

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK
STANDARTLARININ GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin ASLAN

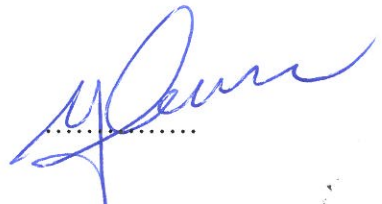
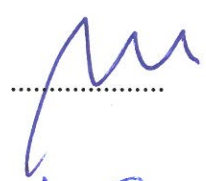


Danışman: Prof. Dr. Emin KARİP

Ankara

Haziran, 2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Hüseyin ASLAN'ın "Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi" başlıklı tezi 20/07/2012 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Jüri Başkanı): Prof. Dr. Yüksel KAVAK	
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Emin KARİP	
Üye : Prof. Dr. Temel ÇALIK	
Üye : Doç. Dr. Ferudun SEZGİN	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN	

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, amaç, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

İletişim ve bilgi teknolojilerine bağlı olarak hızla değişen toplumsal, sosyal ve siyasal yapı okulun toplum ve birey için önemini de değiştirmektedir. Bu gelişmeler aynı zamanda okulun yapısında, işlevlerinde ve çevre ile ilişkilerinde değişmelere neden olmaktadır. Sürekli değişim içinde olan ve kimi zaman da değişimin kaynağı konumunda olan okulların yönetimi özellikle yönetici yeterlilikleri ve standartları konusunu gündeme getirmektedir. Okulun ve yönetiminin geleceğine yönelik yapılacak plan ve politikalar değişen koşullara göre yeniden tasarlanmalıdır (Anderson, Lawson, Iachini, Flaspohler, Bean ve Wade, 2010; Balcı, 2008; Bass, 2006; Drucker, 2003; Gümüşeli, 2009; The Interstate Schools Leaders Licensure Consortium [ISLLC], 2008; Karip ve Köksal, 1996; Kavak, 2010; Koşar, 2012; Matthews ve Hill, 2010; Mestry ve Grobler, 2004; Özden, 2005; Sağır, 2011; Turan ve Şişman, 2000).

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi konularında çağın gereklerine uygun liderlik yeterlilikleri ve bazı standartların olması gerektiği vurgulanmaktadır (Açıkalm, 2006; Aydın, 2002; Balcı, 2008; Bursalıoğlu, 2008; Çelik, 2002; Florida Principal Leadership Standards [FPLS], 2011; Gümüşeli, 2004; Hoy ve Miskel, 2010; ISLLC, 2008; Şimşek, 2002). Bu çalışmalarda, değişimin etkileri ile müdürlerin rollerinin değiştiği vurgulanmıştır. Değişimler ve çeşitli kesimlerin okuldan beklentilerinin artması ve çeşitlenmesi karşısında okul müdürü baskı altında kalmaktadır. Okul müdürünü geleneksel rolünden kurtarıp lider eğitim yöneticisi olarak yetiştirmek için belirli yeterlilikler ve bu yeterliliklere dayalı standartlar geliştirilmelidir. Okul müdürünün sorunlar ile başa çıkabilmesi için yasal yetkiyi kullanan yönetici davranışı yerine etkili liderlik yapabilecek yeterliliklerle yetiştirilmelidir.

Küreselleşme, okul çevresinde değişme, okuldan beklentilerin artması, hesap verebilirlik, rekabet, saydamlık gibi süreçler okul müdürlerinin rollerinin değişmesine

sebepler olmuştur. Bu kapsamda okul müdürünün yeni rolleri; program geliştirme, etkili planlama, öğrenci başarısını izleme, verilere dayalı yönetim, müfredat ve karar vermeye dayalı paylaşım, etkili iletişim, farklılıkların yönetimi, insan kaynaklarının geliştirilmesi, etkin teknoloji kullanımı, öğrenme ortamını yönetme, olumlu kurum kültürü oluşturma, organizasyon, dönüt sağlama ve liderlik etme şeklinde sıralanabilir (Açıkalın, 2004; Andero, 2001; Balcı, Aydın, Memduhoğlu ve Başa, 2007; Çalık, 1997; Çelik, 2002; Derrington ve Sanders, 2011; Gümüşeli, 2009; Karip, 1998; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; Özdemir, 2000; Sawyer, 2010; Taymaz, 2003; Williamson ve Blackburn, 2010).

Okul müdürlerine öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmada yeni roller yüklenmiştir. Vizyon oluşturma ve kuruma yön verme, insanları anlama ve çalışanları geliştirme, kurumu yeniden dizayn etme, eğitim-öğretim ve programı yönetme bu rollerden bazılarıdır. Bu rollerin gerçekleşmesinde okul müdürünün liderlik becerisi en önemli noktalardan biri olmuştur. Müdür yeniliğin yayılmasında, belirlenen hedeflere ulaşmada önemli rol oynar (Drysdale, Goode ve Gurr, 2009; Sağır, 2011). Fakat bu rolü gerçekleştirmede okul müdürlerinin ne derece yeterli oldukları tartışmalıdır (Bursalıoğlu, 2000: 55). Günümüzde okul müdürünün belirli bilgi ve becerilere sahip olmasının yeterli olmayacağı, müdürün asıl becerilerinin program geliştirme, etkili planlama, bilgi, değer ve davranışların değerlendirilmesi, olumlu öğrenme ortamının oluşturulması, hesap verebilirlik, öğrenci başarısını izleyerek başarıyı ön plana çıkarma, öğretim sürecine liderlik etme olduğu söylenebilir (Erdoğan, 2000; Özden, 2005).

Birçok görevi ve rakibi olan müdür, bunlarla başa çıkabilecek, okulu öğrenciler ve çalışanlar için çekim merkezi hâline getirerek, öğrenciler için zevkli, neşeli, eğlenceli, zengin ve pozitif bir öğrenme ortamı hazırlar (Drysdale vd., 2009; Schlechty, 2001). Okul algısındaki bu değişimlerin okul yöneticisi algısını da değiştirdiği gibi okul yöneticilerinden beklentileri de arttırdığı söylenebilir (Mestry ve Grobler, 2004; Sağır, 2011; Şişman ve Yücel, 2006). Çevrenin, velilerin, öğrencilerin ve toplumun müdürden beklentilerinin artması karşısında müdürlerin görev alanları, tanımları ve rolleri değişmiş, müdürün rolü mevcut yapının korunmasının ötesinde yeni şartlar doğrultusunda yapıyı değiştirmek ve dönüştürme olmuştur (Sağır, 2011).

Rekabet ortamında okul müdürlerinin varlıklarını etkili şekilde sürdürülmesinde yeni rollerinin ne olacağı, bu rolleri gerçekleştirmede nasıl bir eğitim sürecinden geçirileceği ve hangi yeterlilikler doğrultusunda yetiştirileceğinin bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu anlamda müdürlerin değişim ve rekabet karşısında varlıklarını sürdürebilmek, farklı çevrelerin beklentilerine yanıt verebilmek, sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklanan, iş birliği ve paylaşımaya dayalı etkili okul yönetimini gerçekleştirebilmek için yöneticilik anlayışından çok liderlik anlayışı doğrultusunda yetiştirilmesine ihtiyaç vardır (Andero, 2001; Özmen, 2002). Tüm bu gelişmelerin sonucunda bürokratik örgüt anlayışına göre yönetilen okulların değişen koşullara cevap vermesi ve yönetilmesi zor görünmektedir.

Eğitime ilişkin geleneksel yaklaşımlar, düşünceler ve bakış açılarının değişmesiyle okullar sorgulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda okullar değişen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmesi amacıyla baskı altındadır (ISLLC, 2008: 3). Thomas ve Bainbridge (2001) okula ve müdüre baskının çeşitli nedenlerle arttığını ifade etmiştir. Bu baskının nedenlerini okullara ayrılan finansal desteğin azalması, artan hesap verebilirlik, ihtiyaçların çeşitliliği ve farklılıklar, politika zıtlıkları ve teknoloji olarak açıklamıştır. Eğitim kurumlarında her türlü eylemi başlatan, sürdüren ve devam ettiren ilk kişinin okul müdürü olması onların iş tanımları ve rollerini karmaşık bir hâle getirmiştir. Bu karmaşıklık günümüz koşulları dikkate alındığında tek bir kişinin tüm rolleri üstlenmesini zorlaştırmaktadır. Rollerin karmaşıklığı ve çeşitliliğinin üstesinden gelebilmek uygun bir takım çalışması ve okul müdürünün liderliği ile mümkün olabilir. Tunnadine'e (2011) göre müdür oluşturacağı liderlik takımı ile söz konusu karmaşıklık ile başa çıkabilir.

Eğitimde yeni yaklaşımın “yaşam boyu öğrenme” olduğu düşünüldüğünde geleneksel yaklaşımdaki okulun bilgiyi üretme ve sunma konusundaki tekelinin kaybolması ve öğretim konusunda hizmet verebilecek yeni örgütlerin oluşması, okul performansının okulun dışında belirtilen genel standartlara uyması çalışmaları, okulu daha hızlı rekabet etmeye ve kendi performansını sorgulamaya zorlamaktadır (Çelik, 2002; Shipps ve White, 2009). Eğitim sistemlerinde yaşanan değişimler ile geleneksel okul, ev, toplum, veli ve öğretmen ilişkilerinin sınırları değişmiş, okulda bu öğeler arasında daha esnek, katılımcı ve çok yönlü ilişkiler önem kazanmıştır. Değişim ve

gelişmelerin karşısında müdürlerin de değişmesi, çağın gereklerine uygun liderlik yeterlilikleri ile yetiştirilmesi bir zorunluluktur. Okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması sürecinde okul müdürü adaylarının birtakım standartları ve yeterlilikleri taşımaları gerektiği görüşü hakimdir (Aydın, 2002). Bugünün okul liderliği okul yöneticisinin sadece okula finansman sağlamaktan öte bir veri analizcisi, halkla ilişkiler, iletişim ve değişim uzmanı gibi rolleri gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Bu rollerin gerçekleşmesinde okul liderliği için açık ve tutarlı standartlar geliştirme okul müdürlerine rolleri gerçekleştirmesine yardımcı olur (ISLLC, 2008: 3-4). Bu gelişmeler ışığında müdür değişimleri bir tehdit değil fırsat olarak değerlendirilebilecek yeterliliklere ait standartları taşıyarak geleceğin lideri olabilir (Bennis, 1997).

Okulu yönetmek için uluslararası düzeyde okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler ve standartlarla ilgili birçok standart geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. OECD (2009) okul liderliğinin Türkiye’de geliştirilememesinin nedenlerinden birini yönetici yeterlilikleri ve standartlarının olmaması olarak açıklamıştır. Ulusal düzeyde yapılan birçok çalışmada okul müdürünün yetiştirilmesi için belirli standartların ve yeterlilik alanlarının tespit edilmesi gerektiği dile getirilmiştir (Aydın 2002; Balcı, 2002; Cemaloğlu, 2005; Çelik, 2002; Gümüşeli, 2004; Özmen, 2002; Şimşek, 2002; Şişman, 2010; Taş, 2005; Turhan ve Şişman, 2000). Uluslararası düzeyde okul müdürünün yetiştirilmesi ve bunlara ait standartların ve yeterliliklerin belirlenmesine ait çalışmalar yapılarak somut adımlar atılmıştır. Bu kapsamda en etkili çalışmalardan biri ABD Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyine bağlı okul müdürleri için liderlik standartları konsorsiyumu tarafından 1996 yılında geliştirilen standartlardır. Daha sonra bu standartlar geliştirilerek 2008 ISLLC standartları oluşturulmuştur (ISLLC, 2008). Bu standartlar birçok ülkede ve eyalette kullanılmaya başlanmıştır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2009) geliştirilen İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) okul müdürlerinin görevlerini daha da genişletmiş ve sorumluluklarını arttırmıştır. MEB 2009/83 nolu genelge ile ilköğretim kurumları standartlarını üç alanda belirtmiştir. Bunlar; (a) eğitim yönetimi, (b) öğrenme-öğretme süreçleri ve (c) destek hizmetleridir. İKS’nin ana amacı okullarda kaliteyi artırmak ve objektif bir ölçüm sağlamaktır (MEB, 2009). Belirlenen standart alanlardan biri eğitim

yönetimi olmasına rağmen İKS'nin yönetim ile ilgili onlarca standanın müdürler tarafından nasıl yerine getirileceği konusunda belirsizliğin ve karmaşanın devam ettiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin sınavlar konusunda tüm öğrencilerin başarılarına ilişkin veri toplamak, verileri yönetmek ve başarısız öğrencilerin durumlarını tarafları tatmin edecek şekilde nasıl açıklayacağı konusunda da benzer sıkıntılar yaşadığı söylenebilir (Wong, 2011). Müdürlerin ulusal (SBS, YGS, LYS vb.) ya da uluslararası düzeyde (PISA, TIMMS, PIRLS vb.) yapılan sınavlarda öğrenci başarısı konusunda öğrencilere, velilere ve üst yönetime hesap verme konularında rolleri tartışılmaya başlanmıştır. Karip'e (2007) göre söz konusu bu sınavların sonuçları Türkiye'de okullar arasında önemli ölçüde başarı farklılığının olduğunu göstermektedir. Okullar arasındaki bu farklılığın nereden kaynaklandığına ilişkin gerek velileri gerekse diğer ilgilileri tatmin edecek cevapların bulunamaması, okul müdürünü baskı altına almaktadır. Müdür bir standart yetiştirme programından geçmediği için beklenen rollere ait yönetsel davranışları göstermede zorlanmaktadır.

Toplumdaki farklılıkların çeşitlenerek artması, eğitimde yeni değer ve yaklaşımların ortaya çıkarmıştır. Okul müdürü, farklı inanç ve değerlere sahip öğrenci, öğretmen ve velilerin taleplerine cevap vermek durumundadır. Müdürlerin farklılıkların yönetimi konusunda okul toplumuna ve paydaşlara cevap verebilmesi için belirli yeterlilikleri olması gereklidir (Tomul, 2009). Ayrıca yönetim ile ilgili tüm süreçlerde bu işleri takip ederken etik ilkelere uyma, hesap verme, yeni İKS standartlarını uygulama, e-okul uygulamaları gibi konularda da müdür sorumludur. Eğitime ve okula ait hangi durum sorun olursa olsun ilk sorumlu tutulan ve hesap sorulan kişiler okul müdürleri olmakta ancak müdürlerin bu yeni durumlar karşısında hangi stratejileri kullanacağına ait gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde bir yetiştirme programı ve standart bulunmadığı düşünüldüğünde okul müdürlerinin işinin ne kadar zor ve karmaşık bir hâl aldığı söylemek yanlış olmayacaktır.

Küreselleşme, bilgi toplumu, Avrupa Birliğine üyelik süreci, kamusal kuruluşlarda verimlilik ve kalite beklentilerinin artması gibi temel olgular Türkiye'de kamu yönetiminde hesap verebilirlik konularının tartışılır hâle gelmesini sağlamıştır. Bu

olgular kamu yönetiminin büyük bir bölümünü oluşturan eğitim sistemini ve okulları da derinden etkileyerek hesap verebilirliği konuşulur hale getirmiştir (Balcı, Aydın, Memduhoğlu ve Başa, 2007). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'yla Türk kamu yönetimine ilk kez hesap verebilirlik kavramı girmiştir. Bu kavramla verimlilik, etkililik, saydamlık, performans ve etik gibi kavramlar birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2010). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) kamusal hizmet sunumunda, şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, verimlilik ve vatandaş memnuniyetini temel ilke olarak almıştır (Resmî Gazete, 2006). Daha sonra 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile saydamlık, hesap verebilirlik kavramları ön plana çıkmıştır. Kanundan sonra okul yönetiminde hesap verebilirlik, hesap sorma, şeffaflık gibi konular tartışılmaya başlanmıştır. Bu anlamda kamu yönetimlerindeki hizmetlerde bir standartlaşmaya gidilmiştir. Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Uyulacak Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmelik bunun bir kanıtıdır. Bu yönetmeliğin amacı “Etkin, verimli, hesap verebilir, vatandaş beyanına güvenen ve şeffaf bir kamu yönetimi oluşturmak; kamu hizmetlerinin hızlı, kaliteli, basitleştirilmiş ve düşük maliyetli bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak üzere idarelerin uyması gereken usul ve esasları düzenlemek” olarak belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2009). Yönetmelik tüm kamu yöneticilerine yeni görevler yüklediği gibi bir kamu görevlisi olan müdüre de yeni görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Bu yönetmelik ile kamu hizmetlerinin sunulması bir standarda bağlanmıştır.

Okul standartları akımıyla okul müdürünün rolü sürekli artmakta, hiçbir çocuğun arkada bırakılmayacağı (No Child Left Behind) yasasından sonra müdürler sadece binanın ve çalışanların yöneticisi değil aynı zamanda öğrenci başarısını artırmakla sorumlu eğitimsel liderler olarak, okul performansının dışarıdan gelen standartlar ile mevcut performans arasındaki boşlukları, kaynakları ve beklentileri koordine ederek dengelemek zorundadır. Dengelemeleri yapmada, okul yönetimindeki karmaşıklıklar ve görev yoğunluğundan kaynaklanan sorunların çözümünde dağıtılmış liderlik ve paylaşılan sorumluluklar etkin bir çözüm yolu olabilir (Shipps ve White, 2009; Terell, 2010). Okul müdürlerine sürekli yeni rol ve görevler verilmesine rağmen bu görevleri nasıl yapacakları, görevlerle ilgili hangi strateji ve yöntemleri kullanacakları konusunda bir eğitim verilmemektedir. 2000’li yıllarda Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarının tamamen değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler,

toplumun özellikle de velilerin okuldan beklentilerinin çeşitlenmesi, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ön plana çıkarmalarını zorunlu hale getirmiştir. Helvacı'ya (2005) göre eğitim ile ilgili yapılandırmalarda temel değişimin okul müdürünün rolü üzerinde yoğunlaşması okul müdürünün işlerini karmaşıklştırarak zorlaştırmıştır.

Etkili öğretim lideri olabilmek için müdürü geleneksel rolünden kurtarıp okul başarı kültürünü geliştirecek şekilde yetiştirecek politikalar ve idolojiler geliştirilip uygulamaya konar ise okul yönetiminden kaynaklanan karmaşıklıklar ve zorluklar aşılabılır (Black, 2008; Peker, 2004). Müdürün yeni durumlarla ve sorunlarla başa çıkabilmesi için etkili liderlik yapabilecek yeterlilikleri olmalıdır. Okul müdürü dinleme kabiliyeti, bilgiyi değerlendirme, açık konuşma, öğrenme, araştırma, motive etme, risk alma ve amaç belirleme gibi konularda etkili liderlik yapmalıdır. Müdür liderlik, bilgi yönetimi, mesleki gelişim, insan kaynakları, örgüt yönetimi, finans yönetimi ve bilgi sistemleri gibi alanlarda teknik yeterlilikleri kullanarak sorunlarla başa çıkabilir (Balci, 2008; Thomas ve Bainbridge, 2001). Başarılı okul müdürünün sahip olması gereken yeterlilikler neler olmalıdır sorusuna verilen cevaplar genelde teknik, insancıl ve kavramsal yeterlilikler olarak açıklanmıştır (Başar, 2000; Kaya, 1984; Kartal, 2009; Taş, 2005). Diğer taraftan okul yöneticisinin başarılı olması için sadece bu üç yeterlilik alanı ile ilgili davranışları göstermesinin yeterli olamayacağı söylenebilir. Bu davranışları gösterirken müdürün aynı zamanda etik ilkelere uyma ve hesap verebilme gibi birtakım ölçütlere uyması gerekmektedir (Çelik, 2002; Taş, 2005). Bu durumda ortaya çıkan sorun okul yöneticisinin okulu yönetme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunun nasıl tespit edileceğidir. Kurallar, standartlar ve yeterlilik alanları neler olacaktır? Derrington ve Sanders (2011) okul müdürünün liderlik beklentileri ile değerlendirme ve yönetim sistemi arasında bir bozukluk olduğunu, bu yüzden artan liderlik sorumlulukları ve standartları ile müdür değerlendirmesine yönelik yeni bir yaklaşımın olması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda okulu yöneten müdürün standartlarının ve yeterliliklerinin neler olması gerektiği ana sorunu oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklerin bilimsel araştırma ve çalışmalarla standartlaştırılması gerekir. Okul yönetme yeteneğinden yoksun, sorunlara sağlıklı çözümler üretemeyen, insan ilişkileri zayıf vb. özelliklere sahip okul yöneticilerinin görev alması engellenerek okul müdürlüğünü lider okul müdürü şekline

dönüşmesi için (Bülbül, 2006) okul müdürlüğü standartlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Türkiye’deki okul müdürü adaylarının atanmasında ve iş sürecinde performanslarının standartlara bağlanamaması nedenleriyle okul müdürlüğü hep tartışmalı ve politik bir konumda kalmıştır (Açıkalin, Şişman ve Turan, 2007; Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu, 2007b; Şimşek, 2007). 2010 yılında alınan bir kararla okul müdürlerinin zorunlu rotasyona ugramasında tek kriterin “aynı okulda beş yıl görev yapmak” olarak belirlenmesi bu duruma örnek olabilir.

Okul yönetimlerinde yaşanan sorunların giderilmesinde müdürlerin nitelikleri önemli bir etkidir. Türkiye’de eğitim sisteminde yönetici yetiştirme felsefesi ve yapısı tam oturmadığından okul müdürü olarak atanacak müdür adayları için yeterliliklerin ve standartların ne olması gerektiği de tam olarak belirlenememiştir. MEB’in çeşitli çalışmalarına rağmen okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve sonrasında nasıl yetiştirileceği, müdür alımlarının ve atamalarının nasıl yapılacağı konusunda ulusal ve uluslararası geçerliliği olan bir standart yoktur. Bugünkü müdür seçim sistemi tutucu bir kontrol mekanizması olarak düzenlendiği ve müdürlerin davranışları sınırlandırıldığından, seçim sistemini aşabilme ya da kendi pozisyonlarını sorgulama, sentez edebilme ihtimalleri çok düşüktür. Bu nedenle müdürlük kurumsallaşamamıştır (Balcı vd., 2007; Cowie, Crawford ve Turan, 2007; Gümüşeli, 2009; Kartal, 2009).

Okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmalarında yaşanan sorunlar ve engeller bugün de devam etmektedir. Öncelikle “meslekte aslanan öğretmenlik.” anlayışı sorunun temellerinden birini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenlik deneyimi olan herkesin yöneticilik yapabileceği anlayışı egemendir. Üst kademelerin müdürlerden liderlik değil yöneticilik beklemesi, deneyime önem vermesi ve “iyi öğretmenden iyi müdür olur” anlayışları halen devam etmektedir (Gümüşeli, 2009). Sorunun diğer bir kaynağı da okul yöneticiliğinin yeterlilik ve uzmanlık alanı olarak görülmemesidir. Bir başka sorun ise okul yöneticilerini seçme, atama, yetiştirme sistemindeki rasyonel olmayan keyfi uygulamalar ve siyasi baskılardır. Bu süreçte net ölçütlerin, standartların olmadığı, genel ve belirsiz ifadelerin kullanıldığı, değişen hükümetlerle hatta aynı hükümette bile millî eğitim bakanının sürekli değiştirildiği ancak yönetici yetiştirme, atama ve seçmelerin öz itibari ile değiştirilmeyerek dönemsel

ve durumsal uygulamalara uygun ideolojik değişimlerin olduğu söylenebilir (Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu, 2007b).

Gelişmeler yasal yetkiyi kullanan yönetici davranışı yerine sürekli öğrenen yönetici davranışını ön plana çıkarmıştır. Değişim ve gelişmelerin karşısında müdürlerin de değişmesi, çağın gereklerine uygun liderlik yeterlilikleri ile yetiştirilmelerini zorunlu hâle getirmiştir. Okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması sürecinde okul müdürü adaylarının birtakım standartları taşımaları gerektiği görüşü hakimdir (Aydın, 2002). Bu gelişmeler ışığında sorulması gereken temel sorulardan biri okul müdürlerinin hangi liderlik yeterliliklerine sahip olması gerektiğidir. Gümüşeli'ne (2004: 3) göre Türkiye'de okul yöneticilerinin rolleri ve liderliği konularında üzerinde uzlaşılabilir bir yeterlilik tablosu oluşturulamamıştır.

Okul müdürü farklı çevre, kişi ve kurumlar ile ilişkiler kurar. Bu ilişkilerin sağlıklı sürdürülebilmesinde müdür, yönetim stratejilerini bilecek donanımlara sahip olmalıdır. Okul liderleri, kaliteli ve çağın ruhuna uygun bir eğitim sürecinin planlanabilmesi ve beklentileri karşılayabilecek eğitim ortamlarının yaratılmasında hayati bir role sahiptir. Bu kapsamda okul liderlerinin kendi kişisel gelişimlerinden çağın ihtiyaçlarını okuyabilen bir vizyona sahip olmaya, öğrencilerinin motivasyonunu artırmaktan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye kadar geniş bir yelpazeye yayılan sorumlulukları vardır (OECD, 2009). Okul müdürünün sorumluluklarını yerine getirirken birçok güçlük ile başa çıkabilmesi için bazı beceri ve yetenekleri taşıması gereklidir. Velilerin okulu sorgulamaya başlaması, okul yönetiminde söz sahibi olması, okulun başarı ve başarısızlığını sorgulanması okul müdürünü yetiştirme ihtiyacını ve yeterliklerini değişen koşullara göre şekillendirme zorunluluğu olmasına rağmen otoriteleri sınırlı sorumlulukları dengesizdir. Başka bir ifade ile müdürlerin sorumlulukları çok yetkileri azdır (Çelik, 2002; Gümüşeli, 2009).

Türk eğitim sistemi içinde okul yönetimi sorununun sürekli gündemde olduğu bilinmektedir. Burada iki temel sorun vardır, okul müdürünün seçimi ve okul müdürünün yetiştirilmesi. Bu sorunların çözümü için okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması için objektif kriterleri olan bir standart ve program oluşturulması gereklidir. Cemaloğlu (2005) Türk eğitim tarihi içinde yönetici

yetiştirmeye yönelik bazı uygulamaların olmasına karşın okul yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili bir uygulama bulunmadığını belirtmektedir.

Türkiye’de okul müdürünün seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması için objektif bir standart programın oluşturulmamasına rağmen MEB, boş dolu konteyner makinesi operatörü yetiştirme, biçerdöver ve dozer operatörü yetiştirme, kaldırma ve yükleme iş makineleri operatörü yetiştirme, peynir üretim elemanı yetiştirme, hindi ve Pekin ördeği yetiştirme, masaj elemanı yetiştirme, emlakçılık, yağcılık, cilt bakımı ve güzellik elemanı, gemi güvenliği zabiti, bar servis elemanı yetiştirme gibi pek çok alanda öğretim programı geliştirmiştir. Bu programların amaçları, içerikleri ve asgarî yetiştirme için uygulanan eğitim süreleri incelendiğinde belirli bir standardın ve yeterliliğin getirildiği söylenebilir. Örneğin kaldırma ve yükleme iş makineleri operatörü yetiştirme için 72 saat, biçerdöver operatörü yetiştirmek için 78 saat, çırçır makineleri operatörü için 78 saat, boş-dolu konteyner operatörü için 120 saat, masaj elemanı yetiştirmek için 120 saat, hindi ve Pekin ördeği yetiştiriciliği için 96 saat, peynir üretim elemanı için 96 saat, bar servis elemanı yetiştirmek için 150 saatlik toplam teorik ve uygulamalı eğitim almak ve eğitim sonunda yapılacak sınavlarda başarılı olmak koşulu getirilmiştir (MEB, 2011).

MEB birçok alana eleman yetiştirmek için mesleki yetiştirme programlarını geliştirerek yıllar önce uygulamaya koymuştur. Bu programların içerikleri, sınav şekilleri, konu başlıkları, süreleri hatta kullanılacak araç-gereç ve kaynakları belirtilerek bir standart geliştirildiği söylenebilir. Çağdaş eğitim anlayışında en kritik işi yapanın (Güçlü, 1997) okul müdürü olmasına rağmen okul müdürleri için bir standardın bulunmaması, günümüzde de bu sorunun tartışılıyor olması sorunun çok büyük olduğunu göstermektedir. Türkiye’de okul müdürüne yüklenen rolleri nasıl gerçekleştireceğine ait standart bir yetiştirme programı olmadığı gibi müdürün seçiminde de standartlara dayalı yeterliliklerin aranmadığı söylenebilir.

OECD Eğitim Müdürlüğü tarafından Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi’nde, Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilememesinin nedenleri; (a) okulların özerkliğinin artırılarak okul yöneticilerine liderlik edebilme alt yapısının oluşturulamaması, (b) eğitim yöneticiliği kariyer basamaklarının belirlenememesi ve (c) yönetici yeterlikleri, görevde yükselme ve atama ölçütlerinin tanımlanamaması olarak

açıklanmıştır. Bu nedenlerden dolayı Türkiye’de “Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme ve Geliştirme Programı”nın oluşturulmadığı ifade edilmektedir (OECD, 2009: 2). OECD raporunda da belirtildiği gibi okul müdürlerinin lider olarak yetiştirilmesi için müdür yeterlikleri, müdürlerin seçilmesi, atanması, yetiştirilmesi ile ilgili standartların oluşturulamaması nedeniyle sorunun güncelliği devam etmektedir.

Okul müdürü yetiştirme konusu Türkiye’de yıllardan beri tartışılan bir konudur. Türkiye’de müdür yetiştirme alanında cumhuriyetin kuruluşundan beri üç temel yönelimin hakim olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi ve en yaygın olanı çıraklık modelidir. İkincisi eğitim bilimleri modelidir. Üçüncüsü ise 1999’da MEB tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin -yüksek lisans- gibi atamalarda tercih nedeni olarak kullanıldığı modeldir (Şimşek, 2002). Doksanlı yılların sonunda atanan okul müdürlerinin genel sınav sonrası belirli bir süre eğitim programlarıyla yetiştirilmesi, müdürlerin eğitiminde uygulanan en yaygın yöntem olarak kullanılırken (Aydın, 2002; Çelik, 2002; Karip ve Köksal, 1999) bugün bu durum uygulamadan kaldırılmıştır. Eğitimle ilgili mevzuat incelendiğinde Türkiye’de okul müdürlerinden liderlikten daha çok yöneticilik yapmaları beklendiği söylenebilir (Şişman, 2002). Okul müdürü açısından standartlar ve yeterlilik ile ilgili değer ve yaklaşımların neler olduğu konusunda ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Tartışmaların odağında ise “yeterlilikler” ve “standartlar” kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar okul müdürünün sahip olması gereken bir alt yapı işlevini göstermektedir (Tomul, 2009).

Türk eğitim sistemi büyük ölçüde merkezîdir ve eğitim ile ilgili hemen hemen tüm kararlar MEB merkez teşkilatı tarafından düzenlenmektedir. MEB müdürleri yöneticilik makamına atamak için temel niteliklerden çok başarılı bir geçmişi yeterli görmektedir. Son yıllarda okul müdürlüğünün Bakanlık tarafından profesyonelleştirme girişimlerine rağmen müdürlerin atama öncesinde ya da sonrasında mezuniyet sonrasına ek olarak yöneticilik eğitimi alma zorunluluğu yoktur. Bugün Türkiye’deki temel eğitim ve ortaöğretim kurumları müdürlerinin atanması valiliklerce yapılmaktadır (Cowie vd., 2007; Gümüşeli, 2009).

1999 yılında çıkarılan MEB'e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğe göre yazılı sınavda 100 üzerinden 70 puan alanlar başarılı sayılmaktadır. Başarılı olanlara üç haftalık yetiştirme eğitim verilir ve bu eğitimin sonunda 100 üzerinden 70 puan alanlar okul müdürlüğü yapmaya hak kazanırlar (MEB, 1999a). Okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili olarak ilk kez 1999 yönetmeliği ile yazılı sınav ve sınav sonrasında müdürlerin yetiştirilmesi eğitimini zorunlu hale getirilmiştir. Ancak okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması süreci 2000 yılından sonra tekrar sıkıntılı ve karmaşık bir hal almıştır. Sadece 2004-2009 yılları arasında okul yöneticiliği seçilmesi ve atanması ile ilgili beş yönetmelik değiştirilmiştir. Neredeyse her iki yılda bir okul yöneticisi atama yönetmeliği değiştirilmiştir (Aslanargun, 2011). 2004, 2007 ve 2008 yönetici atama yönetmeliklerinde hem sınav şartı hem de hizmet içinde yetiştirilme şartı kaldırılmış, müdürlüğe atanmada temel ölçüt olarak mesleki kıdem öne çıkarılmıştır. Bu uygulama gerek akademisyenlerin gerekse eğitim sendikalarının tepkisini çekmiştir. Bu tip hazırlanan yönetmeliklerin tamamen veya kısmen yürütülmesi idari mahkemelerce durdurulmuş, uzun süre okul müdürleri asaleten atanamamıştır. Bu değişikliklerin bir geriye gidiş ya da geçmişe dönüş olduğu belirtilmiş (Şimşek, 2007) ve yapılan uygulamanın siyasi bir amaç (Tekişik, 2007) içerdiği yönünde eleştiriler getirilmiştir (Tek, 2007). 2009 yılında çıkarılan yönetmelik ile okul müdürlerinin seçimi için tekrar sınav şartı getirilmiş, 1999'da 70 olan sınav başarı puanı 60'a düşürülmüş, sınavı kazanan okul müdürü adaylarının yetiştirilmesine yönelik bir program geliştirilmemiştir. Son olarak MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde 09.08.2011 tarihinde yapılan bir değişiklik ile okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları için tekrar sınav şartı getirilmiş, başarı ölçütü de 100 üzerinden 70 puan almak olarak belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2011). Sonuç olarak doksanlı yıllardan günümüze kadar Türkiye'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi sürecinin Şimşek'in (2002) de belirttiği gibi çiraklık, sınav, belirsizlik ve tekrar sınav döngüsünde devam ettiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin değişen rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için seçilme ve yetiştirme sürecinde aranması gereken standartlarla ilgili Türkiye'de yeterince teorik ve uygulamalı çalışma yapılmamıştır. Türkiye'de okul müdürlerinin liderlik standartları ve bu standartların nasıl bir eğitim programı ile kazandırılacağı

belirlenmeden okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve atama konularında objektif ölçütlere geçmek ve çağın gerektirdiği anlamda yeterlilikler ile donatmak olanaklı görülmemektedir. Ülkelerin farklı sosyokültürel, politik ve ekonomik yapılarının onların yönetim biçimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı gerçeği göz önüne alındığında bir ülkenin okul yöneticileri için belirlenen liderlik standartlarının bir başka ülke için de aynı ölçüde geçerli olmayacağı açıktır. Ancak küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki etkileşimin artması ile birçok alanda benzer yapılaşmalara gidildiği de bir başka gerçektir. Ülkeler arasında çeşitli bakımlardan farklılıklar olmasına rağmen eğitim sistemleri ve uygulamalarının benzer yanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye'nin okul müdürlüğüne ilişkin standartlarının ve bu standartların kazandırılmasına ait bir eğitim programının belirlenmesinde gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden yararlanılması düşünülebilir (Gümüşeli, 2004: 4).

Geleceğin okullarının yaratılmasında okul müdürlerinin önemini kavrayan ülkeler müdür yetiştirme ve seçme sorununun çözümüne yönelik çalışmalar başlatarak uygulamaya koymuştur. Bu anlamda ABD Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi (The Council of Chief State School Officers-[CCSSO]) bünyesinde kurulan Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu'na (ISLLC) üye 24 eyalet eğitim kurulu ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren 13 eğitim birliğinin ortak çalışmasıyla 1996 yılında "Okul Müdürleri İçin Liderlik Standartları" belirlenmiş, sonra bu standartlar geliştirilerek 2008 ISLLC standartları oluşturulmuştur (ISLLC, 2008).

ISLLC 2008 standartları, eğitim politikalarını belirleyen kişilere amaçların belirlenmesinde, uygulamalarda, eğitim liderinin etkinliklerini değerlendirmede ve eğitimci yetiştirme sistemleri hakkında temel bilgiler sağlamaktadır. Oluşturulan standartlar havuzu kullanılarak okul müdürleri için belirli yeterlilik kriterleri oluşturulabilir, oluşturulan standartlar, eğitim yöneticileri için ya da sistemin her kademesinde görev alacak bireyler için kullanılabilir. Okul yönetimi için lider yetiştirmenin ilk adımını politika standartlarını belirlemek ve uygulamak oluşturur. Standartların temel amacı nihayetinde öğrencilerin başarılarını arttırmaktır. Bu standartlar başarıyı artırma konusunda karar vericilere ve eğitim liderlerine yardımcı olabilir (ISLLC, 2008: 3).

Eğitimde yerelleşme, hesap verebilirlik, yaşam boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik, rekabet ve küreselleşme gibi kavramların öne çıkmasıyla birlikte okul yöneticilerinden beklenen roller geçmişe oranla farklılaşmıştır. Bu farklılığın önemli yansımalarından biri okul yöneticileri için küresel ve yerel düzeylerde yeterlik ve standartlar belirlemek olmuştur. Başta ABD ve diğer ileri ülkeler olmak üzere pek çok ülkede okul müdürlerinin standartlarına yönelik önemli çalışmalar sürmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye’de de okul müdürlerinin liderlik standartları üzerine bazı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Türkiye’de okul yöneticilerinin kuramsal, sosyal ve teknik boyutlarda sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin çeşitli çalışmalar olmasına karşın (Aydın, 2002; Çelik, 2002; Gümüşeli, 2004; Özmen, 2002; Şimşek, 2002; Turhan ve Şişman, 2000) okul müdürlerinin liderlik standartlarının neler olması gerektiğine ve bunların uygulanabilirliğine ilişkin yeterli araştırma bulgusu yoktur. Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik standartlarının belirlenmesine ve bu liderlik standartlarının nasıl kazandırılacağı ile uygulamada karşılaşılan sorunların neler olduğuna ilişkin araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece liderlik standartlarının belirlenmesi yeterli görülmemelidir. Bu standartların okul müdürlerine nasıl bir program ile kazandırılacağına yönelik işlevsel yetiştirme programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada, konu ile ilgili kuramsal bir alt yapı oluşturmanın yanında müdür yeterliliklerinde hangi standartların bulunması gerektiği de belirtilmiştir. Yeterlilik ve standartların geliştirilmesinde teorik yaklaşımlar önemli olduğu kadar okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi de önem taşımaktadır.

Standartlar etkili bir okul müdürü beklentisini karşılamak üzere uygulamaya geçirilir. Bunlar çok boyutlu okul liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine temellendirilmiş ve etkili okullarda ihtiyaç duyulan yetenek ve bilgi temelini temsil eder. Standartlar okul lideri değerlendirilmesi, profesyonel gelişim sistemleri, okul lideri hazırlama programları ve eğitimciyi belgelendirme gereklilikleri için gerekli yapıyı sağlar. Okul liderlerinin yetiştirilmesi için açık ve güçlü standartların oluşturulması eğitim programlarının vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu standartların belirlenmesinin eğitim yönetimi alanında karar vericilerin ve eğitimcilerin güçlerini ve zamanlarını daha etkili uygulama ve stratejilere yönelmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (FPLS, 2011).

Okul liderliği standartlarına ilişkin literatürde farklı sınıflandırmalar vardır. Bunlardan en yaygın kullanılanı ABD Florida eyaletinde geliştirilen Florida Okul Müdürleri Liderlik Standartları'dır. Bu standartlar okul liderlerinin belirlenen görevlerini başarılı şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli yeterlilik ve becerileri göstermektedir. Buna göre okul liderlerinden işin gerekleriyle ve sahip olunan yetkilerle uyumlu olacak şekilde şu standartları göstermeleri beklenmektedir (FPLS, 2011):

1. Öğretim liderliği (öğretim liderliği, öğrenme ortamının yönetimi, öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme)
2. Operasyonel liderlik (karar verme stratejileri, teknoloji, insan kaynaklarının geliştirilmesi, etik liderlik)
3. Okul liderliği (vizyon oluşturma, toplum ve paydaş iş birliği, farklılıkların yönetimi)

Yukarıda ifade edilen öğretim liderliği, insan kaynaklarının geliştirilmesi, farklılıkların yönetimi ve güçlü bir gelecek örüntüsü olarak vizyon belirleme, temel liderlik standartlarının özünü oluşturmaktadır. Ayrıca FPLS (2012) kapsamında profesyonel ve etik davranışlar da liderlik standartları içerisine dâhil edilmiştir. Bu çalışmada etik liderlik boyutu operasyonel liderlik boyutu altında ele alınmış, okul müdürü liderlik standartlarının (a) öğretim liderliği, (b) operasyonel liderlik ve (c) okul liderliği boyutlarında incelenmesi daha uygun görülmüştür.

1. 2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul müdürlerinin liderlik standartlarının tanımlanması ve liderlik standartlarının geliştirilmesi için bir kavramsal çerçeve ile okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşan liderlik standartlarının nasıl bir uygulama ile gerçekleştirilebileceğine ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; birinci aşamada, okul müdürlerinin liderlik standartları için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçeve Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora programı yürüten üniversitelerdeki eğitim yönetimi alanının öğretim üyelerine sunulmuş, bu kavramsal çerçeve dâhilinde okul müdürlerinin liderlik standartlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri analiz edilip bütünleştirilerek okul müdürleri için liderlik standartları oluşturulmuştur. İkinci

aşamada ise belirlenen liderlik standartlarına sahip okul müdürlerinin yetiştirilmesi için nasıl bir yetiştirme modeli oluşturulabileceğine ilişkin öğretim üyelerinin ve okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden hareketle belirlenen standartların kazandırılmasını sağlayacak bir yetiştirme modeli geliştirilmek istenmiş ancak öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizinden model geliştirmek için yeterli veri elde edilememiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin görüşlerine göre Türkiye’de okul müdürlerinin sahip olması gereken liderlik standartları nelerdir?
2. Okul müdürlerinin görüşlerine göre oluşan liderlik standartlarının nasıl bir uygulama ile gerçekleştirilebileceğine ilişkin akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Eğitimde yerelleşme, hesap verebilirlik, yaşam boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenme, girişimcilik, rekabet ve küreselleşme, öğrenci, aile ve çevrenin okuldan beklentilerinin artması gibi kavramların öne çıkmasıyla birlikte okullar sorgulanmaya başlanmıştır. Okulun amaçlarını gerçekleştirme, iklimini geliştirme ve koruma, çevrenin ve velilerin beklentilerine vevap verme müdürün sorumlulukları ve görevleri arasındadır. Müdürlerden beklenen roller geçmişe oranla farklılaşmıştır. Bu farklılığın önemli yansımalarından biri okul yöneticileri için küresel ve yerel düzeylerde yeterlik ve standartlar belirlemektir. Okulların yönetimi için lider müdür yetiştirmenin ilk adımı politika standartlarını belirlemek ve uygulamaktır (ISLLC, 2008).

Okulu yönetecek okul müdürünün nasıl olması gerektiği tartışılmaya başlanan bir sorun alanı haline gelmiştir. Türkiye’de okul müdürü seçme ve yetiştirme sürecinin önemli sorunlar içermesi, okul müdürü yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartlarının olmayışı, bu konuda yaşanan sorunların ele alınmasını, çağdaş okul liderliği standartlarının ve bu standartlara ait kuramsal bir alt yapının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Standartların temel amacı nihayetinde öğrencilerin başarılarını arttırmaktır. Bu standartlar başarıyı artırma konusunda karar vericilere ve eğitim liderlerine yardımcı olabilir. Yeterlilik alanlarına ait standartların geliştirilmesi,

uygulanması ve değerlendirilmesi için bilimsel araştırma bulgularına dayalı ve sistemli çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada elde edilen bulguların, Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik standartlarının tanımlanmasına, konuyla ilgili kuramsal ve uygulama sorunlarının çözülmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu araştırma bulguları okul müdürü yetiştirme konusunda karar alıcılara, sorumluluk üstleneceklere yardımcı olabilir.

1. 4. Varsayımlar

1. Araştırmanın çalışma gruplarının okul müdürünün liderlik standartlarının geliştirilmesi ile ilgili gerekli bilgilere sahip ve bu bilgiler doğrultusunda oluşturulacak standartlara yönelik bazı çıkarımlarda bulunabileceği,

2. Çalışma guruplarındaki katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilecek okul müdürü liderlik standartlarının gerçekleşme olasılığının olduğu varsayılmaktadır.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Araştırma geliştirilecek olan okul müdürlüğü liderlik standartları alanlarıyla,

2. Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora düzeyinde program açan devlet üniversiteleri, araştırma verilerinin toplanmasında ulaşılabilen üniversitelerin eğitim yönetimi alanındaki öğretim üyeleri ve il millî eğitim müdürlükleri ve eğitim denetmeleri başkanlığı tarafından başarılı olarak nitelendirilen okul müdürlüğü yapmış olan çalışma grublarıyla sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Liderlik: Belirli bir makamda bulunan bireylerin yapacağı bir dizi eylem ve işlemlerdir. Liderlik bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün yaşaması, gelişmesi ve etkili olabilmesi için yerine getirilmesi gerekli görevlerin ve liderlik işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmesidir (Karip, 1998).

Standart: Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış, örnek veya temel olarak alınabilen ölçüm (TDK, 2010).

Yeterlilik: Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerilerdir (Şahin, 2004).

Hesap verebilirlik: Bir kurumda çalışanların kendi yetki ve görevleriyle işlerin yapılmasına ilişkin ilgili paydaşlara cevap verme, yapılan eleştirilere, taleplere göre hareket etme, başarısızlık, yetersizlik ya da aldatma/yolsuzluk durumunda sorumluluğun üzerine alınmasıdır (United Nations Development Programme, [UNDP], 2011).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine zemin oluşturan küreselleşme, okul müdürlerinin liderlik rolleri ve liderlik standartları, öğretim liderliği (öğrenme ortamının yönetimi, hesap verebilirlik), operasyonel liderlik (karar alma stratejileri, teknolojik liderlik, insan kaynaklarını geliştirme, etik liderlik) ve okul liderliği (vizyon oluşturma, toplum ve paydaşlarla işbirliği geliştirme, farklılıkların yönetimi, insan ilişkileri ve etkili iletişim) kavramları açıklanmıştır.

2. 1. Küreselleşme Sürecinde Okul Çevresinde Meydana Gelen Değişimler

Küreselleşme kavramı son zamanlarda neredeyse hayatın her alanında kullanır hale gelmiştir. Küreselleşme, ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel, politik ve ekolojik denge açılarından entegrasyon ve dayanışmanın artması anlamında kullanılmaktadır. Özellikle teknolojik alanda meydana gelen gelişmeler sınırları kaldırarak dünyayı adeta küresel bir köye çevirmiştir. Hızlı bilgi akışı ve gelişmiş iletişim teknolojisiyle insanlar dünyanın her yeri ile iletişime geçebilmekte ve bu kapsamda sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimler artmaktadır. Tüm sistemlerin yenilendiği dolayısıyla eğitim sisteminin de ulusal ve yerel değerlerin hızla küresel değerlerle karşılıklı etkileşime girdiği bir dünyada Türk eğitim sisteminin de kökten yeniden yapılanması kaçınılmaz bir hal almıştır. Küresel değerler eğitim alanına yansiyarak yeni kavramları ve tanımları beraberinde getirmiştir. Vizyon, misyon, okula dayalı yönetim, öğrenmeyi öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, kaliteli okul, etkili okul gibi yeni paradigmlar ise bu değişimin bir göstergesidir (Andero, 2001; Andrews, Basom M. ve Basom, 2001; Carter ve Burger, 1994; Gedikoğlu, 2005; Jason, 1999; Özden, 2005; Şimşek, 2004).

Eğitim kurumlarının çevresinde meydana gelen küresel radikal değişimlerden dolayı okul müdürü zor koşullar altında çalışmaktadır. Bu zorluğa değişim sürecinin karmaşıklığı ve kendine özgü sorunları da eklemek gerekir (Mestry ve Grobler, 2004). Bilgi patlaması, teknolojinin gelişmesi ve özellikle basın yayın ve elektronik iletişimde meydana gelen baş döndürücü değişimler, aileler, dini kurumlar, eğlence dünyası, oyun endüstrisi, öğrencilerin ilgisini çeken diğer şeylerin okulu cazibe merkezi olmaktan uzaklaştırdığı söylenebilir (Özden, 2005). Okul ile rekabet halinde olan bu olgularla mücadele etmek, rakiplerin öğrenciler üzerinde baskısını aza indirmek müdürün görevleri arasındadır. Özellikle okulun uzak çevresindeki değişimlerin okuldan

beklentileri arttırması, müdürlerin iş tanımlarını ve rollerini daha da değiştirerek karmaşık bir hale getirmiştir. Ekonomik, sosyal ve politik değişimlerin okul-çevre ilişkileri üzerinde önemli etkileri olmuştur. Okullar çevresindeki değişime paralel olarak ekonomik ve yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine karşı daha duyarlı olmaya zorlanmıştır (Gümüşeli, 2004: 2).

Gelişmeler ve küreselleşme süreci toplumları, örgütleri, bireyleri, okulları baskı altına alarak değişime zorlamaktadır. Bu karmaşık süreçte okulun önemi daha da artmıştır. Okul öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinde başarısız olursa bu durum aile ve ülke için bir kayba neden olabilir (Taymaz, 2003). Ülke ve okul düzeyinde planlanan ve değiştirilen öğretim ve eğitim programları hayata geçirilemez ise bu programlar bir dizi tasarım ve sayıltıdan öte hiçbir anlam taşımaz. Bu nedenle okulun önemi ve eğitim sistemi içindeki ayrıcalıklı konumunun toplumun tüm kesimleri tarafından açıkça algılanması gerekir (Açıkalin, 1998).

Bilgi devriminin en büyük etkisinin çocukların öğrenme tarzlarında olduğu, çocukların bugün dört yaşından itibaren bilgisayar kullanmayı öğrendiği ve yetişkinlerin önüne geçtikleri görülmektedir. Eğitimde kriz olarak belirtilen durumun aslında 20. yüzyıl okullarının öğretim şekliyle 20. yüzyıl sonlarındaki çocukların öğrenme şekilleri arasındaki uyumsuzluk olduğudur (Drucker, 2003: 19). Bilgi toplumu bilgiyi işleyen ve yöneten, sürekli öğrenen, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını sağlayan ve bunları yöneten bir okul istemektedir. Okullar öğretimlerini öğrencilerin öğrenme şekillerine uygun düzenlemeli, onların öğrenme stillerini göz önüne almalıdır. Okulların hızla ve güvenle yol alabilmesi okul müdürlerine bağlıdır. Bu durumda okulu yönetecek okul yöneticisinin nasıl olması gerektiği tartışılmaya başlanan bir sorun alanı haline gelmiştir (Özden, 2005). Örneğin, “Nasıl müdür?” sorusuna bireylerin konumuna göre farklı cevaplar verilebilir. Öğretmenler için kolay izin veren müdür, öğrenciler için babacan ve kızmayan müdür, veliler için sürekli toplantı yapmayan ve okula yardım parası istemeyen müdür, amirlere göre az ödenek ile okulu yöneten ve sorun çıkarmayan müdür gibi listeyi uzatmak mümkündür. Çünkü insanların beklentileri ve istekleri zaman içinde artarak ve çeşitlenerek devam edeceğinden okul müdürünün bu durumda işinin giderek daha da zorlaşacağı söylenebilir.

Küreselleşme olgusunun getirdiği rekabetçi ortamda toplumlar ve örgütler var olabilmek, varlığını etkili şekilde sürdürebilmek için etkili eğitimi gerçekleştirebilmenin yollarını arayarak eğitim reformu sayılabilecek girişimleri ve uygulamaları yaşama geçirmelidir (Özmen, 2002). Bu süreçte en büyük rolün okul liderlerine düştüğü söylenebilir. Rekabetçi ortamdaki hızlı değişimler liderlerin ve izleyenlerin daha esnek ve hayal edebilir olmalarını gerektirir. Liderler ve onu izleyenler işgücünde, teknolojide, pazarda, sokakta ve toplumda hızlı değişim ile karşı karşıyadırlar (Bass, 2006). Bu anlamda okul yöneticilerinin değişim ve rekabet karşısında varlıklarını sürdürebilmek, farklı çevrelerin beklentilerine yanıt verebilmek, sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklanan, iş birliği ve paylaşımaya dayalı etkili okul yönetimini gerçekleştirebilmek için yöneticilik anlayışından liderlik anlayışına doğru bir değişime ihtiyaç vardır, çünkü bu değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir, bu doğrultuda müdür okulu için yönünü belirlemelidir (Cafoglu, 1996; Özdemir, 2000). Bunun için açık akademik ve sosyal davranış hedefleri, düzen ve disiplin, yüksek beklenti, öğretmen verimliliği, yoğun önem, ödüllendirme ve teşvik, yönetsel liderlik ve toplum desteğini sağlayarak okulun etkili olması için bu özelliklerin birbiri ile ilişkisi önemlidir. Başka bir ifadeyle okulu etkili okul haline getirerek etkili okulun özelliklerinin okul toplumu tarafından bilinmesi ve paylaşılması gerekliliği söylenebilir (Balcı, 2008; Black, 2008; Taş, 2005).

2. 2. Okul Müdürünün Değişen Roller

Yirminci yüzyılın özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan değişimler ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişimi zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilik yapmış, bu yenilikler; sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamaktadır (Karip ve Köksal, 1996: 245). Değişimler ve yenilikler okuldan beklentilerde, okulun yapısında, çalışanların görev ve rollerinde önemli farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu değişimler karşısında tüm toplumlar çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin daha geniş eğitim fırsatlarına erişebilmeleri için çaba sarf etmektedir. Bu çaba eğitimde uzun süre kalmadan daha çok eğitimin niteliğine duyarlı olma yönünde ilerlemektedir (Kavak, 2010). Bu kapsamda

tüm öğretim programlarının değiştirilmesi, ilköğretim kurumları standartlarının oluşturulması, okulların stratejik planlarının ve kamu kurumları hizmet standartlarının zorunlu hale gelmesine rağmen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçimi ve yeterlilikleri konusunda standartlar oluşturulamamıştır.

Son çeyrek asırda eğitime ilişkin geleneksel yaklaşımlar, düşünceler ve bakış açıları değişmiş, eğitim dolayısıyla da okullar sorgulanır hale gelmiştir. Bu dönemde temel yaklaşımın “yaşam boyu öğrenme” olduğu söylenebilir. Geleneksel yaklaşımdaki okulun bilgiyi üretme ve sunma konusundaki tekelinin kaybolması ve öğretim konusunda hizmet verebilecek yeni örgütlerin oluşması okulu daha hızlı rekabet etmeye ve kendi performansını sorgulamaya zorlamaktadır. Bu gelişmeler ışığında okulun yapı ve yönetimi ile okulu yöneten müdürün rolleri önemli ölçüde değişmiştir. Müdürün geleneksel yönetim anlayışı çağın gereklerini karşılayamamaktadır. Okul müdürlerinin çoğunun hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim yönetimi alanında bir eğitim almadıkları düşünüldüğünde rollerini gereği gibi oynayamadıkları açıktır. Üstelik günümüzde insanların okuldan beklentilerinin artması, rekabet koşulları gibi durumlar düşünüldüğünde okul müdürünün beklenen yeni rolleri yerine getirmesi oldukça zorlaşmıştır. Gelişmeler okulu ve müdürü risk almaya ve karmaşık değişim sürecine uyum sağlamaya zorlanmaktadır. Geleceğin okulu ve müdürü değişim sürecinin gerektirdiği rolleri yerine getirerek ancak ayakta kalabilir (Andero, 2001; Balıkcı ve Akbaşlı, 2012; Çelik, 2004; Gümüşeli, 2009).

Okul müdürünün nasıl biri olduğuna ve nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin olarak Açıkalin (1998) okul müdürünün insan psikolojisini çok iyi bilen, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri olan, ana diline hakim ve güzel konuşabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerini iyi kullanan, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış, yöneticiler olarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Başarılı okul müdürünün yetiştirilmesi için bir yeterlilik ve standardın olması gerekmektedir. Bu kapsamda “Okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlilikler neler olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar genelde teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler olarak belirlenmiştir (Başar, 2000; Taş, 2005).

Müdürün bu yeterlilikler doğrultusunda yetiştirilmesi durumunda, müdür okulda etkili ilişkilerin desteklenmesini ve yönlendirilmesini sağlar, okul sistemini ahlaki ve

etik değerler üzerine inşa eder, okuldaki her türlü ilişki ve başarının temelinde güven olduğunu bilir. Güven üzerine inşa edilmeyen bir okul toplumunun başarılı olması mümkün değildir. Bu nedenle okul yöneticisi, değerler, inançlar ve tutumlar konusunda insancıl boyutta okul toplumuna model olacak şekilde hareket edebilir (Açıkalm vd., 2007: 99-100).

Okulların örgüt ve yönetim yapıları değişimlerden etkilenmektedir. Klasik örgüt ve yönetim ilkeleri anlayışı ile oluşturulan ve yönetilen okulların değişen koşullara cevap vermesi olanaksız hale gelmiştir. Bu nedenlerle birçok ülkede bilim insanları ve uygulayıcılar mevcut bürokratik okul yapılarının özellikle kamu eğitiminin sorunlarını çözmeye yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Bürokratik okul yapılarının eğitime sorunlarını çözmeye yetersiz kalması insanları yeni değerler ve ilkelerle tutarlı olacak şekilde alternatif okul yönetimi biçimlerini araştırmaya yöneltmiştir. Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilmekte ve okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir değişim görülmektedir. Sistemde yenilik düşünen üst yönetici kadrosu yeniliği veya değişimi planlamada, alınacak kararlara uygulayıcıların katılımını sağlamada, fırsatlar yaratırsa o zaman okul yönetimleri bürokratik yapılardan kurtularak çağdaş bir yönetim anlayışı dolayısıyla eğitim liderliği davranışları gösterebilir (Bursalıoğlu, 2000; Gümüşeli, 2004; Kaya, 1984).

Son dönemdeki araştırmalar okul liderliğini öne çıkarmıştır. Okul liderleri öğrencilerin başarılarını arttırmada en önemli role sahip kişilerdir. Eğitim politikaları ile öğrenci başarısında okulu sorumlu tutacak ölçekler geliştirilmiştir. Okullar aynı zamanda değişen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmesi bakımından baskı altındadır (ISLLC, 2008: 3). Bu durumda okuldan beklentiler arttıkça müdürlerin iş tanımları ve rolleri daha da değişerek karmaşık bir hal almıştır. Özellikle ekonomik, sosyal ve politik değişimlerin okul-çevre ilişkileri üzerinde önemli etkileri olmuş, bu değişimlerle birlikte okullar, çevredeki değişime paralel olarak çevredeki ekonomik ve yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine karşı daha duyarlı olmaya zorlanmıştır (Andero, 2001; Gümüşeli, 2004: 2).

Derrington ve Sanders (2011) okul müdürünün liderlik beklentileri ile değerlendirme ve yönetim sistemi arasında bir bozukluk olduğunu, bu yüzden artan

liderlik sorumlulukları ve standartları ile müdür değerlendirmesine yönelik yeni bir yaklaşımın olması gerektiğini belirtmektedir. Müdürü değerlendirirken (a) güvене dayalı yönetim ilişkisi, (b) müdür hakkında araştırma tabanlı liderlik standartlarının seçimi, (c) çok yönlü yaklaşımlar kullanılarak elde edilmiş performans, veri toplama, (d) veriyle desteklenen müdür performansına dayalı kararlar ve yargılar değerlendirmede ölçü olarak ele alınabilir.

MEB'e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiş-tirmelerine İlişkin 1999 Yönetmeliği ile seçme sınavı ve sınavın sonucunda yetiştirme ile olumlu olarak atılan adımlar kaldırılmış, tekrar eskiye dönüş olmuştur. Geline bu noktada dost, tanıdık ilişkiler ve politik eğilimler doğrultusunda keyfi uygulamaların artmasının yolu açılmıştır. Bu şekilde ataması yapılan okul yöneticilerinin ister istemez atanmasına yardımcı olan görüş, düşünce ve kişilere karşı adeta bir diyet ödeme psikolojisi içinde olabileceği düşünülebilir. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin atamalarında siyasi etkinin olduğu söylenebilir (Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu, 2007b). Okul müdürü kuramsal rollerini ve yasal görev tanımlarının gerçekleştirirken önemli olan yasal ve kuramsal rollerin birlikte yerine getirir ise bu iki rolü yerine getiren müdür keyfi uygulamalara ve olumsuz eleştirilere maruz kalmaz (Açıkalin, 2004).

Yeni yaklaşımlar okulu adeta öğrenen okul durumuna getirdiğinden, okul geleneksel okuldan farklı olarak okul yöneticisinden yeni roller ve liderlik anlayışları beklemektedir. Geleneksel müdür rollerinde okulların iyi çalışması için gerekli olan görevler ve yönetim süreçleri üzerine vurgu yapılırken, yeni yaklaşımda etkili müdürün planlama, organize ve liderlik etme ile kontrol ve dönüt sağlama gibi yeni rollerine vurgu yapılmaktadır. Yasal yetkiyi kullanan yönetici davranışı yerine, sürekli öğrenen bir yönetici davranışı beklenmektedir. Geleneksel okul yöneticisi okulun yapısını korumaya çalışırken bilgi toplumunda okul yöneticisi, okulun yapısını değiştirmeye çalışmaktadır. Okul yöneticisinin yeni rolleri ve liderlik yaklaşımı açısından durum değerlendirildiğinde geleneksel yapıya ait değerlerin yerini çağdaş değerler almaktadır. Bu anlamda okul müdürü, örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakları okulun amaçlarını gerçekleştirecek biçimde düzenleyerek yaşama geçiren konuma gelmiştir (Çalık, 1997; Sergiovanni, 1995).

Eğitim sisteminin amacına ulaşması için yapılması gereken tüm bileşenleriyle iyi işleyen bir sistem geliştirmek ve sistemin temel öğesi olan müdürü yetiştirmek en başta gelen görevdir (Eren, 2004). Bu süreçte okul müdürlerinin, standartlar çerçevesinde yetiştirilmesi son yıllarda birçok ülkede üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Bu anlamda iyi yetişmiş ve yaratıcılığını işine aktarabilen bir okul yöneticisinin, okulun vizyonunun geliştirilmesinden kaynaklarının artırılmasına kadar pek çok konuda okulun kaderini değiştirdiği bilinmektedir. Günümüzde belirgin hale gelen ve tartışılan okulların yerinden yönetimi eğilimi de okul yöneticilerinin olağanüstü bir sorumluluk üstlenmesini ve zorluklarla okuldaki takımı ile birlikte başa çıkabilecek yeterlikleri kazanmış olmasını bir ön koşul olarak vurgulamaktadır (Aydın, 2002).

Okul müdürü ve öğretmenlerin rollerinde değişimler ile öğretmen ve müdürün liderlik ve yönetim görevleri değişerek karmaşıklaşmıştır. Öğretmenin bilgiyi sunma ve aktarma konusundaki tek otorite olma rolü değişerek bilgiye ulaşma yollarında öğretmen dışında birçok yolun olması, öğretmeni bilgi kaynağı anlamında tek otorite olmaktan çıkarmıştır (Balcı vd., 2007; Çelik, 2004). Yeni gelişmeler ile okulların eskiden olduğu gibi önceden her şeyi bilen hiyerarşik talimatlara uyan ve bu talimatlara astların uyup uymadığını kontrol eden bir müdürlük anlayışı ile yönetmenin olanaklı olmayacağı söylenebilir. O halde okul yöneticisinin seçiminin, yetiştirilmesinin ve atamasının yapılmasını objektif ve bilimsel olarak nasıl tespit edilebilir sorusu tartışma konusu olmaktadır. Özellikle ekonomik, sosyal ve politik değişimlerin okul-çevre ilişkisi üzerinde önemli etkileri olmuş, bu değişimlerle birlikte okulların, çevredeki değişime paralel olarak çevredeki ekonomik ve yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine karşı daha duyarlı olmaya zorlanması (Gümüşeli, 2004: 2) ve değişen dünya ile barışık bireyler yetiştirebilmesi bakımından okullar kendilerini baskı altında hissetmeye başlamışlardır (ISLLC, 2008: 3).

2. 3. Okul Müdürünün Liderlik Standartları

Yönetim konusu tartışılmaya, konuşulmaya başlandığında yönetici ve lider kavramları öne çıkmaktadır. Yönetim literatüründe bu kavramlar genelde birbirinin yerine eş anlamlı olarak kullanılmakta ve değerlendirilmektedir. İşlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar anlam bakımından farklılıklar göstermektedir.

Genelde yönetici, örgütün amaçlarını örgütün yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren insan olarak tanımlanırken lider ise önde giden, yol gösteren, aydınlatan kimse olarak tanımlanmaktadır. Liderliğin yöneticiden farklı olarak belirleyici niteliği, yenilik ve değişiklik yapma iken yöneticiliğin belirgin niteliği var olan örgütsel yapıyı koruması ve kullanmasıdır. Bir başka tanıma göre ise liderlik bir vizyon duygusu, kültürü ve kişilerarası ilişkileri yaratma ve inşa etmek iken yönetim kurumsal aktiviteleri izleme, destekleme ve koordine etmektir (Gümüşeli, 1996; Onguko, Abdalla ve Webber, 2008). Liderlikte kişilik önemlidir. Warren Bennis “Bir Lider Olabilmek” adlı kitabında liderliğin sürecini iyi bir insan olma sürecinden farksız olduğunu (Bennis, 1999: 4) belirterek liderlikte kişiliğin ön planda olduğuna vurgu yapmıştır. Bennis (1999) ve Bursalıoğlu (2008) liderleri güçlü ve zayıf yönlerden zayıf yönleri telafi eden, güçlü yönleri ön plana çıkaran kişiler olarak tanımlamışlardır.

Değişim karşısında geleneksel yapılara saplanıp kalmış yöneticilerle çalışmak zordur ve bu durumdan kurtulmanın yolu sağlam bir liderlik takımı kurulması ve yönetimin paylaşılmasıdır. İyi okulların yönetim yapısı incelendiğinde başarının kaynağı esnek ve başarılı bir liderliktir (Matthews ve Hill, 2010). Çelik (2002) çoğu okul müdürünün gelecek körlüğü yaşaması nedeniyle okulu geleceğe taşıyacak bir projesi olmadığını belirtirken, Şişman (2002) müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkinin okulu yönetmede tek başına yeterli olmadığını, Gümüşeli (2004) ise okul müdürlüğünün sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin etkisiyle geçmiş yıllara oranla daha karmaşık bir hal aldığını belirtmektedir.

Geleneksel toplum, okul, ev, veli ve öğretmen ilişkilerinin sınırlarının değişmesiyle okulda bu öğeler arasında daha esnek, katılımcı ve çok yönlü ilişkilerin önem kazandığı söylenebilir (Aydın, 2002). Eğitim yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar yöneticilerin eğitim sorunlarına yeterince çözüm üretmediklerini ortaya koymaktadır. Çınkır (2010a) okul müdürlerinin okullarını yönetirken farklı alanlarda birçok sorunla karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Karşılaşılan sorunların analiz edilmesinde, olası çözüm önerilerinin getirilmesinde okul müdürlerinin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini aksi halde sorunları çözmede başarısız olacağını belirtmiştir. Bu durum eğitim yönetiminin bilgi temellerini ve okul müdürlerinin yetiştirilmeleri konusundaki standartları gündeme getirmiştir (Turan ve Şişman, 2000). Okulun yönetimindeki çözümsüzlükler, baskılar, beklentiler ve karmaşıklıklar giderek

arttığından müdürün yetiştirilmesinde bir takım liderlik standartlarının geliştirilmesi hayati bir önem arz etmektedir (Aydın, 2002). Müdür belirli bir standartlar doğrultusunda teorik ve uygulamalı olarak yetiştirilirse eğitim yönetiminden kaynaklanan sorunları çözebilir.

Turan ve Şişman (2000) eğitim liderliği temelinde alternatif eğitim yöneticisi yetiştirme programları geliştirme çabalarının dünya ekseninde devam ettiğini belirtmiştir. Bu programların geliştirilmesi ihtiyacına gerekçe olarak mevcut eğitim liderliği programlarının toplumsal beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu ve eğitim liderliğinin bilimsel, ahlaki, entelektüel, kültürel bir uygulama alanı olarak beceriye dayalı olduğunu göstermektedirler.

Teknolojik ve sosyal yaşamdaki değişmelere paralel olarak okul yöneticisi yetiştirmeye dönük programlarda da birtakım değişiklikler gündeme gelmiştir. Okul yöneticilerinin aynı zamanda birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmesi, eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme programlarında temel amaç olmuştur. Türkiye de ise eğitim ve okul yöneticisi yetiştirmek için üniversitelerde lisans programları olmadığı gibi bu alanda lisansüstü programlar ve bunlardan mezun olan yönetici sayısı da oldukça sınırlıdır. Yakın zamanlarda Türkiye’de eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme ve atamalarıyla ilgili olarak MEB tarafından bazı standartlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu standartların neler olması gerektiği üzerinde tam bir görüş birliği oluşamamıştır. Eğitimle ilgili mevzuat incelendiğinde Türkiye’de okul müdürlerinden liderlikten daha çok yöneticilik yapmaları beklendiği söylenebilir (Şişman, 2010).

Rooney (2009) göreve yeni başlayan müdürlerin iyi ilişkiler kurmak, dinlemek, bir şeye atılmadan önce düşünmek, bir danışman ya da ciddi bir arkadaş bulmak, deneyimli müdürlerin guruplarına katılmak gibi konularda yardıma ihtiyaçları olduğunu araştırma sonucunda tespit etmiştir. Göreve ilk atanan müdürlerin ihtiyaçları yönetici yetiştirme programında yer alan standartlarla benzerlik göstermemiştir. İyi bir yönetici olmanın temeli, kalp ile aklın birleşmesidir. Rooney (2009) müdürün yetiştirilmesi için daha ciddi bir programa ve standartlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, okullarda başarının anahtarının okul yöneticilerinde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarla bir ülkenin ekonomik başarısının ve uluslararası alanda rekabet gücünün okulların başarısına bağlı olduğunu,

savunarak eğitim yöneticilerini yetiştiren programların başarısızlığının gelecek kuşakların başarısızlığına neden olacağı savunulmuştur (Karip ve Köksal 1999: 193). Eğer gelecek kuşakların başarısızlığı ortadan kaldırmak isteniyorsa okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için liderlik standartlarının iyi belirlenmesi ve kesintisiz uygulanması gerektiği söylenebilir.

Okul yöneticiliğine karşı günümüzde gösterilen profesyonel yaklaşım, okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve kurumsallaşması sürecini hızlandırarak olgunlaştırmaya başlamasına rağmen Türkiye’de istenilen seviyeye gelememiştir. (Aydın, 2002; Çelik, 2002). Okul yöneticisi yetiştirme konusu Türkiye’de yıllardan beri tartışılan bir konu olma özelliğini korumaktadır. Gelişmiş ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları, klasik yöneticilik rollerini geliştirmeden daha çok öğretimsel liderlik üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitim yöneticisi yetiştirme programları, ülkeler arasında farklılıklar göstermekle birlikte son yılların yetiştirme programlarında eğitim yöneticisi yetiştirme yerine eğitim liderlerinin yetiştirilmesi anlayışı ön plana çıkmıştır (Çelik, 2002).

Öğrencilerin yetiştirilmesinde okul liderliğinin ve öğretmenlerin rolleri hakkında son on yılda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öne çıkan sonuç okul yöneticisi standartlarını uygulayan ülkelerin doğru yolda olduğu yönündedir. Araştırma sonuçları okul müdürleri için etkili hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılan standartların etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda vizyon belirlemek eğitim liderinin en fazla etkiye sahip olduğu alan olarak belirtilmiştir Okul liderlerinin yetiştirilmesi için açık ve güçlü standartların oluşturulması eğitim programlarının vazgeçilmez unsurudur. Bu standartların belirlenmesi, eğitim yönetimi alanında karar vericilerin ve eğitimcilerin güçlerini ve zamanlarını daha etkili uygulama ve stratejilere yönelmelerine yardımcı olabilir (ISLLC, 2008: 3).

Okullarda gerçekleştirilen her türlü değişim ve yapılan uygulamaların öğrenci başarısına doğrudan katkısının ne olacağı yoğun bir biçimde tartışılmaya başlanmıştır. Bu nedenle okulun ve öğrencinin başarısında en stratejik rol oynayan müdürün yetişmesi için yeterliliklerin neler olduğunu gösteren standartların oluşturulması ve bu standartların sağlanabilmesi, standartlara uygun yetiştirme programına yeni bir modele ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Doğu Avrupa, Kanada, Kenya-Tanzanya, İngiltere, Galler,

Kuzey İrlanda, İskoçya, Almanya, Fransa, İtalya, İspanya, Fillandiya, Hollanda Danimarka, Macaristan, Polonya ve ABD'deki okul yöneticisi yetiştirme standartları, okul yönetimleri ve okul müdürlerinin sorumlulukları incelenmiştir.

1980'li yıllarda ortaya çıkan eğitimle ilgili kararların yerinden alınması anlayışı eğitimde yerelleşme, okula dayalı yönetim anlayışlarını beraberinde getirmiş, bu dönemde karar verme yetkisinin okullara verilmesi en önemli stratejidir. Özellikle İngiltere'de 1986 yılında uygulanmaya başlanan Okulların Yerinden Yönetimi (Local Management of Schools) okullarda yönetim kurullarının oluşturulmasına yol açmıştır. Eğitimin yerinden yönetildiği ülkeler başta olmak üzere, bugün Avrupa Birliği ülkelerinin tamamında okullarda okul yönetim kurulları ya da okul konseyleri bulunmaktadır (Çınkır, 2010 b). Bu kapsamda aşağıda bazı ülkelerin okul yönetimlerine kısaca değinilmiş ayrıca bazı ülkelerin müdür yetiştirme programları ile okul müdürü liderlik standartları açıklanmıştır.

Doğu Avrupa da 1990'a kadar komünist dönemde okul müdürlerinin yetiştirilmesi ideoloji ve kontrol mekanizması üzerinde yoğunlaşmıştır. Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra batı örnek alınmaya başlanmıştır. Doğu ve orta Avrupa ülkeleri devlet bazlı ve tek merkezden yönetici yetiştirme yerine okul özerkliğini destekleyen bir sisteme geçmişlerdir. Bu geçişte batıyı aynen mi alalım, yoksa geleneksel yapıya batıyı mı uyduralım tartışması devam etmektedir (Karstanje ve Webber, 2008). Doğu Avrupa ülkesi olan Polonya'da okul müdürleri açık rekabet temeline göre işe alınır ve okul yönetim organı için beş yıllığına görevlendirilir. Okul yönetim organı komün ile işbirliği içerisinde çalışır. Komünler okul öncesi kurumlar, ilkokul ve gimnazjum denilen ortaokulların yönetiminden sorumludur. Okul müdürünün aldığı kararlar okul tüzüğü ile uyumlu olduğu sürece müdür yardımcısını, öğretmeni ve diğer öğretim dışı personelini göreve atar ya da görevden alır. Macaristan'da okulların yönetiminde okul kurulları vardır. Ancak kurulun oluşması yasal zorunluluk değildir. Okulların mali kaynakların kullanımına ait bir özerkliği yoktur. Müdür atamalarında okuldaki öğretmenler müdürün atamasını onaylarlar (Çınkır, 2010 b: 124-131).

Kenya ve Tanzanya da okul müdürü yetiştirme programlarının içeriğini planlama, koordinasyon, organizasyon, problem çözme ve yetkilendirme oluşturmaktadır. Müdürler bu program içerikleri doğrultusunda da uzun ve kısa süreli

kurslara katılmak zorundadır. Kısa süreli kurslar üç aydan az olurken kısa süreli kurslar ise en az üç aylık bir süreyi kapsamaktadır. Eğitimler genellikle yüz yüze yapılmakta ayrıca uzaktan eğitim ile de desteklenmektedir. Müdür yetiştirme programında müdür adaylarının teknolojiyi kullanmaları zorunludur. Teknolojinin iletişimde kullanılması, online formlara katılma, internet kullanma gibi konularda müdürlere eğitim verilmektedir (Onguko vd., 2008). Kanada da ise okul müdürü olmak için yüksek lisansı bitirmek zorunludur. Ayrıca müdür olmak için müdür adaylarının eğitim liderliği, müfredat, özel eğitim ve eğitim kurumlarını kapsayan bir alandan mezun olma zorunluluğu vardır (Webber ve Sherman, 2008).

İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'daki okul yönetimleri farklılıklar gösterebilir benzer yanları daha fazladır. Bu ülkelerdeki tüm okullarda okulun iç örgütlenmesi, yönetimi ve kontrolünden sorumlu bir okul müdürü vardır. Okulun geliştirilmesine ilişkin olarak müdürler, okul yönetim organı (İngiltere ve Galler) ve idare kurulu (Kuzey İrlanda) tarafından yönetilirler. Müdürler genellikle, müfredatın düzenlenmesinin belirli yönlerinin ve öğretim yöntemlerinin yönetimini veya okulun "liderlik grubunun" bir parçasını oluşturan öğretim personeli üyelerine ve öğrenci bakımının öğretilmesine ilişkin rehberlikten sorumludur. Ayrıca müdürler okulun yüksek eğitim standartlarını yakalama başarısına ilişkin bakış açısı ile yönetme konusunda sorumlulukları vardır. Okul yönetim kurulu veli temsilcileri, müdür, öğretim ve diğer personel (müdür okul personeli tarafından seçilir), topluluk üyeleri, yerel makamlarca tayin edilen temsilci üye ve bazı okullarda vakıf veya dini temsilcilerin tayin ettikleri üyelerden oluşur (Çınkır, 2010b: 66-67).

İngiltere ve İskoçya'da müdür adaylarını hazırlamak amacıyla ulusal programlar geliştirilmiştir. İngiltere ve İskoçya'da müdür olmak için gerekli temel ulusal şartlar (the National Professional Qualification for Headsip-NPQH; Scottish Qualification for Headsip -SQH) NPQH ve SQH tarafından belirlenir. Her iki ülkenin programlarının içerikleri ve uygulamaları benzerlik göstermektedir. Programlar yüz yüze ve bireysel çalışmayla desteklenen online öğrenmeyi kapsar, her iki program da ağırlıklı olarak tüm okul projelerini yürütmek ve yönetmekle yükümlü ulusal standartlara uygunluğu destekleyen portfölyoları sağlamakla görevli adaylar için çalışma alanı sağlar. Müdür yetiştirme programları belirlenen standartlara göre şekillenmiş olsa da ülkelere göre uygulamada farklılıklar göstermektedir. İngiltere'deki müdür yetiştirme programı

(NPQH) devamlı yenilenen bölgesel kurullarca yürütülür. Üniversiteye girişi olmadığından programa ve adaylara ait ölçütler Okul Yöneticiliği İçin Ulusal Kurul (NCSL) tarafından belirlenmektedir. Programın tamamlanması ortalama 6 aydan 15 aya kadar sürebilir. Bu süreyi adayların gelişim ihtiyaçları belirler. İskoçya'daki programın (SQH) tamamlanması ise iki seneden fazla sürer. Programın gerçekleşmesi için üç bölgesel kurul yetkilendirilmiştir. Bu kurullar üniversiteler, yerel otoriteler ve genel öğretim kuruludur. Bu ortaklık uygulamaları aslında programın özelleştirilmesinin, tasarımının ve yapısının detaylı bir şekilde irdelenebildiği yoğun bir denklik işlemidir. İskoçya'daki SQH belgesi, doktora diplomasına denktir (Cowie vd., 2007).

İngiltere'de Nisan 2004'ten beri bir göreve atanmış yeni müdürlerin NPQH sahibi olması zorunludur. Fakat Nisan 2009'dan sonra sadece NPQH (ya da dengi bir programı) başarıyla tamamlayabilenler müdür pozisyonuna atanabilmektedirler. İskoçya da ise Ağustos 2005'te yeni müdürler için müdürlük standardını edinmek zorunlu hale gelmiştir. Başarıyı zorunlu kılmak İskoç hükümetini bir problemle karşı karşıya getirdi çünkü programı tamamlayabilenlerin sayısı, atama yapılması gereken pozisyon sayısını karşılayamamaktadır. Yerel otoriteler, bir kimsenin deneyimlerine bakarak gerekli nitelikleri edindiğini düşünebilirler. Fakat standardın edinimi için alternatif bir yöntem de İskoç hükümeti tarafından yürütülmektedir. SQH programı tüm potansiyel adayların ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu nedenle önerilen alternatif yöntemin SQH ile iş birliği içinde ilerlemesi ve ondan faydalanması düşünülmektedir. Bunu yaparken amaçlanan ise yerel otoritelerin katılımcıların eğitimli ve de deneyimli idarecilerin de desteğiyle danışmanlık ve rehberlik yaparak destekleme eyleminde daha fazla sorumluluk kabul etmelerini sağlamaktır. Üniversitelerin denklik işlemine rolü yoktur, üniversiteler sadece yerel otoritelerin talebiyle işleme dahil olabilirler. Başarılı katılımcılar müdürlük için İskoç ölçütleri sertifikasını kazanırlar ama doktora diploması alamazlar (Cowie vd., 2007).

İngiltere'de yapılan diğer bir çalışma ise; İngiltere'deki Ulusal Okul Liderliği ve Çocuk Hizmetleri Koleji (The National College for Leadership of Schools and Children's Services) çocuklara yönelik hizmetlerin geliştirilmesi, desteklenmesi, çocukların hayatında olumlu ve anlamlı bir farklılık yaratmak konusunda müdürlere yeni görevler yüklemiştir. İngiltere'deki bu kolej, okul liderliği için 2006 yılında şehir

ilköğretim okullarına yönelik olarak (a) geleceği biçimlendirme, (b) öğrenme ve öğretmeye liderlik etme, (c) kendi başına ve başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı geliştirme, (d) okul örgütünü yönetme, (e) hesap verebilirliği güvence altına alma ve (f) iş birliği yoluyla toplumu güçlendirme şeklinde yeni standartlar geliştirmiştir (NCLSCS, 2010).

Bu ulusal kolej 2009-2010 için hazırlamış olduğu birleşik planda dört temel amaç belirtmiştir. Yeni liderlerin teşvik edilmesi, etkili bir liderlik gelişiminin sağlanması, başarılı liderlerin yetkilendirilmesi ve geleceğin liderliğinin biçimlendirilmesi şeklindedir. Bu amaçla ulusal kolej (NCLSCS, 2010) (a) şimdi ve gelecekte okullar, çocuk merkezleri ve çocuk hizmetleri için etkili bir liderlik sağlamak amacıyla okul müdürlerini ve diğer deneyimli liderleri yetiştirme, (b) okul liderlerine yapabileceklerinin en iyisi olmaları fırsatını verecek geniş ölçekli liderlik programları ve destek sağlama, (c) başarının ve gelişiminin kendi okullarının ve örgütlerinin ötesine taşınmasını sağlayacak şekilde en başarılı liderlerin beceri ve enerjilerinden yararlanma gibi önemli işlevleri gerçekleştirmektedir.

Fransa'da okul yönetim kurulu okulu yönetmede müdüre yardımcıdır. Bu kurul okulun karar ve tavsiye verici organıdır. Kurul yerel makam, okul yönetimi, seçilmiş personel ve veliler arasından seçilmiş temsilcilerden oluşur. Okulun günlük işleri ile okul kurallarına ilişkin oy kullanır ve bütçeyi hazırlar. Okul müdürlerinin personel alımına ilişkin bir özerkliği bulunmamaktadır. İtalya'da da okullar Fransa'dakine benzer şekilde okul konseyi ve okul müdürünce yönetilmektedir. Ancak Fransa'dan farklı olarak okul müdürüne unvanı ile özerlik ve yasal statü tanınmıştır. Okul müdürü yönetim, koordinasyon ve kaynakların kullanımı görevlerinde özerkliğe sahip olup, bu amaçla eğitimsel süreçlerin kalitesinin garanti edilmesini sağlamak için gerekli müdahale yapma yetkisine sahiptir. İspanya'da da okul konseyi ve müdür okulu birlikte yönetir. Müdür okul konseyi ve farklı özerk topluluklar tarafından okuldaki resmi öğretmenler arasından seçilir ve okulu yönetir (Çinkır, 2010 b: 98-99).

Finlandiya, Hollanda ve Danimarka'da okullar konseyler ve kurullar kararı ile seçilen müdürlerce yönetilmektedir. Finlandiya'da okulların yönetimi belediye yönetimine bağlıdır. Danimarka'da da benzer durum hakimdir. Okulların yönetsel organları ilgili yerel makamlarca verilen emirlere göre yönetilmekte, hizmet alımında ve öğretmen alımında okul özerk bir yapıya sahiptir. Hollanda da okullar yönetsel

özerkliğe sahip olduklarından personel alımlarında karar verici makamlardır (Çınkır, 2010b). Yukarıda açıklanan ülkelerin müdür yetiştirme programlarında son dönemlerde ISLLC’de belirtilen standartlara doğru bir yaklaşımın olduğu söylenebilir.

ISLLC, 1996 formunu güncelleyerek 2008 standartlar formunu geliştirmiştir. Yeni form ile 1996 formundaki standartlar arasındaki farklılıklar tanımlanmış, güncellenen süreçler incelenmiş ve yeni politika standartlarının geliştirilmesi için örnek durumlar sunulmuştur. 1996 standartları iyi okul liderlerinin nitelikleri, liderliğin önemi, müdürlerin öğrenci başarısını artırmada oynadıkları rolü, devletin yetkili yönetici havuzunu genişletmek için en iyi politika uygulamaları konusunda çok az araştırma ve görüş birliği vardır. 2008 standartlar geliştirilirken (National Policy Board for Educational Administration [NPBEA], 2002). NPBEA daha geniş değerlendirmeler ve katılımlara yer vererek yüksek eğitim bürolarına ve alandaki liderlere danışmıştır.

Kelley ve Peterson (2007) Amerika’daki okulların kalite gelişiminin devlet okulundaki müdürlerin okul liderliğindeki krizden dolayı tehlikede olduğunu belirterek müdürlerin işe alınması, seçilmesi, yetiştirilmesi ve izlenmesi sistemlerindeki yetersizliklerin tehlikeleri artırdığını vurgulamıştır. Bu olumsuz durumdan kurtulmak için bazı yeni standartlar, bilgi ve becerilerin müdürlere kazandırılması konularında yeni çalışmalara başlanmıştır. Amerika’da Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu tarafından NPBEA’da kabul edilen standartlar geçmiş on yıl içinde eğitim liderliği alanında gerek duyulan yeni bilgi ve becerilere işaret etmektedir (ISLLC, 2008: 1). ISLLC Eğitim Liderliği Politika Standartlarını (a) öğrenme için geniş ölçüde paylaşılmış bir vizyon oluşturma, (b) öğrencilerin öğrenmelerine ve okul personelinin mesleki gelişimine uygun güçlü bir okul kültürü ve öğretim programı geliştirme, (c) güvenli, etkili ve verimli bir öğrenme ortamı için okul örgütünün, işletmesinin ve kaynaklarının etkili şekilde yönetimini sağlama, (d) farklı ihtiyaç ve beklentilerin karşılanması ve toplumsal kaynakların harekete geçirilmesi için toplumun tüm kesimleriyle iş birliği yapma, (e) dürüst, adil ve etik davranışlarda bulunma, (f) toplumun politik, sosyal, yasal ve kültürel özelliklerini anlama, bunlara uygun davranma ve gerektiğinde bunları etkileme şeklinde tanımlamaktadır.

ABD Ulusal Eğitim Yönetimi Politika Kurulunun 2002 standartlarından bir başkası da eğitim liderlerinin adaylık süreçleriyle ilgilidir. Adaylık süreci adaylara

bilgilerini sentezleme ve uygulamanın yanında standart 1 ile 6 arasında tanımlanan becerileri de uygulama ve geliştirme fırsatı sunmaktadır. Adaylık sürecinde adaylar, kurum ve okul bölgesinin iş birliğinde gerçek yaşam durumlarına ilişkin planlı ve sistemli deneyimler edinmektedirler (NPBEA, 2002).

2008 standartları geliştirilirken eğitim sistemindeki farklı kademelerde eğitim verilip, profesyonel yardım ile performans temelli yardımlarda bulunulmuş, buda öğretmenin performansını ve gelişimini sağlamıştır. 1996'dan beri 43 devlet kendi standartlarını geliştirmek için 1996'nın standartlarındaki veri tabanını kullanmıştır. Bu standartlar eşliğinde kendi standartlarını geliştiren ve kullanan devletler, bu standartları kullanmayan ülkelere göre daha başarılı olmuştur (ISLLC, 2008; 2). Devletler bu yeni standartları sürekli geliştirip iyileştirerek 21. yüzyılda çocukların başarısını sağlayacak liderler yetiştirmelidir.

Liderlik kuramlarıyla ilgili olarak günümüzde çok değişik görüşler olmakla birlikte alan yazarları liderlik yaklaşımlarını özellikler (kişisel ve niteliksel) yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı olarak daha sık kullanmaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Gelineen noktada tartışma liderlik standartlarının neler olacağıdır.

Standartlar etkili bir okul yönetimi beklentisini karşılamak ve belirli bir birliktelik sağlamak için geliştirilir. Standartlar çok boyutlu okul liderliği üzerine yapılan araştırmalar üzerine temellendirilmiş ve etkili okullarda ihtiyaç duyulan yetenek ve bilgi temelini temsil eder. Standartlar politikacılara ve karar vericilere okul liderinin değerlendirilmesi, profesyonel gelişim sistemleri, okul lideri hazırlama programları ve eğitimci belgelendirme gereklilikleri için gerekli yapıyı sağlar. Etkili liderlik alanları dört alana ayrılmakta ve on temel standarttan oluşmaktadır. Standartlar tanımlayıcı içerikler, amaçlara uygun hizmet etmek için liderlik müfredatı ve yeterlilik değerlendirmelerinde kullanılabilir. Standart alanları; öğrenci başarısı, eğitimsel liderlik, örgütsel liderlik profesyonel ve etik davranış şeklindedir (FPLS, 2011). Bunlar *öğrenci başarısı alanına ait standartlar* (a) öğrenci öğrenme sonuçları, (b) öncelikli olarak öğrenci öğrenmesi şeklinde iken *eğitimsel liderlik alanına ait standartlar* (a) eğitimsel planın uygulanması, (b) öğretim kadrosunun gelişimi ve (c) öğrenme çevresi şeklindedir. *örgütsel liderlik alanına ait standartlar* (a) karar verme, (b) liderlik

gelişimi, (c) okul yönetimi ve (d) iletişim şeklinde iken *profesyonel ve etik davranış liderlik alanına ait standartlar ise profesyonel ve etik davranışlar şeklindedir.*

Liderlik standartlarının farklı biçimlerde sınıflandırıldığı ancak bu standartların genel olarak üç başlık altında incelendiği söylenebilir. Bu standartların Florida'da öğretim liderliği, operasyonel liderlik ve okul liderliği olarak tanımlanmıştır. Farklı uygulamalarla bu standartlar ülkelerin kendi yapılarına uyarlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde okul müdürlerinin sahip olması gereken liderlik standartlarının açıklanmasında Florida Eyaleti Okul Liderliği Standartları çerçevesinde (a) öğrenci başarısı, (b) öğretim liderliği, (c) örgütsel liderlik, (d) profesyonel ve etik davranış standartları olarak belirlenmiştir (FPLS, 2012).

Öğretim liderliği boyutu öğretim liderliği, öğrenme ortamının yönetimi, öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme kısımlarından oluşurken Operasyonel liderlik ise karar verme stratejileri, teknoloji, insan kaynaklarının geliştirilmesi, etik liderlik alanlarından oluşmaktadır. Okul liderliği ise vizyon oluşturma, toplum ve paydaş iş birliği, iletişim ve farklılıkların yönetimi başlıklarından oluşmaktadır.

2. 4. Öğretim Liderliği

Bu başlık altında öğretim liderliği, öğrenme ortamının yönetimi, öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme kavramları açıklanmıştır.

2. 4. 1. Öğretim Liderliği

Başarılı bir öğretim lideri etkili bir eğitsel program oluşturarak olumlu öğrenme kültürünü oluşturur, öğrencilerin öğrenmesi için iyi örnekleri okula transfer eder, öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasını sağlar. Öğretim lideri olan müdür öğretim programlarının toplumla ve öğretmenlerle paylaşmasını sağlar, öğretimi geliştirir, okulda beklentiler oluşturur ve okulu yönetir (FPLS, 2011).

Etkili okul liderleri müfredatı, devlet standartlarını, etkili eğitimsel uygulamaları, öğrenci öğrenme ihtiyaçları ve değerlendirmeleri ile orantılayacak bir eğitimsel taslak geliştirmek ve uygulamak amacıyla ortaklaşa çalışır. Lider okul müdürü eğitimsel planlama ve gelişim için veri analizi ile ilgilenir, akademik standartlar, etkili yönlendirme ve öğrenci performansı arasındaki iletişimi kurar, müfredatı ve devletin

belirlemiş olduğu standartları okul kültürünü oluşturacak şekilde uygular. Müdür ara değerlendirmeleri uygun şekilde kullanıldığından ve benimsenmiş standartları müfredatla denkleştirildiğinden emin olur (ISLLC, 2008).

Müdürün öğretim liderliği sadece eğitim müfredatının etkili şekilde uygulanması ve takip edilmesi ile değil aynı zamanda öğrenci başarısıyla da ilgilidir. Bu anlanda öğretim liderini yetiştirmek her kurumun eğitim ve öğretim kalitesini artırmada kritik rol oynar. Öğretim lideri şeklinde yetişen müdür eğitim programının koordine edilmesini sağlayarak programın uygulanma ve geliştirme sürecini takip eder, neticede öğrenci başarısının artmasına katkı sağlar (Marsh, Hamilton ve Gill, 2008; Sweeney, 2001).

Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde müdür temel politika ve stratejileri kullanmalıdır. Karar alıcılar ve siyasiler müfredat politikalarında daha fazla rol alarak müdürlerin müfredat politikaları üzerindeki karar verme haklarının çoğunu almışlardır. Okul müdürlerinin kararları tavsiyeden öteye gitmemiştir. Müfredat politikaları, karar verme ve stratejileri, okul yönetimlerini de içinde bulunduran tüm katılımcıların ortak çalıştırılmasıyla oluşturulmalı, fikir birliği olmalı ve roller birbirini etkilememelidir (Andero, 2001). Bu kapsamda müdür öğrenci başarısını belirlemede temel etkenler olarak kabul edilen aile ile ilgili değişkenlerin genelde eğitimciler ve politikacılar tarafından manipüle edilmeyen değişkenler olduğunu bilmelidir. Diğer taraftan kaynak girdileri gibi kontrol edilebilir değişkenler ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının eğitimciler için ciddi bir sorun oluşturduğunun farkında olmalıdır. Bu nedenle etkili okul araştırmaları okulların başarı düzeylerindeki farklılıkların kaynağının belirlenmesinde okul içi değişkenler ve süreçlere yönelmiştir (Karip ve Köksal, 1996: 247).

Edmonds'un (1979) geliştirdiği "beş etken formülü" diye adlandırılan yaklaşıma göre öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar beş temel etken ile ilişkilidir. Bu etkenler, (a) disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi, (b) okul müdürünün güçlü bir öğretimsel liderlik özelliğine sahip olması, amaçları belirlemesi, disiplini sağlaması, sık sık sınıf gözlemi yapması ve öğrenme için özendirici koşullar oluşturması, (c) temel beceri dallarına, özellikle matematik ve okumaya ağırlık verilmesi, (d) öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceği beklentisine sahip olması

ve (e) öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun için de öğretim amaçlarının açık olarak tanımlanması şeklinde sıralanmıştır (Akt. Karip ve Köksal, 1996).

Andrews vd., (2001) göre öğretim lideri idareci olarak bir şeylerin doğru yapılması üzerine değil, doğru işlerin yapılması üzerinde odaklanmalıdır. Bu durumda öğrenci başarısı da olumlu yönde etkilenecektir. Öğrenci başarısını artırmak için yapılacak doğru işler, geleneksel yöneticinin taktiklerinden, stratejilerinden ve denetleme aşamalarından daha fazlasını gerektirir. Öğrenci başarısını artırmada öğretim liderlerine gerekli olacak etkinlikler (a) kaynak sağlayıcı olarak yönetici, (b) öğretim kaynağı olarak yönetici, (c) iletişimci olarak yönetici ve (d) görünür varlık olarak yönetici şeklinde belirtilmiştir. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için müdürün üç temel yeteneğe sahip olması gerekir. Bu yetenekler, bir vizyona sahip olmak, bu vizyonu karşıdakilere iletebilmek ve iş yerinde güven ortamı sağlayabilmektir.

Tunnadine (2011) klasik müdür anlayışını eleştirip, okul müdürünü orkestra şefine benzeterek okul müdürünün her enstrümanı çalmasına gerek olmadığını, zamanın takım çalışması, yeni fikirler ve sistem liderliği olduğunu vurgulamıştır. Bunun için müdür okulun dışında kalarak okuldakiler için fırsatlar sağlamalı, zamanını takım çalışmasına ayırmalıdır. Sweeney (2001) okul müdürünün klasik iş aktivitelerinin çokluğu nedeniyle öğretim liderliğine fazla zaman ayıramayacağı görüşüne karşı çıkarak öğretimsel lider rollerini gösterebileceğini, bunun ise müdürün özverisiyle diğer bir deyiş ile kuruma bağlılıkla ve takımla mümkün olduğunu belirtmektedir. Okul müdürlerinin okul ortamını yönetmede fark yaratma konusunda pozitif öğretimsel liderlik davranışlarını sergileyerek bu amaca ulaşılacağı ifade etmiştir. Müdür öğrenci başarılarını kendilerinin önceliği olarak kabul eder çünkü okulun en önemli başarı göstergesi öğrencinin başarısıdır. Başarılı müdürler okulun çabalarını öğrenci başarısı üzerine odaklayarak toplantılarda sık sık öğrenci başarısının tartışılması, günlük ders kesintilerinin azaltılması ve ortadan kaldırılması, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, göze çarpan öğrenci başarılarının sergilenmesi, verilerinin öğrenciler, personel ve halkla paylaşılması, öğrenci başarısının önemini velilere anlatılmasını sağlar. Müdürler farklılık yaratabilmek için koordine edilmiş yönetim programı, sık sık değerlendirilen öğrenci başarısı ve ortam düzeninin sağlanması, öğretmenlerin desteklenmesi gibi stratejileri kullanır. Stratejilerin başarıya ulaşabilmesi için müdürün

aynı zamanda özverili olması gerekir. Andero (2001) ise müdürün toplumun ihtiyaçların gözetererek tüm zümrelerin katılımı ile okul ihtiyaçları ve her okula uygun müfredatın oluşturularak, öğrenci performanslarını istenen düzeye etkili bir iletişim ile çıkarılabileceğini ve müfredat politikasının bu şekilde olması gerektiğini dile getirmiştir.

Okul müdürü etkili eğitim sistemleri geliştirirken öğrenci başarı düzeyindeki farklılıkların nerelerden kaynaklandığını araştırıp buna göre stratejiler geliştirmelidir. Bu anlamda öğretim liderliği, öğrenci başarısına ve diğer örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı bakımından etkili okul kavramının ayrılmaz bir parçasıdır. Lider müdürün davranış şekli, görevlerini yerine getirme biçimi önemlidir. Öğretim liderinin görevi eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdüleme ve öğrenci başarısını izleme şeklinde açıklamıştır (Hallinger ve Murphy, 1985'ten Akt. Gümüşeli, 2004). Öğretim lideri müdür bilişsel yetersizlikleri olan öğrencilerin geniş ölçekli eğitim programlarına katılımı için bazı standartları ve alternatif değerlendirme programlarını kullanır. Öğrenme zorluğu çeken öğrencileri genel müfredata katılımı aktif eğitici liderlik uygulamaları eşliğinde bu öğrencilerin sınıf geçmeli akademik liderlik standartlarıyla eğitimi ve değerlendirilmesi devletçe zorunlu kılındığını müdür anlarsa öğretmenlerle yaptırımları da paylaşabilir (Reeves ve Kleinert, 2008).

Müdürün en önemli görevlerinden biri, okuldaki öğretimin geliştirilmesidir. Müdür öğretimin geliştirilmesi ihtiyacının tartışılmasına ortam hazırlayarak öğretimin gelişimine katkı sağlar. Bunun için okuldaki öğretmenler ile genel sınavlara ait verileri, öğrencilerin başarı durumlarını, diğer okulların genel sınavlardaki başarı durumlarını karşılaştırıp, değerlendirir. Aynı zamanda müdür öğretimi geliştirirken okulu için beklentilerini açıkça ifade ederek sürecin içinde aktif rol alır. Öğretim lideri müdür okulun önceliğine ait bir strateji geliştirerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlayıp okul paydaşları ile paylaşılmasına öncülük eder (ISLLC, 2008; Memişoğlu ve Sağır, 2012).

Bilgi toplumunda endüstriyel temelli ekonomiden, teknoloji temelli ekonomiye doğru büyük bir değişim bireyleri, örgütleri etkileyerek onları değişime zorlamaktadır. Bunun sonucunda değişim ve yeniden yapılanma, neredeyse hayatın her alanına

girmiştir. Bu durumlara ayak uydurmak ve bunlarla başa çıkmak eğitime olan ihtiyacı yoğun bir şekilde arttırmıştır. Yeniden yapılanmanın temel taşlarını okullar oluşturacaktır. Okul müdürü okulunu değişim karşısında yeniden yapılandırarak kendi rollerini de değiştirip öğretimsel bir liderlik rolü üstlenebilir (Carter ve Burger, 1994).

1980'li yıllardan sonra okul yöneticiliği yerine eğitim veya öğretim liderliği gibi ifadeler kullanılmaya başlanmıştır. Müdürlerin etkililiğine ilişkin araştırmalar, müdürlerin okulların başarısı için kritik rol alarak okulda fark yaratabileceği yönündedir. Okulun etkili olmasında liderin özellikleri önemlidir. Etkili okullarda etkili liderliği karakterize eden özellikler: (a) tüm öğrenciler ve çalışanlar için yüksek beklentiler ve hedefler koymak, (b) tüm paydaşlardan katkı sağlamak, (c) çalışanların profesyonel gelişimini teşvik etmek, (d) yaşam boyu öğrenmeye bağlı kalmak, (e) vizyoner olmak, (f) iş birliğine önem vermek, olumlu örgüt iklimi oluşturmak şeklinde sıralanabilir. Etkili liderlik tüm çalışanların gayretlerini örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirir (Balcı, 2008; Karip ve Köksal, 1996; Mero, 2009; Özdemir, 2000).

Öğretim liderlik karmaşık bir kavramdır. Bu nedenle basit modellerle açıklanamaz. Lider toplumsal değerlerin farkında olmalı ve hitap ettiği grupların ötesinde bazı kişisel değerlere sahip olmalıdır. Öğretim liderliği ile ilgili çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır (Thomas ve Bainbridge, 2001). Bazı tanımlar şu şekilde sıralanabilir: Okul müdürü eğitim işini başarmak için öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul toplumunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratmalıdır. Öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlara uyan, sürekli olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimin nasıl organize edileceğine ait bir süreç oluşturmalıdır. Öğretim lideri daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip kişidir (McEvan, 1995'ten Akt. Gümüseli, 1996). Bu tanımlara bakıldığında öğretim liderliği kavramının karmaşık bir kavram olması nedeniyle üzerinde anlaşılan ortak bir tanımın olmadığı söylenebilir.

Müdürler öğretim liderliğine 1960-1980 yıllarında çok az vakit ayırmışlardır. Sweeney (2001) o yıllarda okul müdürlerinin öğretim liderliğine az zaman ayırmalarının sebebini, müdürlerin herkese, baskı gruplarına ve tüm fikirlere cevap verme arzusu içinde olmayı gerekli görmeleri olarak açıklamıştır. Müdürler o dönemlerde herkese her konuda cevap verdiklerinde kendilerini popüler hissetme ya da ayakta kalmanı yolu

olarak görmüş, tüm rollerin müdürde toplanmasının gerekli olduğuna inanmışlardır. Müdürün çok farklı ve birbirleriyle çelişkili görevler yapmaları nedeniyle öğretim liderliğini üstlenecek güce ve zamana sahip değildirler. Bu nedenle müdürler öğretim liderliğini gerçekleştirememeye ve öğretim liderliğine zaman ayıramama konularında kendilerini suçlu hissetmemelidirler, çünkü dünyanın birçok ülkesinde durum benzer şekildedir. Gümüseli (2009), Sezgin, Koşar ve Aslan da (2012) Türkiye’de halen okul müdürlerinin eğitim öğretim işlerine yeteri kadar zaman ayıramadıklarını belirtmektedirler. Başka bir ifadeyle okul müdürleri öğretim lideri davranışlarının tam anlamıyla yerine getirememektedirler. Bunun nedenlerin arasında iş yoğunlukları ve müdürlerin öğretim lideri olarak yetiştirilememesi sayılabilir.

Thomas ve Bainbridge’e (2001) göre öğretim liderliği bir delilik aynı zamanda her şeyi düzeltmek için girişimci fırsat ve çılgınlıktır. Öğretim liderliği zor ve kritik bir görevdir. Okulun üzerindeki baskı, üst yönetimin sorunları, kökten sosyal değişimlerin istenmesi gibi sorunlarla müdürün başa çıkabilmesi için müdür cesur ve kararlı olmalıdır.

Graczewski, Knudson ve Holtzman’a (2009) göre önceki yıllardaki müdür yetiştirme ve hazırlama programlarının içerikleri, okul personeli ve öğrenci servislerini hazırlama, eğitim yönetimi mezunu programlarının genellikle okul yasası, personel yönetimi gibi pratik konulardan oluşmaktadır. Buna rağmen yapılan eğitim reformlarındaki değişikliklerde okul müdürlerinin geleneksel yönetici görevlerinin dışında öğretim lideri olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Öğretim lideri olan müdürün asli görevi öğrencinin öğrenmesini sağlamak için olumlu eğitim ortamı hazırlamaktır. Müdür, öğretmenlerin ve öğrencilerin neler yapabileceklerini, bunlardan neler beklediğini açıkça ifade ederek davranışlarıyla onlara model olabilmelidir. Açıkalın vd., (2007) ile Sweeney (2001) birçok okul müdürünün zaman yönetimi konusunda diğer işlerle uğraşmaktan öğretimsel liderliğe fazla zaman ayıramadığını ifade etmiştir. Öğretim lideri olarak okul müdürü aynı zamanda bir öğretim kaynağı olması hususu okulun akademik başarısı açısından stratejik bir önem taşır. Bu bakımdan her okul müdürünün öncelikli konularından birisi öğretmenlere akademik yönden destek olabilecek bir noktada olabilmektir. Öğretim kaynağı olan müdür öğrenmeyi ön plana çıkararak öğretmenlerin ve öğrencilerin problemlerini

çözebilmede gerekli yetkiye sahip olmalarını sağlamalı ve sadece çok ciddi sorunlarda müdahaleci olmalıdır. Müdür, liderlik davranışlarıyla fark yaratan aktiviteleri öne çıkarmalıdır. Bu doğrultuda müdür başarısının vurgulanmasını, eğitim stratejilerinin düzenlenmesini, eğitim programının koordine edilmesini, öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesini, düzenli ortamın ve atmosferin korunmasını, öğretmenlerin desteklenmesini sağlayarak okulunda fark yaratabilir.

Öğretim liderliğinin davranış boyutlarının bu karışık ve dağınık yapısından kurtarmak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Hallinger ve Murphy (1985) birinci boyutu okul misyonunu tanımlama, ikinci boyut eğitim programı ve öğretimi yönetme, üçüncü boyut olumlu öğrenme iklimi olarak açıklamışlardır. Müdürün görevini; okul misyonunu tanımlama boyutunda amaçları geliştirme ve açıklama, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdüleme ve öğrenci başarısını izleme, olumlu öğrenme iklimi oluşturma boyutunda öğretim zamanını koruma, mesleki gelişmeyi sağlama, sürekli görünme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartları geliştirme ve öğrenmeyi özendirici ödüller verme şeklinde açıklamışlardır (Akt. Gümüseli, 2004).

Okul liderinin, kaliteli bir eğitimin sunulmasında özel bir önemi vardır. OECD tarafından yapılan araştırmada okul özerkliğine, hesap verebilirliğe, liderliğin paylaşımına ve öğretimsel liderliğe önemli vurgu yapılmıştır. Bu vurguların başında okul liderliğinin farklı boyutlarında gelişen eğilimleri dikkate alarak geniş sorumluluk yelpazesinde gelişen değişime karşılık verebilmeleri gelir. Böylece eğitim sisteminin bütününde gelişimi amaçlayan bir çerçeve düşünüldüğünde (OECD, 2009: 4) okul yöneticisinin öğretim lideri rolünü üstlendiği bir okulda olumlu ve öğrenmeye açık bir okul kültürü ve iklimi oluşabilir. Olumlu bir okul ikliminde ise akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır, okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar, adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsendir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Etkili bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin okulda olumlu bir öğrenme kültürü oluşturması, etkili bir öğretim programının oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunması, öğrencilerin öğrenmesi için iyi örneklerin sunulması ve temel becerilerin kazandırılması konularında başarılı olması beklenir (ISLLC, 2008).

Okuldan söz edildiğinde genellikle okulun yapısı, programları akla gelir. Yapısının ve programlarının sürdürülebilmesinde okulun iklimi belirleyici olabilir. Okulun ayırt edici özelliği yazılı olmayan norm ve değerler çerçevesinde beklentilerden oluşan kültürüdür. Kültür, örgütün yazılı olmayan duygusal yönüdür (Hoy ve Miskel, 2010). Okul kültürü kavramı çoğunlukla iklim kavramıyla eş anlamlı olarak kullanıldığından belirli bir tanım üzerinde anlaşma olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte okul kültürü, örgütte paylaşılan ve örgütü bir arada tutan felsefe, ideoloji, değer, tutum ve roller olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda okul kültürü, bir okulda yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz uygulanan bir dizi sayıltı, inanç ve değerler bütünüdür. Okul kültürü; paylaşılan değerler, inançlar, normlar, gelenekler, görenekler, kutlamalar, etkinlikler, kuruma ait hikayeler ve kurumdan beklentilerdir (Balcı, 2008; Çalık ve Kurt, 2010; Çelik, 2007; Lund, 2003).

Başka bir tanımda ise örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki çalışanların davranışlarını etkileyen özelliklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Örgüt iklimi, örgütün kişiliğini, karakterini ifade eder, örgütü bütün olarak ele alır, örgüte ilişkin çalışanlar tarafından algılanan, çalışanların tutum ve davranışlarının bütünüdür. Okul iklimi örgütsel kişilik olarak tanımlanmaktadır. Kısaca iklim, okulun kişiliği olarak kabul edilmekte birey açısından kişilik ne ise okul açısından da iklim odur. Bir okulun ikliminden söz ederken okulun iklimi, atmosferi, ortamı gibi kavramlar kullanılmaktadır. Okulun iklimi, o okulu diğer okullardan ayıran davranış ve ağılların biçimidir. Okul iklimi okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre ile ilgili uygulamaların etkileştiği çalışma ortamının tümüdür (Özdemir vd., 2010).

Okul iklimi, okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan kişiler arası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özelliktir. Liderin etkililiği büyük ölçüde oluşturacağı örgütsel kültüre ve iklime bağlıdır. Her zaman okulun başarısının ardında tecrübeli ve kararlı bir müdür vardır. Okulun iklimi ve kültürü hakkında derinlemesine bilgiler edinerek yeni hedefler oluşturmada ve süreci değiştirebilmede dolayısıyla öğrenci başarısını geliştirmede bu tip müdürler hayli yeteneklidirler (Hoy ve Miskel, 2010; Mero, 2009). Okulun öğrenme iklimi büyük

ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Öğretim lideri müdür, öğretimin zamanını etkili kullanarak işgörenler ve öğrenciler ile sık sık bir araya gelerek, öğretmen ve öğrenci tutumlarını etkileyerek olumlu öğrenme ikliminin oluşmasını sağlayabilirler (Gümüşeli, 1996: 59-60).

Okul kültürü öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul bileşenlerinin inançlarıyla yakından ilişkilidir. Okul müdürü, okul toplumunu motive edebildiği, öğrenci ve öğretmenlerde öğrenme kültürü oluşmasına zemin hazırladığı takdirde okul bileşenleriyle olumlu ilişki kurarak okul kültürünün şekillenmesine yardımcı olabilir (Kocabaş, 2006). Okul yöneticisinin öğretim lideri rolünü üstlendiği bir okulda olumlu ve öğrenmeye açık bir okul kültürü ve iklimi oluşabilir. Olumlu okul ikliminde ise akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler olur, okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar, adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir, aile desteği ve katılımı önemsenir (Özdemir vd., 2010).

Keaton (2011) okul ikliminin değiştirilmesiyle başarısı düşük bir okulun gelişen bir okula dönüşeceğini ve dolayısıyla okulun başarının artacağını belirtmektedir. Bunun için de iyi uygulama örnekleri, planlama, gözlem, öğrencileri güdüleme, öğretmen ve okul çevresinin iyileştirilmesi gibi etkinliklerle öğrenci akademik başarısının artacağını söyleyerek başarı için kriter ve veri kullanarak başarısız okulun dönüştürülebileceğine dikkat çekmektedir. Drysdale vd., (2009) okul başarısının düşük olduğu okullarda yapmış oldukları araştırmada başarısızlığın nedenlerini; eksik okul kültürü, öğretmenler, aileler ve müdür arasındaki zıtlıklar ve müdürün yönetim şekli olarak tespit etmişlerdir. Başarısız okullara yeni müdür ataması ile birlikte bir çıkış grafiği yakalayan okulların en önemli özellikleri açık şekilde belirlenmiş bir felsefeye sahip okul ikliminin oluşturulması, iş birliği içinde, mutlu işine bağlı bir kadro, öğrenciler için zengin ve pozitif bir öğrenme ortamı, halk desteği olarak gösterilmiştir.

Okulun iklimi ile ilgili yapılan çalışmalarda olumlu iklimin öğrencilerin akademik performansını, okula uyumunu, öğretmenin desteğini, sınıftaki etkinliklere öğrenci katılımını, akran bağlılığını, kuralların açıklığını, yenilik ve karar sürecine katılımını, öğrenciler ve öğretmenler tarafından akademik başarıya daha fazla adanmışlığı arttırdığı açıklanmıştır. Yapılan araştırmalarda ayrıca olumlu iklimin

yabancılaşmayı azalttı belirtilmiştir (Çalık, Özbay, Erkan ve Kurt, 2009; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy, 2003; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Çalık vd., (2009) yapılan bir araştırmada, olumlu okul iklimi olan okullarda öğretmen davranışlarının destekleyici, öğrenme ortamının başarı odaklı olduğu, akran ilişkilerinin olumlu ve öğrencilerin kendini güvende hissettiği, öğrencilerin şiddet ve zorbalık davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor (2005) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğretim liderinin olumlu bir iklim yarattığı okullarda prososyal davranışların ödüllendirilmesi ve öğrencilerin prososyal davranışlar sergileyen akranlarla ilişkide olmasının çocukları şiddete karşı koruduğu, saygının, karar alma süreçlerine katılımın, tutarlı ve tarafsız olmanın baskın olduğu okul ikliminde okuldaki öğrenci şiddetinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müdür, öğrencinin ne düşündüğünü önemsemeyerek üstten gelen emirlere göre bir tavır sergilerse öğrenme ve motivasyon seviyesinin yüksek olduğu bir okul kültürü yaratmada yetersiz kalır. Öğretmen ve idarecilerin benzer vizyona ve misyona sahip olduğu okullar iyi yönetilir, farklı algılar ve beklentilerden doğan gerilimin olduğu okul ikliminde güven ortamı sarsılır ve okul ortamında karmaşa oluşur. Bu tür bir ortam öğretmen için hayal kırıklığı kaynağı olur ve bu da öğretme yaşantılarına olumsuz şekilde yansır. Güven ise dürüst ve destekleyici ilişkilerin kurulduğu bir çalışma ortamı sağlar (Jones ve Egle, 2006). Takım kültürü oluşturmak için müdür güven ortamında inanç ve değerleri, kuruma ait oluşturulacak sembolleri, ideolojileri, dili, inançları, tüm çalışanlarla paylaşarak oluşturmalıdır (Açıklan vd., 2007). Başarılı bir okul müdürü olumlu bir öğrenme ortamı kültürü oluşturarak bütün öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılması konusunda çok yönlü gelişmeler için altyapı ve fırsatlar yaratır. Müdür okulda etkili ilişkilerin desteklenmesini ve yönlendirilmesini sağlamada, okul sistemini ahlaki ve etik değerler üzerine inşa etmede, okuldaki her türlü ilişki ve başarının temelinde güven olduğunu bilerek okul toplumunu yönetir. Okul hakkında toplumun güveni azaldığında ahlaki ve etik düzende gedikler açılmaya başlar. Bu gedikler büyürse okul iklimi, güvenli okul düşünceleri zayıflar. Müdür izleyeceği stratejilerde ve geliştireceği politikalarda bunu göz ardı etmemelidir (Webb, 2005).

Güvenli okul çevresi ve iklimi için okul müdürü, öğrenci grupları arasındaki ilişkileri artırmaya yönelik çalışmalar yaparak öğrencilerin birbirlerine karşı aitlik duygusu hissettirerek birbirlerine saygı duymalarını sağlar. Böyle bir odaklanma farklı radikal ve ırksal gruplar arasında meydana gelen gerilimi ortadan kaldırarak disiplinli okulları karakterize ederek öğrenciler arasında kendine ve diğerlerine saygı kavramının oluşmasını destekleyebilir. Bu durumda okulda meydana gelen gerilimler azalır, okulda güvenli ve olumlu bir iklim oluşur dolayısıyla kendine ve diğerlerine saygı duyan bir öğrenci ortamı oluşur bu durum da öğrenci başarısı artabilir. Bunun temelinde ise güçlü okul liderliği yatmaktadır. Tersine durumda ise öğrenciler birbirlerinden uzaklaşır, sosyal ve kültürel sınırlarla dünyaları ayrılır, tansiyon yükselir ve kaçınılmaz şekilde öğrenci başarısı olumsuz etkilenebilir (Soukamneute, 2004). Müdürler öğrencileri çok iyi tanıdıklarında onları disipline ederler ve cezaları onların kişilik ihtiyaçlarına ve motivasyonlarına göre ayarlayabilirler. Müdür öğrenciyi tanıdığı anda öğrenciye uygun şekilde disiplini ve cezayı kullanır ise ancak o zaman öğrencinin yaptığı yanına kalmayacağı mesajını verebilir. Böylece müdürler kendilerini öğrencilerin negatif davranışları hakkında sorumlu görüp onları sınıfta bir arada tutarak öğrenmek için pozitif ortamın devamını sağlar (Harriman ve Pierre, 2009).

Olumlu iklimin olduğu bir okulda, müdürün değişmesiyle okulun havasının değişmeyeceği söylenebilir. Bu konuda Chris (2010) okul müdürünün değişmesine rağmen okulun başarısının devam ettiğini, bunun sebeplerini ise değişimin yönetilmesi, takım yaklaşımı ve paylaşımlı liderlik olduğunu belirtmiştir. Liderlik kapasitesini inşa etmeye verilen önem sayesinde okul müdürü değişse bile okul başarısı hızını hiç kesmemiş yeni müdür okula geldiğinde sanki yıllardır o okulda çalışıyormuş gibi adapte olmuştur. Önemli olan okulda olumlu bir kültürün olmasıdır. Gelen yönetici hazır kültüre uyum sağlayarak mevcut kültürü koruyabilmesinin ana faktörü ise çabukluk ve enerjidir. Okul kültürü ve yönetim iyi durumda olsa bile yeni müdür bununla yetinmeyip hırsla çalışmaya devam ederek bu olumlu kültürü korur.

Sonuç olarak müdürün otoritesi okulun dışındaki istekleri de dikkate alarak başarılı bir okul içi ortamı yani okul iklimi oluşturmak, korumak ve bunu sürdürebilmek olmalıdır. İklimin olumlu olması durumunda okullarda, şiddetin azalacağı, bağlılık ve adanmışlığın artacağı, akademik başarının yükseleceği, güvenin ve öz saygının

gelişeceği, tersi durumda ise bunun bozulacağı söylenebilir. Öğretmenler, diğer çalışanlar ve öğrenciler iklimin olumlu olmadığı okullarda bulunmak istemeyebilirler. Bu durumda okula bağlanma yerine okuldan kaçışlar gündeme gelebilir. Öğrenci başarısı, okul kaynakları, devlet ya da yerel politikalardan etkilenmekten çok, okul yöneticilerinin yaptıklarından etkilenir. Başarılı okullar açık bir amaç, etkili bir öğretim programı, olumlu okul iklimi, güçlü bir eğitim liderliği, personel ve akademik programlarla karakterize edilebilir (Shipps ve White, 2009).

2. 4. 2. Öğrenme Ortamının Yönetimi

Öğretim lideri müdür okul örgütünü, işleyişini, tesisleri ve kaynakları etkili bir öğretim ortamı oluşturacak şekilde düzenleyerek öğrenme ortamını yönetir. Müdür (a) öğrenme ortamını yönetirken okulun günlük işleyişini öğrenciler için öğrenme amaçları ile ilişkilendirir, (b) paydaşlar için okulda sürekli öğrenme kültürü oluşturur ve bu kültürün sürekliliğini sağlar, (c) öğretimin amaçlarını ve önceliklerini belirler ve (d) amaçların gerçekleşmesi ve işlerin zamanında yapılması için planlama ve bir çalışma takvimi oluşturur (FPLS, 2011).

Öğretim lideri olarak müdür okulun misyonunu ve vizyonunu tasarlarken okulu bir öğrenme ortamı olarak algılayıp, okul içinde ve dışında çalışanlara, öğrencilere sürekli karşılaşma fırsatları yaratarak görünür olmalı, okul aktivitelerinin her alanında varlığını hissettirmelidir (Andrews vd., 2001; Sweeney, 2001). Gümüşeli'ye (1996) göre müdürler öğretim liderliği boyutunda etkinlikler düzenlerken zamanlarının çoğunu öncelikle öğretmen ve öğrencilerle karşılaşabilmek için planlamalıdır. Bunun için makam odasının dışına çıkarak okul bahçesinde, teneffüste, koridorda, sınıflarda sık sık görünerek öğretmenler, öğrenciler diğer çalışanlar ve velilerle etkileşim içinde olma fırsatları yaratmalıdır. İnfomal etkileşim müdüre öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında değerli bilgiler sağlar aynı zamanda onların tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkiler. Jones ve Egley (2006) müdürlerin sınıf ziyaretleri yaparak gözlemlerde bulunmasının, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve sınav sonuçlarının vermiş olduğu baskıyı ne şekilde harmanlayarak ders işlemeye çalıştığını ilk elden görme fırsatını doğuracağını söylemişlerdir. Sınıf gözlemleri yöneticilere dönüt sağlayarak daha iyi öğretim liderleri olmalarına yardımcı olur. Bazı yöneticiler gözlemlerin öğretmenler gibi düşünebilmek adına önemli olduğunu

belirtirler. Müdürler, sıklıkla öğretmenlerin ihtiyaçlarını dinlemek yerine öğretmenlerin neye ihtiyaç duyduklarını sınıf gözlemleri yaparak görürler.

Bilgi teknolojisinin okul sistemine katılması ile 2500 yıldır egemen olan geleneksel formlar kaldırılarak öğrenci performansını daha etkili yönlendirecek araçlar ve altyapı sağlanmaya başlanmıştır. Yeni oluşturulacak eğitim ortamında, değişimi gerçekleştirmek, alışkanlık ve geleneğin çıkmazından kurtulmak için ihtiyaç duyulan, müfredatı ve eğitim doğasını geleceğe yönelik ifadelerle yeniden kavramsallaştıracak bir ileri görüşlülük ve bu ileri görüşlülüğü hayata geçirecek öğrenme ortamını yönetebilecek liderliğe ihtiyaç vardır (Carter ve Burger, 1994). Bunun için lider okul müdürü, planlamalarını yaparken öğretim zamanını korumalı, eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemli olduğunu bilmelidir. Öğrenci öğrenmesinin öne çıktığı 21. yüzyılda zaman kullanımının önemi artmıştır. Müdür, öğrenme ortamını yönetirken yapacağı planlamada zaman baskısını en aza indirerek zaman yönetimini kurumunda eksiksiz uygulayabilecek önlemleri yaşama geçirmelidir (Gümüşeli, 1996).

Hallinger ve Murplay (1985) öğretim zamanına ilişkin okullarda en sık görülen durumları, öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin ders işlenirken sınıfa girmesi ve okul yönetiminden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle kesilmesi, sınıf içinde yönetimden gelen duyuruların yapılması, evraklardaki eksik imzaların sınıflar dolaşarak imzalatılması şeklinde açıklamıştır. Bu ve benzeri durumlar öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili kullanmasını önemli ölçüde engeller. Eğitim lideri olan müdürler, öğrenme ortamını yönetirken okul düzeyinde geliştirecekleri politikalar ve uygulamalarla olumsuzlukları kontrol altına alabilirler ve zamanı iyi yöneterek öğrenci başarısını da arttırabilirler (Akt. Gümüşeli, 1996).

Müdürün başarısı okul ortamının oluşturulmasındaki politikaların ve kuralların uygulanması sürecinde sergilediği etkili yönetim liderliğidir. Bu amaçla müdür okulun gereksinimlerini anlar, okul çalışmalarına etkin olarak katılır, diğer meslektaşlarını ve paydaşları yanına alır, personel üzerinde tam bir kontrol sağlamayı denemez, okulda eğitim ve öğretimin kalitesini etkiler, eğitim programıyla ilgili gelişme ve kararlara katılır, tüm okul politikalarını geliştirir, meslektaşları ve öğretmenleri ile birlikte bir okul planı yapar, öğrencilerin gelişimini denetler, okul çevresinde ve sınıflarda ne

olduğunu bilir, öğretilenlerin kayıt olmasını sağlar, personelin gelişimine katkıda bulunur. Eğitim kurumlarının ana amacı öğrencileri belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu ise okulun eğitim programına/ müfredatına göre olur (Çingir, 2010a).

Müdürün okulu yönetmesi demek bir bakıma eğitim programı ve öğretimi yönetmesi demektir. Jones ve Egley (2006) de müdürün denetimlerini objektif bir şekilde yaparak programı ve öğretimi yönetmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Programları yönetmek için müdür özellikle öğretmenlerle birlikte çalışıp, öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler geliştirip, birbirlerini kişisel seviyede de tanıyarak kolektif bir takım oluşturabilir, öğretim ve öğrenme ile ilgili kaynak sağlar, teknolojileri takip eder ve öğretmenin yararlanmasına sunabilir. Böylelikle müdür, eğitim programını birlikte yönetebilir, bunun için öğretimi denetleme, değerlendirme, eş güdümlenme ve öğrenci başarılarını izleme görevlerini de yerine getirebilir (Gümüşeli, 2004; West, 2011).

Programın değerlendirmesi ve denetlemesi sonucunda müfredatın yeniden kavramsallaştırmasında öğretmenler okulun en büyük kaynak sağlayıcılar olduğunu müdür bilmelidir. İnfomal sınıf ziyaretleri aracılığıyla müdür öğretmenlerin yaptıkları iyi şeyleri tanımlayarak onları destekleyip dönütler sağlayabilir. Öğretim lideri olan müdür fikirlerini öğretmenlere, personele resmî ve resmî olmayan ortamlarda paylaşabilmesi için fırsatlar yaratır. Okul müdürü personelinin sağlığı, huzuru, profesyonel ve kişisel gelişimi ile yakından ilgilenererek okul çevresinde çalışanların birbirlerini önemsemesini destekler, bunu yaparken özellikle öğretmenlerin seçeneklerinin sınırlandırılması durumunda herkesin kaybedeceğini bilir. Etkili bir yönetici personelinin kendi güçlerini analiz etmeleri, bu güçlerini profesyonel rollerindeki tatminleri için kullanmalarını teşvik ederek bir aile ortamı yaratabilir. Bu ortamda ise yeniden kavramsallaştırılan müfredat hayat bulabilir (Sweeney, 2001).

Okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme yapmadan programların, etkinliklerin başarılı olup olmadığını belirlemesi çok zordur. Müdür okulun etkili okul olmasını istiyorsa zamanının çoğunu program, eğitim-öğretim işlerine ayırmak zorundadır. Müdür imza, kağıt, kırtasiye vb. işlerini öğretimin bitiş saatlerine kaydırarak bu zamanı sınıf ziyaretleri yaparak elde edilen bilgileri öğretmenlerle paylaşarak onlara destek sağlarken diğer yandan da öğrencileri yakından tanımak için önemli yararlar sağlamış olur (Gümüşeli, 1996). Müdür günlük yoğun rutin işlerin

arasında Holloman'ın (2006) belirttiği gibi kaybolursa okulunun yönetimi için fırsat olacak keşifleri yapamayarak kör noktalar yaratabilir. Geleceğin lider müdürleri okul ortamını ve programları yönetirken, sorunların ve zorlukların her zaman çıkacağını öngörerek bunu aşmanın yolunun ise olumlu okul kültürü ve çalışanlardaki pozitif değişimlerin desteklenmesi ile olacağını bilir.

Jones ve Egle (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler ile yöneticilerin sınavlarının eğitim sistemine etkileri hakkında görüşleri ve algılarının farklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, öğrenciler için yapılan sınavlarının yapılması konusunda müdürlerden farklı düşündüklerini göstermiştir. Yöneticiler test tabanlı genel sınavların, öğrencilerin başarılarını ölçmede faydalı bulurken öğretmenler tam tersini söylemişlerdir. Yöneticiler sınav sonuçlarını okul başarısı olarak görürken, öğretmenler ise sonuçları daha kişisel ele almaktadır. Öğretmenler, yöneticilerin bu sınavlara olumlu bakmalarının nedenini devlet politikasına ters düşmemek şeklinde açıklamışlardır. Bu farklı düşünceleri aza indirmek için müdür öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamak adına sınıf gözlemlerine daha fazla vakit ayırarak öğretmenlerin merkezi sınavlar yüzünden üzerlerinde çok fazla baskı hissettiklerini görebilirler. Müdür sınıf gözlemleriyle öğretmenleri dinleyip ihtiyaçları daha iyi algılayarak baskıyı aza indirebilir.

Etkili bir idareci sınav sonuçlarını ve yıl boyunca sınıf gözlemlerinden elde ettiği bilgileri harmanlayabilir ve öğretmenler ile bu konular üzerinde etkileşimde bulunup, her bir öğrencinin öğretiminin etkili hale gelebilmesi için gerekli ihtiyaçlara odaklanabilir, aynı zamanda öğretmenlerin kendi içlerinde farklı sınıf öğretmenleriyle de etkileşim halinde olmasını sağlayarak öğretmenlere öğrenci başarısını destekleyen yöntemleri keşfetmelerinde yardımcı olur. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve onlarla kurulacak ne tür iletişimlerin onların başarısına katkıda bulunacağını bilir. Müdür sadece iyi öğretim tekniklerini tanımlamaz ayrıca öğretmene profesyonel gelişiminde bir geri dönüt sağlayıcı olarak yardımda bulunur. Eğitim ortamının yönetiminde müdür, paydaşlarla yaptığı toplantıları öğretimin gelişimini takip edebileceği fırsatlar olarak görmeli, öğretmenlerin her kelimesini dikkate almalıdır çünkü öğretmenler okul gerçeklerinin en çok farkında olan kişilerdir Müdürler kendi okulundaki paydaş

toplantılara katılırken aynı zamanda çevredeki okullarla da iş birliği oluşturmalıdır (Jones ve Egley 2006).

Müdürlerin başarılı okullarla iş birliği halinde olması, onların kendi yöntemlerini sınamaları ve izole bir eğitim tarzından uzaklaşmalarını sağlar. Müdür kırsal kesimlerde yer alan okullarda görev yapıyorsa hayatta kalmak için koordineli çalışarak farklı okulları ziyaret edip bakış açılarını ve deneyimlerini zenginleştirmelidir. Bu sayede görülmeye değer uygulamaları gören müdürler kendi çalışma sitillerini sorgularlar. Okul paydaşlığı toplantılarına katılan müdürler çevredeki okullarla iyi ilişkiler geliştirerek kolektif bir destek içerisinde liderlik özelliklerini kişisel ve profesyonel olarak geliştirir. Müdürlerin çevredeki okullarla iş birliği yaparken yaptığı çalışmalar ve etkiler; öğrenci çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesinin paylaşılması, coşkunun desteklenmesi ve övülmesi, liderliğin çalışanlar arasında dağıtılması ve bu sayede çalışanların kendini değerli hissetmesinin sağlanması, belirli okullar için en iyi işleyecek liderlik standartlarını oluşturabilir (Lock, 2011).

Müdürler toplantılarda, öğretmenleri günlük olarak gözlemlendiklerine ikna etmeli, öğretim şekilleri hakkında öğretmenlerle konuşmalı, öğretmenlere sınıf gözlemleri sırasında toplanan bilgileri anlamalarında ve analiz etmelerinde yardımcı olmalı, akran koçluğu aktivitelerini desteklemeli, amaçlar doğrultusunda okulun yıllık başarısını değerlendirmeli ve bir sonraki yıl için yeni amaçlar ortaya koymalıdır. Müdür, öğretim kaynağı rolünde okulun performansını, iyi bir organizasyon sürecinin ve beklenen sonuçların başarısının bir işlevi olarak görür. Bir okulun vizyonu, misyon anlayışı ve kültürü direkt olarak yöneticinin düşünceleriyle ilgilidir. Bu aşamada okul müdürü öğrenci ve okul hakkında (a) bütün öğrenciler öğrenebilir ve başarabilir, (b) başarı bir başka başarıyı getirir, (c) okul öğrencilere başarılı olmaları için imkanlar sağlar ve (d) açıkça belirtilmiş öğrenme çıktılarına göre öğretim programına karar verme gibi temel konularda personeliyle iletişim halinde olmalıdır (Andrews vd., 2001).

İdeal bir eğitim sisteminin meydana gelmesi ve yönetilmesi için öncelikle sistem içindeki tüm katılımcıların iyi bir diyalog içinde olması gereklidir. Sistemdeki kullanıcılarının hepsinin okul yönetiminin dizaynında ve uygulanmasında işin içine katılması gerekir (Savoy, 2010). Örnek okul liderliği toplumdan uzak gelişmez. Güçlü liderlik alt tabaka ile yöneticiler arasındaki işbirlikçi ve dinamik ilişkiden güç alır.

Akıllı yöneticiler zorlukların üstesinden gelebilmek için birbiriyle iç içe olan insanlardan kurulu bir takım meydana getirir. Öğretmenler müdürleriyle sağlam bir ilişki oluşturmaları ki bu birbirlerini kişisel seviyede birebir tanıma ile başlar. Bu ayrıca yöneticilerin eşsiz yeteneklerini dikkate almayı onların farklı görüşlerine açık olmayı ve ve takım üyelerinin farklı görüşlerini geleceğe dönük kolektif bir vizyon oluşturmayı içerir. Çalışan personel ve öğretmenler müdürlerinin iletişim sivilini, görevlerini ve temel inançlarıyla yönetici yaklaşımlarını bilmelidir. Bunu başarmak için birebir görüşmeler mülakatlar ilk adımdır. Buna ek olarak müdürlerini görev başındayken gözlemek, müdürün oluşturduğu komitelerde görev almak, kurul raporlarını okumak vizyon ve misyonunu bilmek müdürün ve çalışanların birbirini tanıması için ek bilgi sağlar, etkili öğretmen müdür bütünlüğü ayrıca her yöneticinin bağlılığını ve profesyonelliğini gerektirir (West, 2011).

Andrews vd., (2001) müdürün etkili bir iletişimci olmasını, okul yönetimindeki sorun çözme başarısındaki yeteneği, problem çözümünde yer alması, diğerleriyle iş birliği ve paylaşım içerisinde olması şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerin söylediklerinin yüzeysel değerlerinden çok duygusal ve inançsal önemine dikkat eden bir yönetici öğretmenlere doğru işler yapmaları için yardıma bulunabilir. Okul etkinliklerinin her alanında yöneticinin varlığı hissedilmelidir. Başarının yüksek olduğu okullarda yöneticiler personelden kendilerine ait zamanları da işlerine verebilmelerini bekler. Günlük etkinliklerde görünür olmak için yöneticiler eğitimdeki inançları ile nefes almalı ve yaşamalıdır. Okul müdürü amaçları gerçekleştirmek ve başarıya ulaşmak için kaynakları organize etmeli, personel gelişim etkinliklerine önem vermeli ve en önemlisi insanlara doğru şeyler yapmaları için yardıma bulunmalı ve buna yönelik etkinlikleri desteklemelidirler.

Judith'e (2010) göre müdürler öğretmenlere yetenek tabanlı ve çapraz müfredatlı öğrenme ortamı sağlayarak yaratıcı müfredatı ortaya çıkarabileceklerini belirtmektedir. Müdürler başarının odağı olarak müfredatı inceleyip devamını sağlayan, hesap verebilirliği güvence altına alabilen ve öğretmenlere çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için şartları sağlama fırsatını veren kişiler rolündedir. Müdürler yoğun şekilde çalışanlarını gözleme ve onlara model olma işiyle ilgilenmelidir. Bu sayede pozitif bütüncül okul kültürü yaratma ve yönetme şansı olabilir.

2. 4. 3. *Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme*

Başarılı müdür, öğrenme ortamında tüm öğrencilerin başarısını izler. Öğretim programı, öğretim ve değerlendirmeyi etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde uygun hale getirir, daha hesap verebilir olmak için çeşitli karşılaştırma ölçütleri, öğrenme beklentileri ve dönüt ölçütleri kullanır. Müdür öğrencilerin başarısı ve gelişimi ile ilgili verilerin kolaylıkla kullanılabilirdiği bir okul kültürü oluşturur, öğretimde iyi uygulamaların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve uygulanması için çeşitli araçların nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenleri yetiştirir (ISLLC, 2008).

Bir lider olarak okul müdürü, öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme konularında öğretmenlerin sınıfta üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek iş birliğine dayalı öğretim etkinliklerini artırmalarını ve öğrencilerin öğrenmelerini izlemelerini sağlayıp, öğrenci başarısının geliştirilmesi için veri toplama, çözümlenme ve değerlendirme kapasitesini geliştirir (FPLS, 2011).

Hesap verebilirlik okul müdürlerinden beklenen yeni liderlik alanlarından biri olarak gittikçe önemini artmaktadır. Lider açısından hesap verebilirlik, sorumluluğun kabul edilmesi, şeffaflık ve cevap verebilirliktir. Müdürler okulu ve öğrencileri için yüksek sorumluluk alırlar, karar alma ve okul yararına hareket etme konusunda sorumluluk duyarlar. Müdür öğrenciler ve tüm okul çalışanlarına karşı ahlaki sorumluluk bilinci içinde yaptığı işlerle ilgili politik, bürokratik, okul piyasasına karşı, profesyonel ahlaki alanlarda hesap verir (Öztürk ve Celep, 2009; Shipps ve White, 2009).

Hesap verebilirlik çeşitli şekilde tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı hesap verebilirliği, bir kurumda çalışanların kendi yetki ve görevleriyle işlerin yapılmasına ilişkin ilgili paydaşlara cevap verme, yapılan eleştirilere, taleplere göre hareket etme, başarısızlık, yetersizlik ya da aldatma/yolsuzluk durumunda sorumluluğun üzerine alınması şeklinde ifade etmiştir (UNDP, 2011). Başka bir tanıma göre hesap verebilirlik, okul yöneticisinin öğrenme ortamına ve işleyişine hakim olarak tüm öğrencilerin başarısını izleme, öğretim programı, öğretim ve değerlendirme sürecini etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde uyumlu ve düzenli hale getirmektir. Hesap verebilirliği sağlamak için çeşitli karşılaştırma ölçütleri, öğrenme beklentileri ve dönütleri kullanmak gerekir. Hesap verebilirlikteki amaç, demokratik

koruyucu ya da bürokratik destekleyiciler olarak öğretmenler kim kime karşı ne için sorumluluk duyar bunu belirlenmesini ortaya çıkarmaktır (Webb, 2005). Öğretmenler aileler ve toplum okul müdürleri ile birlikte okulun başarısı için sorumludur. Hesap verilebilirlik çevredeki kişi ve grupları motive etme ve canlandırma harekete geçirme işidir (Williamson ve Blackburn, 2010).

Hesap verebilirlik, okul müdürünün öğrenme ortamına hakim olarak tüm öğrencilerin başarısını izleme, öğretim programı, öğretim ve değerlendirme sürecini etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde uyumlu ve düzenli hale getirme, hesap verebilirliği sağlamak için çeşitli karşılaştırma ölçütleri, öğrenme beklentileri ve dönütleri kullanma gibi becerilere de sahip olmasını gerektirir (FPLS, 2011). Örneğin bir okul müdürü tüm öğrencilerin başarılarına ilişkin güçlü bir farkındalık geliştirmek ve başarısız öğrencilerin durumlarını tarafları tatmin edecek şekilde açıklamak zorundadır. Ulusal ya da uluslararası düzeyde yapılan öğrenci başarısını karşılaştırmaya dönük sınav sonuçları bu anlamda okul yöneticisi için bir dönüt olabilir. Bu sınavlardaki başarının ya da başarısızlığın hesabının verilmesi okulun şeffaflık ve katılım ilkelerine uygun olarak yönetilmesi açısından önemlidir.

Öğretim liderlerinin görevlerinden biri de standardize edilmiş objektif testler kullanılarak öğrenci başarı ilerlemesini izlemedir. Bu testler yardımıyla programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir, öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları karşılaştırılır. Okul müdürleri bu konuda temel rol oynar. Müdür test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, bireysel ve zümrelerle ayrı ayrı tartışarak sonuçları özetler, analizler yaparak yorumlar ve öğretmenlere verir. Amaçları belirlemede, ilerlemeyi ölçmede bu test sonuçları öğretmenlere önemli bir geri bildirim sağlar (Gümüşeli, 1966).

Öğrenci başarısını geliştirmek için okullar bilgili yetenekli ve vizyona sahip müdürlere ihtiyaç duyar (West, 2011). Müdür, öğrencileri ve öğretmenleri yönlendirerek başarının nasıl sağlanacağını keşfetmelerine yardımcı olur. Okul müdürleri öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve onlarla kurulacak olumlu iletişimlerin, öğrencilerin başarısına katkıda bulunacağını bilir. Müdür öğretmenlere sadece iyi öğretim tekniklerini tanımlamaz ayrıca öğretmene profesyonel gelişiminde bir geri

dönüt sağlayıcı olarak yardımda bulunur (Andrews vd., 2001). Günümüzde öğrenci başarı beklenti çitasının yükseldiği ve farkların azaldığı bir eğitim sistem oluşturulmaya çalışılmaktadır. Hesap verilebilirlik ve denetleme, çitanın yükselmesi ve farkların azalmasını sağlar. Hesap verebilirliğin faydası insanların amaçlarının ne olduğunu bilmesini, bu amaçlar doğrultusunda ilerlemesini, başarının ödüllendirilmesini, başarısızlığın da belirlenmesini ortaya çıkarır (Barber, 2004).

Barber (2004) insan ve okul dönütlerinin çok karışık olması nedeniyle eğitimde hesap verilebilirliğin ölçümlerinin zor olduğu belirtmekle birlikte edebiyat, matematik, katılım, devamsızlık, akademik başarı gibi bazı kusursuz ölçülebilir dönütlerin ölçülmemesi için bir sebebin olmadığı şekilde karşı görüşler olduğunu vurgulamaktadır. Artık aileler sadece çocuklarının gelişimini takip etmekle kalmıyor aynı zaman da çocuklarının devam ettikleri okullarında gelişimini görebilmekteler. Beklentilerin çoğalmasıyla başarı standartlarının dikkat çekici olduğu ve öğretmenlerin değişik bir şeyler ortaya koyma çabaları performanslarını artırmıştır. Düşük performans sona erdirilerek kişisel ve grup olarak belirli okulların başarısızlıkları önlenmiştir. Kısaca eleştirilerin aksine hesap verebilirlik eşitlik için anahtardır.

Öğretmenler için hesap verebilirlik faydalı bir süreç haline gelmiştir. Öğretmenlerin, görevlerinin nerede başladığı, toplumun tüm sosyal ve ekonomik problemlerine karşı çözüm olabileceğine ait inanışların gelişmesi öğretmenlerin lehine bir durumdur. Hesap verebilirlik ile ortaya çıkan verilerle artan bilginin öğretmen profesyonelliğini geliştirdiği söylenebilir (Barber, 2004). Öğretmen ile öğrenci arasındaki pozitif bir ilişki sağlamak için öğretmen; öğrencilere sevecen ve dostça bir yaklaşım, öğrencilerin akademik gelişimlerini izleme, öğrencilerin sorunlarını dinleme ve bunların başarılması için öğrencilerin güdülenmesi konularında artan bilgiler nedeniyle profesyonel bir yaklaşım içinde olacaktır (Barber, 2004; Wood ve Turner, 2011).

Amerika'da okul seçimi ile ilgili politikaların hız kazanması nedeniyle devletin farklı kademeleri tarafından, sorumluluk artırma adına okula baskılar artmış, siyasetçiler devlet okulu seçimini ve performans odaklı sorumluluk mekanizmalarını aynı girişim içinde eşleştirmeye başlamışlardır. Oysaki okul seçiminin okulları bu yenilikçi yapıyı bürokratik kontrolden kurtararak rahatlatacağı düşünülürken eğitim sorumluluğunun

yürürlükteki biçimleri, okul başarısı için politik olarak tartışılmış, bürokratik olarak uygulanmış standartlar ortaya çıkarmıştır. Teoride okul seçiminin, okulları ve onların yenilikçi ve gelişimci potansiyellerini bürokratik baskılardan ve kontrollerden kurtaracağı düşünülmesine rağmen, performans için yapılan politik tartışmalar nedeniyle hakim görüşler dış kontroller ve bürokratik ilişkilerle kökleştirilmiştir. Ebeveynlerin seçim planlarının okulun takdir ve yetki seviyelerini harekete geçireceği umulmaktadır. Aileler özel olarak okulları seçecekler ve okullar da ailelerinin çeşitli ihtiyaç ve tercihlerinin karşılanması için bazı sorumluluklar üstlenecektir. Okul yerel yönetim tarafından idare edilen bir yer olmalı, ortak bir fikre hizmet etmeli, sınıf, etnik gözetmeksizin tüm öğrencileri kapsamalı ve partizan politikalarından kurtulmalıdır (Vogel, 2003).

Hesap verebilirliği sağlama konusunda, okul ortamını yönetirken öğretmeni değerlendirme girişimleri onları cezalandırmak amacıyla yapıldığı düşüncesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle disiplinli eğitimci ironileri alternatif eğitim uygulamalarını gölgede bırakmıştır. Bu yaklaşım eğitimcilerin, öğrencilerin hayatındaki önemli entelektüel bakışlarını kısıtlayarak, öğretmen değerlendirmelerini bilgi temelli bir hale indirgemıştır. Hesap verebilirlikte amaç sorumluluğu geliştirmek iken sorumluluk farklı anlama bürünerek ortama ve uygulayıcılara göre değişiklik gösterebildiğinden kapasite geliştirme veya disipline mekanizmalarla hesap verme, eğitimciyi ödüllendiren veya cezalandıran mekanizmaya dönüşmüştür. Son zamanlarda hesap verebilirliğin etkilerinin eğitim bürokrasisinden çok okul ve eğitimcileri analiz etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yeni sorumluluk programları geliştirilmektedir. Bu sözde yeni sorumluluk programları eğitimcilerin işlerini denetim, gözlem, uygulama ve halk raporu test sonuçlarıyla daha gözle görülür hale getirmeyi amaçlamaktadır (Webb, 2005).

Eğitime hesap verilebilirlik konusunda Amerika'da tartışmalar yoğunlaşmış ve 1994'te Amerikan Okullarını Geliştirme (The Improving America's Schools Act-IASA) Yasası ile eyaletlerde hesap verebilirlik tartışması başlamıştır. Daha sonra ise 2001 yılında hiçbir çocuk geride kalmasın yasası (No Child Left Behind) ile ülke genelinde hesap verebilirliğin genel çerçevesi çizilmiştir. Bu yeni sorumluluk programı uygulamanın sorumluluğun yasal şekli olduğunu kabul eder ve öğrenci başarısı, öğretmen performansı ve test sonuçları arasındaki ilişki hakkındaki varsayımların

doğruluğunu tartışır. Bazı araştırmalar test aşamasındaki sorumluluk programlarından bazılarının, öğrencilerin okulu bırakma oranının artmasına, öğretmenlerin demoralize olmasına, mesleki kimlik yıkıntılarının artmasına neden olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak kader testleri eleştirileri de bu hesap verme programlarının öğrenci ya da eğitimci çabasından çok okullar arası mali eşitsizlikleri ölçmede işe yaradığı konusunu tartışmaktadır. Uzmanlar sorumluluk kararlarının adil ve eşitlikçi olması gerektiğini belirtirler. Bundan dolayı devletin, hükümetin ve bölgelerin sorumluluğunu içeren bir takım sorular ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler için yapılan pek çok mesleki gelişim uygulamasının öğrenci başarısına olumlu bir etki yapmadığı görülmüştür. Sorumluluk sistemleri sadece kanun yapıcıların eğitimcilerin işlerini gözlenir hale getirmesine sebep olmuştur. Bu türde görünürlük yani veri gözetimi sadece eğitimcilerin devlet ve federal standartlardan korktukları ya da ödül alma amacıyla uyduklarını göstermiştir (Webb, 2005).

Clegg (1989) test tabanlı sınavların sonuçlarının öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için değil öğretmenlerin başarılarını tespit etme de kullanıldığını belirtmektedir. Bu test verileri ise uygulamada daha çok okullarla karşılaştırmalar ve ilçeler arası kıyas yapmak için kullanılır. Yani sonuçlar okul için kullanılmamakta başka amaçlara hizmet etmektedir. Bu anlamda hesap verme sistemi test sonuçlarıyla değerlendirilerek öğretmenler üzerinde baskıya neden olarak işlerini kaybetme gibi korkular yaratabildiği söylenebilir.

Müdürlerin öğretmenleri değerlendirmede kullandıkları gözlem formundaki kriterler yeterli değildir aynı zamanda yanlış algılara da sebep olabilmektedir. Bunun için öğretmenleri denetlerken ve değerlendirirken onların birbirlerini gözlemledikleri ortamlar oluşturmak müdürler açısından iyi bir yol olabilir. Öğretmenlerin okul değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncükleri alındığında değerlendirmenin şekli ve işlevi arasında ilişkinin anlaşılmasını yardımcı olabilir. Bu durum müdürlere ve diğer yöneticilere önemli ipuçları sunar. Sonuç olarak devlet, okul bölgesinin ve okulun öğretmene itaat yerine öğretmenle öğrenme durumunun geliştirilmesinin oynadığı önemi görmelidir. Bu fikri göz ardı etmeye devam eden ilçeler, hükümetler, yöneticiler ve medya eğitim problemlerini itaatkar olmayan ya da tembel olan öğretmenlere yükleyerek büyük bir hataya düşmektedir. Buna ek olarak okullar hakkında halk güvenini kırdıklarında ahlaki düzenin bozulmasına neden olarak öğretmenlerin

öğrencileri hakkında kural koyuculardan daha çok bilgi sahibi oldukları ve buna göre öğrenme ortamını düzenledikleri, yaşantıları kurmalarına engel olmaktadır (Fraser, 1989). Okuldaki değişimin önündeki en büyük engel aileler ve öğretmenlerin direncidir. Herkes değişimi farklı şekilde karşılar ve hiçbir değişim hesap verilebilirliği oturtmadan başarılı olamaz (Williamson ve Blackburn, 2010).

2. 5. Operasyonel Liderlik

Bu başlık altında karar alma stratejileri, teknolojik liderlik, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve etik liderlik kavramları açıklanmıştır.

2. 5. 1. Karar Alma Stratejileri

Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden biri de operasyonel liderlik kapsamında etkili karar alma stratejilerini uygulamaktır. Başarılı okul müdürü karar alma stratejileri olarak (a) etkili planlama, (b) eleştirel düşünme ve problem çözme teknikleri kullanma, (c) sürekli okul gelişimi için veri toplama ve çözümlemeyi kullanır. Bu stratejileri kullanan müdür öğrencileri için başarı hedefleri oluşturur. Müdür öğrencileri izlemek için eğitim personeline görevleri ve sorumlulukları uygun ve açık bir biçimde paylaştırır ve planlı okul gelişim modelini ve öğretim programlarının uygulanması sürecini takip ederek bu yöndeki uygulamaların gerçekleştirmesini sağlar (ISLLC, 2008).

Tüm resmî kurumlarda olduğu gibi okullar da temelde karar vermeye dayalı yapılardır. Bu nedenle karar verme eğitim yöneticisinin en önemli sorumluluğu ve vazgeçilmez bir unsurudur. Karar verme; örgütlerdeki bütün işlevsel ve görev alanlarının rasyonel yönetim süreçlerinde bulunan genel eylem örneğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Bir başka tanıma göre ise bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygununun seçilmesi sürecidir. Karar verme amaca ulaşmak için alternatifler arasından seçim yapma, bir sorunu çözmek için yapılan değerlendirmeler sonunda hüküm verme sürecidir. Kararlar geleceğe yönelik olduğundan gelecek de kesin bilinmediğinden karar risk içerir. Karar verme yönetimin özü, yönetim sürecinin kalbidir. Müdür karar verme sürecinde problemin farklı çözümlerinin olduğunu bilerek ve her farklı çözüme ait olası sonuçların neler olacağını kestirebilecek stratejileri kullanabilmelidir (Andero, 2001; Aydın, 1992; Bursalıoğlu, 2008; Taymaz, 2003).

Karar alma işi bir süreç olduğundan bir ihtiyacın veya problemin ortaya çıkışından kararın şekillendirilmesine kadar yapılan tüm etkinlikleri kapsar. Karar alma sürecinde; (a) problemin tanımlanması, (b) bilgilerin sağlanması, (c) analizi ve yorumlanması, (d) çözüm seçeneklerinin seçilmesi, (e) seçeneklerin karşılaştırılması ve en uygun seçeneğin seçilmesi, (f) uygulama ilkelerinin saptanması ve (g) uygulamanın değerlendirilmesi aşamaları karar almada önemlidir (Taymaz, 2003). Müdürler karar alma sürecinde okul kaynaklarını, mali yönden etkinliğini, öğrenci ihtiyaçlarını, kişisel deneyimlerini göz önünde bulundurur. Müdür eğer okulun kaynakları geleneksel eğitim için yeterli değilse uzaktan eğitim gibi farklı bakışları kaynak oluşturmada kullanılabilir (Fischbach, 2010).

Karar alma sürecine etkili bir planlama ile başlanmalıdır. Etkili bir planlama yapılırken okulun temel taşı olan öğrenci istek ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak planlama yapmalı, planlama için harekete geçilmeli, sürdürülmeli değerlendirme yaparak tekrar uyarlanmalıdır (Williamson ve Blackburn, 2010). Planlama karar vermeyi içeren kritik bir süreçtir. Planlama sadece karar değil sürecin kendisidir. Planlama bir prosedürden ziyade bir düşünme şeklidir (Brightman, 2002). Planlama örgütün önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılacak yöntemlerin saptanmasını, izlenecek yolların kararlaştırılmasını içerir. Planlamanın kapsamı örgütün düzeyine göre değişebilir. Örgütün üst düzey yönetiminde planlama, örgütün bütün etkinliklerini karşılayacak nitelikte ve uzun süreli olarak gerçekleşebilir. Örneğin okul düzeyinde planlar yıllık ve günlük olurken bakanlık düzeyinde daha uzun süreli olabilir. Üst yönetimin planları, alt yönetimin planlarını yönlendirir. Planlama karmaşık bir süreç olduğundan yasal düzenlemeleri dikkate alarak değişimler karşısında esnek yapılı olmalıdır (Karip, 2004).

Planlama, kurumların ve insanların gelecek için uzun vadeli planlar yapmasını sağlayan bir araçtır. Planlama yapılırken her bir senaryonun geleceği nasıl etkileyeceği ve her bir olası ihtimalin kurum içindeki karar verme sürecini nasıl etkileyeceği düşünülmelidir. Planlama ile ilgili strateji normatif (düzgüsel) yaklaşım karar alma süreciyle başlar ve geleceğin günümüzde alınan kararların bir sonucu olacağını varsayar. Gelecek tahmin edilemez olduğundan planlama yapılırken oluşturulacak senaryoların sırasıyla gitmeyeceği, tam tersi durumlarla da sonuçlanacağı düşünülerek zıt planlama senaryoları da yapılmalıdır. Bu yüzden karar vermenin geleceğe daha açık

ve esnek bir yaklaşımla yapılması gereklidir. Ayrıca sürekli değişen ve karmaşık durumlar için de planlamada alternatifler ve esnekliklere yer verilmelidir (Koşar, 2012; Sayers, 2011).

Okul müdürü her bir zümre ve sınıf düzeyinde farklı derslere giren öğretmenler ile iş birliği içinde çalışarak, müfredatta belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak öğretim uygulamalarını planlar ve zamanlamasını belirler. Müdür kararlara paydaşların etkin katılımını sağlayarak okulun öğretim planlarının ve operasyonların bütçelenmesini sağlar (FPLS, 2011). Müdür çalışanlara koçluk yaparak çalışanlarla bütünleşmeyi sağlayıp daha doğru ve etkili kararlar almalarına yardımcı olur. Koçluk sayesinde derin analizler okula ait asıl problemlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Lindon, 2011).

Öğrenci başarısını geliştirmek için karar verme ve planlamaya tüm paydaşların katılımını desteklemek liderin önemli bir görevidir. Bu aşamada lider öğrencileri karar sürecine katarken, öğretmenlerin de karar verme sürecinde temel kaynak olduğunu unutmamalıdır (Andero, 2001; Berry ve Fuller, 2008; Karen, 2010; Slater, 2005). Okul müdürü paydaşlarına ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiğini dikte ettirme yerine, karar verme ve planlama sürecine etkin olarak katılımı sağlamak için fırsat ve olanaklar sağlamalıdır. Eğitim olanaklarının artırılmasında fırsat eşitliğinin sağlanması ve toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan gücü hedeflemelidir. Hedeflerin gerçekleşmesi için planlamada çeşitlik, verimlilik ve etkililik ilkeleri göz ardı edilmemeli, kararlar tüm katılımcıların ortak çalışmaları ile oluşturulup paylaşılmalıdır (Andero, 2001; Aydın, 1992; Bursalıoğlu, 2000).

İnsanlar günlük hayatta farkına varmadan birçok karar alırlar. Kararlar alınırken isteyerek ya da farkında olmadan bireyin dışında var olan etik kodlara ya da içgüdülere göre hareket ederler. Etik kodlar tecrübelerden kaynaklanır. Kurumlar inançlardan, düşüncelerden ve tecrübelerden doğar. Kurumun herhangi bir üyesinin yapmış olduğu işin ahlaki yönü vardır. Yönetici kendini ve diğer üyelerin ahlaki durumlarını anlamak, davranışlarını keşfetmek için çalışmalı, değerlerini anlamalı, kararlarını verirken değerleri de göz önünde bulundurmalıdır. Karar verme bireyden bireye değişmekle birlikte yaşanan deneyimler kararın isabetliliğini arttırabilir (Brightman, 2002; Storey ve Beeman, 2009).

Operasyonel liderlik kapsamında müdürlerin karar almada kullanacakları stratejilerden bir diğeri de verilere dayalı karar almadır. Örgütler karar almada rasyonel davranabilmeleri için verilere dayalı kararlar almalıdır. Verilere dayalı karar verme aslında bir süreç işidir. Buna göre verilere dayalı karar verme; okul müdürü ve öğretmenlerin sistemli bir biçimde veri toplaması, analiz etmesi, analiz sonuçlarını okul ve öğrenci başarılarını geliştirmek için alınacak kararlarda yol gösterme, rehberlik etme süreci olarak tanımlanabilir (Demir, 2009). Yöneticiler alacakları her kararı verilere dayandırarak alırsa veriye dayalı bir yönetim kültürünün okullarda daha yerleşik hale gelmesini sağlayabilir (Kavak, 2010). Verilerin okul yönetimince etkili kullanımında, okul geliştirme sürecinin, öğretim etkinliğinin, akademik başarının, okul ikliminin olumlu olacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla okuldaki kaynakların dağıtımında ve kararların alınmasında verisel analizler ön planda olduğunda okul içi iletişime güven ve olumlu bir iklim oluşabilir. Bu durumda öğrenci başarısının artmasına neden olabilir, öğrencilerin akademik başarıları izlenebilir, akademik program hakkındaki algıları takip edilir (Miller, 2007; Williamson ve Blackburn, 2010).

Karar alıcılar, örgüt içi ve dışındaki kararı engelleyen unsurları verilere dayalı tespit etmelidir. Örneğin, okul müdürü kurumunda en uygun kararı almak isteyebilir. Fakat rasyonel karar verme sürecinin uygulanması tam anlamıyla mümkün olmasa da yöneticiler tatmin edici çözümlerin seçimini arttıracak sistemli bir sürece ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle tatmin edici çözüm stratejisi yönetsel karar verme sürecinde merkezi bir konumda bulunmaktadır Müdürün, kararları okul içi ve dışı çevrelerin etkilerine açık olduğundan müdür bu etkileri de hesaba katmak zorundadır. İç ve dış etkiler rasyonel karar almayı sınırlandırarak maksimum hedeflerin gerçekleşmesini engelleyebilir. Karar almada akıllı dengelemeler kurmak karar almanın en zor yanlarından biridir. Alternatiflerin ve amaçların birbirinden çok farklı olması durumunda dengelemenin nasıl kurulacağı önemli bir sorun olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Karip, 2004: 22).

Stoney ve Beemman (2009) müdürlerin karar alma süreçlerini etkileyen etmenleri; (a) akademik, (b) politik, (c) profesyonel, (d) sosyal ve (e) ruhsal olarak sıralamıştır.

(a) Akademik etkenler: öğretmen, din, eğitim, konu, programlar, okul dışı aktiviteler,

(b) Politik etkenler: felsefe, finans, kaynak, konu içeriği, anayasa,

(c) Profesyonel etkenler: kurumsal kültür, kurslar, seminerler, iş arkadaşları, bilgi ağları, yasal kodlar, düzenlemeler ve politikalar,

(d) Sosyal etkiler: etnik gruplar, sosyoekonomik gruplar, arkadaşlar, akrabalar, profesyonel ve yerel toplum kuruluşları, ulusal ve uluslararası içerik,

(e) Ruhsal etkiler: din, tecrübe, toplantılar, yakınlık-akrabalık ilişkileri, yakın arkadaş baskıları, gibi gruplar ve değerler müdürlerin karar alma süreçlerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Üst yönetimlerin gizlilik, alt yönetimlerin ise korku nedenleriyle birbirlerine eksik bilgi vermesi, kararın doğruluk değerini etkileyeceği gibi yetkinin patolojileri de karar almayı sınırlayabilir (Bursalıoğlu, 1991: 93). Karar verme sürecinde verilere dayanılarak alınacak kararların önyargılar ve bireysel deneyimlere, etik kodlara göre verilecek kararlardan daha üstün olacağını müdürler bilmelidir (Protherry, 2010). Karar için gerekli olan tüm verilerin elde olmadığı durumlarda da karar verme durumu olduğunda kararın sınırlı veriler çerçevesinde verileceği de unutulmamalıdır (Aydın, 1992; Demir, 2009).

Karar almada kullanılacak diğer bir strateji ise karara katılmadır. Çok farklı seçeneklerin ve amaçların olduğu bir ortamda müdür karar sürecinde okulun yönetimini etkileyen iç ve dış öğelerin her birini karar organı olarak görmeli, kabul etmelidir. Müdür, okulun iç öğeleri olan müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, eğitici olmayan diğer personel ve okulun maddi kaynakları ile dış öğeler olan üst yönetimler, veliler, yerel yönetimler, çevredeki gruplar, sendikalar, çevrenin sosyal ve coğrafi yapısını bilmeli, bunları kabul etmeli ve bunlar arasında bir denge kurmalıdır. Okul müdürü bu süreçte karar almaya katılımı desteklemelidir. Alınacak kararın etkileyeceği birey ve gruplar, kararların alınmasına ne kadar çok katılırlarsa uygulamaya da aynı oranda katılır ve karar başarıyla uygulayabilir (Bursalıoğlu, 2008; Celp, 2000).

Okul yönetimi açısından karar sürecinin etkililiği alınacak karardan etkilenecek tüm unsurların karara katılmasıdır. Bu bağlamda eğitim sürecinin ana unsuru olan öğretmenlerin karar verme sürecinde temel kaynak olduğu unutulmadan alınan kararlara katılım kararların etkililiği bakımından çok önemlidir. Karara katılma oylama ya da bilgi toplama aşamasıyla kalırsa karara katılım tam sağlanmış olmaz. Karara katılım

evet ya da hayır şeklinde değil sürecinin en başından en sonuna kadar katılma şeklinde olmalıdır. Aksi durumda karara karşı çıkışlar ve itirazlar başlayabilir (Berry ve Fuller, 2008; Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Karar sürecine etkili katılmanın en önemli göstergelerinden biri de okula dayalı yönetim modelidir. Bu model, otonomi ve karara katılmayı ön plana çıkararak, okula karar verme yetkisi ve sorumluluğu vererek özerkliği artırma, öğretmenin okulda daha etkin bir rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi, okul paydaşlarının etkin katılımı üzerinde yoğunlaşmıştır (Özdemir, 2000).

Karara katılma konusunda bakanlık ve müdürler, özellikle öğretmenlerin okul içi kararlardan daha çok sınıf içi alınan kararlara daha fazla katıldığını bilerek bunun için olanak ve sistemler hazırlamalıdır. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmasının birçok yararları vardır. Bu yararlar: (a) okula bağlılığın artması, (b) çatışmanın azalması, (c) okul ikliminin iyileştirilmesi dolayısıyla öğrenci akademik başarısının artması, (d) işe devamsızlığın azalması, (e) kurum içinde iletişimin artması, (f) güvenin oluşması, (g) iş birliği, takım çalışmasının arttığı ve okula ait olma duygusunun geliştiği şekilde sıralanmıştır (Berry ve Fuller, 2008).

Okulda müdürün en önemli görevinin başında karar verme gelmektedir. Karar verme yönetimin kalbidir. Müdür karar sürecinde sosyal, ekonomik, kültürel, politik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden olumlu ve olumsuz yönde etkilenir. Teknolojinin okul yönetim süreçlerine en önemli olumlu etkisi, okul yönetiminin ana süreçlerinden biri olan karar verme sürecine ilişkin olmuştur. Okul müdürünün en önemli işlevlerinden biri, karar alma süreçlerini düzenlemek ve rehberlik etmektir. Etkili karar vermenin temel girdisi bilgi ve veridir. Bilgisayar ve ilgili teknolojiler sayesinde müdür, kısa sürede binlerce sayfa bilgiye ulaşabilmekte, bu bilgiler ışığında daha sağlıklı planlar, projeler ve kararlar üretebilmektedir (Turan, 2002).

Karar alma ve karara katılım sürecinde başarılı olan müdürlerin öğretmenler üzerinde etkisi büyüktür. Bu süreçte müdür olumlu ise okuldaki öğretmenlerde bağlılık, güven ve etkililiğin arttığı, iş doyumunun ve motivasyonunun daha yüksek olduğu söylenebilir. Müdürün son kararı verirken vicdanı ve ihtiyat derecesindeki algısı son derece önemlidir. Burada müdürün kişisel seçimi öne çıkmaktadır. Kişisel seçim oturmuş etik ilkelerinden daha etkilidir. Kişisel seçimde vicdan yönlendirici olmaktadır. Karardaki etkililiği sağlamada müdürün elinde net girdilerin olması, açık parametrelerin

bulunması gerekir. Eğer m¼d¼r bu a¼ık parametreler ve girdileri değerlendirmeden, işlemeden kararlar verirse bu kararlar ¼đretmenler ve diğer ¼alıřanlar tarafından hoş karşılanmaz, dolayısıyla alınan kararlara karşı g¼ven oluşmaz ve kararlar tartişılır hale gelebilir (Meyer, Macmillan ve Northfield, 2009).

Karar verirken m¼d¼r¼n elinde kararlarla ilgili değerlerin neler olduğunu g¼steren adeta bir katalog olmalıdır. M¼d¼r¼n davranişları okulun değerlerine ve ¼đrencilerin başarılarına bağlılık konusunda model olmalıdır. Etkili bir m¼d¼r ¼ncelikle ¼zg¼rl¼k, adalet ve eşitlik y¼ksek değerlerin farkında olup bunları uygulamalı aynı zamanda kendi yeteneklerinin de farkında olmalı ve kendini de değerlendirmelidir. Bu anlamda liderlik, kişisel değerler, kişisel farkındalık, duygusal ve ahlaki yeterlilik olarak a¼ıklanabilir (Storey ve Beeman, 2009).

Eğitim ¼rg¼tlerinin yaşadığı değişmeler alınan kararların bazen kısa s¼rede ge¼ersiz olmasına neden olmakta, bu durum hızlı ve daha etkili kararların alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ¼đretmenler, ¼đrenciler ve veliler s¼rekli alınan bu kararlara katılarak kendilerini etkileyen konularda bilgi sahibi olmalıdırlar (¼zdemir ve Cemaloğlu, 2000). Karara katılım sadece kararın alınması i¼in değil daha ¼ok alınan kararların uygulanması i¼in ¼nemlidir (Bursalıoğlu, 2008). Bir ¼rg¼t¼n başarısı b¼y¼k ¼l¼de kara verme s¼recinin iyi işlemesine bağlıdır. Karar vermede başarı ise m¼d¼r¼n eleştirel, kritik d¼ř¼nebilme becerisiyle ilgilidir. Karar alma ve karara katılım s¼recinde başarılı olan okullarda ¼đretmenlerin iş doyumunun ve motivasyonunun daha y¼ksek olduğu s¼ylenebilir. Bu bağlamda okul m¼d¼rleri etkili kararlar almak i¼in etkili planlama yapma, eleştirel d¼ř¼nme ve problem ¼özme tekniklerini kullanabilme ve okulun gelişimini sağlamak üzere veri toplama ve ¼öz¼mlene becerilerine sahip olmalıdır.

Başarılı bir okul m¼d¼r¼n¼n karar vermeden ¼nce elindeki resm¼ ve resm¼ olmayan b¼t¼n bilgileri g¼zden ge¼irmesi, kararları s¼ylentilerden ¼ok bilgiler veriler doğrultusunda vermesi gerekir. M¼d¼r ¼đretmenlerden ¼đrencilere, ailelerden servis Őof¼rlerine kadar herkesi ¼ok iyi tanımalı, ¼đrencilere ve ailelere kendini tanıtmalı, koltuğunun ya da makamının arkasına saklanmamalı, ofisinden ¼ıkmalı ve farklı zamanlarda okulda, sınıflarda, personel odasında dolaşarak y¼z y¼ze iletişim kurup, bilgi toplamalı ve karara katılımın artmasını sağlamalıdır (Anderson, 2004).

Sawyer (2010) müdürün karar verme sürecinde temel taşın öğrenci ihtiyaçlarının olduğunun unutmaması gerektiğini söyleyerek okulda alınan tüm kararların öğrenci yararına olmasına dikkat çekerken, Sindel (2010) ise müdürlerin çoğunlukla öğrenciler için alınan kararlarda öğrencilerin görüşlerine baş vurulmadığını, halbuki kararlardan en çok etkilenenlerin öğrenciler olması nedeniyle en azından internet üzerinden anketler ve online ile öğrencilerin karar sürecine katılması gerektiğini belirtmiştir.

Müdürlerin karar alırken kullanacağı stratejilerden bir diğeri de karar almada eleştirel düşünme ve problem çözme tekniklerini kullanmaktır. Müdürün karar verme sürecinde başarılı olmak için eleştirel düşünme veya kritik düşünme becerisini geliştirmelidir. Kritik düşünme temelde bir karar verme sürecidir. Kritik düşünme, bireyin neye inandığı, ya da ne yapacağına karar vermede odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünmedir. Müdür kritik düşünmede başarılı olabilmek için üzerinde düşündüğü konu hakkında bilgiye ve konuyu daha iyi açıklamaya yardımcı olacak farklı bilgileri bulabilmek için araştırma yapabilme becerisine sahip olmalıdır. Kritik düşünme süreci çoğunlukla problemin hissedilmesiyle başlar. Kritik düşünmeye standartlar oluşturmak için; (a) konu ile ilgili elde edilen tüm veriler toplanana kadar kararı erteleme, (b) açıklamalara şüpheli yaklaşma, (c) oluşturulan standartlara göre değerlendirme gibi süreçlere karar vericiler dikkat etmelidir (Semerci, 2000: 194-195).

Kritik düşünmede beş anahtar nitelik vardır. Bunlar: pratiklik, yansıtıcılık, kıyaslanabilirlik, amaç ve eylemdir. Bu niteliklerin birleşimiyle kritik düşünme tam olarak anlamlı hale gelebilir (Ennis, 1986). Müdür kritik düşünme becerisine sahip olarak karar vermede kritik düşüncenin yerinin belirlenmesinde yukarıda sayılan nitelikleri de dikkate almalıdır. Kritik düşünme müdürün kendisini sınırlamasını engelleyerek, çok farklı bakış açılarından bakmasını sağlayıp probleme en uygun çözüm yolunu bulmasını, daha hızlı ve daha objektif karar almasını kolaylaştıracaktır. Kritik düşünen bir müdür kendisinin dışında bulunan kişilerin fikirlerini alıp uygun olanı olmayandan ayırma, ima edilenleri anlama, neden sonuç ilişkilerine dikkat etme ve kendine güvenme gibi nitelikleri taşıyacağı için öğretmenlerinin fikirlerini almaktan çekinmez. Bu ona hem karar verme sürecinde kendisine gerekli olan bilgiyi sağlar, hem de çok farklı alternatifler sunar. Ayrıca karara ve problemin çözümüne katılan öğretmenler duyuşsal olarak tatmin olarak daha verimli olabilirler. Dolayısıyla kritik

düşünme yoluyla karar verme hem sonucu hem de sonucun etkisini daha kısa sürede verir (Semerci, 2000: 199).

Müdürler zamanlarının büyük bir bölümünü problem çözme işlerine ayırmaktadır. Müdürün problem çözmedeki stratejileri okulda karşılaşılan karmaşık problemleri çözmede, başarı ve başarısızlığının göstergesi olabilir. Müdürün bireysel başarısı, günlük yaşamında karşılaştığı problemlerden etkilenmeden, okuldaki problemleri rasyonel bir yaklaşımla analiz edip problemleri yaratan gerçek nedenleri belirleyip çözmesine bağlıdır. Bu bağlamda karşılaşılan problemin etkili ve hızlı çözülebilmesi için okul müdürünün yeni yöntem ve stratejiler geliştirme konusunda bilgisinin ve becerisi arttırılmalıdır (Çinkır, 2010a; Güçlü, 2003).

Brightman (2002) müdürler için öncelikli eğitim alanının girişimcilik ve sorun çözücülük olması gerektiğini belirtirken, Rooney (2009) sorun çözücülüğün bir kriz çözme işi olduğunu, kriz durumunda müdürün acilen her türlü veriyi bir araya getirerek sorunu çözmesi gerektiğini belirtmiştir. Müdür kriz aşamasında daha çok sezgisel değerlendirmeler yapmaktadır. Problemin temel sebepleri çok sayıda olabilir, öncelikle bunlar grup ya da bireysel olarak alt gruplara indirgenmeli ve müdür tecrübeleriyle bunlardan hangisinin problemin gerçek nedeni olduğunu değerlendirmelidir. Problem çözmede müdürlerin deneyimleri çok önemlidir. Müdür karşılaştıkları problemlerin birbiriyle paralellik göstermediğini bilmeli, problemin sebepleri ve etkilerinin iyi tespit etmelidir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken şey, ilk defa karşılaşılan problemlerde sebebin belirtilerini sıklıkla karıştırmak ve işe yaramayan geçici çözümler uygulamaktır. Müdür öğrenci başarısı için gerekli sorumluluklar, karmaşık özel eğitim kuralları, öğrenci nüfusu, eğitim hakkında yanlış fikirlere sahip öğrenci velileri gibi farklı sorunlarla yüz yüze kalmaktadır.

Yeni müdürler sorunlarla başa çıkmak için deneyimlerden kaynaklanan yeteneklerden yoksundurlar Girişimci olan müdür planlamaya, tasarlamaya, idari gelişim projelerini ve müfredatı uygulamaya çaba harcarken eski problem çözme teknikleri yerine yeni planlama araçları kullanılmalıdır. Aynı bölgedeki başka okullarla kıyaslamalar, kişisel fikirler ve örnek kararlar bunu belirlemek için müdürlere yardımcı olabilir (Brightman, 2002; Rooney, 2009).

Karar alma ve problem çözmeye sürecinde çeşitli yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri de Hodgkinson'un (1978) değerler hiyerarşisidir. Değerler hiyerarşisi kişiler için olayların, davranışların, inanışların ve değerlerin kaynağını kapsayan dört temel üzerine kurulmuştur. Bu dört temel (a) kişisel tercih, (b) fikir birliği, (c) sonuçlar ve (d) değişebilen kişiler arası rasyonel prensipler olarak açıklarken (Akt. Storey ve Beeman, 2009), Begley ve Leithwood (1990) Hodgkinson hiyerarşisinde gösterilen değerlerin okul müdürleri tarafından her zaman belirtilen sıraya göre olmayacağını belirterek fikir birliği ve sonuç öğelerinin değerlerde daha baskın olduğunu belirtmişlerdir.

Müdür bu seti etkili bir şekilde değerlendirerek problem çözme aşamalarında ihtiyaç duyulacak yeteneklerini geliştirebilmeli ve diğerleriyle başa çıkabilmelidir. Sorun çözme başarısındaki yeteneği, problem çözümünde yer alması, diğerleriyle iş birliği ve paylaşım içerisinde olması yöneticiyi etkili bir iletişimci yapar. Öğretmenlerin söylediklerinin yüzeysel değerlerinden çok duygusal ve inançsal önemine dikkat eden bir müdür öğretmenlere doğru işler yapmaları için yardımda bulunabilir. Müdür, yazılı ve sözlü iletişimi, personel toplantılarında dikkatle planlamalı, okulun amaçlarını sık sık yinelemeli ve okul başarısının öğrenciler, personel ve ailelerce algılanmasını yazılı kaynaklarla da sağlamalıdır (Andrews vd., 2001).

Müdür problemleri çözerken farklı sorun çözme stratejileri kullanabilir. Çınkır (2010a) müdür için okulda rastlanan sorunların çözümünde; (a) sorunu belirleme, (b) sorunu analiz etme, (c) plan geliştirme, (d) uygulama ve (e) değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşan "işbirlikli-sorun çözme" modelinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu modelin gerçekleşmesinde ise birçok engellerle karşılaşabilmektedir. Sorun çözmeye müdürlerin karşılaştığı engeller: (1) yönetim ve karar vermenin paylaşılması, (2) azalan kaynaklar, (3) artan bürokratik iş, (4) toplumun ve merkezi yönetimin öğrencilerin başarı standartlarının daha yükseğe çıkarılması konusundaki büyük beklentileri, (5) zaman sınırlılığı, (6) farklı gruplarla ilgilenme politikası, (7) liderlik sorumluluklarından zaman alan bunaltıcı yönetsel görevler ve (8) meslekte ilerleme için daha fazla fırsat gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Çınkır, 2010a). Sorun çözme yöntemleri ile ilgili okul müdürleri sorunun tanınması ya da tanımlanması, hedefler ve başarı kriterleri, karar verme ve uygulama, çıktıların gözden geçirilmesi ve

geliştirme gibi daha çok sorunun tanımlanması ve müdahale stratejileri üzerinde durduğu söylenebilir.

Problemin çözümleri türüne ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler mantık yolu ile çözülürken bazıları için duygusal olgunluk gerekebilir. Önemli olan alışkanlıklar ve alışılmış uygulamalar terk edilerek yeni bir algılama açısından bakmak gerekir (Özdemir, 2000). Okul müdürleri sürekli okul gelişimi için veri toplamalı, bunları analiz ederek çözümlenmeli ve değerlendirmelidir. Lafee (2002) müdürlerin okul gelişimi konusunda karar vermek için sadece okul harcamaları ve personel giderlerine ait verilerin yeterli olmadığını, sağlıklı ve etkili değerlendirme yapmak ve karar vermek için öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, programı yönetmek, öğretime ilişkin verileri inceleyerek karar verme durumunda olduklarını açıklamıştır. Protherry (2010) okul müdürlerinin veri analizinin kullanarak problemlere alternatif çözümler bulabileceğini, kaynakların etkili şekilde dağılımını yaparak, kararlarını netleştirebileceğini belirterek, asıl sorunun veri kullanımını okul geliştirme çabalarına entegre edilip edilmemesi değil, nasıl yapılacağını belirterek uygulamaya dikkat çekmiştir.

Müdürler karar alma stratejilerinde okul gelişimi için verileri iyi analiz etmeli ve bunların sonuçlarını uygulayabilmelidir. Okul geliştirme girişimleri sonuç olarak sınıfın ve öğretimin geliştirilmesi için yapılan girişimlerdir. Verileri toplama, analiz etme ve veriler ışığında belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmada okul geliştirmenin en etkili yolu, uygulayıcıların becerileridir (Heritage ve Chen, 2005). Uygulayıcılar başka bir ifade ile müdürler etkili veri kullanım süreçleri ve becerileri profesyonel bir alet çantasının ayrılmaz bir parçası olarak görmelidirler. Lider okul müdürünün takım çantasında olması gereken ilk araç alet veri toplamadır. Daha sonra çantada sırasıyla analiz ve öneri, tartışma, karar, planlama, uygulama ve son aşamada da takibin bulunması gerekir. Örgüt geliştirme aşamalarında liderin takım çantasında bu araçlar bulunmak zorundadır (Kozlu, 2010).

Okul gelişimi için sürdürülebilir stratejilere ihtiyaç vardır. Hükümetler okulun gelişmesi için danışman, başöğretmenler, yaygınlaştırılmış okullar, liderlik merkezi, okullara direk kaynak aktarımları, yerel müdürlükler için destek gibi stratejiler

kullanılarak okulu sürdürülebilir bir gelişme haline getirebilirler. Bunun dışında okul müdürlerinin bu kapsamda yapması gereken şey sadece okulun yapısını ve ortamını değil aynı zamanda çevresindeki toplumda da değişiklik meydana getirmesi gerekir. Ailelerin eğitim algılarını beklentilerini geliştirerek güvensizliği yeniden yapılandırılmalı öğrenci sayısını artırarak okulu pozitif şekilde tanıtılmalıdır (Norman, 2011).

Okul geliştirme çalışmaları (a) yönetimin geliştirilmesi, (b) dersin-öğretimin geliştirilmesi ve (c) insan kaynaklarının geliştirilmesi olmak üzere üç alanda yapılmaktadır. Müdür veriye dayalı karar almasında yönetim bilgi sistemlerini kullanarak, farklı seviyelerdeki eğitim ihtiyaçlarını belirleyip akademik başarının gelişmesini sağlar. Akademik başarının geliştirilmesi için müdür veri toplama, düzenleme, özetleme, analiz yapma, sentez yapma ve karar verme süreçlerini doğru algılayarak uygular. Böylelikle müdürün yasalar karşısında hesap verebilirliği artabilir (Breiter ve Light, 2006).

Meadows (2008) okul müdürünün analizler için gerekli bilgiye sahip olmalarının yalnız başına yetmeyeceğini, bunları değerlendirip bilgiye dönüştürebilecek uygulamaları ve stratejileri de bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Müdürler adeta analistçi, değerlendirme okuryazarlığı gibi davranışları göstererek öğretmenlere model olurlar. Politikacıların ve okul çevresinin öğrenci seviyelerinin yükseltilmesine ait yüksek beklentilerinin artması okulda baskıya neden olmaktadır. Müdür baskıları en aza indirmek için okul başarılarına ait verileri sürekli güncelleyerek datalar oluşturup sunmak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla başarıya ait hesap verebilirlik ve saydamlığı müdürler sağlam verilerle sağlamalıdır.

Okullarda pek çok veri toplanmaktadır. Bu verilerin temel amacı öğrenci başarılarını artırmaktır. Bu veriler; (a) öğrencilerin devamları, (b) ödev tamamlamaları, (c) sınıf içi performans, (d) öğrenci portföyleri ve notları, (e) öğretmenlerin öğrenciler hakkında doldurmuş olduğu gözlem ve değerlendirme formları, (f) öğrencilerin almış olduğu başarı belgeleri, (g) öğrenci nakil bilgileri ve (h) özel bilgiler şeklinde sıralanmıştır. Bu veriler analiz edilerek değerlendirilip ilgili paydaşlarca paylaşarak öğrencilerin akademik başarısında süreklilik sağlanabilir (Barry, 2006). Türkiye’de okullar teknolojinin yoğun kullanıldığı alanlar olmasına rağmen, teknolojinin okul

yönetim sisteminde ve geliştirilmesinde hangi düzeyde kullanıldığı tartışma konusudur (Ayrar, 2010).

MEB okullarda veri tabanı oluşturmak için e-Okul Yönetim Bilgi Sistemini kurmuştur. e-okul bilgi sistemindeki verilerin türüne ve miktarına bakıldığında, okul yönetim süreçlerinde kullanılmak üzere devasal bir veri tabanı oluşturulduğu söylenebilir. Ancak bu veri tabanının hangi niteliklerde, hangi düzeylerde eğitim yöneticilerine yönetsel ve stratejik veri sağlayabildiği tartışmalıdır. Beklenen bu verilerden okul yönetiminin ve okul çevresinin ne kadar yaralandığıdır. Ayrar (2010) yapmış olduğu araştırmasında e-okulun üretmiş olduğu raporların öğrenci, kurum iş ve işlemlerine ilişkin benzer nitelikteki öğrencileri sıralayan listeler olmaktan ileriye gidemediğini, bütünüyle sistemin işlemsel bilgi ürettiğini, bu haliyle okul yönetimi için destek ve yol gösterici, stratejik bir kaynak olma konumundan çok uzak olduğunu belirtmiştir.

2. 5. 2. Teknolojik Liderlik

Okul yöneticilerinin değişen liderlik alanlarından bir diğeri de teknolojik liderliktir. Operasyonel liderlik kapsamında yüksek performans gösteren okul müdürü teknolojik ve elektronik araçları öğretme, öğrenme, yönetim, araştırma ve iletişimde entegre ederek planlamasını ve uygulamasını sağlar. Bu kapsamda müdür teknolojinin öğrenmeyi destekleyecek biçimde kullanılmasına uygun ortam hazırlar. Müdür öğretmenlerin öğretim teknolojilerini ve bilişim sistemlerini, eğitim-öğretim sürecinin çeşitli boyutlarında kullanmalarını sağlayıp onların iş yükünü azaltacak biçimde kullanmalarına yardım eder (FPLS, 2011). Etkili okul liderleri teknolojinin öğrenme, öğretim, yönetimi, araştırma ve iletişim ortamlarında etkili biçimde kullanılmasını sağlamak amacıyla plan yaparak uygulamaya koyar (ISLLC, 2008).

Okul müdürünün rolü teknoloji ile de şekillenmektedir. Müdürün teknolojik liderlik rolünü yerine getirebilmesi teknolojiyi öğrenmesine, takip etmesine ve uygulamasına bağlıdır. Müdür teknolojiyi sadece bilgi amaçlı değil aynı zamanda iletişim amaçlı kullanmalıdır (Altun, 2008; Andero, 2001). Bugün teknoloji okulların vazgeçilmez bir öğesi olması nedeniyle müdür okulundaki öğretim teknolojilerinin kullanımını destekleyerek sınıfların bilgisayar, projeksiyon, internet gibi teknolojik donanımlarını sağlamak zorundadır. Okul müdürü teknolojinin öğretimi ile ilgili

çalışmaları olumlu yönde destekler, öğretmenlere teknolojiyi kullanarak öğrencilerin akademik başarısını geliştirmede, öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmede nasıl kullanacaklarını gösterebilir, israftan ve zamandan tasarruf sağlayabilir. Öğretim lideri olan müdür; müfredat, öğretim ve değerlendirilmenin geliştirilmesi için son teknoloji ve bilişim sistemlerinin kullanımını planlar ve uygular. Bu süreçte liderlik takımı oluşturup takım üyelerine teknolojiyi iyi kullanabilenleri dahil eder (FPLS, 2011).

MEB tarafından uygulamaya konan yeni programlar öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin daha fazla araç-gereç kullanmasını gerektirmiştir. Öğretmenlerin bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık olması, yetiştirilmesi için okul yöneticilerinden liderlik yapması beklenmektedir. Müdürün bu konudaki liderliği öğretmen ve öğrencilerin teknolojiden yararlanma ve kullanma isteğini artırır. Eğitim yöneticileri, öğretmenlere teknoloji kullanma olanağı sağlamadığı takdirde, öğretmenlerin bu alanda yapacakları çalışmalar sınırlı kalır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulda teknoloji kullanımı konusundaki tutumu önemlidir (Can, 2008). Teknolojik ve elektronik araçların öğretimi, öğrenilmesi, yönetimi, araştırma ve iletişime bütünlük içerisinde kullanılmasına ilişkin planlama ve uygulama yapmak okul yöneticisinin teknolojik liderlik rolleri arasında sayılabilir.

Teknolojik değişim ve küresel olgular nedeniyle okullardan beklentiler artmış, okullar arası rekabet, beklentilerin çokluğu ve çeşitliliği karşısında okul müdürünün rolü daha da karmaşıklaşmıştır. Etkili ve verimli bir öğrenme ortamının oluşturulması beklentileri bilgisayar destekli ve bilgisayar yönetimli öğrenimi ön plana çıkarmıştır. Bu gelişmeler müdürün teknolojiyi kullanma ve uygulama konularında belirli yeterliliklerinin olmasını zorunlu hale getirmiştir. Müdür teknolojiyi yönetsel, öğretimsel işlemlerde ve uygulamalarda kullanabilir hale gelerek teknolojik liderlik yapabilir (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Fooi, 2009; Carter ve Burger, 1994). Bilgisayar ve ilgili teknolojilerin okula transferi, etkili kullanılması ve eşgüdüm sağlamada müdürün birinci derecede sorumludur. Bu nedenle müdür teknolojinin verimli kullanılması konusunda nasıl bir yol izlemeli, nasıl bir liderlik yapmalı soruları önem kazanmaktadır. Müdür öncelikle teknolojiyi kendi öğrenmeli ve öğretebilir olmalıdır. Bunun için eğitim liderleri ve öğretmenler okul toplumundaki beklentilere model olarak vizyonel öğretimi desteklemeli, teknolojiden öğrenmeyi sağlamak için

okulda yapılar oluşturmalıdır. Okulda teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanan öğretmen ve personel müdürlerce desteklenip teşvik edilmelidir. Müdür gerekirse okulu için dışarıdan teknolojik destek yardımı almayı bilmelidir (Larson vd., 2009).

Teknolojinin okullarda etkin kullanımı ve oluşturulması için çevresel baskılar, müdürleri zorlamaktadır. Teknolojilerin alımı, bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulması, öğretmenlerin bu konuda eğitiminin sağlanması, bilgisayar eğitimi görmüş öğretmenlerin sisteme kazandırılması ve teknolojinin etkin bir biçimde okul yönetiminde kullanılması konuları müdürler üzerinde baskıya neden olmaktadır. Bilgisayarların ve bilgisayarlarla ilgili bilgi teknolojilerinin, okul yönetiminde ve sınıfta etkin bir biçimde nasıl kullanılabilceği, okulda kullanılan “yazılım” programlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği, okulun ve bireysel üretkenliğin artırılmasında bilgisayarların rolü, teknolojideki yeni gelişmeler ve bu gelişmelerin okula yansımaları konularındaki görevleri yapabilmek için gerekli yeterliliklerin müdüre kazandırılması durumunda müdürün teknolojiyi öğretme rolü gerçekleşebilir (Turan, 2002).

Bilgisayar ve ilgili teknolojilerin 1990’lardan itibaren eğitim kurumlarında yönetsel amaçlı olarak kullanılmaya başlanmasıyla geleneksel veri tabanları değişmiştir. Müdür son veri tabanlarını takip ederek değişen teknolojiyi okula aktarmalıdır (Turan, 2002). Son teknolojinin okul yönetimi için kullanılması; kaynakların tahsis edilmesi, müfredatların düzenlenmesi ve programlanması, yöneticilerin işini kolaylaştırmıştır. İletişim ve teknolojisindeki gelişmeler mikrobilgisayarlar aracılığıyla köklü değişimlere uğramıştır. Kısacası eğitimli bir beyinle çalıştığında bilgisayar, daha önce imkansız görünen olasılıkların farkına varmamızı sağlayan modern bir araç olarak hizmet eder hale gelmiştir (Carter ve Burger, 1994).

Bilgisayar ve teknolojinin okula girişi okul yönetimi sürecinde değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler okulların üretkenliklerine ait bakışları farklılaştırmıştır. Bilgiye ulaşmadaki sürenin kısalması, bilginin kullanılması ve çeşitli projelerin üretilmesini arttırmıştır. Tüm okul çalışanları bilgi birikimi, yerinden yönetim, zaman kazanma, öğretimsel amaçlar, bilgisayar okur-yazarlığı gibi konuları öğrenerek bu sürece katılmalıdır. Alınan kararların niteliğinin artırılması, teknolojik değişiklikleri

sahiplenme ya da teknolojinin okulda kullanımına ilişkin pozitif tutum geliştirilmesi için değişiklikler gerekli görülmektedir (Turan, 2002). Müdür okul paydaşlarına teknolojinin kullanımı konusundaki tutumlarını olumluya çevirmede destekleyici olabilir.

Müdür zamanının büyük bir kısmını bürokratik işler ve yazışmalarla geçirmektedir. Teknolojinin etkin kullanılması ile zamandan tasarruf ederek öğretimsel liderlikle ilgili konulara daha çok zaman ayırarak öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya ayırabilir, öğretmen değerlendirmeleri, eğitimsel yazılım programları, program geliştirme gibi konularda öğretmenlere rehberlik yapabilir. Bu konularda müdür okulunda başlatıcı ve öncü rol alabilmelidir. Aynı zamanda müdür okul- çevre ilişkilerini geliştirerek, çevrenin okulun teknolojisinden yararlanması için düzenlemeler yapabilir. Müdür teknolojiye dayalı veri tabanlarının eğitimde kullanılmasını sağlayarak okullarda, personel ve öğrenci işlerine ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve okul yönetiminde kullanılması konusunda kritik rol üstlenebilir (Can, 2008; Turan, 2002). Bu kapsamda müdür teknolojiyi öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını izlemede, zamandan tasarruf etmede, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmede, bu değerlendirmeleri gözle görülür ve ölçülebilir hale getirmek için grafiklerin çıkarılmasını sağlamada, aile ile sık ve olumlu bir iletişimde bulunmada kullanarak ve kullandırarak teknolojik lider rolünü oynayabilir (Vannest, Burke, Payne, Davis ve Soares, 2011). Bu rol kapsamında müdür, teknolojiyi veri tabanı ve iletişimde de etkili kullanarak okulu velilere ve çevreye açabilir. Türkiye’de kullanılan e-okul uygulamalarındaki veli bilgilendirme sistemi bu duruma bir örnek olabilir.

Teknolojinin eğitim ve yönetsel alanda kullanımı pedagoji ve müfredat için büyük olasılıkla yapıların ve geleneklerin uyumsuzluğunun kırılmasına olanak tanıyarak, aşılması gereken engeller ve yeni imkanlar sunmaktadır. Bilgi teknolojisinin okul ve sistem zeminindeki değişimlere katılması; müfredat, eğitim süreçleri ve öğrenci performansını daha etkili yönlendirecek araçlar ve altyapı sağlamaktadır (Carter ve Burger, 1994). Müdür, öğretim ve öğrenmeyle ilgili teknolojileri takip eder, iyi yönlendirmelerin neler olduğunu bilir ve bu iyi yönlendirme kriterlerine bağlı olan öğretmenlerin doğru şekilde faydalanmalarını sağlar, değerlendirmeler de daha objektif hale gelebilir (Andrews vd., 2001).

Türkiye’de bugün bilgisayarlar okullarda yönetsel anlamda (a) öğrenci işlerinde; e-okul, (b) personel işlerinde; mebbis, (c) mali işlerde tefbis ve (d) taşınır mal işlemlerinde tif olarak kullanılmaktadır. Akbaba-Altun (2000) okul yöneticilerinin bilgisayarı çoğunlukla yazışma yapmak amacıyla kullandıklarını, Çelikten (2002) ise okul müdürlerinin bilgisayarı daha çok okul kayıtlarının tutulması, kırtasiyeciliği azaltmak adına resmî yazışmalarda kullandıklarını belirtmiştir.

Türkiye’de okullar teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı yerler olmasına karşın bu teknolojilerden sistemin yönetilmesinde ve geliştirilmesinde hangi düzeyde yararlandığı tartışılmaktadır. Teknolojinin okullara sağlanması, yönetim uygulamalarında yapılan işlerin teknolojik araçlar yapılması konusunda birçok yeni uygulama artarak devam etmektedir. Bakanlık, iller, ilçeler ve okullar arasında e-okul yönetim bilgi sistemleri birçok işlemde hız, kolaylık ve kaynak tasarrufu sağlamıştır. Bu kadar kolaylık sağlanmasına rağmen “e-okul veri tabanından yeteri kadar yararlanılabiliyor mu?” sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun cevabı “hayırdır” (Ayrıl, 2010).

e-okul veri tabanı incelendiğinde bir çok raporlara ve verilere ulaşılmaktadır. Öğrenci işlemleri modülünde; öğrenciye, ailesine ait genel ve özel bilgilerden, öğrenci devam-takip, sosyal etkinlikler, aynı şekilde kurum işlemleri modülünde de; okula ait bilgiler, kayıt-kabul işleri, nakiller, not işlemleri, yöneltme işlemleri, özel ders ve dersane işleri gibi birçok veri vardır. Raporlar bakımından da durum benzerdir. Okul kurum işleri, öğrenci işleri, sınav işleri, öğrencinin ailevi ve kişisel ilişkileri, merkezi sınavlardan elde edilen bilgiler ve sınavda sorulan soruların derslere ilişkin analizine ait verilerin raporları şeklinde onlarca rapora ulaşılmaktadır. e-okulun ürettiği raporlara bakıldığında; öğrenci ve kurum iş ve işlemlerine ait benzer özelliklere ait nitelikte olan öğrencileri sıralayan listeler olmaktan öteye gidemediği neredeyse bütünüyle işlemsel bilgi ürettiği söylenebilir (Ayrıl, 2010).

Yukarıda belirtildiği haliyle okul yönetimleri için e-okul destek sağlama ve yol gösterici stratejik bir kaynak olmaktan uzaktır. Öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi, öğrenme eksikliklerinin tespiti ve giderilmesi konusunda e- okuldan beklentiler yüksektir. Müdür bu ve benzeri veri tabanlarını kullanacak öğrenme ve öğretimleri sağlayacak takımı kurmalı, gerekirse dışarıdan teknolojik destek yardımı

almalıdır. Müdür veri tabanlarını oluşturmak ve bunları gözle görülür, ölçülebilir hale getirmede, takımı etkili şekilde çalıştıracak planlar yapıp uygulamaya geçirmelidir (Larson vd., 2009; Vannest vd., 2011).

Teknolojik araç ve gereçleri kullanma ve kullandırma konularında müdürün ne gibi yeterlilikleri olması gerektiği cevaplanması gereken en önemli sorudur. Bu konuda yapılan en kapsamlı çalışma yöneticiler için ulusal eğitim teknolojileri standartlarıdır. (National Educational Technology Standards for Administrators [NETS-A]). NETS-A müdürlerin teknolojik liderlik standartlarını; (1) liderlik ve vizyon, (2) öğrenme, öğretme, (3) üretkenlik, profesyonel uygulama, (4) destek, yönetim, operasyonlar, (5) değerlendirme, (6) sosyal, hukuk ve etik konular (ISTE, 2002) olarak sıralamıştır. Müdürler bu standartlar doğrultusunda teknolojiyi eğitim ortamlarında uygulama, değerlendirme ve paydaşlarla paylaşarak teknolojik liderlik gösterebilir.

NETS-A standartları 2009 yılında yeniden değerlendirilerek teknolojik liderde olması gereken özellikleri; (1) vizyoner liderlik, (2) dijital çağ-öğrenme kültürü, (3) profesyonel uygulamada mükemmellik, (4) sistematik gelişim, ve (5) dijital vatandaşlık olarak açıklamıştır. Hacıhafızoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010), NTS-A standartlarında belirtilen yeterliliklerin Türkiye’de nasıl olduğuna ait araştırmada bu liderlik alanlarının Türkiye’ye uygun olduğunu ancak uygulamaların hayata geçirilmesi konusunda sorun yaşanabileceğine ait bulgulara ulaşmışlardır. Araştırma bulgularında teknolojinin yanlış değerlendirilmesi durumunda teknolojik ütopyalar veya kaşı ütopyalar yaratılabileceğine dikkat çekilmektedir. Apple (1991) teknolojinin doğru ve adil kullanılmadığında egemen sınıflarca bir kültürel istila aracı, bazılarının hayatını dönüştürürken bazılarının hayatını söndürebileceğine vurgu yapmaktadır (Akt. Turan, 2002). Teknolojinin yabancılaşma ve bireyselleşmeye yol açabileceğini bu nedenle olumsuz etkilerinin de olabileceğini müdürler göz önünde bulundurmalıdır. Burada önemli olan teknolojinin iyi veya kötü olması değil, teknolojinin nasıl kullanıldığıdır (Armstrong, 2011).

2. 5. 3. İnsan Kaynaklarını Geliştirme

Okul müdürünün değişen liderlik alanlarından bir diğeri de insan kaynaklarını geliştirmedir. Lider okul müdürü personelin sürekliliğini ve personel arasında iş

birliğini sağlayıp, mesleki gelişim programlarını hazırlayıp uygular. Müdür personeli seçer, işe alır, geliştirir, gerekli olduğunda etkili çalışan personeli muhafaza eder, ortaklık ve danışmanlık programları geliştirir, ücretli ya da gönüllü tüm personelin gelişimini sağlamak amacıyla kapsamlı bir plan geliştirerek uygulamaya koyar (ISLLC, 2008).

Okul müdürü öğretmenlerin, öğretimle ilgili çeşitli alanlarda eğitim almalarını, öğrenebilmeleri için farklı alanlarda özel kaynaklar ve araştırmaya dayalı öğrenme stratejileri sağlar. Lider okul müdürü, öğrenci başarılarının düşük olduğu bir okulda öğretmenlerin önceki değerlendirmelerini de göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesini yasal ve mesleki kurallar çerçevesinde yapar, öğretmenler için etkili bir mesleki gelişim planını oluşturarak uygular. Müdür çalışanlar için teşvik ve katılımı sağlayarak personelin gelişmesine katkıda bulunur (FPLS, 2011).

Öğretmenlerin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaya istekli olmaları çoğu kez okul müdürü ve diğer yöneticilerin uyguladıkları stratejilere bağlıdır. Mesleki geliştirme için gerekli süre, kaynak ve destek sağlama okullarda amaçlanan değişiklikleri gerçekleştirmede en önemli stratejilerdir. Araştırmalar etkili okullarda personel geliştirme çalışmalarının önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Personel geliştirme sadece formal olarak yapılmamalı, gerektiğinde öğretmenler arasında bilgi alışverişi, öğretim etkinliklerinin planlanması için zaman sağlanması gibi konularda informal süreçlere de yer verilmelidir. Öğretmenler yenilik ve değişikliklerin uygulanmasında okul düzeyinde etkililiği belirleyici bir role sahip olduğundan, yöneticiler yapılacak uyarlamaların öğretmenlerin destek ve katılımını sağlayacak şekilde düzenlemelidirler. Bu kapsamda yöneticiler hizmet içi yetiştirme programları düzenlerken, öğretmenlerin değişiklikler ve yeniliklerin nasıl uygulanacağı ve öğretimin nasıl iyileştirilebileceği gibi konularda görüş alış-verişinde bulunabilecekleri bir ortam oluşturmalı, hizmet içi programlarının içeriğinin belirlenmesinde öğretmenler arası ilişkiler dikkate alınmalıdır (Karip ve Köksal, 1996: 250-251). Mesleki gelişim stratejileri politik ve teorik uygulamalardan kurtarılmalı, gerçek okul uygulamaları haline gelmelidir. Bu şekilde geliştirilmiş bir eğitimin sonucunda öğretmenler bilgilerini, yeteneklerini ve uzmanlıklarını ortaya çıkarmada daha belirgin rollerde yer alırlar (Webb, 2005).

Örgütlerin ve çalışanların profiline değişime uğramasıyla, yönetim tarzları ve insan ilişkilerinde yeni yaklaşımlara gerek duyulmaya başlanmış, böylelikle üretimin en temel ögesi durumuna gelen insan kaynağının ve örgütün yönetimi de daha bir önem kazanmıştır. Bireyin öğrenmesinden öğrenen örgüte doğru devam eden süreçte Senge'nin (2001) belirttiği gibi "örgütler kapasitesini sürekli geliştiren ve kendi geleceğini yaratabilen" öğrenen örgütlere dönüşmektedir. Bu kapsamda uyum sağlayıcı öğrenmeden yaratıcı öğrenmeye doğru bir geçiş vardır (Aydın, 2011). Daha önceleri uygulanan kapalı ekonomi modellerinde üretim maddesel ölçütlerin bir fonksiyonu olarak ele alınmakta ve insan faktörü ikinci planda yer almaktayken günümüzde rekabet edebilme, çevreye uyum sağlayabilme giderek yaygınlaşarak rekabette esas unsur olarak insanı ön plana çıkarmıştır (Bhadury, Mighty ve Damar, 2000: 143). Okul örgütlerinin yöneticisi olan müdürler başarıyı yaratacak ve toplumsal değişmeyi canlandıracak niteliklere sahip olmalıdır. Müdür okulda insan kaynaklarını yönetme ve yönlendirme konusunda (a) personeli geliştirme, (b) karara katılma, (c) kaynakların dağıtma, (d) görevleri dağıtma, (e) motivasyon, (f) kişiler ve gruplar arası ilişkileri planlama ve destekleme, (g) yapılan işlerin değerlendirilmesi, (h) personelin değerlendirilmesi ve (ı) öğrencinin başarısını artırma davranışlarında bulunur (Çınkır, 1998).

Yönetim biliminde personel yönetimi kavramının yerini insan kaynakları yönetimi almıştır. Örgütlerin büyümesi, teknolojinin gelişmesi, iş piyasasının değişmesi, çalışma koşullarının farklılaşması, beklentilerin artması ve şekil değiştirme gibi süreçler insan kaynakları yönetimini yeniden düzenlemek zorunluluk haline gelmiştir. Müdür okulundaki tüm maddi ve insan kaynaklarının kullanımında en önemli rolü oynaması zorunluluğundan dolayı, okulda çalışan insanların beyinlerini harekete geçirip, onların ürettikleri düşünceleri ve duygularını işe koşup insan kaynağının geliştirir ve yönetebilir (Açıkalin vd., 2007).

Hızlı değişim ve dönüşüm süreci içerisinde örgütlerin başarılı olabilmesi, insan kaynaklarının etkili kullanılmasına ve yönetilmesine bağlıdır. Eğitim alanında meydana gelebilecek değişikliklerin merkezleri okullar olduğundan, değişimlerin başarı ile sonuçlanabilmesi, okulda bulunan insan kaynaklarının buna inanmalarını, bu konularda bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirmektedir. Eğitim yöneticileri insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için genel

yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanarak insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde yönetir. Müdür okul toplumunun rol ve beklentilerini göz önüne alarak buna göre davranır (Çalık, 2003).

Taymaz (2003), insan kaynakları yönetimini, personel yönetiminin çağdaş yorumu olarak belirtirken, Canman (2000) insan kaynağı aracılığıyla örgütün amaçlarını gerçekleştirme süreci şeklinde ifade etmiştir. İnsan kaynakları yaklaşımı örgütün amaçlarına ulaşmada katkıda bulunanlara stratejik, kapsamlı ve iç tutarlığı olan bir yaklaşımla bakar. Açıkalın (2004) insan kaynakları yönetiminin amaçlarını çalışanların ve örgütün performansını arttırarak, çalışanların örgütsel başarıya katkıda bulunmalarını sağlayacak, çalışanların enerjilerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek bir ortam hazırlama şeklinde belirtmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için insan kaynağı kapsamında yönetimin (a) kurum içinde ve çevresindeki insan kaynağının korunması, (b) çözümlenme belirleme, (c) bilgilendirme, (d) danışmanlık, (e) seçme, (f) geliştirme, (g) bütünleştirme, (h) koruma, (ı) ödeme, (j) ayırma ve (k) mesleki örgütlenme gibi birçok işlevi vardır.

Canman (2000) insan kaynaklarını personel seçimi, değerlendirme, ödüllendirme ve geliştirme olarak dört süreçte ele almıştır. İnsan kaynakları döngüsünün temelinde; belirlenmiş görevleri yerine getirecek personelin seçimi, performanslarının değerlendirilmesi, personeli uygun ödüllerle çalışmaya güdülemek, değişimler ve gelecek için personeli geliştirmek yatmaktadır.

Devletin, politikacıların eğitimcilerin sürekli tartıştığı konu eğitimsel mükemmelliktir. Mükemmelliğe ulaşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin sürekli teşvikler ile desteklenmesi gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi için sürekli eğitimden söz ediliyor, reformlar yapılıyor ancak öğretmenlerin gelişimi konusunda yeteri kadar çalışma yapılmadığından bu da öğretmenleri ikilemde bırakabiliyor. Öğrencilerin daha fazla standart testlerle sokulması baskısı müfredatın gerçekleşmesini engellemektedir. Gerek müfredatlarda yapılan gerekse teknolojik kaynaklarda yapılan iyileştirmeler insan kaynaklarının geliştirilmesi ile desteklenmez ise başarının sağlanması zorlaşmaktadır (Mitchell ve Cunningham, 2001). Bu kapsamda okulda en önemli yatırımın yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitici olmayan personelin

geliştirmesine yapılması gerekir. Ancak okulda insan kaynaklarının yönetiminde çeşitli etkenler etkili olmakta ve istenilen verim elde edilememektedir. Okullarda terfiler, atamalar, ödüller, yer değiştirmeler gibi yönetim işleri merkezi örgütün kurallarına göre işlemektedir. Öğretmenlerin rolünün, toplumsal ihtiyaçların değişmesi, okullarda amaç ve hedeflerin açık, kesin olmayışı nedeniyle okullar bazı iç çatışmaların yaşandığı bir ortam haline gelmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin en önemli sınırlayıcıları olmaktadır (Andero, 2001; Gümüşeli, 2009; Kent, 2004).

Okullarda insan kaynakları yönetimi yaklaşımının uygulanabilmesi için yöneticilerin kendilerini geliştirmeli, okul personeli ile etkili bir iletişim içerisinde olmalı, onları güdelemelidir. İnsan kaynakları yönetimi bağlamında, okul yöneticilerinin sorumlulukları; yetiştirme-geliştirme ve değerlendirme şeklinde üç ana başlıkta toplamıştır (Taymaz, 2003). Okul yöneticileri okulda insan kaynaklarının en önemli unsuru olan öğretmenleri, öğrencileri okulun amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde yönetmelidir. Bu anlamda okul müdürleri personelin sürekliliğini sağlama, personel arasında iş birliği ve mesleki gelişim programlarını oluşturmalı, profesyonel gelişim programını başlatmalı ve bu programa bağlı kalmalı, aktif katılımcı olarak model rol oynamalıdır (Williamson ve Blackburn, 2010).

Her dönemde öğretmen eğitimi, eğitimin en önemli yatırımı olarak kabul edilir. Bunun için farklı kurumlarda öğretmen yetiştirme modeli, yöntem, teknikler, politikalar değişik türlerde yetiştirme programları planlanmakta ve uygulanmaktadır (Gümüşeli, 1996). Bu sebeple etkili personel yönetimi için okul müdürünün insan kaynakları yönetim stratejilerini uygulayabilecek lider olarak yetiştirmek önemlidir. Müdürün insan kaynakları yönetimini uygulayabilmesi için okulun hedefleri hakkında uzmanlık derecesinde bilgiye sahip olması, eğitim ve kültür düzeyi yüksek, vizyonu geniş ve teknik gelişmeleri takip eden bir yetişme düzeyine erişmesi sağlanmalıdır. Eğer öğrenci başarısı yükseltilecek ise iyileştirilmesi gereken öğretmenin geliştirilmesidir. Bir müdür tutarlı profesyonel geliştirmeyi sağlayabilmek için öğrenme aktiviteleri arasında ilişki kurmalı yada profesyonel gelişim ile okul hedefleri veya öğretmenlerin kendi profesyonel hedefleri arasında ortak noktalar bulmalıdır. Öğretmenin kapasitesinin geliştirilmesinde müdür kritik rol oynar. Okul müdürü açık amaçlar belirlediğinde ve bunların öğretmenlerin çoğu tarafından desteklendiğinde tutarlı bir profesyonel gelişimin meydana gelmesi daha büyük olasılıktır (Graczewski vd., 2009).

Mesleki gelişim teoriyi pratiğe geçirmektir. Mesleki gelişim programlarını tasarlama ve uygulama insan kaynaklarını geliştirmede müdür için önemli bir stratejidir (FPLS, 2011). Etkili mesleki gelişim sağlamak için okul müdürü tarafından göz önünde bulundurulması gereken birçok değişken vardır. Bu değişkenler; öğretmen inançları ve algıları, okul ortamı, yerel okula verilen mevcut destek şeklinde sıralanabilir. Müdür öğrenci başarısını sağlamak için etkili mesleki gelişim ve öğretmen yeterliliklerini bağdaştırmaya odaklanmalıdır (Kent, 2004). Müdür mesleki gelişim etkinliklerinden birisi olan hizmet içi eğitim uygulamaları ile çalışanları yetiştirebilir. Hızlı çoğalan bilgi patlaması, teknolojik gelişimler karşısında özellikle öğretmenlerin yetiştirilmeleri mesleki bir zorunluluktur. Etkili bir çalışma ancak etkili personel ile olacağından müdürün görevi ve sorumluluğu bunu sağlamaktır (Aydın, 2007; Başaran, 1996).

Eğitimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için her okulda öğretmenler ve diğer çalışanların işe koşullanması ve yetiştirilmesi desteklenmelidir. Mesleki gelişim yani insan kaynaklarının geliştirilmesi, personelin beceri ve yetkinliklerinin geliştirildiği süreçlerdir. Öğretmenleri ve diğer personeli etkili ve verimli çalıştırabilmek, onların kendilerini geliştirmeleri, kanıtlamaları için uygun eğitim ortamlarını hazırlamak, fırsatlar yaratmak konusunda müdürlerin tutumu çok önemlidir. Bu geliştirmeye ilişkin etkinlikler sonunda öğretmenlerin ve diğer personelin gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır, nitelikleri gelişerek okula daha etkili hizmet sunma olanağı artar. Hizmet içi eğitim bu etkinlikler içerisinde önemli bir yer tutar (Gümüşeli, 1996: 63).

Hizmet içi eğitim, bir kurumda iyi yönetim uygulamalarının ve risk yönetimi stratejilerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bir kurumda hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu açıkça işaret eden bazı göstergeler vardır. Yönetici insan kaynaklarını geliştirirken bu göstergeleri dikkatle izlemeli ve ona göre stratejiler geliştirmelidir. Bu göstergeler: (a) çalışanların istekleri, (b) personel araştırmalarının sonuçları, (c) değerlendirmelerde ortaya çıkan yetersizlikler, (d) bireysel gelişim istekleri, (e) yasa ve diğer düzenlemelerdeki değişiklikler, (f) yeni yönetici ve lider yetiştirme ihtiyacı, (g) yeni personel istihdamı, (h) yeni ekipman kullanımı, (ı) yeni yönetici atamaları, (j) yeni teknolojiye geçiş, (k) personelin görev yerinin değişmesi ve (l) güvenlik sorunları şeklinde sıralanabilir (Aydın, 2011). Hizmet içi etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında kurum müdürleri bu göstergeleri dikkate almalıdır.

Mesleki gelişim eğitimin geleceği için temel unsurdur. Okullarda mesleki gelişim için hazırlanacak programların yetersizliği eğitimin geleceğini riske sokabilir. Öğretmenler genellikle kendi eğitimlerinden, bilgilerinden ve motivasyonlarından dolayı karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme ve eğitim programlarını uygulamada yetersizdirler. Bu yetersizliklerle başa çıkmada ve okul değişim çabalarında yönetici, öğretmen ve diğer okul çalışanları için mesleki gelişim önemli bir rol oynar. Öğretmen gelişimi için harcanacak her bir kuruşun öğrenci başarısındaki etkisinin diğer kaynakların hepsinden daha etkili olduğu söylenebilir. Fakat il ve ilçelerde kaynakların yüzde birinin yarısından daha azı personelin gelişimi için harcanmaktadır. Düşük eğitim seviyesindeki kurumlarda çalışan personel için hazırlanan kısa süreli personel gelişimi eğitim çabaları genellikle etkisiz olmaktadır. Oysaki geliştirilen programların içeriklerine bakıldığında modası geçmiş, takipten yoksun, öğretmen ilgilerini ihmal eden bir planlar olduğu görülmektedir (Andrews vd., 2001; Kent, 2004).

Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde birinci kişinin öğretmen olduğunu bilen müdür; öğretmenin uzmanlığının ve öğretme yeteneğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini dikkate alarak mesleki gelişim programlarını tasarlayıp uygulamalıdır. Bu uygulamalarda müdürün yaklaşımı dikte ettirmek yerine katılımcı anlayışta olmalıdır. Başarılı okulların temelinde mesleki gelişimin önemini kavrayan müdür, gelişim programlarını tasarlarken öğretmenlere, yönetici yardımcılara ve ailelere yer verir. Mesleki gelişim için tüm çabalar öğrenci başarısını artırmaya odaklanarak, profesyonel toplulukları ve öğrenmeye duyulan saygıyı teşvik etmelidir. Bu teşvik öğretmen ve yöneticilerin mesleki çalışmalarında etkin olarak yer almalarına imkan sağlar. Okul müdürü iyi mesleki gelişim uygulamalarını işe koşabilir ve öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesi için gerekli ortamı sağlayabilir (Leithwood, Day, Sammons, Haris ve Hopkins, 2010).

Lider müdürler eğitime ve öğretime dolaylı olarak etkide bulunurlar. Müdürlerin en büyük etkisi insan kaynaklarının yönetimi konusundadır. Müdür çalışanların motivasyonunu sağlama, bağlılık ve iş koşullarını iyileştirme konularında olumlu etkilerde bulunabilir. Woods'a (2010) göre müdürlerin takip ettikleri yolun ajandalarının başında her çocuk önemlidir gelmektedir. Woods'un araştırması kapsamındaki okullar ortak raporunda; müdürün çalışanlarını tanıması ve onların

potansiyellerinin farkında olmasının önemine değinerek bazı okul müdürlerinin görevlerinden biri olarak yeni ortaya çıkan üst yönetimlerin çıkarmış olduğu yönetmeliklerin, mevzuatların yükünden kendi çalışanlarını korumak şeklinde açıklamıştır.

Her öğrencinin eğitim hakkının olması nedeniyle nitelikli öğretim vermek önemlidir. Bu nitelikli öğretime ulaşabilmenin en temel koşulu ise personelin geliştirilmesi diğer bir deyişle eğitimidir. Müdür çalışanları için eğitim ve destek sağlayarak çalışanlar arasında güvenilir bir iletişimi geliştirmelidir. Müdürün sağlayacağı mesleki gelişim merakı, motivasyonu ve yeni düşünce yollarını ateşler. Etkili mesleki gelişim amaçlara ulaşılması için önemli bir araçtır. Birçok kaynak öğretmen kalitesini ulusun eğitim sisteminin temelinde oturtmak gerektiğini söyler. Böyle olmadığı takdirde okul uygulamalarının eksik kalacağını belirtmektedir. Mesleki gelişim konusundaki olumlu ve sürdürülebilir devlet politikaları öğretmenlerin işleriyle ilgili yeterlilikleri ve kapasitelerinde önemli bir farklar oluşturabilir. Mesleki gelişimin desteklenmesi sonucunda öğrenci başarılarının artacağı göz önünde bulundurularak gerek devlet gerekse okul müdürü tarafından mesleki gelişime ve eğitimsel konulara yönelik yeni yaklaşımları ve uygulamalar desteklemelidir (Hannah, 2011; Woods, 2011).

Mesleki gelişime bağlı öğretmen kalitesi öğrenci başarısını getirir. Eğer çabalar öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek için ise sürekli ve yüksek kalitede mesleki gelişim sağlanır. Mesleki gelişim odakları, öğretmenlerden öğrencilere, bölgelerden okullara bireysel çabalardan uzun soluklu planlara doğru gitmelidir. Başarılı bir mesleki gelişim sürekli olmalı ve her günkü öğretim yaşantısıyla ilgili olmalıdır. Öğretmenlerin meslekte kalması onların bir nevi desteklenip geliştirmelerine bağlıdır. Amerika'da yapılan bir araştırmada; yeni öğretmenlerin yaklaşık %30'unun iki yıldan sonra öğretmenlik yapmadığını , % 40-50'sinin ise ilk beş yıllık süreçte meslekten ayrıldığını göstermektedir. Genellikle bu süreçte müdürün rolünün pek dikkate alınmadığı söylenebilir (Dumler, 2010).

Müdürler ancak nitelikli personeli sayesinde başarılı sonuçlar elde edebilirler. Müdür personeline liderlik eder, onların sorunlarına ilişkin olarak kendi çözüm

biçimleri konusunda onları ikna eder ve etkiler. Teoriden çok uygulamaya dönük bir yönetici, personel yönetimi ve yönetimde insan ilişkilerini bilen, çalışan personeli nasıl motive edeceği konusunda stratejileri uygulayan, bireysel farklılıklar konusunda etkili bir liderlik yapmalıdır. Yöneticinin, yönettiği alanla ilgili öğrenim ve eğitim görmüş olması gereklidir. Yöneticinin etkili mesleki gelişim programlarının tasarlanıp uygulanmasında hizmet öncesi esnası ve gerçek öğretim, araştırma kaynaklarına dayalı olmalıdır (Canman, 2000). Hizmet öncesinin türü ve kalitesi farklılık yaratır. Mesleki gelişim, yetişkinin giderek öğrenme davranışını içselleştirebilir. Bu öğretmenin ve diğer personelin var olan inanç sistemini anlamak ve bilmek demektir. Öğretimi dizayn ederken etkili mesleki gelişimin özellikleri göz önüne alınmalıdır.

Kaliteli mesleki gelişim, eğitimin geleceği için temel unsurdur. Okul müdürü personel gelişim aktivitelerine önem vermeli ve en önemlisi insanlara doğru şeyler yapmaları için yardımda bulunmalı, buna yönelik etkinlikleri desteklemelidir. Eğer öğrenci nüfusunun yaratmış olduğu zorlukların üstesinden gelinebilirse mesleki eğitim de öncelik kazanacaktır. Mesleki gelişimi sağlayan öğretmenler kendi eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri için öğrencilerinin ihtiyaçlarını da karşılayabileceklerdir. Personel gelişimi okullara odaklanmalı ihtiyaçların karşılanmasına özenli olmalı ve süregelen bir destekle devam etmelidir. Eğer bu mesleki eğitimler sağlanırsa teoriyi pratiğe uygulamadaki sorumluluk da öğretmenlere geçmiş olacaktır. Böylece etkili mesleki eğitimle artırılmış öğretmen kalitesinin bağdaşması öğrenci başarısını beraberinde getirecektir (Andrews vd., 2001).

Müdür, öğretmenleri okuldaki çalışma gayretleriyle orantılı olarak ödüllendiren bir çalışma ortamı oluşturabilir. Müdürler öğretmenleri para ile ödüllendirme konusunda maddi kaynak olarak büyük bir sıkıntı içindedir. Bu kaynak sıkıntısı müdürleri parasal ödüllendirmede ciddi olarak kısıtlamaktadır. Ancak parasal ödülün başarıyı artırmada tek bir kriter olmadığı övmenin de neredeyse parasal özendirici kadar etkisi olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır (Gümüşeli, 2004). Ortamlara göre özendiricilerin dereceleri değişebilir. Çalışanları etkilemek isteyen yönetici onlara inandırıcı ödüller sağlamalıdır. Aydın (2007) okul müdürü çalışanları özendirmek için birkaç özendiriciyi beraber kullanabileceğini bilmelidir şeklinde ifade etmiştir. Müdür

kime hangi ödül ve teşviki verecekse o bireyin özelliklerini ve beklentilerini bilmek zorundadır. Çalışanların özendiriciye yüklediği anlamın önemi unutulmamalıdır.

2. 5. 4. Etik Liderlik

Çağdaş okul yöneticileri için belirlenen bir başka liderlik alanı ise etik liderliktir. Etik lider olan müdür davranışlarında, uygulamalarında bütünlük içinde adil, dürüst ve etik davranır. Müdür öğretmenlerin katılımını sağlayarak okulda etik davranışlara ilişkin bir kılavuz hazırlar ve davranışlarında iyi bir model olarak; öğretmen, öğrenci ve veliler ile ilişkilerinde etik kural ve ilkelere bağlılık gösterir. Okul müdürü her ne koşulda olursa olsun yasal çerçeve içinde davranır, yasal ve etik kurallara aykırı bir davranış görülmesi halinde anında müdahale ederek gereğini yapar (FPLS, 2011).

Etik, insanları doğru ya da yanlış iyi ya da kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefenin koludur. Başka bir ifadeyle doğru ve yanlış ölçütleridir. Etik, insanların davranışlarını kendilerine göre düzenlediği bir ilkeler sistemidir. Etik, insanların çeşitli durumlarda bir öğretmen, anne, iş adamı, vatandaş, çocuk olarak nasıl davranmaları gerektiğini açıklamaktadır (Aydın, 2006; SCU, 2007).

İnsanların değer yargıları, beklentileri, algı ve inançları değişmektedir. Spor örgütlerinden, din örgütlerine, eğitim örgütlerinden ticaret örgütlerine kadar her alanda kurumu yönetenlerden veya diğer bireylerden kaynaklanan skandallar günümüzde her gün yaşanmaktadır. Bu davranışlarda iyi ve kötünün neler olduğu araştırıldığında etik değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Etik değerler: tarafsızlık, eşit muamele, karşının inanç ve düşüncesine saygı ve kabul, kültürel oluşum ve değerlerin farkında olma, hoşgörü, empatik davranabilme anlayışı şeklinde açıklanabilir. Etik liderliğin temelinde, toplumun tüm üyelerine karşı gösterilmesi gereken saygı, farklı kültür, görüş ve düşüncelere hoşgörü, kaynakların dağıtımında adil olma yatmaktadır (Baganll, 2002; Yılmaz, 2006).

Liderlik becerilerinin etik davranışlarla desteklenmesi gerekir. Etik lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir eylem olarak görür ve kurumsallaşmasını sağlar (Çelik, 2007). Etik, insanların bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri, normları ve kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan araştıran bir felsefe disiplini olarak düşünüldüğünde (Aydın,

2010) okul yöneticilerinin kendi davranışlarına ilişkin kişisel sorgulamalarda bulunmaları gerektiği etik liderlik açısından önemlidir. Okul müdürünün dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek tüm öğrencilerin başarısının artırmasını sağlaması gerekir (Gümüseli, 2004: 3). Okul yöneticilerinin etik bir okul kültürü oluşturabilmeleri için kendilerinin etik davranışlar göstermeleri ve bu konuda tüm çalışanlara model olmaları gerekir. Okul müdürleri, günlük davranışlarında, aldıkları kararlarda, yaptıkları uygulamalarda, öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle olan ilişkilerinde etik değerlere önem verdiğinde etik kültür oluşabilir.

Etik liderlik farklı şekillerde tanımlanmıştır. Etik liderlik; bütünlük içerisinde adil, dürüst ve etik davranma özellikleri ile çalışanları etkileme süreci, liderlik becerisiyle etik değerlerin dengesi, izleyenlerin karakterlerine, inançlarına bakılmaksızın onları oldukları gibi kabul etme, etik kararlar verme, sürece etik değerleri katma ve etik bir sistem oluşturmak, bireyler ve gruplar arası ilişkilerde karar vermede ve diğer tüm eğitim süreçlerinde uygun davranış gösterme süreci şeklinde çoklu olarak tanımlanabilir (Pipkin, 2000; Yılmaz, 2006). Etik liderlik moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir süreçtir. Etik liderin gücünün kaynağı moraldir. Lider, etik davranışlar göstererek çalışanlarına moral verebilir, huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı yaratabilir, insanlarla beraber çalışarak ortak bir payda oluşturabilir. Bu amaçla tüm okul toplumunu harekete geçirmede onların değerlerini bağdaştırarak okulu yönetir (Dufresne ve McKenize, 2009).

Etik liderin en önemli özellikleri dürüstlük, tutarlık, adillik ve kişisel bütünlüktür. Lideri, verdiği kararlarla ve davranışlarıyla örgütte olumlu havayı oluşturan kişidir. Lider bu havayı oluştururken tutarlı ve adil olmalıdır. Etik lider olmak öncelikle kişisel dürüstlüğü gerektirir. Okul müdürü karar verme sürecinde yasalara uymayı ve kamu yararını temel ölçüt alırken aynı zamanda etiksel özellikleri de dikkate almalıdır (Çelik, 2004; Dufresne ve McKenize, 2009; Hussein, 2007).

Müdür, okulun bütçesini ve harcamalarını göz önünde bulundurarak günlük hayatında birçok karar alır. Fakat bunu yaparken okulun ticari boyutuna daha fazla önem verenler öğrencilerin akademik başarısını ve yararına olacak durumları göremeyebilirler. Halbuki etik liderler öğrenci yararını her zaman ilk sıraya koyar. Bu

liderler dürüstlük, vizyonerlik bütünlük, etkililik ve motive edici bir karaktere sahiptirler. Etik davranmak test sonuçlarını yükseltmeyebilir ama okulun temeli olan güven ve saygıyı pekiştirir. Güven sağlandığında doğal öğrenci başarısı da gelir (Kaucher, 2010).

Okulun güvene dayalı ikliminin bozulmaması için mesleğin getirdiği etik ilkelere de yöneticiler uymalıdır. Okul müdürünün öğretmenlere karşı adaletli ve dürüst davranması gibi özellikleri içeren etik davranışlar, belirlenen amaçlara ulaşmada başarı sağladığı gibi okulun iklimine de huzur ortamı getirerek aynı zamanda izleyenler tarafından kendi saygınlığını da artırabilir. Okulların etik iklimlerindeki olumsuzluklar örgüte bağlılığın azalmasına ve işe isteyerek gitmeme durumlarına neden olabilir (Carlson, 2005).

Etik değerler ile okul kültürü arasında kuvvetli bir bağ vardır. Okulun değerleri, normları, gelenekleri, inançları ve sembolleri, okul kültürünü oluşturan temel öğelerdir. Okul, kendi kültürüne uygun etik değerler sistemini oluşturarak değerlerin bireysel olmaktan çıkıp örgütsel düzeyde kurumsallaştırarak okul kültürünü anlamlı bir hale getirir. Okul kültürü yenilikçi bir kültüre sahip ise kültürel değerlerin değişmesine katkıda bulunabilir. Okul kültürüyle bütünleşerek etik değerlerin yaşaması ve okulun örgütsel yaşamına zenginlik katar. Etik liderler insanların birbirlerini dinleyebileceği, fikir ve düşüncelerine değer verileceği ve bunların dinleneceği alanlar yaratır. Bu kapsamda okul toplumunu oluşturanlar beraber çalışarak ortak bir payda geliştirebilir. Okul müdürü okul toplumunu bazı kaynak ve araçlarla etkinleştirerek paydayı güçlendirebilir (Dufresne ve McKenize, 2009; Özden, 2005). Okul yöneticisi okul ortamında olduğu kadar okulun dışında da tutarlı bir etik liderlik davranışı sergilemek zorundadır. Çünkü toplum, öğretmenden beklediğinden daha fazlasını okul yöneticisinden beklemektedir. Okul yöneticisi, bir taraftan kendi etik ilkeleri, bir taraftan da okulun etik ilkeleri ve diğer taraftan toplumun etik ilkeleri arasında bir denge kurmaya çalışmalıdır (Çelik, 2004).

Aydın (2010) müdürlerin etik dışı davranışlarını ırk ayrımı, dinsel ön yargılar, çalışanlara ve öğrencilere adil olmayan davranışlar, bedensel ve sözlü taciz şeklinde açıkça ortaya çıkan ihlaller olarak belirtirken etik davranışın gizli ihlalleri de olacağını

ifade etmiştir. Bu ihlaller yöneticiye dalkavukluk yapma, eşin ya da akrabaların işe alınması, okulla iş yapan işadamları ya da örgütlerden hediye kabul edilmesi ya da başka çıkarlar sağlanması, çocuklarına özel ilgi gösterilmesini isteyen ailelerin tatillerde ya da özel günlerde vermek istedikleri hediyelerin kabul edilmesi, kişisel ve mesleki başarısı için örgütsel siyasaları, insanları ve süreçleri değiştirmesi, kendisini büyük ve güçlü göstermek için başkalarını harcamak, alt kademedeki yöneticileri küçük düşürmek şeklinde sıralanabilir.

Müdür adil, dürüst ve eşit davranışlar göstererek öğretmenleri, çalışanları ve çevresindekilerini etkiler. Müdürler okullarını yazılı kurallara göre yönetirken uygulamada insanlar arası etkileşimin ortaya çıkardığı bazı ilişkiler ve etik olmayan davranışlar ile okulda öğretmenler ve çalışanlar üzerinde dürüstlük ve tarafsızlık duyguları oluşturabilir. Bazen de müdürün davranışları etik ikileme neden olabilir. Okullarda moral gücünü düşüren en önemli etken müdürün dürüstlüğünden ve tarafsızlığından şüphe duyulmasıdır yani etik dışı davranmasıdır (Aydın, 2006; Eryılmaz, 2009).

Etik yönetimin ana amacı, örgütlerde istenen davranışları desteklemektir. Etik yönetim ile diğer yönetim biçimleri birleştirilirse, çalışanlarda örgütü sahiplenme ve uygulamalara katılım yüksek düzeyde olabilir. Etik davranışlar göstermede lider yöneticilere kılavuzluk ve rehberlik edebilecek temel ilkeler vardır. Bu ilkeler; adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk insan hakları, örgütsel bağlılık, kanunlara uyma, hoşgörü, saygılı olma, açıklık, tutumluluktur (Aydın, 2006).

Etik olarak kabul edilen iyi değerler zaman içerisinde kural, alışkanlık yada standart şeklinde kendini gösterilirse bu etik öğeler bir araya gelip yazılı kurallara dönüşerek etik kodları oluşturur. Zaman içinde bu kodlar işin nasıl yapılması gerektiğini açıklayan ilkelere dönüşür. Meslek örgütleri bu kurallara uymalıdır. Günlük hayatta bireyler farkına varmadan bilerek veya bilmeyerek çok sayıda kararlar almaktadır. Bu kararlar içgüdüler veya etik kodlardan etkilenecek oluşur. Etik uygulamada okul müdürü sadece kendi duygularına, kendi kodlarına göre değil diğerlerinin kim olduklarını ve bunların en önemli değerlerinin, inançlarının hangi noktadan yayıldığını, hangi etik kodların baskın olduğunu bilmeli ve süreci ona göre yönetmelidir (Aydın, 2010; Storey,

Beemman, 2009). Aslında etik kodlar yöneticiler için bir rehber ve kılavuzdur. Burada temel sorun okul müdürlerinin meslek için belirlenmiş etik kodlara uyup uymama durumudur.

Okullar öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırmanın yanında etik kişilik kazandırmalı ve onların erdemli birer insan olmalarını sağlamalıdır. Başta okul müdürünün davranışları olmak üzere öğretmenler ve diğer çalışanların hareketleri etik kişiliğin oluşmasına olumlu katkılar yapabilir. Rüşvet, yolsuzluk, adam kayırma, görevi kötüye kullanma, ihmal gibi etik dışı davranışların arttığı bir toplumsal düzen içerisinde, okula çok büyük görevler düşmektedir (Turhan, 2007).

Okul müdürlerinin davranış kalitesini yükseltmek için Amerikan Okul Yöneticileri Derneği Etik Komitesi, okul müdürleri için bazı etik ilkeler belirlemiştir. Bunlardan bazıları; mesleki onur ve saygınlığın korunması, herkesin eğitim hakkını kullanmasına katkıda bulunulması, kamuoyunun güveninin kazanılması, görev dahilinde önerilen kişisel kazançların reddedilmesi, halka doğru ve dürüst bilgi verilmesi gibi ilkelerdir (Aydın, 2006; Kaiser, 1985).

Eğitimde etik değerlerin geliştirilmesi için dünyada özellikle de batıda birçok kuruluş kurulmuştur. Bunların başlıca amaçları okullar, yöneticiler ve öğretmenler için uyulması gereken ilkeler, kodlar ve kurallar geliştirmektir. ABD Okul İşletme Görevlileri Derneği, Amerikan Personel Yöneticileri Derneği ve Ulusal Kadın Eğitim Yöneticileri Konseyi, okul yöneticileri için etik ilkeleri; yöneticiler bütün karar ve eylemlerinde öğrencilerin iyiliğini temel değer olarak kabul etme, mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirme, tüm bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektiği gibi koruma ve destekleme, yasalara uygun davranma, eğitim amaçlarıyla tutarlı olmayan yasa, siyasa ve düzenlemelerin düzeltilmesi için uygun önlemlerin alınması yollarını arama, politik, toplumsal, ekonomik ya da diğer tür kazançlar sağlamak için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınma olarak açıklamıştır.

Ulusal Okul Yönetim Kurulları Birliği (The National School Boards Association- NSBA) ise; okul yöneticileri için şu etik kodları geliştirmiştir: (1) düzenli olarak kurul toplantılarına katılmak, sonuçları hakkında bilgilendirilmek ve saygılı olmak, (2) karar verme işlerini, yönetim kurulu toplantılarında tam olarak tartışıldıktan sonra

oluşturmaya gayret etmek, (3) tüm kararları geçerli gerçeklere, bağımsız yargılara dayandırmak, özel grupların ya da bireylerin yargılarına dayandırmamak olarak belirlemiştir (Aydın, 2010).

Etik ilkeler konusunda bir başka kuruluş ise Küresel Etik Enstitüsüdür (Institute For Global Ethics). Bu enstitü gelecekte iş dünyasının üst kademelerinde yer alacak olan yöneticilerin ihtiyaç duyacağı durumları tanımlarken en çok ihtiyacın karakter eğitimi konusunda olacağını belirtmiştir. Enstitü karakter eğitimi konusunda farklı görüşleri ortaya koymak ve geçerli olabilecek model önerileri geliştirmek için çalışmalara başlamıştır. Eğitimde etik değerlerin geliştirilmesi çalışmalarına katılan bir diğer kuruluş ise Kanada'daki British Columbia Okul Yöneticileri Derneğidir (British Columbia School Superintendents Association). Toplum üzerindeki artan olumsuzlukların giderilmesi için Eğitimde Etik Girişim (Ethics in Education Initiative) modeli önerilmiştir. Modele göre başta okul müdürleri olmak üzere öğretmenlerin ve velilerin de çok önemli işlevlerinin olduğu belirtilmektedir. Minnesota Office of the Revisor of Statutes etik liderlerin uyması gereken kuralları; ayırım gözetmeyen, öğrencilerin ve personelin sağlığını ve güvenliğini korumak için önlemler alan, öğrenmeye yardımcı olan, çıkarları için görevini kötüye kullanmayan, personelin gizli bilgilerini başkalarıyla paylaşmayan, kayıtlar üzerinde tahribat yapmayan, çevresindeki insanlar hakkında dedikoduya meydan vermeyen, görevinden doğan hediyeleri kabul etmeyen, bir görev için yanlı davranmayan şeklinde tanımlamaktadır (Turhan, 2007).

2. 6. Okul Liderliği

Bu başlık altında vizyon oluşturma, toplum ve paydaşlarla iş birliği geliştirme, farklılıkların yönetimi, insan ilişkileri ve etkili iletişim kavramları açıklanmıştır.

2. 6. 1. Vizyon Oluşturma

Lider okul müdürünün okulu için bireysel bir vizyonu vardır. Okul müdürü okul örgütü ve toplum tarafından paylaşılan bir vizyon geliştirmek ve uygulamak için bilgi, beceri, değer ve inançlara sahiptir. Müdür vizyon oluşturmak için belirli stratejiler kullanır. Bu stratejiler; tüm paydaşların katkılarının alınması, ortak bir vizyonun geliştirilmesi, liderlik takımı oluşturma, okulda paylaşılan bir vizyon oluşturma, nelerin öğretmen için önemli ve öncelikli olduğunu belirleme, okula ve çevresine ait verileri

kullanarak okulun vizyonunun önüşümünü sağlama, tüm öğrenciler için yüksek bir başarı beklentisi oluşturma, vizyon oluşturmak için personelin, öğretmenlerin ve velilerin motivasyonunu sağlayacak koşulları oluşturma şeklinde sıralanabilir (FPLS, 2011).

Vizyon oluşturmada vizyon ve misyon kavramları öne çıkmaktadır. Vizyon, kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü ve hayal gücü gibi anlamlara gelmektedir. Başka bir tanıma göre vizyon bir örgütün gelecekte alacağı ideal durum, geleceğe ait resmîdir. Vizyon gelecekte olması istenen şeylerin bugünden düşlerini kurmaktır, gelecekle ilgili tahminler yapmak değil kararlar almaktır. Vizyon sahip olunan değerlerin gösterdiği yoldur. Vizyon yaratıcı bir gerilim yaratmaktır. Vizyon sahip olunan şeylerin anlam ve yansımasıyla zihinde çizilen bir tablodur. Misyon ise; başarılmak istenen genel hedefler “Biz niçin varız?”, “Gelecek için neler istiyoruz? sorularının yanıtıdır. Kısaca misyon, bir örgütün varlığının temeli, örgütün şu andaki durumu ve gelecekte olmak istediği yer olarak tanımlanabilir (Andrews vd., 2001; Durukan, 2006; Erçetin, 2000; Özdemir, 2000; Özden, 2005; Senge, 2001; Williamson ve Blackburn, 2009).

Vizyon oluşturma ileriye görebilmek, geleceğe ait tahminler yapmak ve bu tahminlere göre örgütlerin ana hedeflerini ve stratejilerini belirlemektir. Vizyon oluşturma süreci mevcut durumu sorun olarak görmeye başlar. Sorunlara uzun vadeli geniş açıdan bakarak hem mevcut durumu hem de gelecekte olabilecek durumları kestirebilmelidir. Vizyon, geliştirilme aşamasında somut değildir. Dokunulmaz, görülmez ancak varlığı hissedilir. Fikir, düşünce örgütte birden fazla kişinin desteğini kazanacak kadar zorlayıcıysa o zaman elle tutulur, somut bir şey olur. İletilme ve sürdürme, aşamasında ise, ortak dinamik eylemlere dönüşür, kendini gösterir ve paylaşılır (Aytaç, 2000; Senge, 2001). Vizyon oluşturmada okul müdürünün en önemli rolünden biri okulun misyonunu tanımlamasıdır. Okulun misyonunu oluştururken müdür kişisel vizyonunu kullanarak okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir araya getirerek paylaşılan amaçlar duygusunu geliştirip bu misyonu tüm okul paydaşlarına ve öğrencilere ifade etmelidir (Gümüseli, 1996).

Müdür, vizyon oluşturma sürecine kişisel vizyonunu ortaya koyarak başlamalı, duygusal ve düşünsel açıdan değerlerle birlikte vizyonu paylaşılan hale getirerek etki alanını genişletip paylaşılan vizyona dönüştürüp kurumsal hale getirebilir. Paylaşılan vizyon kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. Önemli olan şey bireyi harekete geçiren kendi vizyonudur. Bunun kökeni ise insanın kendi değerleri, kaygıları ve özelemlerinin bütününde yatar. Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren örgütler sürekli olarak mensuplarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye yüreklendirirler. Kimse kendi vizyonunu başkasına veremez lider örgütte kişisel vizyonu yüreklendirecek bir iklim yaratmak için tedbirler alır (Senge, 2001). Bunun için müdür kendi kişisel vizyonu ile eylemleri ve planları yapıp yaşama geçirirse ortak bir vizyona dönüşebilir. Müdürün vizyoner liderliği büyük ölçüde vizyon oluşturma sürecindeki davranışlarına ve uygulamalarına bağlıdır. Müdür zihnindeki okul vizyonunu öğretmenler ve çalışanlar ile paylaşarak yaşama geçirmez ise resmî hiyerarşi vizyonu gibi üsten aşağı gelen bir emir olarak algılanabilir. Müdürün yapacağı ilk iş öğretmenlerin kendi kişisel vizyonlarını ortaya koyabilecek kurum kültürü yaratmaktır (Çelik, 2004; Özden, 2005). Paylaşılmış ortak vizyon oluşturmada ailelerle, paydaşlarıyla farklı fikirleri müdür paylaşırsa okul vizyon ve misyonundaki değişiklikler daha kolay olur (Williamson ve Blackburn, 2009).

Lider bir okul müdürü kişisel vizyonunu paydaşlara bir slogan ya da bir ifade gibi yansıtmak yerine kendi vizyonlarıymış gibi kabul ettirebilmeyi bilir. Vizyonu oluşturma ve paylaşmanın en ideal yolu, vizyonu çalışanlarla birlikte oluşturmaktır. Birlikte oluşturulan vizyonu, misyonu insanlar kabul ederler, bu durum da okul içi güven ilişkisini geliştirir. Okul toplumu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu oluşturarak ve uygulayarak öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunabilir. Bu anlamda vizyon sahibi bir yönetici geleceğe emin adımlarla gider. Bir okulun vizyonu, misyon anlayışı ve kültürü direkt olarak yöneticinin düşünceleriyle ilgilidir. Müdür öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların nasıl bir okul istediklerini paylaşımlarına uygun eğitim ortamları yaratmalıdır. Vizyoner lider, olumlu vizyonlar geliştirerek insanları peşinden sürükleyendir (Andrews vd., 2001). Okul müdürü okulu için bireysel bir vizyona sahip olması gerekir. “2025’te ve 2075’te nasıl bir okul istiyorum, okul nasıl olmalı?” sorularını müdür kendine sorarak bireysel vizyonunu çizebilmelidir.

Okul müdürünün vizyoner lider olarak geleceği düşleme ve tasarlama, vizyoner düşünerek düşlerle gerçekleri dengeleyebilme ve kurgulayabilme, kaynakları etkili kullanma, iyi bir iletişim ve paylaşım, değerlerle farklılaşma, değerlerde gönül gücüyle bütünleşme, riske girme ve riski yönetme şeklinde özellikleri olmalıdır (Erçetin, 2000). Çelik (2004) vizyoner liderliği, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon oluşturma, uzun vadeli müşteri ihtiyaç ve beklentilerini karşılama ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı bir yaklaşım olarak açıklamaktadır.

Vizyoner liderliğin üç temel ögesi vizyon oluşturma, örgüt felsefesi geliştirme ve liderin vizyonunu destekler nitelikteki davranışlardır. Vizyonu açıklama, paylaşma, yayma ve geliştirme konularında liderin bilişsel becerilere sahip olması gerekir. Vizyoner lider, fikirlerini örgüt gerçeğine dönüştürme konusunda örgütsel felsefe geliştiren ve uygulayabilen kişidir (Sabancı, 2007). Vizyoner liderlik, okulun vizyonunun örgüt ve toplum tarafından paylaşılması ve geliştirilmesi için gerekli bilgi, beceri, değer ve inançlara sahip olma konusunda tüm çalışanları etkileyerek güdülemeyi gerektirir.

Okullarda öğrenci başarısını geliştirmek için bilgili, yetenekli vizyon sahibi müdürlerin liderliği gereklidir. Fakat bu liderlik tek başına ortaya çıkmaz. Okul müdürleri öğrencileri kendi dünyalarına katmaları durumunda herkes geleceğe katkıda bulunabilir (Larson vd., 2009). Bunun için müdür başta öğrenciler olmak üzere dinamik iş birliği, etkileşim, takım yaklaşımı gibi güçleri birleştirerek bir ekip oluşturur. Müdür etkili liderlik yapabilmek için tüm takımların farklı bakış açılarını bir araya getirerek ortak bir vizyon oluşturup takımı yönetir (West, 2011). Bu takımla müdür okulu etkili bir hale getirip açık bir okul misyonu oluşturup ortak bir anlayışla amaçlarını gerçekleştirmek için okulda düzenlenecek etkinliklerde istekli bir iş birliği kurar. Aksi durumda paylaşılmayan bir misyonda çalışanlar kendilerini soyutlanmış birer çalışan olarak görebilirler. Çalışanları bu durumdan kurtarmak için müdür, güdeleyici, destekleyici ve değerler çerçevesi sağlayarak okulun amaçlarını gerçekleştirebilir (Gümüseli, 1996). Müdürün misyonu tanımlamadaki rolü, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bu amaçları sürekli okul toplumuna anlatmak ve paylaşmaktır.

Öğretmenlerin bağlılığının çok düşük düzeyde bulunduğu bir okulda vizyon, öğretmenlerin okula adanmışlığını sağlamakla ilgili olabilir. Bunun için öncelikle okulun, çevrenin, çalışanların, öğretmen ve öğrencilere ait değerlerin neler olduğu bilinmelidir. Beceri, değer ve inançlar vizyonun temel unsurlarıdır. Çünkü insanın yaşam çizgisinin inandığı değerler belirler. Vizyon sahip olunan değerlerin gösterdiği yol, çizdiği ufuk ve değerlerin yarattığı bir imgedir (Özden, 2005). Okul müdürü okulun insan ve maddi kaynaklarını kullanırken okuldaki değerlere, okulda alınacak kararlara katılıma, etkili iletişime, iş birliğine, empatiye, ikna etme becerisine, kurumu ile ilgili riskler alabilme gibi durumlarda bunları davranışlarına yansıtabilirse vizyoner liderlik rolünü sergilemiş olurlar. Müdür okuldaki değişimlerin farkına varma ve anlama konusunda çalışanlara liderlik etme, belirsizlik durumlarında hızlı hareket ederek risk almalı, başarısızlık durumunda sorumluluğu üstlenme konusunda güven vermelidir. Senge'nin belirttiği gibi "yaratıcı gerilim" yaratarak yeni vizyon oluşturmalıdır (Çelik, 2004; Özdemir, 2000; Özden, 2005; Senge, 2001).

Okul ve çevresindeki değerlerin, inançların, mitlerin bilinerek bir vizyon oluşturulması ve buna tüm paydaşların katılımının sağlanması durumunda okulda birlikte iş yapma duygusu gelişerek, okul kültürünün pekişmesini sağlayabilir (Erçetin, 2000). Paylaşılan değerler ve inançlar üzerine oluşturulan bir vizyonda başarı gelişir. Çalışanlar değerlere ve kendi görüşlerine başvurulmadan üst yönetim tarafından oluşturulacak bir vizyonu benimsemeyecekleri gibi hiyareşik bir görev olarak algılayabilirler. Diğer yandan vizyon oluşturmada görüşleri yansıyan bireyler vizyonun olası yararlarını takdir ederek kendilerinden beklenenden fazlasını yerine getirmeye çalışır (Senge, 2001).

Okul müdürlerinin çoğunun okulunu geleceğe taşıyacak bir projesi bulunmamaktadır. Geleceğin örgüt yapılarında yetkiye dayalı hiyerarşiden çok, vizyona dayalı hiyerarşinin ön plana çıkacağı söylenebilir. Okul gelecek körlüğü yaşıyorsa bu sorunun çözümü için okul müdürü vizyoner lider olarak yetiştirilebilir (Çelik, 2004). Durukan (2006) okul yöneticisinin vizyoner lider olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahip olması ve vizyoner liderin yeni bir gözle geleceğe bakabilme becerisi göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Vizyoner lider, okulun bütün

kademelerini geleceğe başarıyla iletebilir ve okulu kurumsallaştırabilir. Kendini izleyenleri düşünce ve değerleriyle etkileyebilir.

Okulların çevresel baskılar, değişim karşısında yaşanan kaotik ortamlar ve beklentiler karşısında geleceğe güvenle bakabilmesi için vizyoner lidere ihtiyaç vardır. Vizyoner müdür en azından okulunun gelecekteki durumunu kestirebilmelidir. Bunun için okul müdürünün öğretmenleri, okulun kaynaklarını harekete geçirebilecek vizyoner özellikleri sahip olması gerekir. Vizyoner lider, okul toplumu tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, açıklayarak, uygulayarak ve izlenmesini kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunan bir liderdir (Gümüşeli, 2001).

2. 6. 2. Toplum ve Paydaşlarla İş Birliği Geliştirme

Lider okul müdürü aileler, işletmeler ve toplumun üyeleri ile iş birliği oluşturur, toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir, toplumsal kaynakları harekete geçirmek için etkili biçimde çalışır ve böylece toplum ve paydaşlarla iş birliğini gerçekleştirir (FPLS, 2011).

Başarılı okul müdürü öğretmenlerin, aile ve öğrencilerle ilgili öğrenmeyi etkileyen koşulları araştırmalarını ve gerekli önlemleri almalarını sağlar. Müdür alınacak kararları personeli ile paylaşır, okulun günlük rutinlerinde, eğitim öğretim ile ilgili iş ve işlemlerinde araştırmaya dayalı kurallar ve ilkeler oluşturur. Müdür öğrenciler, veliler ve öğretmenlerden veri toplayarak bunları okulda paydaşlara ve toplumda etkili olabilecek gruplara sunu yapar, okul ve toplum paydaşlarındaki liderleri belirleyerek onlarla birlikte çalışma stratejileri oluşturabilir (ISLLC, 2008).

Okulların yaşamalarını değişen faktörler etkiler. Okul örgütünün dış çevresi, girdileri, içsel yapı ve süreçleri, örgüt çıktılarını etkilediği için önemlidir. Bu durum hem okulun içine hem de dışına bakılmasını zorunlu kılar. Gelecekte, daha büyük sosyal, kültürel, ekonomik, demografik, politik ve teknik eğilimlerin tamamı çevre ve okul içi uygulamaları etkiler. Okulun çevresel etkileri toplumun farklı düzeylerinden gelerek okullarda olup bitenleri etkileyebilir. Okulu etkileyen çevresel iç ve dış etkiler politik ve yasal kalıplar, toplumsal koşullar, demografik özellikler, kültürel değerler,

bilgi teknolojileri, ekonomik ve piyasa güçleri, düzenleyici kurumlar, meclisler, akreditasyon kuruluşları, eğitim birlikleri, sendikalar, üniversiteler, aileler ve vergi verenler şeklinde sıralanabilir (Hoy ve Miskel, 2010: 238-239). Okulu etkileyen iç etmenlerin başında gelen en önemli bariyer öğretmenlerin birbirine olan uzaklıklarıdır (Williamson ve Blackburn, 2010).

Balcı ve Pehlivan (2001) okulun çevresini, okulu etkileyen varlıkların olay ve olguların, düşüncelerin tümü olarak açıklamıştır. Okul, çevresi ve toplum için var olan bir kurumdur. Müdür çevre ile olan ilişkilere gereken özeni ve duyarlılığı göstererek planlı çalışmalar yapar. Okulun çevresiyle yakın ilişkiler kurması, çevrenin olanaklarından yararlanması, ailelerle ve çevredeki iş yerleri ile iş birliği yapması, çevrenin de okulun imkanlarından faydalanması okul-çevre ilişkilerinin özünü oluşturur. Gül (2009) okul-çevre ilişkilerini etkileyen birçok etken olmasına rağmen en önemli unsurların yöneticiler ve öğretmenler olduğunu söylemiştir. Okulda çalışmaya uygun bir iklimin oluşturulması, eğitim etkinliklerinin niteliğinin artırılması, yakın çevre ile etkileşim içinde bulunulması öncelikle lider müdürün varlığına bağlıdır.

Okullar varlıklarını sürdürebilmek için aileler, işletmeler ve toplumun üyeleriyle işbirlikleri oluşturmak durumundadır. Bu kuruluşları, rehberlik ve danışmanlık merkezleri, rehabilitasyon merkezleri, emniyet kurumu, sosyal hizmetler, müftülükler, üniversiteler, iş ve işçi bulma kurumu gibi resmî kurumların yanı sıra aileler ve işletmelerdir. Okul, aile, toplum ve çevre ilişkilerinin önemli bir bölümünü okul-aile birlikleri oluşturmaktadır. Bu ilişkilerin yerine getirilmesinde ve geliştirilmesinde ana rol okul müdüründe olmasına rağmen müdür bu rolü tek başına yerine getiremez. Okul, aile ve toplum ilişkilerinin sürdürülebilmesinde meslektaş desteği, okul çalışmalarında gönüllü katılımlar, öğrencilerin evdeki öğrenme süreçlerine okulun desteği gibi etkinlikleri müdürler gerçekleştirebilir. Ancak Türk eğitim sisteminde ana sorunlardan birisi de kaynak sorunudur. Bu sorunun giderilmesinde veliler, yerel idareler ve gönüllüler birer kahraman rolündedir. Bu rolün gerçekleşmesindeki en önemli etken de müdürün toplum ve paydaşlarla ilişkilerindeki iletişimidir (Ceylan, 2009; Gümüşeli, 2009; Harktı ve Töremen, 2004).

Okul, çevre, toplum ve paydaşlarla iş birliğinin geliştirilmesi konusunda müdürlerin görevleri yasal metinlerde açıklanmıştır. Toplam kalite uygulamaları, okul aile birliği yönetmeliği ve eğitim kurulları yönergesi bu metinlerden bazılarıdır. MEB Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nde, okulun çevresiyle ilişkileri geliştirmesinin önemine vurgu yapılarak müdürün görevleri okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımı ile katkılarının sağlanması; okulun çevre ile bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı hâline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi; böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanması şeklinde açıklanmıştır (MEB, 1999b).

Müdürler okul-toplum iş birliği kapsamında sosyal çalışanları, diğer okul paydaşları, aileler, komşu kurumlar ve özel sektörlerle iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Bu ortaklık (partnerlik) olmadığında öğrenciler okula öğrenmek için hazır gelmeyecekler ve birçok okul özel ihtiyaçlara ve çeşitli risk faktörlerine sahip öğrenciler için hazırlıklı olmayacaktır. Bunun için müdür, aileler dışında okul ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal kurumun bulunduğunu unutmamalıdır (Butcher, Lawson, Iachini, Flaspohler, Bean and Wade, 2010). Okul müdürleri birçok değişik kişi ile hem içeriden hem de dışarıdan tartışmalara katılmalı, öğretmenler ve diğer personel ile paylaşılmış bir bağlılıkla çalışmalı, ayrıca yerel yöneticilerle birlikte okulun esnekliği ve kaynak desteği hakkında işbirliği yapmalıdır (Williamson ve Blackburn, 2010).

Okul, aile ve çevre ilişkilerinde müdürün başarılı olabilmesinin ön koşulu etkili iletişimdir. Değişken ve kırılğan olan okul çevresi, işletme örgütlerinin rekabetçi çevrelerine giderek benzemeye başlamıştır. Bu nedenle okullar arasındaki rekabet artarak devam etmekte ve çevrenin baskısıyla karşı karşıya kalmaktadır. Okul-aile ilişkilerinde ailenin katılımı sağlanarak okula, dolayısıyla öğrenciye destek sağlanmalıdır. Okul aile iş birliğinin etkili sağlandığı okullarda öğrencilerin kendilerine güven duyguları gelişebilir, bu durum da öğrenci başarısını arttırabilir (Aydın, 2004).

Okulların başarısı bulunduğu çevrenin niteliğine göre biçimlenebilir. Okullar öncelikle okul yönetimi, il millî eğitim müdürlüğü, bakanlık, birlikler, dernekler, yerel

kültür, ekonomi, aile ve öğrenciler tarafından doğrudan etkilenmektedir. Okul çevreden etkilenebildiği gibi kendisi de çevreyi etkiler ve onları eğitim paydaşı olarak kazanabilir. Az gelişmiş bölgelerde okulun görevlerinin başında çevredeki aileleri ve yerel halkı desteklemek gelir. Az gelişmiş yerlerdeki aileler engeller karşısında gereken kararlılığa sahip olmadığından kolayca pes edebilir. Bundan dolayı okul desteği, cesaretin kaynağı olmalıdır. Aileler genelde okulları, ilgili ve hoş karşılayan ve toplumun içine karışmış kurumlar olarak görür problemleri olduğunda okul personelinden herhangi biriyle bunu paylaşabileceklerini düşünür. Okulların başarıya ya da başarısızlığa katkısı bu öğelerin katkıları ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir (Neil, 2011).

Müdürün çevre ve okul ilişkilerini düzenlemesinde çalışmaların yapılması, okullarla ilişkilerin sağlanması, çevre ile bilgi alış-verişinde bulunulması, çevrenin kalkınmasına katkıda bulunulması ve çevreden destek sağlanması, aile üyeleriyle ortak bir köprü kurup saygının sağlanması gibi konularda müdürler pozisyonları gereği sorumludur (Taymaz, 2003). Okul müdürü, aile katılımlarının ve iş birliğinin önündeki engellerin neler olduğunu araştırıp ona göre politikalar belirlemelidir. Aydın'ın (2004) Firders ve Lewis'ten (1994) aktardığına göre aile katılımı engellerinin anne-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu, ailelerin ekonomik sorunları, okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin olumsuz tutumları, ev ve okul kültürünün farklılığıdır.

İş birlikçi çalışmayı destekleyici müdürler çalışanlara araştırmacılığı öğretmek için iş birliğinin önemi üzerinde durarak öğretmenler için fırsatlar yaratıp öğretmen liderliğini geliştirebilir. Öğrenciler, beraber çalışmayı öğrendikleri sınıflarda daha başarılı olurken başarısız olan çocuklar için okul çapında iş birliği oluşturularak bu öğrencilerin de başarıları artırılabilir (Roberson, 2010). Müdürün etkili liderlik özelliğinden birisinin de iş birliği olduğu düşünüldüğünde müdür, geç ve zor öğrenen özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri de kapsayacak formatlar oluşturarak çevredeki her türlü kurum kuruluş ve ailelerin desteğini almalıdır. Bunun için öncelikle müdür kendi davranışlarıyla olumlu model olarak öğrenci ile okul kadrosu arasında iyi ilişkiler oluşturmalı, arkadaş gruplarının ve velilerin desteğini sağlamalı ve aileler ile eğitim kadrosu arasında güvenilir bir iletişim sistemi kurmalıdır (Hannah, 2011).

2. 6. 3. *Farklılıkların Yönetimi*

Başarılı okul müdürü, sınıfta, okulda ve toplumda bireysel, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel boyutlarıyla ilişkileri ve farklılıkları anlar, bunlar için duyarlı tepkiler gösterir. Ailelerinden kaynaklanan sosyoekonomik farklılıkların öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olabileceğini müdür öğretmenlere anlatır. Lider müdür toplumdaki çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklere aktif olarak katılarak okulda liderlik özelliklerine sahip öğretmenleri velilere yönelik etkinlikler konusunda teşvik eder. Okul müdürü çeşitli iletişim araçlarını kullanıp velilerle etkileşimin sürekliliğini sağlar, farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları etkili bir biçimde yönetir (FPLS, 2011).

Farklılıkların yönetimi gittikçe güncel olmaya başlamıştır. Temelde bireysel farklılıkların olduğu gibi kabul edilmesinden hareketle ortaya çıkan bu anlayış, örgütlerde hiçbir kişi ve gruba ayırım yapılmamasının yanında farklılıkların bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda değerlendirilmesini esas alır (Memduhoğlu, 2008). Farklılıklar yönetimi konusunda iki farklı görüş öne çıkmaktadır. Birinci görüş örgüt içerisindeki farklılıklardan ve sosyal gruplardan yararlanarak, rekabet ortamını performansı artırıcı bir araç olarak kabul etmektedir. İkinci görüş ise farklılıkların yönetilmesinin endüstriyel ilişki disiplinine, geleneksel yapıya ve sosyal eşitliğe aykırı olacağı yönündedir (Gatley ve Lessem, 1995: 5; Neck, Smith ve Godwin, 1997: 17).

Örgütsel açıdan farklılıkların/çeşitliliklerin yönetime yansımalarının, bireysel ve örgütsel avantaj ve dezavantajlarının bilinmesi önemlidir. Hareketliliğin sürekli arttığı ve daha fazla çok uluslu örgütün kurulduğu iş yaşamında, hızla değişen çalışan profilini göz ardı eden örgütlerin özellikle piyasada başarılı olamayacağı kuvvetle kabul edilmektedir. Dolayısıyla örgütte farklılıkların değerlendirilmesi ve örgütün amaçları doğrultusunda yönetilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Memduhoğlu, 2008).

Toplumdaki farklılıkların çeşitlenerek artmasının etkisiyle iş gücü profilinde, örgütlerde büyük farklılaşmalar oluşmuş, bu farklılaşmalar eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Bunun için eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ülke için ve dışındaki nüfus hareketliliğindeki artış doğal olarak okullardaki çoğulculuğun artmasını tetiklemektedir. Çok kültürlü

toplumlarda çocukları demokratik sürece katmanın gerekliliği, devam eden sosyo-ekonomik farklılıkların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesi, dikkatlerin eğitimde sosyal adalet uygulamaları üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Furman ve Shields, 2007; Tomul, 2009).

Müdürler farklılıkların yönetimi konusunda başarılı olmak istiyorsalar bazı ana kriterleri bilerek uygulamaya geçirmelidir. Bu konuda müdür ödül ve teşvikler yoluyla farklılıkların yönetimini teşvik eder, farklılığın çeşitli eğitim etkinlikleriyle verilmesini sağlar. Bu eğitimlerde temel olarak kişisel ön yargıları ve azınlık gruplara yönelik olumsuz tutum ve algıları azaltacak etkinliklere yer verilmelidir. Örgütsel yaşamda toplumsal cinsiyet rolleri, etnik yapı, dini inanç, siyaset gibi kavramlar farklılıkların yönetiminde ve başarısında önemli belirleyici olarak kabul edilmektedir (Addleson, 2000).

Küresel bağımlılık, çok kültürlülüğün ve çok uluslu örgütlerin yaygınlaşması, serbest ticaret anlaşmaları ve ticari ortaklıklar farklı kültürlerden birçok insanı bir araya getirmektedir (Bhadury vd., 2000: 144). Buradaki önemli nokta, kişilerin kendilerine özgü perspektif ve sorumluluklarına saygılı olmanın yanı sıra örgütsel vizyon ve kimlik duygusunu paylaşmayı teşvik eden bir farklılık yönetiminin nasıl olacağıdır (Balay ve Sağlam, 2004).

İnsanlar; genellikle başkalarının dünyaya kendileri gibi baktığını, benzer değerlere sahip olduklarını ve aynı sebeplerle motive olduklarını düşünürler. Oysaki çocukluktan beri kazanılan değerler ve davranışlar, yaşanılan yer ve yaşayış şekli, kişisel özellikler vb. faktörlere göre insanlar farklılıklar gösterir. Farklılıklarda etkili olan temel faktörler: (a) demografik farklılıklar; ırk, milliyet, etnik köken, cinsiyet, yaş ve deneyim, (b) sosyo-kültürel farklılıklar, din ve felsefi inanç, siyasi görüş, sahip olunan ve benimsenen değerler, eğitim düzeyi, ekonomik durum, (c) bireysel özelliklerdeki farklılıklar ise kişilik, fiziksel ve zihinsel yetenekler, bilgi ve beceriler şeklinde sıralanmıştır (Laçınler, 1997; Memduhoğlu, 2008).

İnsanları sadece teknolojik imkânları geliştirmekle veya parasal özendirmelerle motive etmek artık mümkün olmamaktadır. İnsanlar iş çevrelerine, iş ve örgütlerinin desenlenmesinde güçlü bir katılım istemektedirler. Araştırmalar, çağdaş bireyin paradan

çok otonomi, kişisel seçim ve özgürlük istediğini ortaya koymaktadır (Balcı, 2008). Kurumlarda çalışanlar sadece maddi güdülerle güdülenemeyeceğinden onlarla ilgili moral-psikolojik faktörlerin ortaya çıkarılması, amaç ve beklentilerin karşılanması önemlidir. Çalışanların çeşitli farklılıklarına, sosyokültürel değerlerine ve farklı değer yargılarına saygı duymak ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde bunları dikkate alarak iyi yöneterek değerlendirmek bu moral-psikolojik faktörlerin en önemlileri arasında yer alır (Memduhoğlu, 2008). Bütün bunlar eğitim örgütleri için de geçerlidir ve okulun birey boyutunun kurum boyutundan, informal yanının formal yanından, etki alanının da yetki alanından daha öne çıkarılması gerektiğini göstermektedir (Bursalıoğlu, 2008; Hatch, 1997: 214; Newstrom ve Davis, 1997: 113-253). Yeni yönetim yapıları, farklı olana saygıyı esas alan demokrasi ve eşitlik temelinde yükselecektir. Eğer farklılıklar bir sorun olarak görülmeyip çeşitliliğin getirdiği zenginlik yönetim sistemlerine katılabilir ise farklılıkların yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin önemi de artacaktır (Memduhoğlu, 2008).

Farklılık yönetimi örgütte kişi veya grupların din, dil, ırk, cinsiyet, etnik, kişilik, fiziksel ve zihinsel güç, yaş ve deneyim gibi demografik, sosyokültürel ve bireysel özellikler yönünden ayrımcılığa tutulmamasını yansıtan bir anlayıştır. Farklılık yönetimi, sosyal sistemin ve çevrenin örgütsel iklim ve kültürle birlikte yönetilmesidir. İnsanlar arasındaki her türlü farklılığı tanımayı, kabul etmeyi, onlara saygı duymayı, açık olmayı ve onları değerlendirmeyi içerir. Amaç tüm çalışanları için pozitif bir çalışma ortamı yaratmaktır (Riccucci, 1997; Von Bergen, Soper ve Foster, 2000). Okul müdürü, bütün okul çalışanlarının her birinin kendine özgü ve farklı olduğu varsayımından hareketle bütün farklılıklara karşı hoşgörülü olmalıdır (Açıkalın vd., 2007: 100). Müdür sınıfta, okulda ve toplumda bireysel, politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel boyutlardaki ilişkileri ve farklılıkları bilerek duyarlı tepkiler göstermelidir. Bu düşünceler, okul müdürünün farklılıkların yönetimi konusunda yetiştirilmesini gündeme getirmektedir.

Toplumdaki farklılıkların artması okuldaki farklılıkları da arttırmıştır. Farklılıklara dayalı olarak okullarda çok kültürlülük artmış, sosyal ve kültürel farklılıklar okullarda çatışmalara neden olmuştur. Etnik çatışmalar, ekonomik çatışmalar, inanca dayalı

çatışmalar bunlardan bazılarıdır. Okul müdürü bu farklılıkları kabul ederek bunlardan faydalanmayı bilmelidir. Böylelikle farklılıklardan kaynaklanan olumsuz çatışmayı olumlu hale getirebilir. Farklılıkların yönetimi ve buna dayalı olarak meydana gelen çatışmalarda en zor olanı farklı değerlerle (inançlar, öncelikler, ilkeler) ilgili olanlardır. Kişi bir değere sahip olduğunda o kişinin belli bir davranışa olan inancı karşıt olan inanç ve davranışa tercih edilir. Bu inanç objelere, durumlara ve bireylere ait tutumları etkiler. İnanç, kişinin davranışları için standart bir kural haline gelir (Court, 2006; Schrupf, Crawford, Bodine, 1997).

Öğrenme ortamında giderek farklı araçlara, ilgiye ve anlayışa gereksinim duyan daha fazla öğrenci yer almaktadır. Okula yeni gelen farklı renklerdeki fakir çocukların eğitim başarısını geliştirmek için müdür yeni projeler geliştirmelidir. Geliştirilecek olan projeler beş temel üzerine inşa edilerek uygulanır: değişime odaklanma ve bağlı kalma, işleri önem sırasına koymada verileri kullanma, paydaşlarla ilgilenme ve bir arada olma, uygulamaya koyma, değerlendirme ve geliştirme, devamlı gelişim kültürü sağlama. Müdür bu anlamda öğrencilerle kadrosu arasında ilişkileri ve iletişimi desteklemeli bunun için ortamlar yaratmalıdır (Hannah, 2011; Kerigan ve Slater, 2010). Farklılıkların yönetimi konusunda müdürler okul ve çevresindeki sosyal farklılıkları, inanç ve etnik farklılıkları, cinsiyete ait farklılıkları, cinsel yönelim farklılıklarını, sosyal sınıf farklılıklarını fiziksel ve zihinsel yetenek farklılıklarını bilmeli, okulu yönetirken bunlardan yararlanabilmelidir (Miserandino, 1998).

Etnik grupların bulunduğu okullardaki başarı okul müdürünün liderliği eşliğinde eşitliğe, dürüstlüğe ve saygıya dayalı bir planın yapılıp uygulanmasıyla gerçekleşir. Müdürler bu tipteki okulları için hissettikleri düşüncelerini dile getirerek sosyal adaletin prensiplerine bağlı kalmalıdır. Bu değerlerin açıklığı okul müdürüne liderlik rollerine şekil vermek için ahlaki pusula sağlar. Bu kişiler liderliklerini okul dışındaki daha geniş bir halka yayarak halkın ihtiyaçlarına cevap vermelerinden dolayı saygı görürler. Lider olarak okul müdürü öğrencilerine duydukları sorumluluğu sadece okul duvarlarının arkasında ya da okul ziline çalmasıyla sınırlı tutmaz. Okul müdürü halkın tümünün etnik yapısına hitap ettiğinde ancak bu yapıyı oturtabilir (Walker, 2010). Müdürler başarısızlığı öğrencilere ve topluma mal etme eğiliminde olurlarsa öğretmenlerin ve yöneticilerin güvenilirliği azalabilir bu durumda öğrenci başarısı düşebilir (Blair, 2002).

Okullar kırılğan örgütler olduğundan okulların bir bütün olarak algılanabilmesi için belirli seviyede gayret gereklidir. Okullarda çeşitliliğe, farklılığa değer veren yapıların oluşturulması için öğrenciler, veliler ve aileler kültürel farklılığa karşı olumlu tutum içinde olmalıdırlar. Farklılıklar temel değer olarak algılanmazsa gerçek bir çeşitlilik olasılığı ve okul içindeki farklılığı sağlayan zenginlik olmayabilir. Bu şansı sağlamak için temel ırksal değerler ile ilgili bütünleştirme amaçlı geliştirilecek modellerin açık net ve kolayca uygulanabilir olması gereklidir. Farklılıkların yönetimi açısından okullarda geliştirilecek modellerde öncelikle okul toplumu gerek duyduğu kaynaklar için kendi bünyesine bakarak kendini yenileme sürecini etkin şekilde idare edebilmelidir. Oluşturulacak modelde farklı toplumlardan gelen öğrenciler için toplumun diğer yapılarında bulunmayan güçlü bir destek ve ilgilenme ile bütünleştirme sağlanmalıdır (Miserandino, 1998). Bu bütünleşme sağlandığında öğrencilerin ırkçılık ve bütünleşme hakkındaki yaşam boyu sürecek olan değerleri şekillenebilir (Edley, 1996).

Okuldaki farklılıkların yönetiminde öğretmenin bakış açısı çok önemlidir. Öğretmen ortamı yöneten ve öğrenciler tarafından tecrübe edilen kurumsal farklılık vizyonunun aynasıdır. Müdür vizyon açısından liderliğin önemli bir kurumsal sembolü iken aileler bu vizyonun desteklenmesinde önemli bir figür olan öğretmenler, okulun kurumsal uygulamaları ve müfredatta yer alan sınıf başarısı ve vizyonu arasında ki asıl dinamik bağlantılardır (Miserandino, 1998). Okullardaki yöneticiler okuldaki değerlerin farklı olduğunda kabul ederek kendi değerlerine ait önyargıları öne çıkarmadan farklı değerlerle nasıl bir arda olunacağını ve bunları nasıl yöneteceğine ait belirli stratejileri bilmelidir. Kısaca farklılıklara ait çatışmaları yönetebilmeyi bilmelidir. Kültürel farklılıklar genellikle etnik ya da ırksal çeşitlilik gösterir, milliyet ve dinle ilgili farklılıkları kapsar. Kültürel farklılıklar hem bir sorun hem de bir fırsat olarak görülebilir. Ortak yaşam kültürü oluşturarak farklılıklardaki değerlerin karşılıklı öğrenilmesi ve bütünleştirilmesi zenginlik oluşturabilir.

Farklı etnik yapıları okullarda çalışan müdürler sadece politikayı (yasayı) takip etmez, aktif olarak onu şekillendirmek için çalışırlar. Başarılı müdürler iç ve dış paydaşlar arasındaki sinerjiyi sağlamak amacıyla çalışıp herkesi kapsayacak eşitliğin oluşmasına gayret gösterirler. Liderler ayrıca hiç değişmeyecek görüşlerinde bile eğer

pozitif bir etki yapacaksa değişikliğe açık olmalıdır. Müdürler karşılaşacakları yüksek gerilimli ortamlarda dahi pozitif insan olmaları gerekir. Sonuç olarak yöneticiler kör optimistler değildirler. Kendi iç dünyalarının gerçekleri hakkında farkındalıkları vardır. Okullarında değişiklik yapabileceklerine sonsuz şekilde inanırlar fakat nelerin başarılabilceği hakkında da gerçekçilerdir (Walker, 2010).

2. 6. 4. İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim

Günlük yaşamda iletişim, insanların önemli mesajları alıp verdikleri, birbirleriyle fikir ve duygularını paylaştıkları bir süreçtir. Başka bir deyişle iletişim iki veya daha fazla kişinin bilgiyi, fikirleri ve tutumları aralarında ortak bir anlayışı oluşturacak şekilde paylaşmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010). İletişim anlamları ortak kılma, bilgi üretme ve anlamlandırma sürecidir. Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır (Bursalıoğlu, 1991: 114).

Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim örgüt açısından o kadar önemlidir. Bir örgüt ortamı içinde, formal ve informal olmak üzere iki tip iletişim işler. Formal iletişim hiyerarşideki basamaklar ve makamlar arasında, enformasyon ve kararların çift yollu akımıdır. İnfomal iletişim ise, kişiler ve gruplar arası ilişkilerden meydana gelir, üyelerin örgüte karşı tutumlarını gösterir ve örgütün informal yanını işletir. Formal iletişim ne kadar bozuk ve aksak olursa, informal iletişim o kadar artar ve zararlı etkiler yapar (Bursalıoğlu, 1991: 114). Eğitim yöneticisi öğretmen, personel, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çeşitli beklentilerini bağdaştırmada, formal ve informal iletişim süreçlerini kullanmak zorundadır. Yönetici sağlıklı kararlar alabilmek amacıyla; iyi bir iletişim sistemi yaratacak, öte yandan da rasyonel karar vermeyi ve sağlıklı iletişimi engelleyen ön yargıları, siyasal ve ideolojik görüşleri, dil güçlüklerini, dedikodu ve fısıltı gazetesine dayanan doğal iletişim kanallarını, eğitim ve statü farklarından ileri gelen kopmaları, doğal gruplarla yakın iş birliği geliştirmek yoluyla etkisiz duruma getirmeye çalışmalıdır (Kaya, 1984: 94).

İletişim ve kişiler arası etkileşim okulun temelini oluşturur. Öğrenciler, öğretmen ve öğrenciler, öğretmenler ve öğretmenler, öğretmenler yöneticiler ve yöneticiler ile tüm paydaşlar arasındaki iletişim modelleri okulun etkililiğini ortaya koyar. Müdürün sorun sorun çözme başarısındaki yeteneği, problemin çözümünde yer aşması ve diğerleriyle işbirliği ve paylaşım içerisinde olması müdürü etkili bir iletişimci yapar (Andrews vd., 2001).

Hayatın her alanında olduğu gibi okul yaşamında da iletişimin önemi büyüktür. İletişim karmaşıktır, ustalık gerektirir. Müdür iletişimi güçleştiren etkenleri bilerek iletişimde ustalaşabilir. Okul müdürü bir iletişimcidir. İletişim, okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında anlamlı ortak hale getirme, mükemmelliğe dayalı bir okul inşasının aracıdır. Okuldaki anlamı ortak hale getirme sürecini müdür dil ile inşa eder (Açıkalın vd, 2007). Müdür iletişimi sürdürürken iletişim engellerinin de farkında olmalıdır. İletişim engelleri içerisinde en önemli olan kitle ile iletişim araçları arasında giden değişkenlerdir. Müdür dışı açık iletişim ile liderliğini gösterip gruba ileteceği bazı haberleri yorumlamak, bazılarını da süzmek veya değiştirmek rolünü kullanır. Okul müdürleri zamanının büyük bir bölümünü iletişim içinde geçirirler. Bu iletişimler üst yönetimlerle olduğu gibi okul toplumu ve çevresiyle de sürekli devam eden bir süreçtir. Müdür sadece formal iletişim sürecinin kurulmasının iletişim problemlerinin çözümüne yetmeyeceğini bilmelidir. Bunun için okul yöneticisinin iletişim öğeleri, engelleri ve düzenlenmesi konusunda yetişmiş olması gerekir. İletişimin öğeleri, haberin amacı, haberi veren, haberin kapsamı, geçtiği kanallar, haberi ileten araçlar, haberi alan ve haberin yarattığı etkidir. İletişim engelleri ise; psikolojik, semantik, hiyerarşi, statü, alan, gizlilik, korunma, savsaklama gibi nedenlerden meydana gelir (Bursalıoğlu, 1991:115).

Okul müdürleri bu kadar karmaşık bir süreç olan iletişimde iletişimi yalın bir şekilde anlamak ve uygulamak zorundadırlar. Müdürün kişiler arası ve kurumlar arası iletişim süreçleri okulların yapısının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle etkili iletişim becerileri müdürler için gerekli temel bir araçtır. Müdürler karşılaştıkları sorunları çözmeye iletişimi ilgili dört temel unsuru göz önünde bulundurmalıdır çünkü iletişim sorunları tek başına çözmeye yeterli olmayabilir. Göz önünde bulundurulacak unsurlar; (1) iletişimi karar verme, motive etme ve liderlik etme gibi diğer yönetim süreçlerinden

soyutlamamalıdır. (2) Okulların bütün sorunları başarısız iletişimden kaynaklanmaktadır. Genelde zayıf etkileşim olarak tanımlanan sorunlar, okul hayatının diğer temel bileşenlerindeki sorunlardan kaynaklanabilir. (3) İletişim sorunları ortadan kaldırılabileceği gibi yeni sorunları da ortaya çıkarabilir ve saklayabilir (Katz ve Kahn, 1977). İletişim başka türlü fark edilemeyecek olan öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki değer çatışmalarının açığa çıkmasını sağlayabilir ve aynı zamanda var olan sorunlar üzerinde boş sözlerle doğruyu örtebilir ve son olarak (4) iletişim eylemi yansıtan bir süreç olduğundan yanlış fikirlerin ve yanlış yönlendirilmiş eğitim programların yerini almaz. Böyle bakıldığında eylemi yansıtan bir süreç olan iletişim, iyi yönetimin bir parçası olamaz. Müdür okul yaşantısının büyük kısmını iletişimin oluşturacağını bilecek yalnız tüm sorunların çözümünün de iletişim olmadığının farkında olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010: 341-342).

Velilerin, öğrencilerin ve çalışanların müdür ile iyi ilişki kurabilmesi için müdürün iletişim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi gerekir. Müdürü iyi bir dinleyici olarak okul içi ve dışı paydaşları dinleyecek zaman ayırması gerekir. Müdürün iletişimdeki açıklığı ve dürüstlüğü her zam taktir edilmeyebilir ve kişilerle arasında problemlere neden olabilir. Bu durumda müdür insan ilişkileri ve iletişim becerileriyle dirençli yada kavgalı olmadan problemleri çözebilmelidir. Okulda öğrenme ortamı geliştirme, güvenme ve risk alma müdürlerin farklı olabilmeye cesaret edebilmeleri için önemli özelliklerdir. Müdürler istenilen sonuçları elde edebilmek için okulun öğrencilere nasıl yardım edeceğini paydaşlara iletmede usta bir iletişimci olarak okula ait değerleri, inançları ve vizyonları tüm oku halkı tarafından anlaşılmalı ve paylaşılmalıdır (Gurr, Drysdale ve Mulford, 2007).

Etkili iletişim davranışında bulunmak isteyen okul yöneticisi, başkalarının fikirlerini, inançlarını öğrenmeli ve davranışlarını kestirebilmelidir. Böylece iletişime başlamadan önce kendisini karşı tarafın rolünde görebilir. Yönetici iletişimin bir etkileme aracı olduğunu aklından çıkarmayarak bu aracı aşırı ve yersiz kullanması durumunda iletişimin amacını zayıflatacağını bilmelidir. Örneğin, ziyaretçi ve astlarını görmeden önce bekleten yönetici, onları gücü ve önemi ile etkileme niyetinde olabilir, fakat bu bekleme süreci arttıkça, bekleyenin gerginliği ve endişesi artar. Etkileme eğiliminde olan yöneticinin sözleri ve davranışları bu durumda tutarlı olmaz. Yönetici

eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, informal iletişimin rolünün daha önemli olduğunu bilerek kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Yöneticinin bunu yapabilmesi için sosyal psikoloji, felsefe, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olması gereklidir. İletişim sürecinde sıkıntı çeken yönetici diğer yönetim süreçlerinde de zorluk ve sıkıntı çekerek başarısızlığa uğrayabilir (Bursalıoğlu, 1991: 116).

Yönetici eğer iletişim ve diğer yönetim süreçlerinde başarılı olmak istiyorsa, izleyeceği iletişim ilkelerini ve stratejilerini bilmelidir. Etkili bir liderliğin etkili bir iletişim sistemiyle besleneceğini, liderliğin kazanılması ve sürdürülmesinin iletişime bağlı olacağını yönetici unutmamalıdır (Kaya, 1984: 116). Bursalıoğlu (1991: 122), eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkelerini (a) girişimi başkalarından önce ele almak, (b) iletişime yapıcı görüşlerle başlamak, (c) çevresindekilerin katılımını ve iş birliğini sağlamak, (d) çevredeki liderleri de çalışmalara katmak, (e) katılanları güdülemek, (f) başarılı işleri ortaya koymak, (g) gereksinim ile doyum arasında denge kurmak, (h) söylentilere gerekçeler ile engel olmak, (i) iletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek, (j) başkalarının fikirlerine saygı göstermek, (k) önemli haberleri tekrarlamak, (l) her iletişim aracından yararlanmak, (m) destek ve karşıt güçleri tanımak ve (n) iletişimi aralıksız sürdürmek şeklinde sıralamıştır.

Sonuç olarak iletişim okullarda o kadar yaygındır ki, eğitim yönetiminin temel ve bütünleşmiş bir sürecidir. İletişim okul liderliğinin özünü oluşturur. Okullarda iletişimin yoğunlu kadar niteliği de önemlidir. İletişimin niteliğini etkileyen en önemli faktörün başında okul müdürünün birçok alanda farklı rolü üstlenmesinin baskısıdır. Müdür iletişim becerisi yüksek bir lider olarak yetişirse bu baskıdan kurtularak nitelikli iletişim geliştirir (Gantner, Newsom ve Dunlap, 2000). Müdür iyi bir iletişimci olarak, farklı iletişim çeşitlerini, belirli özelliklerini, aralarından nasıl seçim yapacağını ve başarılı bir şekilde nasıl uygulayacağını, mesajları resmî ve resmî olmayan kanallar aracılığıyla, sözlü ve sözlü olmayan araçlarla nasıl ileteceğini, yüksek seviyede ortak anlayışı garantilemek için geribildirim gerekli olduğunu bilerek etkili iletişimi başarılı bir şekilde sürdürebilir (Hoy ve Miskel, 2010: 273).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

3. 1. Araştırma Modeli

Türkiye’de okul müdürlerinin yetiştirilmesi için liderlik standartlarının geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Bu bağlamda, araştırmanın doğası gereği bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119). Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2012: 150). Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda genellikle küçük gruplar üzerinde çalışılır. Bu tür araştırmalarda örneklem seçimi, araştırma probleminin özelliği ve araştırmanın sahip olduğu kaynaklarla yakından ilişkilidir. Bu nedenle bazen bir birey bile araştırmanın örneklemini oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 87).

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar görüşülen kişiye kendini ifade etme imkanı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 152). Nitel araştırma modeli kullanılarak elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin liderlik standartları ile ilgili mevcut kuramsal bilgiler ve uygulamalar çerçevesinde değerlendirilerek, Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik standartlarının tanımlanması ve liderlik standartlarının geliştirilmesi için bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

3. 2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden sırasıyla kartopu (zincir) örnekleme, aykırı durum örnekleme ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olan çalışma grubunu belirlemektedir (Balcı, 2007: 90).

Zincir örnekleme tekniği örneklemin araştırmacının problemine ilksin olarak bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir?” ve “Bu konuyla ilgili kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” gibi sorulara yanıtların verilmesiyle belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 111). Aykırı durum örnekleme, incelemeye tabi tutulacak sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde bilgi bakımından zengin durumların çalışmasını öngörmektir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise; küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekte çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

Bu araştırmada iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci grup; eğitim yönetimi ve denetimi alanında üniversitelerde doktora programı bulunan bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Bu alanda en az beş kadrolu öğretim üyesi olması seçme ölçütü olarak kullanılmıştır. Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora düzeyinde program açan onyedü üniversite vardır. Dört üniversitede eğitim bilimleri adı altında doktora programını yürütülmektedir (EYEDDER, 2009). Araştırmada üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapan toplam 10 öğretim üyesi örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise il millî eğitim müdürlükleri ve eğitim denetmenleri başkanlığı tarafından başarılı olarak nitelendirilen 54 okul müdürü örneklem olarak alınmıştır.

3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve okul müdürlerinin liderlik standartlarına ilişkin maddeler belirlenmiştir. Görüşme formu hazırlama sürecinde; (a) ilgili alanyazını taranmış, çalışma gurubu kapsamı dışında olan alanda otorite eğitimci, akademisyen ve okul müdürleriyle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde elde edilen bilgilere dayalı olarak on üç soru oluşturulmuş, (b) on üç sorudan oluşan görüşme formu eğitim bilimleri alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, görüşme sonunda soru sayısı ona düşürülmüş, (c) sorular Türk dili uzmanları tarafından okunmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu geliştirilmiş, (d) on soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hakkında akademisyenlerden iki kişi ve okul müdürlerinden on kişinin görüşü alınarak kapsam ve biçim açısından yeterli olup olmadığının kontrol edilmesi sağlanmış ve (e) on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılarak, MEB'e bağlı okullarda görev yapan ellidört (54) okul müdürü ve üniversitelerde görev yapan on (10) öğretim üyesi olmak üzere toplam altmışdört (64) katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara e-posta ve/veya telefon yoluyla konu ana hatlarıyla açıklanarak randevu talebinde bulunulmuştur. Katılımcılarla karşılıklı olarak uygun tarih ve saatte görüş birliğine varılarak görüşmeler katılımcıların makamlarında ve kendilerinin uygun gördüğü yerlerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların görüşlerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar ses kayıt cihazının kullanılmasını kabul etmediği için yapılan görüşmelerde soruların cevapları araştırmacı ve katılımcı tarafından not alınarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Katılımcıların görüşme verileri, onların izni doğrultusunda görüşmeler

esnasında birebir yazılı notlar alınarak elde alındığı gibi katılımcılardan bazıları da yarı yapılandırılmış görüşme formlarına görüşlerini kendi el yazıları ile yazmışlardır.

3. 5. Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına yazılan görüşler toplanarak bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülerek kaydedilmiştir. 54 katılımcıya ait veri seti oluşturulmuştur. Metin dosyalarının doğru ve eksiksiz olması konusunda gerekli önlemler alınarak metinlere son hali verilmiştir. Elde edilen metinler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunmuş ve analiz edilmiştir.

Görüşme sürecinde elde edilen yazılı dökümanların çözümlenmesinde ilgili literatür dikkate alınarak okunmuştur. Katılımcıların sorulara verdikleri uzun cevaplar, cevabın anafikrini bozmadan orjinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılar *müdür (Md.)* ve *akademisyen (Akd.)* kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir. Daha sonra veriler ana ve alt boyutlara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Alt boyutlar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, boyutların ve alt boyutların içerikleri çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlenmesi yapılmaya başlanmıştır. Nitel veri analizinin ardından katılımcılardan elde edilen görüşler ile ilgili literatür dikkate alınarak liderlik standartları oluşturulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularının analizine dayalı olarak elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Daha sonra okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları ana ve alt boyutlar biçiminde oluşturulmuştur.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları belirlenmeye çalışılmış ve bu kapsamda üç ana boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; (a) öğretim liderliği, (b) operasyonel liderlik ve (c) okul liderliğidir. Bu boyutların alt boyutları aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim liderliği

- a) Olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme
- b) İyi uygulam örneklerini okula transfer etme/uygulamayı sağlama
- c) Etkili öğretim programı/planı oluşturma
- d) Öğrenme ortamını yönetme
- e) Öğrenme, hesap verilebilirlik ve değerlendirme

Operasyonel liderlik

- a) Karar alma stratejileri
- b) Bütçelendirme/okul bütçesi oluşturma
- c) Teknolojik liderlik
- d) İnsan kaynaklarını yönetme
- e) Etik davranma-Etik liderlik

Okul liderliği

- a) Vizyon oluşturma
- b) Toplum ve paydaşlarla iş birliği geliştirme
- c) Farklılıkların yönetimi
- d) İnsan ilişkileri ve etkili iletişim

4. 1. Öğretim Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci boyutu olan öğretim liderliği yeterlilik alanına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla müdürlere üç soru sorulmuştur: (a) “İyi bir okul müdürünün, öğretim liderliği alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”, (b) “İyi bir okul müdürünün, okulda öğrenme ortamının yönetimi; eğitim öğretim ile ilgili amaçları belirleme, amaçlar ile etkinlikleri ilişkilendirme, öncelikleri belirleme, öğretim etkinliklerinin bütünde planlanması gibi alanlarda neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” ve (c) “İyi bir okul müdürünün, okulda eğitim öğretim uygulamaları, başarının ve gelişimin izlenmesi-değerlendirilmesi ile hesap verebilirlik alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”

Elde edilen verilerin içerik analizine göre öğretim liderliği ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri beş alt boyut altında değerlendirilmiştir: (a) olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme, (b) iyi uygulama örneklerini okula transfer etme/uygulamayı sağlama, (c) etkili öğretim programı/planı oluşturma, (d) öğrenme ortamını yönetme, (e) hesap verilebilirlik ve değerlendirme.

Olumlu öğrenme ortamı ve kültürü geliştirme, iyi uygulama örneklerini okula transfer etme/uygulamayı sağlama ve etkili öğretim programı/planı oluşturma alt boyutları *Öğretim Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular* başlığı altında değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar öğretim liderliği boyutundaki yeterliliklere ilişkin oluşturulan standartlara yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretim liderliğine ilişkin müdür görüşlerinin içerik analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre görüşme yapılan müdürlerin görüşleri hesap verebilirlik ve değerlendirme (%62.9), öğrenme ortamını yönetme (%55.5), olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme, etkili öğretim programı/planı oluşturma (%44.4) alanlarında yoğunlaşırken en az yoğunlaşma ise iyi uygulama örneklerini okula transfer etmek/uygulamayı sağlamak, (%12.9) alanında olmuştur. Buna göre katılımcılar okul müdürlerinin olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme, etkili öğretim programı/planı oluşturma, iyi uygulama örneklerini okula transfer etme/uygulamayı sağlama, öğrenme ortamını yönetme, hesap verilebilirlik ve değerlendirme becerisine sahip olma biçiminde liderlik davranışları sergilemelerinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

4. 1. 1. *Öğretim Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular*

Müdürlere sorulan her soruya ilişkin alt boyutlar ve alt boyut içerikleri analiz edilip sorular altında çözümlenmeler yapılmıştır. Öğretim liderliği boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır? konusunda müdürlere sorulan ilk soru; “İyi bir okul müdürünün, öğretim liderliği alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir? biçiminde düzenlenmiştir. Bu boyuta ilişkin müdür görüşlerinin içerik analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre görüşme yapılan okul müdürlerinin yarısından fazlası öğretim liderliği alanında, müdürlerin öncelikle okulda öğrenme ortamını yönetme, hesap verebilirlik ve değerlendirme ve etkili öğretim programı/planı oluşturmayı bilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar ayrıca öğretim liderliği alanında müdürlerin olumlu öğrenme kültürü geliştirme ve iyi uygulama örneklerini okula transfer etme/uygulamayı sağlamayı da bilmesi gerektiğini de dile getirmişlerdir.

Öğretim liderliği konusunda katılımcıların iyi bir okul müdürünün öğretim liderliği göstererek okulda olumlu öğrenme ortamı/kültürü, takım kültürü ve sağlıklı okul iklimi oluşturma konularını bilmesi ve bunları davranışlarında göstermesi gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla örtüşmektedir.

Olumlu öğrenme ortamının ancak iyi bir okul kültürüyle mümkün olabileceğini bazı müdürler şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Öğretim lideri kurum kültürü oluşturmayı bilmelidir.*” (Md. 15), “*Müdür okulda öğrenme için uygun ortam ve kültür oluşturmanın okulun başarısını artacağını bilmelidir.*” (Md. 26), “*Müdür iyi bir kurum kültürü kurmalıdır*” (Md. 31) şeklindedir. Katılımcı bir başka müdür ise kurum kültürünün olumlu olduğu bir okulda başarının sürekli olacağına vurgu yaparak müdürlerin bu durumu bilmesini işaret ederek “*Kurum kültürünün yüksek ve olumlu olduğu bir okulda öğrenci başarısı sürekli olur.*” (Md. 44) yönündeki ifadesiyle olumlu kurum kültürü olan okulda öğrenci başarılarının yüksek olacağını bilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu bulgular; Balyer ve Özcan (2012), Demirtaş ve Yıldırım (2010), Engels, Hotton, Devos, Bouckenoghe ve Aelterman (2008), Williamson ve Blackburn’un (2010) araştırmalarını destekler yöndedir. Araştırmalar olumlu okul kültürü/ikliminin olduğu okullarda öğrenci başarısının ve çalışanların iş doyumlarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 1

İçerik Analizinden Öğretim Liderliği İle İlgili Ortaya Çıkan Alt Boyutlar

f	%	Alt Boyutlar	Standartlar
24	44.4	Olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme	Kurum kültürü/okul kültürü oluşturma (Md. 5, 11, 15, 18, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 39, 40, 44, 53) Okulda takım kültürü oluşturma (Md. 32, 18, 53) Sağlıklı okul iklimi/ortamı oluşturma (Md.4, 6, 11, 22, 26, 28, 33, 42, 46, 47, 52)
7	12.9	İyi uygulama örneklerini okula transfer etme, uygulamayı sağlama	İyi yapılmış örnekleri bulma (Md. 48) Örnekleri okula getirme/paylaşma (Md. 15, 25, 27) Örneklerin okulda uygulanması için yapılar oluşturma (Md. 2, 7, 46)
24	44.4	Etkili öğretim programı/planı oluşturma	Programa hakim olma/ iyi bilme (Md. 2, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 39, 43, 44, 45, 48) Öğretimi planlamayı/uygulama sürecini bilmeli (Md. 15, 16, 17, 22, 25, 29, 33, 43, 45, 49, 54)
30	55.5	Öğrenme ortamını yönetme	Okulun işleyişini bilme (Md. 1, 2, 3, 8, 11, 14, 15, 20, 25, 28, 32, 34, 38) Kaynaklık etme (Md. 1, 2, 10, 17, 45, 54) Kaynakları ve tesisleri yönetme (Md. 2, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 20, 26, 31, 40, 44) Yönetim bilgisi (Md. 6, 8, 14, 15, 22, 23, 25, 47) Etkili öğrenmeyi oluşturacak ortam oluşturma/süreci takip etme (Md. 13, 40, 46)
34	62.9	Öğrenme, hesap verilebilirlik ve değerlendirme	Okulun başarı durumunu analiz etme (Md. 1, 16, 22, 29, 33, 43, 44) Öğrencilerin başarılarını izleme (Md. 1, 14, 16, 17, 25, 26, 31, 40, 47, 50, 54) Öğrenci başarılarını izleyebilmek için data oluşturma (Md. 2, 11, 15, 33, 34) Hesap verebilirlik bilgisi (Md. 14, 28, 34, 36, 43) Başarı beklentilerini bilme (öğretmen, öğrenci, yönetim, veli) (Md. 11, 14, 18, 24, 25, 34) Başarı kriterlerinin ne olduğunun bilinmesi (Md. 3, 11, 15, 25, 33, 38, 41, 50) Karşılaştırma ölçütlerini bilme (Md. 4, 7, 25) Dönüt ölçülerini kullanma (Md. 6, 15, 18, 23, 25, 33) Başarısızlıkta hesap verme/hesabını veremiyorsa ayrılma (Md. 14, 16, 20, 22, 24, 26, 34, 38, 42) Verileri kullanma (Md. 8, 10, 11, 13, 27, 33, 38, 43, 44, 49) Ölçme-değerlendirme süreci (Md. 2, 4, 6, 11, 13, 15, 18, 23, 24, 25, 31, 43, 44, 49, 50) Başarı-başarısızlık sonuçlarını paylaşma (Md. 1, 2, 10, 17, 23, 24, 44, 49)

Öğretim liderliği alt boyutunda görüşme yapılan müdürlerin değindiği bir başka konu ise okul müdürlerinin iş ve işlemlerinde olumlu bir öğrenme kültürü oluşturulması için takım kültürünü geliştirmektir. Bazı katılımcılar (Md. 5, 11, 15, 18, 25, 27, 31, 32,

33, 34, 39, 40) okul müdürlerinin olumlu bir öğrenme ortamını oluşturmak için bir öğrenme takımı kurmanın gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. *“Müdür, kurum kültürü oluşturmayı ve kurum kültürü oluşturmak için bir öğrenme takımı kurmayı bilmelidir.”* Katılımcı müdürlerin kurum kültürü oluşturmada takım kurmanın gerekli olduğu yönünde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Müdürlerin bu yöndeki görüşleri Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz’in (2010) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Araştırmada öğretim liderliği için liderlik, vizyon oluşturma, öğrenme takımı kurma ve okul gelişimi temel faktör olarak kabul edilmiştir. Katılımcı okul müdürlerinin *“Okul müdürü kurum kültürü oluşturmak için öğrenme takımı kurmayı bilmelidir.”* şeklindeki görüşleri araştırma bulgularını destekler yöndedir.

Öğretim liderliği boyutunda başka bir katılımcı müdür ise öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasının müdürler tarafından bilinmesi gerektiğini işaret ederek *“Müdür okulda öğrenme için uygun ortam ve kültür oluşturmalı, okulda öğrencilere öğrenme kültüründe temel becerileri kazandırmayı bilmelidir.”* (Md. 25) yönündeki ifade ile bu gerekliliği dile getirmiştir. Katılımcının bu yöndeki görüşü Sweeney’in (2001) araştırma bulgularını destekler yöndedir. Sweeney (2001) araştırmasında etkili öğrenmenin okul ortamı ve atmosferinin olumlu olduğu okulda daha iyi olacağı bulgusuna ulaşmıştır. Katılımcıların, olumlu öğrenme ortamının iyi bir kurum kültüründe gerçekleşebileceği şeklindeki görüşleri araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca müdürlerin bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlar arasında yer almaktadır.

Öğretim liderliği alt boyutunda katılımcıların değindiği başka bir konu ise müdürlerin, sağlıklı okul iklimi ve güvenli okul oluşturmayı bilmesinin gerekli olduğudur. Güvenli ve sağlıklı okul iklimi konusunda katılımcı müdürler görüşlerini *“Müdürün okullarda sağlıklı/olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğrenmeye yönelik öğrenci, veli ve öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmasını sağlayacak bir okul ikliminin oluşturmalıdır.”* (Md. 11), *“Müdür sağlıklı örgüt iklimi oluşturabilmek için güvenli okul oluşturabilmelidir.”* (Md. 4) şeklinde ifade ederken bazı katılımcılar da (Md. 28, 42) aynı konudaki benzer düşüncelerini *“Müdür öğretme-öğrenme çevresi ile iklim oluşturmak için öğretmen, öğrenci ve veli beklentilerini karşılayacak bir iklim*

oluşturulmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da müdürün etkili öğretim yapabilmesi için öğretmen, veli ve öğrencilerin birlikte çalışabileceği ortamların yaratılmasında örgüt ikliminin öneminin müdürler tarafından bilinmesinin gerekliliğini işaret ederek *“Müdür öğretmenler için etkili öğretim yapabilecekleri koşulların sağlanması, öğretmen, öğrenci, aileler ile okul kurulunun birlikte çalışabileceği, öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya önem göstermelidir.”* (Md. 52) şeklinde dile getirmiştir.

Okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan sağlıklı okul iklimi ve güvenli okul oluşturmanın müdürler tarafından bilinmesi gerekliliği görüşü daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ylimaki (2007) ve Soukamneute (2004) araştırmalarında, okul ortamında güvenin inşası sağlanırsa okul çevresi ve ikliminin gelişeceğini, katılımcılığın artacağını ifade etmiştir. Araştırma, öğretim liderliği alanında okul müdürünün sağlıklı ve güvenli okul ikliminin oluşturulması gerektiğine dikkat çekmiştir. Araştırmada müdürün liderliği ile öğrenci grupları arasındaki ilişkinin artırılacağı ve farklı gurupların aidiyet duygusunun gelişerek okula bağlılıklarının artacağını dolayısıyla olumlu iklim ve güvenli okulda disiplin olaylarının azalacağı, başarının artacağı belirtilmiştir. Andrews vd., (2001) öğretim liderinin üç yeteneğinden birinin iş yerinde güven ortamı sağlayabilme yeteneği olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadenin katılımcıların görüşleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretim liderliği alt boyutunda katılımcı müdürlerin değindiği başka bir konu ise okul kültürü oluşturmada okul toplumunun inançları ve yargılarının müdürler tarafından bilinmesi gerektir. Katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü *“Okul müdürü okul kültürü oluşturmada her türlü inanca ve kültüre saygı duymalı, ön yargılardan uzak sosyal bir kişiliğe sahip olmalıdır.”* (Md. 27) şeklinde açıklamıştır. Katılımcı bir başka müdür de kurum kültürü oluşturmada değerlere, algılara, normlara ve empatiye dikkat çekerek bu konudaki görüşünü *“Okul müdürü okulunun öğretmeni, öğrencisinin hizmetlisi olmalıdır ki tüm unsurlarıyla empati kurabilsin.”* (Md. 54) şeklinde dile getirmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Özdemir vd.,nin (2010) araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Özdemir vd., (2010) öğrencilerin,

öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer okul bileşenlerinin inançlarının bilinmesinin, okul kültürünün oluşturulmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim liderliği ile ilgili içerik analizlerinde ortaya çıkan bir diğer alt boyut ise iyi uygulama örneklerini okula transfer etmek, uygulamayı sağlamaktır. Okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken standartların belirlenmesi kapsamında katılımcı müdürler, özellikle temel beceriler alanında öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için iyi örneklerin okula transfer edilerek uygulanmasının müdürler tarafından bilinmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcılar bu alt boyuta ait görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Müdür iyi eğitim örneklerini okula getirebilmek için yapıların oluşturulmasını bilmeli.”* (Md. 2), *“Müdür iyiyi, başarıyı, olumluyu teşvik edici olmalı.”* (Md. 7), *“Müdür iyi örnekleri bulup okulda sergilemeli.”* (Md. 15), *“Müdür iyi yapılmış örnekleri, çalışmalarını sınıfa getirmeyi bilmeli, iyi örnekleri okul ve öğretmenlerle paylaşmayı bilmeli.”* (Md. 25, 27), *“Müdür iyi örnekleri görerek bunlardan faydalanmalıdır.”* (Md. 48). Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Sweeney’in (2001) araştırmasını destekler yöndedir. Sweeney (2001) araştırmasında müdür liderlik davranışlarıyla okulda fark yaratan aktiviteleri öne çıkarıp öğretmenlerin olumlu çalışmalarını destekleyerek okulda fark yaratabileceğini belirtmiştir.

Öğretim liderliği boyutunda katılımcıların vurguladığı diğer bir konu ise müdürlerin etkili bir öğretim programı/planı oluşturmayı bilmesi gerektiğidir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Tablo 1’de açıklanmıştır. Katılımcılar etkili bir öğretim programı/planı oluşturma konusunda müdürlerin okullarında uygulanan programlara hakim olması ve programları iyi bilmesi gerektiğini vurgulayarak planlama ve planların uygulama sürecinin müdürler tarafından bilinmesinin önemine değinmişlerdir. Etkili bir öğretim programı ve planı oluşturma, planlama ve planlamaya ait uygulama süreci konularında müdürlerin görüşleri genel olarak *“Müdür çalıştığı kuruma ait bütün derslerin öğretim programlarını bilmeli, tanımalı.”* (Md. 2, 15, 16), *“Müdür programın içeriğini ve okul müfredat programını iyi bilmeli.”* (Md. 7, 10), *“Müdür müfredatta yer alan ders konularından haberdar olmalı, müfredata ve öğretim programlarına hakim olmalıdır.”* (Md. 11, 18, 20) şeklinde bir ortak bakış açısı içermektedir. Katılımcılar etkili planlama ve bu planlamanın uygulanması sürecinde ön

koşulun müdürün bunları bilebilmesi ve davranışlarında gösterebilmesi olarak değerlendirmişlerdir. Benzer konuda görüşlerini bildiren başka bir katılımcı da okullarında uygulanan programların müdür tarafından bilinmesi ve programa hakim olunması gerekliliğine şu şekilde vurgu yapmıştır: “*Müdür diğer personelin bilmediği bir şey ile ortaya çıkmalı, kendini kabul ettirmeli. Örneğin ‘Ben yeni sistemde okuma yazma öğretmeyi bilmiyorum, eski sistemde öğretmenken biliyordum ancak öğretmeni denetleyebilmek için yeni sistemde okuma yazma sistemini öğrenmeye çalışıyorum, öğretmeni denetleyebilmek için öğrenmek zorundayım, öğretmen müdürün bir şeyler bildiğini bilirse ona göre hareket eder.’*” (Md. 43). Katılımcı bazı müdürler ise benzer konudaki görüşlerini “*Müdür uygulanan eğitim programlarının amaçlarının ne olduğunu ve öğrencilere bu programlarla ne kazandırılacağını bilmeli ki öğretmenler de ne yapacağını bilsin.*” (Md. 22), “*Müdür öğretim programlarını amaçları doğrultusunda incelemeli ve önemli gördüğü noktalara eğilmelidir.*” (Md. 23), “*Müdür öğretim programlarını, uygulanan müfredatın, felsefesini ana hatlarıyla çok iyi bilmelidir.*” (Md. 29, 30, 45, 48), “*Müdür öğretim programlarını okulda en iyi bilen, öğretebilen, denetleyebilen ve değerlendirebilen olmalıdır.*” (Md. 44) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Aksoy ve Işık (2008) ile Memişoğlu ve Sağır’ın (2012) araştırma bulgularıyla uyumludur. Araştırmalarda ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlikte karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği boyutunda en çok sorunun öğretim programını geliştirmeye ait rolleri gerçekleştirirken yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Araştırmada müdürlerin eğitim programı ve planlamayı bilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Katılımcılardan bazıları (Md. 17, 25, 29, 33, 45) planlama sürecinin müdürler tarafından bilinmesi gerekli olduğuna vurgu yaparak görüşlerini “*Müdür okulunda uygulanan çerçeve planlar ve bunların uygulanması konusunda yeterli olmasını, etkili planlamayı, öğretim programlarının uygulama şeklini bilmelidir.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları da (Md. 3, 5, 7, 43) farklı bir konuya vurgu yaparak müdürün öğretim lideri olabilmesi için öncelikle öğretmenlik yapması ve öğretmenlik formasyonunu bilmesinin şart olduğunu ve bunun ön koşul olması gerektiğini belirtmiştir. Webber ve Sherman’ın (2008) müdür olmak için eğitim kurumlarının alanlarını kapsayan bir daldan mezun olmak şarttır, şeklindeki araştırma sonucu

katılımcıların müdür olmak için öncelikle öğretmenlik yapmak şarttır şeklindeki bulgusunu destekler yöndedir.

4. 1. 2. Öğrenme Ortamının Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim liderliği boyutunda okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere sorulan ikinci soru “İyi bir okul müdürünün, okulda öğrenme ortamının yönetimi, eğitim-öğretim ile ilgili amaçları belirleme, amaçlar ile etkinlikleri ilişkilendirme, öncelikleri belirleme, öğretim etkinliklerinin bütünde planlanması gibi alanlarda neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizine göre öğrenme ortamının yönetimi alt boyutu oluşturulmuştur. Bu alt boyuta ait içerikler ise okulun işleyişini bilme, kaynaklık etme, kaynakların ve tesislerin yönetimi, yönetim bilgisi ve etkili öğrenme sürecinin takip edilmesi şeklindedir. Katılımcıların öğrenme ortamının yönetimi konusunda müdürlerin okulun işleyişini, kaynaklık etmeyi, okuldaki her türlü tesisleri ve kaynakların etkili bir öğrenme ortamını oluşturacak şekilde yönetmeyi bilmesi ve davranışlarında göstermesi gerektiği şeklinde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla örtüşmektedir. Standartlar okulda öğrenme ortamının yönetimini; okul örgütünü, örgütün işleyişini, okula ait tüm tesislerin ve kaynakların etkili bir öğrenme oluşturacak biçiminde yönetilmesi şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar öncelikle müdürün çalıştığı okulun her türlü işleyişini bilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Birçok araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler yöndedir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürü, müdür odasının dışındaki okulu tanır, okulunun her tarafında görünür olur, okulun her türlü işleyişini bilir, okula ait bulguları öğrenir. Bu araştırmalarda müdürün okulda görünür olmasının okulu yönetmede etkili bir strateji olarak kullanılabileceği görüşü öne çıkmıştır (Andrews vd., 2001; Gümüşeli, 1996; Jones ve Egley, 2006; Sweeney, 2001). Katılımcı bir müdürün “Müdür, odasının dışındaki okulu tanımalıdır.” (Md. 1) şeklindeki ifadesi belirtilen araştırmalarla tutarlılık gösterirken Aksoy ve Işık’ın (2008) araştırmasına zıt bir görüş

oluşturmuştur. Araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlikte en az gerçekleştirdikleri rolün sınıf içi ziyaretler olduğu vurgulanmıştır.

İyi bir öğrenme ortamının yönetiminin müdürün yönettiği okulun her türlü işleyişine ait yapıyı bilmesiyle mümkün olabileceğini bazı katılımcılar şu sözlerle ifade etmiştir: “Müdür okulun işleyişine ait yapıyı bilmeli, işleyişe hakim olmalı.” (Md. 3), “Müdür hangi okulda çalışıyorsa o okula ait işleyişi bilmeli.” (Md. 11), “Müdüre çalıştığı örgütü tanıma ve yönetim bilgisi verilmeli.” (Md. 14), “Müdür yönettiği okulun öğretim programlarını ve öğretim stratejilerini bilmeli.” (Md. 20), “Müdür öğrenci, veli ve öğretmenlerin beklentilerini optimum şekilde bir araya getirecek ortam oluşturmalı.” (Md. 23), “Müdür okuldaki müfredata hakim olmalı, okulun program ve uygulamalarının takibini yapabilmeli.” (Md. 28, 29) ve “Müdür okulun tüm birimlerinin etkin kullanımı için iyi bir planlama ve organizasyon yapmalıdır.” (Md. 48). Katılımcılar müdürlerinin müfredata hakim olması, çalıştığı kurumun işleyişini bilmesi gibi konuların müdürler tarafından bilinmesi gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Bu bulgular, Aksoy ve Işık (2008), Carter ve Burger (1994), Gümüşeli (1996), Memişoğlu ve Sağır (2012) ile West’in (2011) araştırmalarını destekler yöndedir. Araştırmalar okulun tesislerini ve kaynaklarını etkili öğrenme ortamı oluşturacak şekilde öğretim sürecini yönetme, katılımcı ve zamanı etkin kullanma, teknolojiye hakim olma, politikaları iyi belirleme ve uygulama, öğrenci ve veli beklentilerinin müdürlerce bilinmesinin öğrenme ortamını yönetmede etkili olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcılardan bazıları (Md. 2, 13, 26, 40, 44, 46) kaynakların müdürler tarafından etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve kullanılması gerekli olduğuna vurgu yaparak görüşlerini “Müdür kaynakların kullanılmasını bilerek okuldaki teknolojik donanımı, altyapıyı oluşturmada, yapılacak çalışmalarda kaynakları iyi tespit etmeli, ekonomik kaynakları etkin ve verimli kullanmayı bilmeli, öğrenme ortamının etkin kullanımı için okulun maddi ve manevi kaynaklarını iyi belirlemeyi bilerek kaynakların heba edilmeyeceği planlama ve uygulamalar yapabilmeli ve iyi bir öğretim ortamı sağlamayı bilmelidir.” (Md. 46) şeklinde açıklamıştır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Andrews vd., (2001) araştırmasını destekler yöndedir. Andrews vd., (2001) araştırmasında okul müdürünün öğretim lideri olduğu bir okulda öğrenci

başarısının olumlu yönde olacağını belirterek müdürün okulda kaynak sağlayıcı ve öğretim kaynağı olarak etkinlikler yapması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı bir diğer müdürün “*Müdür etkili ve verimli bir öğrenme-öğretim ortamının oluşması için öğretmenlerin ve öğrencilerin istek ve beklentilerini karşılamalıdır.*” (Md. 40) şeklindeki görüşü ise araştırmada belirtilen kaynak sağlayıcı ve öğretim kaynağı olarak yönetici bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

4. 1. 3. Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim liderliği boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere üçüncü soru “İyi bir okul müdürünün, okulda eğitim öğretim uygulamaları, başarısının ve gelişimin izlenmesi-değerlendirilmesi ile hesap verebilirlik alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizlerine göre öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme alt boyutu oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir. Müdürlerin görüşleri analiz edilerek okulun başarı durumunu analiz etme, öğrencilerin başarılarını izleme, öğrenci başarılarını izleyebilmek için data oluşturma, hesap verebilirlik bilgisi, karşılaştırma ölçütlerini bilme, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli başarı beklentilerini bilme, dönüt ölçülerini kullanma, başarı-başarısızlık sonuçlarını paylaşma, başarısızlıkta hesap verme/hesabını veremiyorsa ayrılma, başarı kriterlerinin ne olduğunun bilinmesi, verileri kullanma, ölçme-değerlendirme süreci şeklinde içerikler oluşturulmuştur.

Öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme konusunda görüşme yapılan müdürlerin yarısından fazlası ($n=34$) öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirmenin müdürler tarafından bilinmesinin önemli olduğunu değerlendirmişlerdir. Katılımcıların müdürlerin hesap verebilirlik konuların bilmesi ve davranışlarında bunları göstermesi şeklinde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla örtüşmektedir. Bu standartlar öğrenme ortamında tüm öğrencilerin başarısını izleme,

öğretim programı-öğretim-değerlendirme sürecini etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde uyumlaştırma ve hesap verebilirliği sağlamak için çeşitli karşılaştırma ölçütleri, öğrenme beklentileri, dönüt ölçüleri kullanmak şeklinde tanımlanmıştır.

Katılımcıların çoğunluğu okulda eğitim öğretim uygulamaları ve öğrenme ortamında tüm öğrencilerin başarısının izlenmesinin müdürler tarafından bilinmesinin önemli olduğunu işaret etmişlerdir. Katılımcılar, okulun ve öğrencilerin mevcut akademik başarı durumunun tespit etmesi, başarının hangi noktadan hangi noktaya getirildiğine ilişkin süreci takip etmesi, öğrencilerin tümünün başarısının izlenebilmesi için verilerin olması, veriler doğrultusunda öğrenci başarısının izlenebilmesine ait yapılarının oluşturulmasının okul müdürünce bilinmesi gerektiğine vurgu yaparak görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdür öğrenci başarısını takip edebilme yapısını kurmayı bilmeli, Bakanlık hesap sorabilmesi için öncelikle okulları eşit hale getirmelidir.”* (Md. 2), *“Müdür okuldaki tüm öğrencilerin başarılarını izleyebilecek doneler oluşturmali.”* (Md. 11), *“Müdür öğrenciyle ilgili data oluşturmali, onların gelişimlerini nasıl tutacağını bilmeli.”* (Md. 15), *“Öğretim lideri olan müdür kurum kültürü oluşturmayı bilmeli.”* (Md. 15), *“Müdür okulda öğrenme için uygun ortam ve kültür oluşturmali.”* (Md. 26), *“Müdür iyi bir kurum kültürü kurmalı”* (Md. 31) ve *“ gelişmeleri kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarılarını desteklemelidir.”* (Md. 46) şeklindedir. Müdürlerin bu yöndeki görüşleri Jacobson ve Day’ın (2007) görüşlerini destekler yöndedir. Jacobson ve Day (2007) okulların gelişiminde, gelişimin sürdürülmesinde, özellikle de öğrencilerin akademik başarısında müdürün çok büyük rolü olduğunu belirtmişlerdir. Müdür başarı için öğrencileri, velileri, öğretmenleri ve okul ile ilgili diğer sosyal toplulukları motive edip cesaretlendirdiğinde okulda olumlu bir hava yaratır. Böylelikle akademik başarıyı artırmak ve diğer öğrenci performanslarını geliştirmek için müdür liderlik yaparak okul başarısını artırır derken Aksoy ve Işık’ın (2008) araştırmasında ise okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda müdürlerin en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretim liderliği rolünün; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hesap verebilirlik konusunda Wohistetter vd., (2008) ve Wong (2011) araştırmalarında hesap verebilirlik sistemini dizayn etmek için merkezi yönetimin,

okullar arasındaki bilgi dağılımındaki eşitsizliğin giderilmesi konusunda yapı oluşturulması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bakanlık bu okullar arasındaki özellikle dezavantajları gidererek öğrenci başarısını artırmak için hesap verebilir okullara odaklanmalıdır. Bunun içinde hesap verebilirlik ile başarı standartları karşılaştırılıp öğrenci performansını artırmak için güçlü teşvikler yapılmalıdır şeklindeki bulgular bazı katılımcıların görüşlerini destekler yöndedir. Katılımcı bir müdür bu konudaki görüşünü *“Bakanlık hesap sorabilmesi için öncelikle okulları eşit hale getirmelidir.”* (Md. 2) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcının hesap verebilme konusunda yapının kurulması ve bakanlığın okullar arasındaki eşitsizliğin giderilmesinden sonra hesap verebilirliğin olması gerektiği şeklindeki görüşü araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Katılımcı bir başka okul müdürü de öğrenci başarısının belirlenmesi ve buna ait uygulamaların takip edilmesine vurgu yaparak görüşünü *“Müdür öğrencilerin başarılarının nerede olduğunu tespit etmeli, sonraki uygulamalarını da takip etmelidir.”* (Md. 14) şeklinde belirtmiştir. Katılımcının bu yöndeki görüşü Sweeney’in (2001) araştırmasını destekler yöndedir. Sweeney (2001) araştırmasında öğrenci başarılarının vurgulanması, başarının izlenmesi ve öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bill (2010) ise öğrencilerin okulu terk nedenlerini ve bu terklerin başarısızlıklar sonucunda mı? Olduğunu tespit için eğitim süresi boyunca sürekli takiplerin yapılması gerektiği ve bu sürecin veliler ve öğrenciler üzerinde güven kazandırdığı sonucuna varmıştır.

Öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme alt boyutunda katılımcı müdürlerin değindiği bir başka konu ise müdürlerin hesap verebilirlik ve değerlendirme sistemine ait ne gibi kriterlerin olduğunun bilinmesidir. Katılımcıların %62,9’unun bu konuda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcı okul müdürleri bu kriterlerin müdürler tarafından bilinmesi gerektiğini işaret ederek *“Müdür başarı ve başarısızlığı gelinen nokta ile kıyaslayabilmeli, çevre okullarının durumunu gözlemleyebilmeli.”* (Md. 1), *“Müdür değerlendirme ölçütlerini öğrenci ve veli beklentilerini bilmeli.”* (Md. 2), *“Başarı oranlarıyla ilgili istatistikleri kullanabilmeli ve kriterlerin neler olduğunu bilmeli.”* (Md. 3), *“Ölçüm yapabilmeli, girdiler ile çıktılarını karşılaştırılmasını bilmeli.”* (Md. 4) *“İyi bir ölçmeci olmalı, hesap verebilirlik konusunda sayısal veriler elinde olmalı.”* (Md. 8), *“Başarı kriterlerinin neler olduğunu*

bilmeli, tüm paydaşların beklentilerinin neler olduğunu bilerek onlara hesap verebilmeli.” (Md. 11), *“Önceki yıllara ait dönütleri bilmeli, hangi ölçüye göre değerlendirme yapacağını bilmeli.”* (Md. 15), *“Geri dönütü gerçekleştirebilmeli, başarı beklentisinin veli-öğrenci ve öğretmen profiline göre nasıl olduğunu ve değerlendirme ölçütlerini iyi bilmeli.”* (Md. 18), *“Müdür ulusal ve uluslar arası değerlendirme ölçütlerini bilmeli, başarı ve başarısızlıklar ile ilgili net dönütler sağlayabilmelidir.”* (Md. 25) şeklindeki görüşleri ile müdürlerin veri kullanımı, karşılaştırma ölçüt ve kriterlerini bilme, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin başarı beklentilerini bilme gerekliliğini dile getirilmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008), Wohistetter vd. (2008) de belirttiği görüşleri ve bulguları destekler yöndedir. ISLLC (2008) ve Wohistetter vd. (2008) hesap verebilirliği sağlamak için veri kullanma, karşılaştırma ölçütlerini bilme ve uygulama, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin öğrenme/başarı beklentilerini bilme, dönüt ölçütleri oluşturma, hesap verebilirlik dizaynına ilişkin yapıyı kurmayı müdürlerin bilmesi gerektiği şeklinde açıklamışlardır.

Başka bir katılımcı öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin başarıya ait beklentilerinin müdürlerce bilinmesinin gerekliliğini işaret ederek *“Öğrenci ve velinin yüksek başarı beklediğini bilmesi.”* (Md. 34) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Katılımcının bu yöndeki görüşü Barber’in (2004) araştırma sonucunu destekler yöndedir. Barber (2004) tüm öğrencilerden yüksek başarı beklediğini söylemiş ve bunun nedenini ise öğrenci başarı beklenti çitasının tüm paydaşlarca yüksek tutulması olduğunu açıklamıştır.

Öğretim liderliği boyutunda okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme liderlik standartlarını müdürler yerine getirebilmek için okulun başarı durumunu analiz etme, öğrencilerin başarılarını izleme, öğrenci başarılarını izleyebilmek için data oluşturma, hesap verebilirlik bilgisi karşılaştırma ölçütlerini bilme, başarı beklentilerini bilme (öğretmen, öğrenci, yönetim, veli), dönüt ölçülerini kullanma, başarı-başarısızlık sonuçlarını paylaşma, başarısızlıkta hesap verme/hesabını veremiyorsa ayrılma, başarı kriterlerinin ne olduğunun bilinmesi, verileri kullanma, ölçme-değerlendirme sürecine ait yeterlilikleri müdürlerin göstermesi gerektiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartlarının belirlenmesi kapsamında katılımcılar, öğretim liderliği boyutunda müdürlerin olumlu öğrenme ortamı/kültürü oluşturma, okulda öğrenme ortamının yönetimi, etkili öğretim programı/planı oluşturma, öğrencilere temel becerilerin kazandırılması konusunda iyi uygulama örneklerini okula transfer etme/ uygulamayı sağlama, öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme konularında müdürlerin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar öğretim liderliğine ilişkin olarak en fazla okulda öğrenme ortamının yönetimi, hesap verilebilirlik ve değerlendirme, etkili öğretim programı/planı oluşturma içeriklerine vurgu yaparken, en az ise iyi uygulama örneklerini okula transfer etmek/uygulamayı sağlamak ile olumlu öğrenme ortamı/kültürü geliştirme içeriklerine vurgu yapmışlardır.

Genel olarak okul müdürlerinin görüşleri kuramsal açıklamalarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Özellikle “okulda öğrenme ortamının yönetimi”, “hesap verilebilirlik ve değerlendirme” alt boyutlarında daha fazla vurgu yapılması bu alt boyutların son yıllarda alan literatüründe sıkça kullanılması ve düzenlenen hizmet içi eğitimlerde bu konuların ağırlıklı olarak işlenmesi ile ilişkilendirilebilir. Öğretim liderliği boyutunda okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan liderlik standartlarının konuya ilişkin daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla veya daha önceden belirlenene liderlik standartlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Karstanje ve Webber (2008) okul müdürlerinin okulda öğrenmeyi destekleyecek olumlu bir okul kültürü ile okulu öğrenen bir örgüte dönüştürmenin önemli bir görev olduğunu ortaya koymaktadır. Gislason (2009) okulda öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler oluşturulmasında okulun ikliminin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wohistetter vd., (2008) ile Wong (2011) hesap verebilirlik konusunda yapının kurulması ve bakanlığın okullar arasındaki eşitsizliğin giderilmesinden sonra hesap verebilirliğin olması gerektiğini vurgulamıştır. Sweeney (2001) öğrenci başarılarının vurgulanması, başarının izlenmesi ve öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Barber (2004) öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin başarıya ait beklentilerinin müdürler tarafından bilinmesinin öğrenme, hesap verebilirlik ve değerlendirme açısından önemli olduğunu belirterek tüm öğrencilerden yüksek başarı beklendiğini bu nedenle

öğrenci başarı beklenti çıtasının tüm paydaşlarca yüksek tutulduğu sonucuna ulaşmıştır. Wood ve Turner (2011) okuldaki akademik kadro ile öğrenci arasında sağlanacak pozitif ilişkinin öğrenciyi güdeleyerek başarının arttıracığını söylerken, Hall (2009) de hesap verebilirlik ve etik dengesi konusunda yapmış olduğu araştırmasında müdürlerin göstereceği açık iletişim ve pozitif yaklaşımın, öğretime ve öğrenmeye güçlü destek sağlayarak öğrenci başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Roberson (2010) ise müdürün olumlu kişisel davranışlarıyla öğrenciler ile arasındaki sosyal bağı geliştirerek onları sosyal değişime yönlendirmenin daha kolay olacağını, bunun sonunda da başarıyı artacağını söylemektedir.

Okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan liderlik özelliklerinden olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, hesap verebilirlik ve değerlendirme, eğitim programının etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlere destek olma gibi davranışlar ISLLC (2008) ve FPLS (2010) gibi liderlik standartlarında ortaya konan liderlik standartları ile örtüşmektedir. Bu tutarlılık özellikle Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere, yurt dışında ortaya konan liderlik standartları ile ülkemizdeki okul müdürlerinin ortaya koydukları liderlik özelliklerinin birbirlerine oldukça yakın veya benzer olduklarını da göstermektedir. Sonuç olarak müdürlerinin okul yöneticiliğinde “öğretim liderliğinin” önemli bir standart olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

4. 2. Operasyonel Liderlik Ana Boyutuna İlişkin Bulgular

Operasyonel liderlik ana boyutunda yeterlilik alanına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla dört soru sorulmuştur: (a) “İyi bir okul müdürünün, okulda eğitim öğretimin geliştirilmesi için hedefler oluşturma, okul geliştirme ve öğretim planlarının bütçelendirilmesini yapma alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”, (b) “İyi bir okul müdürünün, teknolojinin eğitim-öğretim ve yönetsel amaçlar için kullanılması alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”, (c) “İyi bir okul müdürünün, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve performansın değerlendirilmesi alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” ve (d) “İyi bir okul müdürünün, okulda etik kurallar ve ilkelere bağlı

davranmak, öğretmenlerin ve diğer personelin davranmasını sağlamak için neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”

Elde edilen verilerin içerik analizine göre operasyonel liderlik ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri beş alt boyutta değerlendirilmiştir: (a) karar alma stratejileri, (b) bütçelendirme/okul bütçesi oluşturma, (c) teknolojik araç-gereçlerin etkili kullanımını sağlama, (d) insan kaynaklarının yönetimi ve (e) etik davranma. Katılımcılar operasyonel liderlik boyutundaki yeterliliklere ilişkin oluşturulan standartlara çok yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Operasyonel liderliğe ilişkin müdür görüşlerinin içeri analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’e göre katılımcıların görüşleri karar alma stratejilerini bilme (%70.3), bütçelendirme ve okul bütçesi oluşturma (%55.5), teknolojik araç-gereçlerin etkili kullanımını sağlama (%83.3), insan kaynaklarının yönetimi (%85.1) ve etik davranma (%94.4) alanlarında yoğunlaşmıştır. En çok yoğunlaşma etik davranma, insan kaynaklarının yönetimi teknolojik araç-gereçlerin etkili kullanımını sağlama alt boyutlarındadır.

4. 2. 1. Karar Alma Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Operasyonel liderlik boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere ilk soru “İyi bir okul müdürünün, okulda eğitim öğretimin geliştirilmesi için hedefler oluşturma, okul geliştirme ve öğretim planlarının bütçelendirilmesini yapma alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizine göre karar alma stratejileri alt boyutu oluşturulmuştur. Bu alt boyuta ilişkin müdür görüşlerinin içerik analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. İçerikler; planlama/ süreci, stratejik planlama, eleştirisel düşünme, problem çözme tekniklerini kullanma, sürekli okul gelişimi, veri toplama, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, ikna ve uzlaşma şeklindedir.

Karar alma stratejileri konusunda katılımcıların %70,3’ü iyi bir okul müdürünün operasyonel liderlik göstererek planlama süreci, stratejik planlama, eleştirisel düşünme, problem çözme tekniklerini kullanma, sürekli okul gelişimi, veri toplama, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, ikna ve uzlaşma konularını bilmesi gerektiği şeklinde

Tablo 2

İçerik Analizinden Operasyonel Liderlik İle İlgili Ortaya Çıkan Alt Boyutlar

f	%	Alt Boyutlar	Standartlar
38	70.3	Karar alma stratejileri	Planlama/ süreci (Md. 3, 4, 11, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 28, 31, 40, 50, 51, 52) Stratejik planlama (Md. 8, 9, 11, 13, 14, 21, 26, 32, 34, 41, 47) Eleştirel düşünme (Md. 3, 8, 11, 15, 25, 41, 50, 54) Problem çözme tekniklerini kullanma (Md. 2, 3, 11, 25) Sürekli okul gelişimi, veri toplama (Md. 1, 2, 3, 6, 9, 11, 15, 25, 27, 29, 32, 33, 34) Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması (Md. 2, 3, 14, 25, 27, 28, 54) İkna (Md. 18, 28, 32, 34, 45, 53) Uzlaşma (Md. 3, 24, 36, 38, 50, 54)
30	55.5	Bütçeleme/ okul bütçesi oluşturma	Muhasebe bilgisi (Md. 1, 5, 7, 11, 14, 26, 27, 29, 33, 43) Bütçe kavramı (Md. 1, 3, 11, 13, 15, 24, 26, 34, 41, 42, 43, 48, 49, 51, 52) Okul bütçesi oluşturma (Md. 11, 12, 14, 16, 23, 26, 33, 45, 49) Bütçe kaynakları (Md. 1, 3, 14, 16, 27, 30, 35, 41, 43, 44, 54) İşletme yönetimi (Md. 7, 10)
45	83.3	Teknolojik araç-gereçlerin etkili kullanımını sağlama,	Teknoloji bilgisi (Md. 2, 5, 13, 33, 40, 52, 54) Eğitime kullanılan teknolojiyi tanıma (Md. 2, 6, 10, 13, 14, 15, 30, 35, 36, 48) Kendi kullanır olmalı (Md. 4, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 54) İnternet kullanma (Md. 2, 9, 10, 11, 14, 27) Teknolojiyi öğretme ve araçları sağlama (Md. 17, 20, 50) Teknolojinin takip edilmesi (Md. 7, 8, 9, 10, 21, 22, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 53)
46	85.1	İnsan kaynaklarının yönetimi/geliştirilmesi	Personelini tanıma (Md. 3, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 17, 27, 28, 35, 38, 40, 51, 53) Personelin sürekliliğini sağlama (Md. 1, 3, 25, 27, 34, 53) Personel arasında iş birliğini sağlama (Md. 3, 6, 10, 14, 15, 20, 23, 25, 40, 46, 52, 54) Mesleki gelişim programları tasarlama ve uygulama/hizmetiçi eğitim (Md. 1, 2, 3, 5, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 33, 34, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53) Personeli değerlendirme(performans)/değerlendirme çeşit ve kriterlerini bilme (Md. 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 46, 50, 54) Personeli çalıştırmayı bilme (Motivasyon/empati/güven, değer) (Md. 3, 4, 5, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 34, 38, 42, 43, 47, 49, 50, 52, 54) Ödül ve ceza (Md. 8, 16, 18, 38, 42)
51	94.4	Etik davranma	Etik bilgisi/mesleki etik (Md. 2, 4, 5, 9, 11, 13, 14, 21, 24, 27, 33, 34, 40, 42, 49, 50) Etik mevzuatı (Md. 8, 14, 18, 22, 25) Adil/eşit olma (Md. 2, 3, 10, 11, 14, 15, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 44, 50, 52) Dürüst/tutarlı olma (Md. 2, 3, 11, 15, 23, 24, 25, 26, 33, 34, 38, 40, 52) Etik davranma/model olma (Md. 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53) Etik ilkeler/kurallar/yaptırımlar (Md. 6, 13, 16, 17, 27, 28, 29, 31, 38, 39, 45, 46, 49, 53)

görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla da örtüşmektedir. Bu standartlar planlama süreci, stratejik planlama, eleştirisel düşünme, problem çözme tekniklerini kullanma, sürekli okul gelişimi, veri toplama çözümlene şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların yarısından fazlası (n =38) karar alma stratejilerinin okul müdürleri tarafından bilinmesinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcı müdürler iyi bir okul müdürünün karar alma stratejilerini yerine getirebilmesi için, karar alma süreçlerini, kararların katılımcı bir anlayışla alınmasını ve kararın işin merkezi olduğunun müdürlerce bilinmesi gerektiğine vurgu yaparak görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdür karar sürecini bilmeli, kararlarını katılımcı anlayışla almalı, kararın işin merkezi olduğunu bilmelidir.”* (Md. 15, 17, 27) Bu bulgular, Conley (1991), Göktürk ve Mueller (2010), Mehta ve Gardia (2010), Parnell ve Cradall (2001) ve Sukirno ve Siengthai'nin (2011) araştırmalarını destekler yöndedir. Bu araştırmalar karar almanın paylaşılan bir süreç haline getirilmesinin okuldaki öğretmenlerin motivasyon ve performansından öğrencilerin başarısına, eğitim-öğretimin kalitesinden okuldaki problemlerin daha etkili çözülmesine kadar okuldaki neredeyse tüm süreçlere olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalarda okul müdürleri karar verme süreçlerine öğretmen katılımını sağlamanın önemli bir müdür özelliği olması gerektiği belirtilmektedir. Bazı katılımcılar (Md. 15, 17, 27) müdürlerin karar sürecini bilerek karara katılımın ve alınan kararların işin merkezini oluşturacağına vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Hoy ve Miskel'in (2010) açıklamalarıyla örtüşmektedir. Hoy ve Miskel (2010) karar verme sürecine katılımın kararın niteliğini yükselteceğini, Simon'un belirttiği gibi karar vermenin örgütün bütün yönetsel kademelerini etkileyeceğini dolayısıyla kararın işin merkezini oluşturacağını belirtmiştir. Bu açıklamalar müdürlerin görüşlerini destekler yöndedir. Katılımcı müdürlerin bu yöndeki görüşleri ayrıca Sawyer'in (2010) araştırma bulgularını da destekler yöndedir. Sawyer (2010) araştırmasında, müdür her karar verme sürecine başlarken katılımı sağlayıp öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak karar vermelidir. Karar vermenin temel ölçütü öğrenciler olmalıdır, şeklindeki bulgusuyla karar vermede öne çıkan en önemli sonucun öğrenci yararına olduğunu belirtmiştir. Türkiye için belirlenecek okul yöneticileri liderlik standartlarında ve okul yöneticisi

yetiştirme programlarında katılımcı karar verme standardının yer alması gerektiği ifade edilebilir.

Karar alma stratejileri alt boyutunda katılımcıların değindiği başka bir konu ise müdürlerin, karar alma stratejilerini kullanırken planlamayı, süreci ve stratejik planlamayı etkili bilmesi konusudur. Planlama ve stratejik planlama konusunda müdürler görüşlerini “*Müdür planlamayı ve stratejik planları bilmelidir.*” (Md. 3, 4, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 21, 23, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 41, 47, 49, 50, 52) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifade ettikleri planlama bilgisi, planlama süreci, stratejik planlama, bunların uygulamasına yönelik sürecin okul müdürleri tarafından bilinmesinin karar alma stratejileri için gerekli olduğu söylenebilir. Bu bulgular, McCreday’ın (2010) araştırma bulgusunu destekler yöndedir. McCreday (2010) karar verme ve dönüt kullanımını test etmek için yapmış olduğu araştırmasında stratejik planlamanın önemine vurgu yaparak stratejik planlamanın eksik olması durumunda okulun kaynak kullanımında başarısız olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılardan ($n=11$) bazılarının belirttiği “stratejik planlamanın müdürlerce bilmesi ve yapılması gerektiği” yöndeki görüşleri araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Katılımcı okul müdürlerinin karar alma stratejileri konusunda değindikleri bir başka konu da, eleştirel düşünme, problem çözme yöntem ve tekniklerini bilme, kullanma, problem çözme süreci, ikna ve uzlaşmanın okul müdürleri tarafından bilinmesinin gerekli olduğudur. Katılımcıların bu yönündeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) liderlik standartlarında ortaya konan standartların içeriklerini destekler yöndedir. Katılımcılardan bazıları bu yöndeki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir. “*Müdür sorun çözme, analiz yapabilme konularında eğitimli olmalı.*” (Md. 27), “*Müdür problem çözme yöntem ve tekniklerini kullanmayı bilmelidir.*” (Md. 2, 11, 25) “*Müdür eleştiriye açık olmalı ve olaylara eleştirel farklı bakış açılarıyla bakabilmeli, yıkıcı değil yapıcı olabilmelidir.*” (Md. 3, 11, 15, 25, 41, 50). Bu görüşler Güven ve Akyüz’ün (2001) araştırma sonucunu destekler yöndedir. Güven ve Akyüz (2001) araştırmasında problem konusunda yeterli bilgiye sahip olmanın bulunacak olası çözümlerin etkililiğini arttıracak bulgusuna ulaşmıştır. Katılımcılar eleştirel düşünmenin, problem çözme yöntem ve tekniklerinin, problem çözme süreci ile ikna ve uzlaşmanın okul müdürleri tarafından bilinmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Katılımcılardan bazıları da ($n=12$) müdürlerin insanları ikna etmede çatışmacı değil uzlaştırıcı olmanın daha etkili olduğunu işaret etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Karip'in (1999) örgütlerde uzlaştırıcı olmanın çatışma yönetiminde daha etkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Katılımcı bir başka müdürün "*Müdür risk alarak inisiyatif kullanabilmelidir.*" (Md. 38) şeklindeki görüşü Senge'nin (2001) liderler risk alır ve gerektiğinde inisiyatif kullanabilir ana düşüncesiyle örtüşmektedir.

Katılımcıların okul müdürlerinin karar alma stratejileri alt boyutunda değiştiği bir başka konu ise sürekli okul gelişimi için veri toplama ve bu verileri çözümlenmeyi müdürlerin bilmesi gerektiğidir. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. "*Müdür verilerle çalışmayı alışkanlık haline getirmeli.*" (Md. 1), "*Müdür okul gelişimi için veri toplamayı ve ogye'yi bilmeli*" (Md. 2, 9) ve "*müdür veri toplama kaynaklarını bilerek elde edilen verileri değerlendirme ve yorumlamayı bilmelidir.*" (Md. 11, 25, 28). Katılımcıların okul gelişimi modelini, veri toplama ve verilerle çalışmayı, analiz-değerlendirme yapmayı, araştırmacı olmayı bilmesinin karar alma stratejileri için bilinmesi gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri birçok araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Arnold, 2007; Demir, 2009; Doyle, 2003; Hoy ve Miskel, 2010; Wohistetter vd., 2008). Wohistetter vd., (2008) sadece verileri kullanarak karar vermenin başarı için yeterli olmayacağını bunun için okul müdürünün okul içinde yeterince karar verme özgürlüğü ortamlarının yaratılması durumunda verileri kullanarak karar vermenin anlamlı olacağını belirtirken Hoy ve Miskel (2010), Arnold (2007), Doyle (2003) ve Demir (2009) tam anlamıyla rasyonel bir karar verme mümkün olmasa da tatminkar sonuçlar almada verilere dayalı bir sürecin kullanılmasının iyi bir strateji olacağını belirtmektedirler. Ayrıca yüksek başarı gösteren okulların ortak özelliklerinden biri yönetim ve öğretime ilişkin verilecek kararlarda veri kullanma ve verilere dayalı karar alma olduğu söylenebilir. Katılımcı bir başka müdürün "*Okul gelişimi için veri toplama ve verilere dayalı değerlendirmeler, yorumlar yapmak için müdürler verilerle çalışmayı alışkanlık haline getirmelidir.*" (Md. 16) şeklindeki görüşü yukarıdaki araştırma bulgularını destekler yöndedir. Ayrıca Şahin'in (2012) araştırma bulguları da katılımcıların bulguları ile örtüşmektedir. Şahin (2012) araştırmasında; okullarda karar verme süreçlerine okul bileşenlerinin katılımının çok sınırlı ve etkisiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu kapsamda okul müdürlerinin okulda Okul Geliştirme Yönetim Ekibi'nin (OGYE) okulda gelişimi planlaması ve

yürütmesinin söz konusu olmadığı bulgusunu vurgulanmıştır. Müdürlerin OGYE'yi yeterince benimsemedikleri, uygulamada okula kaynak sağlamadan başka bir işlevinin olmadığı araştırmanın bir başka bulgusudur.

4. 2. 2. Bütçelendirme/Okul Bütçesi Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Operasyonel liderlik boyutunda elde edilen verilerin içerik analizine göre bütçelendirme ve okul bütçesi oluşturma alt boyutu oluşturulmuştur. Katılımcı okul müdürlerinin görüşleri bütçelendirme ve okul bütçesi oluşturma alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir. Müdürlerin görüşleri analiz edilerek temel muhasebe bilgisi, bütçe kavramı, okul bütçesi oluşturma, bütçe kaynaklarını oluşturma ve işletme yönetimi şeklinde içerikler oluşturulmuştur.

Bütçelendirme ve okul bütçesi oluşturma konusunda katılımcıların yarısından fazlası ($n=30$) bütçe ve okul bütçesi oluşturma müdürler tarafından bilinmesinin gerekli olduğunu değerlendirmişlerdir. Katılımcıların genel bütçe ve okul bütçesini oluşturma müdürler tarafından bilinmesi konusunda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla örtüşmemektedir. Bu kapsamda bütçelendirme, okul bütçesi oluşturma ve bu bütçenin nerelerden nasıl sağlanacağını içeren yeni bir alt boyut oluşturulmuştur.

Katılımcıların bazıları (Md. 1, 3, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 20, 21, 23, 26, 27, 33, 42, 43, 45) okul bütçesi oluşturma, muhasebe, işletme ve mali disiplin konularının okul müdürleri tarafından bilinmesinin gerekliliğine vurgu yaparak görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Okul müdürününün bütçeleme, muhasebe işletme ve mali konularda bilgisi olmalı, bütçe konusuna hakim olarak bütçenin kaynaklarının nasıl sağlanacağını, okul bütçesi oluşturmaya bilmeli, bütçe ile ilgili olarak mali disiplini sağlayabilmelidir.”* Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Gümüşeli (2009), Memduhoğlu ve Meriç (2012), Sarıca (2006) ve Sezgin vd., (2012) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda okul müdürlerinin yaşadığı en önemli sorun alanlarından birinin okullara yeterince bütçe ayrılamaması olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca müdürlerin bütçeyi oluşturma, kaynak sağlama konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı belirtilmektedir.

Bütçelendirme ve okul bütçesi oluşturma alt temasında katılımcıların değindiği bir başka konu da okula kaynak sağlamada ve okulun bütçesini oluşturmada çevrenin, velilerin ve okul aile birliklerinin etkin kullanılmasının okul müdürlerince bilinmesidir. Katılımcılar okul müdürlerinin bu konuyu bilmesini işaret ederek “*Müdürün bütçeleme ve okul bütçesi oluşturma konusunda doğrudan işin içine girmeden veliyi, okul aile birliklerini, okulun çevresindeki bileşenleri harekete geçirmesi gerekir.*” (Md. 24, 26, 27, 30, 30, 35, 48) yönündeki ifadelerle müdürlerin uygulamadaki okul-aile birlikleri ve okullara yapılan bağışlarla ilgili mevzuatı öğrenmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bulgular, MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği’nde belirtilen “*Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak, Okula yapılan ayni ve nakdi bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak, kantin ve benzeri yerleri işletirmek veya işletmek.*” (Resmî Gazete, 2012) şeklinde ifade edilen maddelerle uyumlu görünmektedir. Özellikle katılımcılardan ikisinin (Md. 24, 27) okul bütçesi oluşturma konusundaki görüşleri ilginç olarak değerlendirilebilir. Katılımcılar bu yöndeki görüşünü “*Müdür veli ve çevre desteğinin sağlanması konusunda para isteme ve dilenme yöntemlerini bilmelidir.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yasal metinlerde okul müdürünün görevleri arasında bütçe oluşturma yoktur. MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 60. maddesi müdürlerin görevlerini düzenlemektedir. Bu yönetmeliğe göre okul müdürünün görevleri şu şekilde belirtilmiştir. “*İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.*” (Resmî Gazete, 2010) şeklindedir. Müdürlerin görev tanımı incelendiğinde okul bütçesi oluşturma,

kaynak sağlama gibi bir görevinin olmadığı görülmektedir. Müdürlerin okul bütçelerini kendi yöntemleri ve imkanlarıyla karşılamaya çalıştıkları söylenebilir.

Bütçelendirme/okul bütçesi oluşturma alt boyutunda katılımcı müdürlerin görüşleri Sorenson'un (2010) araştırmasını destekler yöndedir. Sorenson'a (2010) göre müdürler eğitim için birçok para harcarlar. Etkili bir bütçe planlaması yapamayan müdür hem okuluna daha da önemlisi öğrencilerine karşı kötülük yapmış olur. Müdür bütçeleme yaparken bütçede ayrılacak kaynakları ve yardımları, gelen ve giden öğrenci nüfusunu belirlemeli, ihtiyaç analizi yapmalı, tüm paydaşlardan destek sağlamalı, harcamaları belirlemeli ve önem sırasına göre sıralamalı, bütçeyi oluşturarak okula göre bütçeyi ayarlamalıdır şeklindeki bulguları katılımcı okul müdürlerinin belirttiği müdür bütçe oluşturmaya bilmeli bulgusunu destekler yöndedir.

Türkiye'deki yasal mevzuatta çerçevesinde okul müdürünün okulun bütçesini oluşturma anlamında bir görevi olmamasına rağmen fiilen kendi imkanları ve yöntemleriyle bunu yapmaktadırlar. Bu bağlamda Türk eğitim sistemi incelendiğinde, pek çok gelişmiş ülkede olamayan bazı özgün özelliklerin olabileceği söylenebilir. Bu özgünlüklerden biri de bütçe konusudur. Özellikle son yıllarda müdürlerin mali konularda sıkıntı çektiklerini ve bütçelerini kendi olanaklarıyla yaptıkları söylenebilir. Uygulamada böyle fiili bir durum olduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu durum yeni oluşturulacak liderlik standartlarında veya okul yönetici hazırlık programlarında görmezden gelinmemelidir. Aynı zamanda bu bulgu Türkiye'deki okul yöneticiliği eğitiminde veya okul yöneticiliği standartlarının oluşturulmasında okul bütçesinin yönetimi gibi özgün bir boyutun olması gerektiğini işaret etmektedir. Bu anlamda okula kaynak yaratma veya kaynak planlaması yapma ve okul bütçesinin yönetimi konusu, ülkemiz müdürlerinin liderlik standartlarına özgün bir katkısı olarak kabul edilebilir.

Türkiye'de oku müdürlerinin yetiştirilmesinde ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlardan farklı olarak müdür yeterlilik alanlarına okul bütçesi oluşturma, bütçe kaynaklarının nasıl sağlanacağı konuları eklenebilir. Türkiye'deki okul müdürlerinin temel sorunlarının başında okul bütçesini oluşturmanın geldiği söylenebilir. Katılımcılardan ikisi bu konudaki görüşlerini

“Müdür okulu çevresinin katkısının maddi kaynaklarının miktarını tahmin ederek bütçelendirme konusunda ülke ve dünyanın gelecekteki durumunu kestirebilmeli, müdüre kazı incitmeden yolmayı öğretmelidir.” (Md. 7, 14) şeklindeki ifade ederek okula maddi kaynağın nasıl sağlanacağı, nasıl toplanacağına müdürlere öğretilmesi gerektiğini dikkat çekici bir şekilde dile getirmişlerdir. Müdürün geleceğe ait vizyonunun okulun bütçesi için kimden ne kadar para bulacağını oluşturması olduğu söylenebilir.

4. 2. 3. Teknolojik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Operasyonel liderlik ana boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere ikinci soru “İyi bir okul müdürünün, teknolojinin eğitim-öğretim ve yönetsel amaçlar için kullanılması alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizine göre teknolojik liderlik alt boyutu oluşturulmuştur. Katılımcı okul müdürlerinin görüşleri teknolojik liderlik alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edilerek teknoloji bilgisi, eğitimde kullanılan teknolojiyi tanıma, müdürün teknolojiyi kullanır olması, internet kullanma, teknolojiyi öğretme, teknolojik araçları sağlama ve teknolojinin takip edilmesi şeklinde içerikler oluşturulmuştur. Katılımcıların, müdürlerin teknolojik liderlik rollerini yerine getirebilmesi için teknoloji bilgisi, eğitimde kullanılan teknolojiyi tanıma, teknolojiyi kendi kullanır olma ve model olma, internet kullanma, teknolojiyi öğretme ve araçları sağlama, teknolojinin takip edilmesi gibi konuların müdürlerce bilinmesi ve bunları davranışlarında göstermesi gerektiği şeklinde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir.

Teknolojik araç-gereçlerin müdürlerce etkili kullanımının sağlanmasının gerekli olduğu katılımcıların büyük çoğunluğunca ($n=45$) vurgulanmıştır. Başka bir anlatımla katılımcıların yarıdan çok fazlası öncelikle okul müdürünün kendisinin okulla ilgili teknolojiyi tanıması, bilmesi ve uygulaması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini “Eğitim kurumlarındaki teknolojinin asgari düzeyde müdür tarafından bilinmesi ve teknolojiye hakim olması gerekir.” (Md. 2, 3, 4, 5, 7, 11, 14,

16, 23, 24, 25, 29, 33, 34,38, 41, 43, 44, 50) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008), FPLS (2011), Kenya ve Tanzania (Onguko, Abdallah ve Webber, 2008) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla uyumlu olduğu söylenebilir. Bu standartlar müdürün teknolojik liderlik standartlarını, müdürün okulda teknolojiyi kullanması, teknolojik ve elektronik araçları öğrenme, öğretme, yönetim, araştırma ve iletişime entegre etmesi ve teknolojinin uygulanmasını oluşturacak biçimde yönetmesi şeklinde açıklamıştır. Katılımcıların okul müdürünün öncelikle kendisinin teknolojiyi öğrenmesi ve öğretmesi yönündeki görüşleri yukarıda belirtilen standartlarla tam örtüşmektedir. Katılımcıların müdüler asgari düzeyde eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeli şeklindeki görüşleri ayrıca Fidan'ın (2007) araştırma bulgularını destekler yöndedir. Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim teknolojilerini orta düzeyde kullandıkları sonucunu varılmıştır.

Teknolojik liderlik alt boyutunda katılımcıların değindiği bir başka konu ise teknolojiyi okulda kullanan öğretmenler ve personelin müdür tarafından desteklenmesi gerektiğidir. Katılımcılar bu durumun müdürlere tarafından bilinmesi gerektiğini işaret ederek görüşlerini “*Müdür teknolojiye sürekli ihtiyaç halinde dışarıdan destek almayı bilmeli, teknolojiyi kullanan öğretmenleri desteklemelidir.*” (Md. 26, 50) şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri Larson vd., (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmada müdür okulu ile teknolojiyi başarılı bir şekilde bütünleştirebilmesi için okulundaki öğretmenleri desteklemelidir veya dışarıdan teknolojik destek almalıdır, dışarıdan teknolojik destek alırken teknolojik destek birimleriyle öğretmenler arasındaki etkili iletişimi sağlamalı ve beraber çalışmayı teşvik etmelidir sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların bu alt boyutta değindiği bir başka konu da, müdürü teknolojiye hakim olması durumunda teknolojinin yönetsel çalışmalarda kullanılarak kırtasiyeciliği azaltacağı, zamandan emekten tasarruf sağlanacağıdır. Bunlara ek olarak teknolojinin iletişim ve araştırmalarda, grafik oluşturma, yorumlama yapma da kullanılabileceğidir. Katılımcıların bazıları bu konudaki görüşlerini “*Okul müdürü iyi bir teknoloji kullanıcısı olmalı, yönetsel çalışmalarda kullanacağı teknolojiye hakim olmalı, teknoloji ve donanım yeterlilikleri konusunda bilgi sahibi olmalı, teknolojiyi kullanarak işi basitleştirip, kırtasiyecilikten kurtarmalı, zamandan ve emekten tasarruf sağlamalı,*

iletişim ve araştırmada teknolojiden yararlanarak grafik oluşturma, yorumlamalar yapmalıdır.” (Md. 13, 14, 23, 24, 25) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Masciulli'nin (2011) görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Masciulli (2011) araştırmasında küreselleşmenin etkisiyle teknolojik gelişmelerin karmaşık yapıları beraberinde getirdiğini, insanlarla ilgili problemlerin çözümünde teknolojinin iyi kullanılmadığında yeni problemlere neden olabildiğini belirtmiştir. Müdür lider olarak farklılık yaratabilmek için sosyo-ekonomik, politik, etik, etkili iletişim ve teknolojik anlamında her zamankinden daha fazla teknolojiyi yaratıcı olarak kullanmalıdır. Katılımcıların teknolojiyi yönetim işlerinde kullanarak kırtasiyeciliğin azaltılması, zamandan tasarruf edilmesi konusundaki görüşleri bazı araştırma sonuçlarını destekler yöndedir (Afshari vd., 2009; Carter ve Burger, 1994). Araştırmalar teknolojinin yönetim işlerinde etkin kullanılması durumunda kırtasiyeciliğin azalacağını, emekten ve zamandan tasarruf sağlanacağını belirtmiştir.

Katılımcılardan bazıları, teknolojinin kölesi olmadan insan faktörünün göz ardı etmeyerek, teknolojinin yaratıcılığın ve bireyselleşmenin önüne geçmesine izin verilmemesine vurgu yaparak insan unsurunun her şeyin üzerinde olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini *“Okul müdürü teknolojinin kölesi değil efendisi olmalıdır, teknolojide insan faktörü göz ardı edilmemelidir, teknoloji ölçüsünde ve yerinde gerektiğinde yeterince kullanılmalıdır, teknolojinin yaratıcılığın ve bireyselleşmenin önüne geçmesine izin verilmemelidir.”* (Md. 6, 26, 54) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Hacıhafızoğlu, Karadeniz ve Dalgıç'ın (2010) NTS-A standartlarında belirtilen yeterliliklerin Türkiye'de nasıl olduğuna ait araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Araştırmada teknolojinin yanlış değerlendirilmesi ve kullanılması durumunda teknolojik ütopyalar veya kaşı ütopyalar yaratılabileceğine ilişkin sonuçlara ulaşırken bir başka araştırma da teknolojinin kötü olmadığını, kullanımının önemli olduğunu belirtmiştir (Armstrong, 2011).

Katılımcıların değindiği bir başka konuda teknolojinin kullanılmasındaki etik ilkelere uymadır. Bir katılımcı teknolojinin kullanılmasında etik konusuna vurgu yaparak görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir. *“Bir yandan teknolojinin kullanımını, internetin kullanımının teşvik ederken diğer yandan teknolojinin kullanımında kablosuz internette sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin veya öğretmenlerin yasak sitelere*

girmesi, başkasının kablosuz ağından izinsiz girme gibi konularda müdürler önlem alabilmeyi bilmeli. Aslında okuldaki tüm internetlerin kontrol edilerek hangi sitelere girildiği kontrol edilmeli, ama o zamanda özel hayata müdahale etme gibi etik dışı davranış gündeme gelebilir.” (Md. 29) şeklindedir. Katılımcının bu yöndeki görüşü Garland’ın (2010) araştırmasıyla birebir örtüştüğü söylenebilir. Garland (2010) okul müdürü kablosuz internet ve ileri teknolojinin kullanılmasını teşvik ederken etik teknoloji kullanımının sağlanmasında müdürün rolü nedir? adlı araştırmasında dizüstü bilgisayarların ve akıllı telefonların, teknolojinin son beş yılda hızla artması okul müdürünün görevini değiştirerek zorlaştırmış ve bu anlamda yeni kaygıların ortaya çıkmasına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Bu kaygılar soysal, yasal ve ahlaki kaygılardır. Müdür ırk, dil, cinsiyet, özel ihtiyaçlar, öğrenci çeşitliliğinin farkındalığı, eşitlik ve kendi okullarında yeni teknolojilere erişimleri desteklemeli ve sosyal uçurum açığı kapatmalıdır. Okul müdürü bunu yaparken güvenli internet kullanım politikaları, teşvik, telif hakkı kanunlarına bağlı kalma ve çevresel ses sistemleri sağlayarak teknoloji kullanımında ortaya çıkan zorlukları karşılayabilmelidir.

4. 2. 4. İnsan Kaynaklarını Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Operasyonel liderlik ana boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere üçüncü soru “İyi bir okul müdürünün, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve performansın değerlendirilmesi alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizine göre operasyonel liderlik ana boyutuna ilişkin insan kaynaklarını geliştirme alt boyutu oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir. Tablo 2’ye göre insan kaynaklarının yönetimi/geliştirilmesi alt boyutu ile ilgili olarak katılımcı toplam 54 müdürün yarısından çok fazlası ($n=46$) iyi bir okul müdürünün insan kaynaklarının yönetimi ve geliştirilmesini bilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların iyi bir okul müdürünün insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetilmesi konusundaki görüşleri yoğunlaşmış ve bu yoğunlaşan görüş ve düşünceler ışığında alt boyuta ilişkin içerikler oluşturulmuştur. İçerikler; çalışan personeli tanıma, personelin sürekliliğini, personel arasında iş birliğini sağlama, mesleki gelişim programlarını tasarlama ve

uygulama/hizmet içi eğitim, personeli değerlendirme (performans)/ değerlendirme çeşit ve kriterlerini bilme, personeli çalıştırmayı bilme (motivasyon, empati, güven ve değer), ödül ve ceza şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla örtüştüğü söylenebilir. Standartlar, okulda insan kaynaklarının geliştirme ve yönetme, personelin sürekliliğini ve personel arasında iş birliğini sağlama, mesleki gelişim programlarını tasarlama, uygulama şeklindeki açıklanmıştır.

Katılımcı okul müdürlerinin dile getirdikleri bir başka konu ise okul müdürünün çalışan personelinin özelliklerini iyi tanınması ve bilmesi gerektiğidir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri *“Müdür okuldaki tüm personelinin bireysel farklılıklarını üstünlüklerini zayıf ve iyi yönlerini tanımalı, yetenek ve yeterliliklerini bilmeli, iyi bir gözlemci olmalıdır.”* (Md. 4, 6, 10, 13, 16, 27, 28, 35) şeklindedir. Bazı katılımcılar da müdürün okul personelinin devamını ve sürekliliğini sağlama, çalışma koşullarını belirleme, çalışanları seçebilme, motive etme, güven ve samimiyet olduğunun müdürler tarafından bilinmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini *“Müdürler en iyi teknoloji kullanıcılarını okulunda tutabilmeli.”* (Md. 1), *“Müdür kendi personelinin seçerek onlara çalışma konusunda güven vermeli”* (Md. 3) ve *“çalışanlarını motive ederek onların yanında olduğu hissini vererek personelin sürekliliğini sağlamalı, rapor izin vb. durumları aza indirecek şekilde önlemler alabilmelidir.”* (Md. 25, 34) şeklindedir ifade etmiştir. Bu bulgular Kurland vd., (2010) araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Araştırmada temel olarak bir okuldaki başarı okul müdürünün öğretmenlerin okul vizyonuna bağlılığını desteklemesine, bir amaç hissi yaratarak öğretmenleri ve çalışanları bir arada tutmasına bağlı olduğu ve devam eden öğrenme sürecine bağlı kalmalarını sağlamasına bağlıdır vurgusu öne çıkmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusu olan “müdür personelin sürekliliğini sağlamalı, onların yanında olduğunu hissettirmeli” bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların değindiği bir başka konu ise personel arasında iş birliğinin sağlanmasıdır. İşbirliğinin önemi konusunda bazı katılımcılar görüşlerini *“Müdür meslektaş dayanışması paylaşımını esas alan bir gelişimi ilke edinerek iş birliğine açık olmalı.”* (Md. 3, 6), *“Müdür insan kaynaklarının geliştirilmesi konusunda iş birliği*

inde çalışmalı.” (Md. 14), “Müdür personel arasında iş birliği yapmayı bilerek dayanışmayı örgütlemeli ve takım çalışmasını oluşturmali” (Md. 15, 20, 23, 24, 25, 52), “Müdür eğer okuldaki personel ile iş birliği sağlarsa zor problemlere daha yaratıcı çözümler bulabiliceğini bilerek karmaşık planların uygulanmasında daha başarılı olabilir.” (Md. 46) şeklinde ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili müdür görüşleri analiz edildiğinde, müdürlerin insan kaynaklarının geliştirilmesinde ve yönetiminde personel arasındaki iş birliği ve buna ait yapıların oluşturulmasını bildikleri söylenebilir.

İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde mesleki gelişim programlarını tasarlama ve uygulamanın çok önemli bir strateji olduğunu katılımcı müdürlerin çoğu vurgulamışlardır. Katılımcı müdürler bu konuların okul müdür tarafından bilinmesi gerektiğini belirterek bu yöndeki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdür çalışanları sürekli geliştirmek için hizmet içi eğitim analizleri yaparak sürekli eğitimler vermek için programlar yapmayı bilmeli” (Md. 1, 2, 3, 7, 10, 15, 34), “Kurum içinde ve dışında mesleki gelişim için programlar hazırlamalı, kapıdaki hizmetliden müdüre kadar herkesin bundan faydalanmasını sağlamalı” (Md. 7, 11, 17), “çalışanların mesleki gelişimleri için fırsatlar ve olanaklar sağlayarak yaşam boyu öğrenme kapsamında programlar tasarlayıp uygulayabilmeli” (Md. 24, 25, 47, 52), “personelin gelişimine katkı sağlayacak sosyal etkinlikler düzenlenmeli” (Md. 30) şeklindedir. Aydın (2002) ve Balcı'nın (2002) araştırma sonuçlarını bulguları destekler yöndedir. Araştırmalar insan kaynaklarının geliştirilmesi için tasarlanan hizmet içi eğitim gibi programların düzenlenmesi gerektiğini, verilen eğitimlerin sadece kuramsal bilgilerin aktarılması şeklinde değil aynı zamanda atölye çalışmalarının ve uygulama örneklerinin de yapılması gerektiğini belirtmiştir.*

İnsan kaynaklarını geliştirme alt boyutunda katılımcıların dile getirdiği diğer bir konu da okul müdürünün personeli değerlendirme çeşit ve kriterlerini bilmesi, performans değerlendirme ve uygulamaya ait yeterliliklerin olmasıdır. Katılımcıların yarısına yakını ($n=26$) bu konuda görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini *“Müdür performans konusunu çok iyi bilmeli, performans ölçümü yapabilmeli, somut ve ölçülebilir performans kriterleri ortaya koyabilmeli, kriterleri iyi belirlenmeli, performans değerlendirme tekniklerini iyi bilmeli.” (Md. 3, 6, 8, 13, 16, 31), “Müdür performans süreçlerinin belirlenmesinde bilgi birikimine sahip olmalı.”*

(Md. 9), “Müdür performans kriterlerini nasıl oluşturabileceğini bilmeli, çok yönlü performans değerlendirmesi yapabilmeli.” (Md. 14, 21) “Müdür ölçme değerlendirmeyi çok iyi bilmeli” (Md. 13, 23, 34, 41), “sonucu değil süreci değerlendirmeli.” (Md. 39), “Müdür ölçme değerlendirme görevlendirme konusunda tarafsızlığına şüphe düşürecek işleri yapmamalı, ölçme değerlendirmede personele geri dönüt vererek başarıyı ölçmeli.” (Md. 6, 31) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri bazı araştırma sonuçları ve Devlet Memurları Kanunu’nun (DMK) ilkeleri ile uyumlu olduğu söylenebilir (DMK, 2012; Oğuz, 2006; Palmer, 1993). Araştırmalar performans değerlendirmenin ve kullanılan ölçütlerin uygulandığı özgül koşullar dikkate alınarak yapıldığında daha etkili olacağı belirtilmiştir.

Katılımcıların vurguladıkları bir diğer konu da iyi bir okul müdürünün okulda personelin etkili ve verimli çalıştırmak için motivasyon, empati, güven, hoşgörü ve samimiyet, çalışanlara değer verme ve onların değerlerine saygılı olma, adil ve eşit davranma konularını bilmeleri gerektiğidir. Katılımcılarda bazıları müdürlerin insan kaynaklarının geliştirilmesinde ve yönetilmesinde personeli verimli çalıştırmak için bazı kavramların bilinmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı okul müdürleri bu konudaki görüşlerini “Müdürler çalışanlarına güven vermeli” (Md. 3, 18), “ çalışanları motive etme tekniklerini bilmeli, iş doyumunu artırmalı” (Md. 5, 11, 18, 24, 25, 27, 28, 34, 38, 43, 47, 52), “empati kurabilmelidir.” (Md. 50) şeklinde dile getirmişlerdir. Bu bulgular Balyer ve Özcan (2012, Demirtaş ve Yıldırım (2010) ile Özdil’in (2005) araştırmalarını destekler yöndedir. Araştırmalar yönetici özellikleri arasında ikinci özeliğin motivasyon ve çalışanlara güven verme olduğunu göstermişlerdir. Okulda çalışanlar arasında güven oluşturmada müdürün başlatıcı olduğunu, çalışanların ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmada moral ve motivasyonlarını yükseltmede ana rolün müdürde olduğunu belirtmişlerdir. Okulda olumlu iklim ve güven oluşturulduğunda çalışanların iş doumu artar.

Katılımcılardan bazıları da (Md. 8, 16, 18, 38, 42) personelin çalıştırılmasında ödül ve ceza kavramlarının önemli olduğunu işaret ederek bu yöndeki görüşlerini “Müdür performans ölçümlerini yaparak bunun sonucuna göre sene sonunda çalışanlara ödül veya ceza verilmeli” (Md. 8), “ çalışanlara güvenmeli ve onları teşvik etmek için ödüllendirilmesi gerektiği ve bu yetkinin müdüre verilmesi gerektiği, cezadan

çok ödül mekanizmasının çalıştırılmasını bilmeli” (Md. 16, 38) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı bir müdür de “Müdür eğitim öğretim personeli dışındaki personele insani değer verip onları görev alanındaki işlerin yürütülmesi konusunda izleme ve değerlendirme yapmalı”(Md. 20) şeklindeki görüşü ile okuldaki tüm çalışanların statüsüne bakılmaksızın bir insan ve değer olduğuna vurgu yapmıştır. Katılımcıların insan kaynaklarını etkili ve verimli nasıl çalıştıracağını bildikleri söylenebilir. Katılımcıların çoğunun (Md. 3, 4, 5, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 34, 38, 42, 43, 47, 49, 50, 52, 54) bu yöndeki görüşleri Kent (2004) ve FPLS'nin (2011) açıklamalarıyla benzer şekilde olduğu söylenebilir. Kent (2004) etkili mesleki gelişim sağlamak için okul müdürü tarafından göz önünde bulundurulması gereken birçok değişkenin bulunduğunu, bunlardan birinin de öğretmen inançları ve algıları olduğunu belirtmektedir. Müdür öğrenci başarısını sağlamak için etkili mesleki gelişim ile öğretmen yeterliliklerini artırmaya odaklanmalıdır. Katılımcı okul müdürleri müdürlerin insan kaynaklarının geliştirilmesinde ve yönetilmesinde personeli verimli çalıştırmak için onlara güvenme, onlara değer verme, inançlarına saygı duyma gibi kavramların müdürler tarafından bilinmesinin gerekli olduğu yönündeki görüşleri Kent'in (2004) görüşlerini destekler yönde olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan bazılarının değindiği bir başka konu da müdürlerin insan kaynaklarının yönetiminde personel ile iletişim, davranışlarda sevgiyle yaklaşma, adil, tarafsız olma, değer verme, hoşgörülü olmanın müdürlerce bilinmesinin gerekli olduğu yönündedir. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. *“Müdür çalışanlara sevgiyle yaklaşmalı, onların isteklerine cevap verebilmeyi bilmeli, yerine göre onlarla birlikte çalışabilmek, onlara sizinle beraberiz, arkanızdayız bende sizinle aynı şeyi yapabiliyorum mesajını vermeli” (Md. 38), “çalışanların bireysel özelliklerini tanıyarak onları anlamaya çalışmalı, çalışanlar arasında hiyerarşik bir iletişim yerine informal grupların olabilmesine karşı olmamalı” (Md. 40), “personele adil davranarak personeli övgüye değer çalışmalarında taktir etmeli ve değer vermeli bu konuda duyarsız olmamalıdır.” (Md. 42).*

Katılımcı müdürlerin değindiği bir başka konu da müdürlerin kendi personelini seçebilmesidir. Katılımcılar bu konudaki görüşünü *“Müdür kendi personelini seçebilmeli, personelini istihdam edebilme yetkisine sahip olabilmeli, müdür kendi*

öğretmenini, hizmetlisini, memurunu hatta kendi müdür yardımcısını yani çalışacağı tüm personeli seçebilmelidir.” (Md. 3, 5, 8) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Lochmiller’in (2010) araştırma sonuçlarına zıt yöndedir. Lochmiller (2010) araştırmasında birçok şehir okullarının yönetiminde yönetimin daha çok geliştirilebilmesi için karar verme sorumluluğunun tamamını müdürlere vermiş ve bunun sonucunu test etmiştir. Müdürlerin bu yöndeki stratejilerini okul temelli yönetim veya çok merkezilik olarak adlandırılmıştır. Çok merkezilik müdürlere işe alma, çalışanları destekleme, kiralama ve değerlendirme imkanlarını sağlamasından dolayı insan kaynakları aktiviteleri üzerinde çok büyük yetki verilmiştir. Bu yeni yaklaşımı benimseyen yönetimler müdürlerin yeni sorumluluklar ile başa çıkacak kadar donanımlı olduklarını varsayımlar. Okul müdürlerine bu yetki reformla verilmiş ancak müdürler üst yönetimin desteğini uygulamada yeterince alamadıkları için başarısız olmuşlardır. Katılımcı okul müdürleri (Md.3, 5, 8) müdürün okulunda başarılı olabilmesi için insan kaynaklarını kendisi seçebilmeli ve istihdam edebilmeli şeklindeki görüşleri Lochmiller’in (2010) araştırmasının sonuçlarına karşıt bir görüş olduğu söylenebilir.

4. 2. 5. Etik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Operasyonel liderlik ana boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere dördüncü soru “İyi bir okul müdürünün, okulda etik kurallar ve ilkelere bağlı davranmak, öğretmenlerin ve diğer personelin davranmasını sağlamak için neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizine göre operasyonel liderlik ana boyutuna ilişkin etik davranma alt boyutu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin verdiği cevaplar etik davranma alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir. Müdür görüşleri analiz edilerek etik bilgisi/mesleki etik, etik mevzuatı, adil eşit olma, dürüst tutarlı olma, etik davranma/model olma ve etik ilkeler/kurallar/yaptırımlar şeklinde içerikler oluşturulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı ($n=51$) müdürün iş ve işlemlerinde etik davranmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Etik davranma konusunda katılımcı müdürler iyi bir okul müdürünün etik liderlik göstererek etik bilgisi ve mevzuatı, mesleki etik, adil/eşit olma, dürüst tutarlı olma, etik davranmada model olma,

etik ilkeler/kurallar ve yaptırımlar konularını bilmesi ve davranışlarında göstermesi gerektiği şeklinde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların tamamına yakınının etik liderlik, bütünlük içinde adil, dürüst ve etik davranma şeklindeki görüşleri literatür ile tamamen örtüşmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartlarla birebir örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcılar öncelikle etik ve mesleki etik kavramları ile etik mevzuatın müdürler tarafından bilinmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Etik kavramı ve mevzuatı hakkındaki bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. “*Müdür etik bilgisi ve kuralların ne olduğu hakkında eğitim almalı.*” (Md. 2, 4), “*Yönetime ait kavramsal bilgiyi bilmeli, mesleki etik konusuna hakim olmalı, iyi bilmeli.*” (Md. 9, 11, 13, 14, 21, 33, 34, 49), “*Etik kurallara uymanın mesleki saygınlığı artırdığını bilmelidir.*” (Md. 42). Katılımcının etik kurallara uymanın mesleki saygınlığı artırır şeklindeki vurgusu Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (AASA) Etik Komitesi, okul müdürleri için belirtilen etik ilkelerden birini “mesleki onur ve saygınlığın korunması” şeklinde belirtmiştir (Aydın, 2010). Belirtilen bu ilke araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bazı katılımcılar (Md. 8, 14, 18, 22, 25) okul müdürlerinin de etik mevzuatı bilinmesi gerektiğine işaret ederek “*Etikle ilgili mevzuatı bilmeli.*” yönündeki ifadelerle müdürlerin uygulamadaki etik mevzuatı öğrenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bulgular, etik mevzuata ilişkin olarak Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları hakkında Yönetmelikte belirtilen “*Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, hediye alma ve menfaat sağlama yasağı, öngörülebilirliği, hizmette yerindenliği ve beyana güveni esas alırlar.*” (Resmî Gazete, 2005) şeklinde ifade edilen maddelerle uyumlu görünmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlasının değindiği başka bir konu müdürlerin adil, eşit, dürüst ve tutarlı olmaları gerektiğidir. Katılımcılardan bazıları görüşlerini “*Müdürler uygulamalarında adil, dürüst, tarafsız ve tutarlı olmalıdır.*” (Md. 2, 3, 10, 11, 14, 33, 34, 41, 50, 52), “*Kendisi etik davranarak adil, dürüst eşitlikçi, adaletli olmalı.*” (Md. 31, 35, 52) şeklinde dile getirmişlerdir. Katılımcıların adaletli olma, tarafsız ve dürüst olma yönündeki görüşleri Steaffens’in (2011) belirttiği etkili

müdürlerin temel kişilik özellikleri arasında yer alan dürüstlük, saygınlık, güven adil ve tarafsızlık ilkeleriyle örtüştüğü söylenebilir.

Etik davranma alt boyutunda katılımcıların dile getirdiği başka bir konu ise müdürlerin iş ve işlemlerinde etik davranarak model olmasıdır. Katılımcıların yarısından fazlası ($n=36$) etik davranma konusunda müdürün model ve örnek olmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Etik davranışların sergilenmesinde model olma konusu okul müdürleri tarafından öncelikli olarak dile getirilen bir alt boyut olmuştur. Etik davranma konusunda müdürlerin görüşleri genel olarak “*Müdür önce kendi etik davranmalı, kendisi etik kurallara uymalı, etik davranarak kendisi örnek/model olmalıdır.*” (Md. 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53) şeklinde bir ortak bakış açısı içermektedir. Katılımcılar etik kurallara uymanın adeta ön koşulunu müdürün kendi davranışlarında etik davranma olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgular Aydın (2010), Cemaloğlu ve Kılınç’ın (2010) araştırma bulguları ile tutarlıdır. Araştırmalar müdürlerin öncelikle kendi davranışlarında etik ilkelere uyması gerektiğini ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin iş ve işlemlerinde etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri artıkça okula ve müdüre olan güvenin arttığı belirtilmiştir.

Etik davranma konusunda katılımcı bazı müdürlerin görüşleri özellikle cinsellik, adillik ve eşitlik konularında ilginçtir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir. “*Müdür nefesine hakim olmalı, içsel dürtüleri toplumsal değerlerle örtüştürebilmeli, etik ile eteği karıştırmamalı.*” (Md. 27) “*Kendisi etik davranışlar göstererek örneğin biri müdüre hediye getirdiğinde ben müdür olmadan da getirebilirimiydi diye sormayı bilmeli.*” (Md. 43), “*Müdür adil olmalı, öğretmenlerin programlarını yaparken adil ve eşit davranmalı, karniyarık yapmamalı, örneğin müdür hoşlanmadığı bir öğretmene bir günde 2 saat dersi varsa, dersin birini 1 saate, diğerlerini 4 saate koymamalı yani karniyarık yapmamalı.*” (Md. 10), “*Geleneksel kültürü etik olarak dile getirmemeli evrensel değerleri öncelikle benimsemeli.*” (Md. 40). Bu bulgu Kaucher’in (2010) araştırmasıyla örtüşmektedir. Kaucher (2010) etik liderlik ile etik karar verme arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Müdür iş ve işlemlerinde etik değerlere dayalı kararlar almalı, etik liderliğin temel özellikleri olan doğruluk, dürüstlük, yeterlilik, adil olma gibi özellikleri sergilemelidir. Günümüz

okullarında her şeyden çok etik liderlere ihtiyaç vardır şeklindeki açıklamalar katılımcı okul müdürlerinin belirttiği “müdür adil olmalı, okulda programları dağıtırken adil davranmalı, karniyarık yapmamalı” şeklindeki bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan ($n=14$) bazıları müdürlerin okul yönetiminde etik ilkler ve kuralların ne olduğunun bilinmesi, kurallara uyulmaması durumunda hangi yaptırımlarla karşılaşacağını bilmesinin önemine işaret ederek bu yöndeki görüşlerini “*Müdürün etik kuralların ve ilkelerin bilinmesi ve bu kurallara uyulmasının gerekliliğini bilmesi*” (Md. 6, 13, 17, 27, 28, 29, 45, 49, 53) şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da “*Müdür etik olmayan davranışlarda yaptırımların nasıl olacağını bilmeli, etik kurallara uymayan bireylere yasal haklarını kullanmalıdır.*” (Md. 14, 29, 31, 52) şeklinde ifadeleriyle etik kurallara aykırı davranmanın nasıl bir yaptırımla karşılaşacağını müdürlerce bilinmesinin gerekli olduğunu ifade ederek uygulamadaki etik mevzuata uyulmadığında ne gibi yaptırımların olacağını bilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu bulgular Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları hakkında Yönetmelikte belirtilen “*Etik davranış ilkeleri kamu görevlerine uygulanan temel, hazırlayıcı ve hizmet içi eğitim programlarında kurumun yöneticilerince sağlanır ve sonunda kamu görevlileri etik sözleşmesi imzalar. Etik Kurulu etik ilkelere aykırı davranıldığını çeşitli yollarla öğrenmesi üzerine resen inceleme yetkisini kullanabilir*” (Resmî Gazete, 2005) şeklinde ifade edilen maddelerle uyumlu görünmektedir.

Operasyonel liderlik boyutunda okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan liderlik standartlarının konuya ilişkin daha önce yapılan araştırma sonuçları ve araştırma kapsamında ele alınan liderlik standartlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan liderlik özelliklerinden karar alma stratejileri, teknolojinin etkin kullanımını sağlama, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve etik davranma davranışları ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan liderlik standartları arasında yer almaktadır. Bu tutarlılık özellikle ABD, İngiltere, İskoçya başta olmak üzere, yurt dışında ortaya konan liderlik standartları ile araştırma kapsamında belirlenen liderlik özelliklerinin benzerliğiyle açıklanabilir. Ancak bütçelendirme ve okul bütçesi oluşturma konusundaki liderlik davranışları, bu araştırmanın özgün bulgusu olarak

farklı bir beceriyi işaret etmektedir. Türkiye’deki okul yöneticiliği eğitiminde veya okul yöneticiliği standartlarının oluşturulmasında okul bütçesinin yönetimi gibi yeni bir boyutun olması gerekli görünmektedir. Bu bağlamda, okula kaynak yaratma veya kaynak planlaması yapma ve okul bütçesinin yönetimi konusu, Türkiye açısından okul müdürlerinin liderlik standartlarına dahil edilebilir olması nedeniyle, araştırmanın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir.

4. 3. Okul Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü boyutu olan okul liderliği yeterlilik alanına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla üç soru sorulmuştur: (a) “İyi bir okul müdürünün, okulda ortak bir vizyon oluşturma alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”, (b) “İyi bir okul müdürünün, toplum ve paydaşlarla iş birliği alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” ve (c) “İyi bir okul müdürünün, okulun yönetiminde ve eğitim-öğretimde öğrenciler ve toplumsal çevre ile ilgili sosyoekonomik, kültürel ve her türlü çeşitlilik-farklılıkları yönetme alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?”

Elde edilen verilerin içerik analizine göre okul liderliği ile ilgili katılımcıların görüşleri dört alt boyutta değerlendirilmiştir: (a) vizyon oluşturma, (b) toplum ve paydaşlarla iş birliği, (c) farklılıkların yönetimi, (d) insan ilişkileri ve etkili iletişim. Katılımcılar okul liderliği boyutundaki yeterliliklere ilişkin oluşturulan standartlara yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Okul liderliğine ilişkin katılımcıların görüşlerinin içerik analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’e göre katılımcıların görüşleri vizyon oluşturma (%85.1), toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturma (%90.7), farklılıkların yönetimi (%85.1), insan ilişkileri ve etkili iletişim (%81.5) alanlarında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar okul müdürlerinin vizyon oluşturma, iş birliğini sürdürme, farklılıkları etkin şekilde yönetme ve iyi bir iletişim becerisine sahip olma biçiminde liderlik davranışları sergilemelerinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

4. 3. 1. Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul liderlik ana boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere ilk soru “İyi

bir okul müdürünün, okulda ortak bir vizyon oluşturma alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizine göre okul liderliği ana boyutuna ilişkin vizyon oluşturma alt boyutu oluşturulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar vizyon oluşturma alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Okul liderliği ile ilgili müdür görüşlerinin içeri analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Vizyon oluşturma alt boyutunun içeriği vizyon bilgisi, bireysel vizyon, paylaşılan vizyon, vizyon ve değerler, takım oluşturma şeklindedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartların içerikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Standartlar vizyon oluşturmaya okul için bireysel bir vizyona sahip olma, örgüt ve toplum tarafından paylaşılan bir vizyon geliştirme ve uygulama için bilgi, beceri, değer ve inançlara sahip olma şeklinde açıklanmıştır. Katılımcıların belirttiği vizyon bilgisi, bireysel ve paylaşılan vizyon, değerler ve takım oluşturma konularının okul müdürlerince bilinmesi ve davranışlarında bunları göstermesi gerektiği şeklinde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların yarısından fazlası ($n=46$) müdürlerin bir vizyonu olması gerektiğini vurgulayarak değerlere uygun paylaşılan bir vizyon oluşturma müdürler tarafından bilinmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Tablo 3’e göre katılımcı müdürlerin yarıdan çok fazlası (%85,1) vizyon oluşturmada müdürlerin vizyona ait temel kavramları, bireysel ve paylaşılan vizyon ile kurumun ve çalışanların değerlerinin müdürlerce bilinmesini işaret ederek bu konunun önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar okulda vizyon oluşturma sürecinde öncelikle müdürlerin bireysel bir vizyonlarının olması gerektiğini vurgulayarak vizyon oluşturma sürecinin ön koşulunun müdürün bireysel bir vizyonunun olmasına bağladıkları söylenebilir. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini “*Müdürün önce kendi vizyonu olmalı ki, ileriye görebilmelidir.*” (Md. 3), “*Okul müdürünün kişisel vizyonu olmalıdır.*” (Md. 8, 11, 12, 15, 25, 26, 28, 47, 52, 53) şeklinde ifade ederken bir başka katılımcı ise bireysel vizyon konusundaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir. “*Müdür her şeyden önce millî eğitimi bir iş değil dava olarak görmelidir.*” (Md.5).

Tablo 3

İçerik Analizinden Okul Liderliğine İlişkin Ortaya Çıkan Alt Boyutlar

f	%	Alt Boyutlar	İçerik
46	85.1	Vizyon oluşturma	Vizyon bilgisi ve vizyon geliştirme (Md. 1, 13, 15, 24, 25, 27, 32, 33, 38, 40, 42) Bireysel vizyona sahip olma (Md. 3, 2, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 25, 26, 28, 29, 41, 51, 52, 53, 54) Paylaşılan/ortak vizyon oluşturma (Md. 5, 7, 9, 11, 17, 18, 20, 23, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 40, 44, 46, 47, 49, 51, 53) Değerler/inançlar (Md. 5, 6, 11, 17, 24, 25, 30, 34, 48, 49, 52, 53) Takım oluşturma (Md. 4, 21, 34, 53)
49	90.7	Paydaşlarla iş birliği	Ailelerle(velilerle) /okul aile ile ilgili iş birliği (Md. 10, 13, 18, 24, 26, 28, 33, 38) İşletmelerle/kurumlarla/toplumla iş birliği (Md. 11, 15, 16, 18, 25, 27, 35, 41, 51) Sivil örgütlerle/yerel yönetimler iş birliği (Md. 13, 33, 42, 47, 49) Çevrenin beklentilerini bilme/ ihtiyaçlarına cevap verme (Md. 2, 6, 8, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 33, 34, 38, 45, 47, 53) Okulu çevreye açma (Md. 1, 11, 18, 19, 20, 25, 27, 38, 51) Çevresel kaynakları harekete geçirme (Md. 5, 6, 8, 9, 11, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 43, 44, 52) İnandırma-saygı-nezaket/iletişim (Md. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 39, 44, 48, 51, 52, 53) Okul çevresinin yapısını inceleme/paydaşların özelliklerini tanıma (Md. 2, 3, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 31, 35, 38, 39, 40, 47, 49, 50, 52, 54)
46	85.1	Farklılıkların yönetimi	Toplumsal inanç ve değerler(Md. 15, 16, 28, 30, 34, 35, 41) Farklılıklara saygı/duyarlı olma/ haklarını koruma (Md. 1, 3, 5, 10, 11, 14, 15, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 46) Politik, Etnik ve inanç yapılarına saygılı davranma (m1, 11, 14, 15, 31, 34, 38, 43) Farklılıklara eşit mesafede olma/ayrımcılık yapmama/ hoşgörülü davranma (Md. 2, 7, 11, 18, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 38, 40, 43, 46, 48, 52) Sosyo-kültürel yapıyı tanıma (Md. 3, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 53) Ekonomik faktörler (Md. 6, 10, 13, 16, 20, 22, 25, 29, 34, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47) Farklılıklardan sinerji oluşturma/ farklılıkları zenginlik görme (Md. 5, 6, 7, 9, 18, 23, 26, 27, 28, 31, 33, 40, 41, 46, 48, 52, 53) Öğrencilere, öğretmenlere ve çalışanlara adil/eşit/tarafsız davranma (Md. 11, 18, 20, 23, 24, 31, 34, 38, 39, 43, 46)
44	81.48	İnsan ilişkileri ve Etkili iletişim	İnsanı/toplumunu tanıma (Md. 2, 12, 18, 33, 49, 51) Sosyolojiyi, felsefeyi ve psikolojiyi bilme (Md. 7, 14, 24, 28, 29) Toplumsal iletişim kuralları/halkla(insan) ilişkiler (Md. 4, 10, 12, 13, 15, 20, 22, 24, 29, 32, 36, 44, 52) İletişim bilgisi (Md. 3, 7, 42, 43, 52) Etkili iletişim/iletişim yöntem ve teknikleri (Md. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 51, 53)

Vizyon oluşturma alt boyutunda katılımcıların değindiği bir başka konu ise vizyon geliştirme sürecinde vizyona ait kavramların müdürler tarafında bilinmesidir. Bazı katılımcılar (Md. 1, 13, 15, 24, 25, 27, 32, 33, 38, 40, 42, 54) bu yöndeki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdür vizyon kavramını/bilgisini bilmeli, vizyon oluşturmayı/geliştirmeyi bilmelidir.”* Katılımcılardan bazıları (Md. 3, 8, 11, 12, 15, 25, 26, 28, 47, 52, 53) müdürlerin ileriye görebilmesi için kişisel bir vizyonunun olması gerektiği yönündeki sözleri Steaffens (2011) ve Uluçay’ın (2005) araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Araştırmalarda, müdürlerin okullarını buldukları noktadan bir adım ileri götürmek için açık ve etkili bir vizyona sahip olması gerektiği, müdürlerin sadece mevzuatı uygulayan değil, okulun gelecekteki resmi olan vizyonu oluşturup yaşama geçiren kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların vizyon oluşturma alt boyutunda dile getirdikleri bir başka konu da vizyonun katılımcı ve paylaşılr olmasıdır. Katılımcılar vizyon oluşturma sürecinde vizyonun paylaşılr olmasının önemini vurgulayarak bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin görüşlerinin bilinmesi ve onların ikna edilmesinin müdürler tarafından bilinmesinin vizyonun paylaşılr olmasını arttıracığına vurgu yaparak bu yöndeki görüşlerini *“Müdür okulun içinde bulunduğu durumun çok iyi analiz ederek gerçek anlamda bir vizyon oluşturmak için öğretmen, öğrenci, velilerin, okul çevresinin görüşleri ve iş birliği doğrultusunda gerçekçi paylaşılan/ortak bir vizyon oluşturmalıdır.”* (Md. 9, 11, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 44, 47) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Acar’ın (2006) araştırma bulguları ile uyumludur. Araştırmada öğretmenler okul müdürlerini çalışanları ortak bir noktada birleştirme, somut ve gerçek bir vizyon oluşturma konularında başarılı bulmuşlardır.

Vizyon oluşturma alt boyutunda katılımcıların değindiği başka bir konu ise paydaşlara ait inanç, değer, yargılar ve inandırıcılığın müdürler tarafından bilinmesinin gerekli olduğudur. Katılımcılar vizyon oluşturmada bu değerlerin paylaşılmasında inandırıcılığın önemli bir strateji olduğunu dile getirmişlerdir. Değerler ve inançlar konusunda katılımcı okul müdürlerinin görüşleri genel olarak *“Toplum ve paydaşların beklentilerinin, inançlarının, toplumsal normlarının, çevredeki ve kurumdaki yargıların ve değerlerin vizyon oluştururken müdürler tarafından bilinmesi gerektiği ve*

katılımcılığın artmasında müdürün kendisinin vizyona inanması ve inandırıcı olması gerektiği.” (Md. 5, 6, 24, 30, 34, 48) şeklinde bir ortak bakış açısı içermektedir. Bu yöndeki katılımcıların görüşleri Acar’ın (2006) araştırma bulgularını destekler yöndedir. Araştırmada çalışanlara ait net değerlerin müdürlerce bilinmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Katılımcı okul müdürlerinin vizyon oluşturma alt boyutunda değindiği başka bir konu da vizyonun gerçekçi, somut ve ölçülebilir olmasının müdürler tarafından bilinmesi gerektiğidir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini *“Müdür vizyonunun nasıl uygulanacağına ait katılımcı bir yaklaşımla somut örneklerden hareket ederek bu kavramın içeriğini doldurmalıdır. Örneğin, bizim okulda herkes okulun eşyasını koruru, koşarak koridordan çıkmaz, sıraları çizmez”* (Md. 25, 31) şeklinde ifade ederek vizyonun somut göstergelerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki sözleri Senge’nin (2001) vizyonun geliştirilme aşamasında somut olmadığını, dokunulmaz, görülmez olduğunu ancak varlığının hissedilir olacağı fikri, düşüncesi örgütte birden fazla kişinin desteğini kazanırsa o zaman elle tutulur somut bir şey olacağına ait sözleriyle uyumlu kabul edilebilir. Katılımcı müdürlerin vizyonun somut örneklerden hareket ile içeriğini doldurulmasına ait görüşleri Senge’nin (2001) görüşlerini destekler yöndedir. Müdür vizyon oluşturmada somut bir gelecek görüntüsü çizebilmelidir.

Katılımcı bir müdür de müdürlerin vizyoner liderlik göstererek okulunun gelecekteki durumunu kestirebilme, insanları olumlu vizyon ile peşinden sürükleyebilmeye vurgu yaparak bu konudaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir. *“Müdür 2050 yılında benim okulum nasıl olacak?, Ben nasıl öğrenci yetiştireceğim, bunları bilmeli, yani müdür kitleleri hareket ettirebilmeli, Demirel’in düşün peşime dediği gibi kitleleri peşine takmalıdır.”* (Md. 26). Katılımcının bu yöndeki görüşü bazı araştırma sonuçlarını destekler yöndedir (Gümüşeli, 2001; Andrews vd., 2001). Araştırmalar müdürlerin vizyoner liderlik özellikleri göstererek okulunun gelecekteki durumunu kestirebilme, olumlu vizyonlar geliştirerek insanları peşinden sürükleme, okulun kaynaklarını harekete geçirme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Müdürler bu şekilde geleceğin Resmîni çizerek, gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurabilmelidir.

4. 3. 2. Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul liderliği ana boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere ikinci soru “İyi bir okul müdürünün, toplum ve paydaşlarla iş birliği alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Katılımcı okul müdürlerinde elde edilen veriler analiz edilerek analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar toplum ve paydaşlarla iş birliği alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Tablo 3’e göre katılımcıların görüşleri incelendiğinde iyi bir okul müdürünün paydaşlarla iş birliği oluşturmanın gerekliliği katılımcı müdürlerin yarısından çok fazlası ($n=49$) tarafından vurgulanmıştır. Okul liderliği boyutunda katılımcıların en fazla görüş birliği içinde oldukları alt boyut paydaşlarla iş birliği oluşturmaktır.

Toplum ve paydaşlarla iş birliği alt boyutunun içeriği aileler, işletmeler ve sivil örgütlerle iş birliği, çevrenin beklentilerini bilme ve ihtiyaçlarına cevap verme, okulu çevreye açma, çevresel kaynakları harekete geçirme, inandırma-saygı-nezaket, okul çevresini ve paydaşların özelliklerini tanıma şeklindedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartların içerikleriyle benzer olduğu söylenebilir. Bu standartların içeriği aileler, işletmeler ve toplumun üyeleri ile iş birliği oluşturma, toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verme, toplumsal kaynakları harekete geçirmek için etkili biçimde çalışma şeklindedir. Katılımcıların görüşleri belirtilen standartların içeriğine benzer şekildedir.

Katılımcılar toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturma alt boyutunda sivil toplum kuruluşları ile diğer kuruluşların desteğini sağlamanın okul müdürünce bilinmesinin gerekli olduğunun önemine vurgu yaparak “Müdür okul aile birliği aracılığıyla velilerle yakın ilişkilerde bulunulmalı, veli desteğinin nasıl sağlanacağını bilmeli” (Md. 13, 24), “çevredeki sivil toplum kuruluşlarıyla, yerel yönetimlerle ikili ilişkilerde bulunmalıdır.” (Md. 13), “Müdür okulun adını taşıyanlarla iletişimini koparmamalı” (Md. 1), “müdür iş birliği konusunda kurumun ihtiyaçlarını doğru belirleyebilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinde okul toplumu ile olan her kurum kuruluş

ve bireyi katabilmeli” (Md. 6), “kiminle hangi alanda iş birliğine girebileceğinin farkında olmalıdır.” (Md. 8) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Müdürün toplumla ve paydaşlarla iş birliği oluşturmada bu kuruluşların desteğini alınmasının gerekli olduğu yönünde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu görüşleri Aksoy ve Işık (2008), Altun (2003) ve Turan, Taş, Aydoğdu ve Oyman’ın (2011) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmalar, okul müdürlerinin yaşadığı sorunların başında paydaşlarla iş birliği oluşturmak olduğunu göstermiştir. Paydaşlarla iş birliği oluşturmanın müdürlerce bilinmesinin gerekli olduğu şeklindeki araştırmanın bulgularıyla yukarıda belirtilen araştırma bulguları uyumaktadır. Araştırmalarda ayrıca müdürlerin okul-veli ve çevre ilişkilerinin geliştirilmesinin öğrenci başarısını artıracaklarını bildikleri vurgulanmıştır. Katılımcıların bu yöndeki ifadeleri ayrıca MEB Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesinde Eğitim Bölgesi Danışma Kurulu “koordinatör müdürün başkanlığında eğitim bölgesinde bulunan eğitim kurumu müdürleri, öğretmen, öğrenci ve veli temsilcileri ile diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin katılımı ile oluşan kurul bölgenin eğitime katkıda bulunacak okul ile toplum bütünleşmesinin sağlanmasına” çalışır şeklinde ifade edilen açıklamalarla da uyumludur. Ancak bu kurulun yetki, atama, kaynak, eşgüdüm gibi sorunlardan dolayı amacına uygun işlemediğini Turan ve Şişman (2002) araştırmasında belirtmiştir.

Toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturma konusunda katılımcıların değindiği bir başka konu ise müdürün okulun çevresinin özelliklerini ve beklentilerini bilmesi, çevrenin ihtiyaçlarına göre cevap vermesidir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini “Müdür çevredekilerle ilişkileri bilmeli” (Md. 2), “okul paydaşlarının karşısında olmak yerine aynı pencereden bakabilir bir duruma gelebilmeli” (Md. 17), “müdür çevre ile bütünleşmeli, çevre incelemesini doğru yaparak okulun çevresinin profilini iyi bilmeli” (Md. 16, 18, 19, 21, 31), “okul paydaşlarının ve çevredeki yapıların okuldan beklentilerini bilmelidir.” (Md. 19, 23, 24, 25, 26, 28, 33, 34, 45) şeklinde ifade ederek toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturmada çevrenin özelliklerinin ve beklentilerinin okul müdürlerince bilinmesinin gerekli olduğunun önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcı bir başka müdür de benzer şekilde görüşünü ifade ederek çevrenin beklentilerinin müdür tarafından bilinmesinin önemine vurgu yaparak bu vurgusunu bir örnek ile açıklamıştır. Bu katılımcının görüşü “Müdür eğitim kurumlarının bulunduğu

çevreyi iyi tanımalıdır, bu kapsamda çevre beklentileri ile eğitim kurumunun amaçlarını örtüştürmeli ve eğitim etkinliklerini buna göre belirlemelidir. Örneğin bir köy okulundaki velilerin beklentisiyle bir elit çevrede bulunan okulun velileri ve öğrencilerinin beklentileri farklıdır. Bir okulda müzik dersinde saz eğitimi yapılırken diğer okulda piyano eğitimi yapılabilir. Örneğin Çayyolu Türkkonut İlköğretim okulunda halk eğitim destekli saz kursu açmak istedim talep eden öğrenci çıkmadı” (Md. 23) şeklindedir. Katılımcının bu yöndeki görüşleri Ceylan (2009), Demirtaş ve Yıldırım (2010) ile Taymaz’ın (2003) araştırmalarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmalar veli ziyaretleri, çevre gezileri, çevreyi tanıma ve sorunlarını dinleme, okul ve sanayi işbirliği gibi konularlada okulların başarısının bulunduğu çevreye göre şekillendiğini, okulların doğrudan üst yönetimler, birlikler, dernekler, yerel kültür, ekonomi, aileler ve işletmeler gibi kuruluşlardan etkilendiğini göstermiştir. Okulların başarı yada başarısızlığa katkıları bu öğelerin katkıları ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmalarda çevreyi okula okulu çevreye açmanın önemine vurgu yapılmıştır. Okullar varlıklarını sürdürebilmek için toplum ve paydaşlarla iş birliği kapsamında kimi kurum ve kuruluşlarla iş birliğine gitmelidir şeklindeki bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Katılımcı okul müdürlerinin toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturma alt boyutunda değindiği bir başka konu ise toplum ve paydaşlarla etkili iş birliği oluşturabilmek için müdürlerin, çevredeki yargıların, baskın değerlerin müdür tarafından bilinmesinin gerekli olduğudur. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini “*Müdür çevredeki baskın değer yargılarını, politik, kültürel ve inanç yapılarını, çevrenin neye sevinip üzüldüğünü bilmelidir.*” (Md. 24, 34, 52) şeklinde ifade ederken katılımcı bir başka müdür de çevrenin okuldan beklentilerini bilme ve çevredeki beklentilere ne cevap vereceğini bilme yönündeki görüşünü “*Müdür çevreye göre günaydın, selamün aleyküm diyebilmek için çevredeki yapıyı bilmelidir.*” (Md. 2) şeklinde ifade ederek görüşünü daha somut vurgulamıştır.

Katılımcıların bazıları (Md. 1, 11, 18, 19, 20, 25, 27, 38, 51) toplum ve paydaşlarla iş birliği konusunda müdürlerce binmesi gereken bir başka konunun ise çevredeki birey ve kuruluşların okuldan istek ve beklentilerinin bilinerek okulun imkanlarını çevreye açmak olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki benzer

görüşleri “Müdür okulun imkanlarından çevreyi yararlandırmalı” (Md. 11), “okulun çevresine de eğitim-öğretim hizmeti sunmak zorunda olduğunu bilmeli” (Md. 18), “çevreye okulun alanlarını açmalı” (Md. 19) “okuldaki bilgisayar ve benzeri alanları çevreye açmalı” (Md. 38) şeklindedir.

Toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturmada katılımcı müdürlerin değındığı bir başka konu ise çevresel kaynakların harekete nasıl geçirileceğidir. Katılımcı okul müdürlerinden bazıları (n=20) çevresel kaynakları harekete geçirme, her türlü çevresel kaynakların okula nasıl aktarılacağıının müdürler tarafından bilinmesinin önemine vurgu yaparak bu konudaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. “Müdür paydaşları, bireyleri kurum ve kuruluşları okul gelişimi konularında karara katabilmeli.” (Md. 5, 6), “Müdür belediyelerden muhtara, çevre esnafından sivil toplum kuruluşlarına kadar herkesle çalışarak okulu için biraz pazarlamacı, biraz reklamcı olmalı.” (Md. 8), “Okul çevre diyalogunu artırıcı önlemler almalı.” (Md. 9), “Müdür tanıtım becerisi olmalı ve beklentiler doğrultusunda eylem planları yapmalı.” (Md. 18), “Kaynakları okul için harekete geçirecek etkinlikler ve yöntemler kullanılmalı.” (Md. 25), “Müdür rutin toplantılar dışında aile ziyaretleri yaparak kimden hangi kuruluştan neler alabileceğini bilmeli” (Md. 27) ve “sosyal sorumluluk projeleri yürütmeli, gönüllü veli, yurttaşlıklar geliştirmelidir.” (Md. 20, 30) şeklindedir. Demirtaş ve Kahveci’nin (2010) araştırması katılımcıların bulgularını destekler yöndedir. Demirtaş ve Kahveci (2010) okul müdürlerinin sorunları çözmeye uyguladıkları stratejilerden birini katılım, iş birliği ve yerindelik olarak belirtmiştir.

Okula kaynak sağlama konusunda katılımcılardan ikisi okula kaynak sağlama yöntemlerine ilişkin stratejilerini “Müdür okulun önemli günlerinde çevredeki kaynakları okula çekebilmek ve kaynak sağlamak için onları okula davet etmeli, kendisi de onların özel günlerini kutlamalı ve katılmalıdır.” (Md. 11, 52) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise müdürlerin okul liderliği boyutunda iyi bir organizasyon yapma ve sponsor bulmanın gerekliliği konusuna vurgu yaparak bu yöndeki görüşlerini “Müdürün girişimci ve iyi bir organizatör olması gerektiğini, örneğin okullardaki sosyal etkinlikler yönetmeliğindeki gönüllü velilik kavramını kullanarak okulun kütüphane işlerini yöneten veli, öğrencilerin sinema tiyatro, gezi işlerini yürüten veli, okulda eğitsel konferans ve söyleşiler düzenleyen veliler gibi

organizeler yapmanın etkili ve etkin bir katkısının olacağını” (Md. 20) ifade ederken bir başka katılımcı da müdürün girişimciliğine vurgu yaparak görüşünü “Müdür çevrenin kaynaklarını kullanabilmeyi bilmeli, okul aile birliğini çalıştırmayı bilmeli, gönüllü yurttaşların bağışlarını almayı bilebilmeli, şu sınıf şu kişi tarafından dizayn edilmiştir şeklinde levhalar asabilir. Örneğin Konya’da zengin bir adam buldum okulun bir bölümüne adını verdim, diğer bir bölümüne anasının, babasının adlarını vererek okulu adeta bir kuruluş harcamadan devlet özel okuluna çevirdim.” (Md. 26) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı çevrenin kaynaklarının okul amaçları doğrultusunda kullanılması ve sponsorluk konularına vurgu yapmıştır. Bu konudaki müdürlerin görüşleri değerlendirildiğinde müdürlerin sponsorluk ve başarılı bir organizasyon oluşturmak için paydaşlarla iş birliğinin gerekli olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Bu yöndeki araştırma bulgusu Onguko vd., (2008) araştırma bulgusunu destekler yöndedir. Araştırmada müdürlerin yetiştirilmesinde müdürün iyi bir organizasyoncu ve planlamacı olması gerektiği vurgulanmıştır. Müdür yetiştirme programının içeriğinde bu konuların olması gerektiği dile getirilmiştir.

Toplum ve paydaşlarla iş birliği oluşturma alt boyutunda katılımcıların değindiği bir başka konu da toplum ve paydaşların desteğini sağlamak için okula geziler düzenlemenin, yardımda bulunanlara üst yöneticilerce plaket vermenin, onların adlarını bölümlere asmanın, ikna ve inandırmada etkili olacağını, paydaşlarla ve çevre ile ilişkilerde görgü ve nezaket kurallarını çok önemli olduğunun müdürlerce bilinmesi gerektiğidir. Katılımcı okul müdürleri bu konudaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdürü okulun veli profilini iyi bilmeli, karşınızdaki kişinin sizin yapacağınız işe inanmanızı sağlamalı, müdürün doğrudan işin içine girmeden velilerle ve velilerin çevreyi teşviki kanalıyla organize etmeli, okula parasal kaynak sağlayıcılara iş bitiminde üst düzey yöneticiler vasıtasıyla tören şeklinde plaket sunmalı, yapılan işlerin görülmesi için geziler düzenlemeli, görgü ve nezaket kurallarını iyi bilmeli ve uygulamalıdır.” (Md. 28, 44, 48) şeklindedir. Bu bulgunun Williamson ve Blackburn’un (2010) araştırmasıyla tutarlık gösterdiği söylenebilir. Araştırma iyi bir okul yapısı ve iklimi oluşturmak için paydaşlarla ortak bir amacın kurulması ve bunun için müdürün çaba göstermesi gerektiğini vurgulayarak müdürün çabalarında inandırıcı olmasını önemini dile getirmiştir.*

4. 3. 3. Farklılıkların Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul liderliği ana boyutunda okul müdürünün yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalıdır konusunda müdürlere üçüncü soru “İyi bir okul müdürünün, okulun yönetiminde ve eğitim öğretime öğrenciler ve toplumsal çevre ile ilgili sosyoekonomik, kültürel ve her türlü çeşitlilik-farklılıkları yönetme alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?” biçiminde düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin içerik analizine göre okul liderliği ana boyutuna ilişkin farklılıkların yönetimi alt boyutu oluşturulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar farklılıkların yönetimi alt boyutunda ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir. Katılımcıların farklılıkların yönetimi alt boyutuna ait yoğunlaşan görüş ve düşünceler ışığında alt boyuta ait içerikler oluşturulmuştur. Toplumsal inanç ve değerler, farklılıklara saygı/duyarlı olma/ haklarını koruma politik, etnik ve inanç yapılarına saygılı davranma, farklılıklara eşit mesafede olma/ayrımcılık yapmama, hoşgörülü davranma, sosyo-kültürel yapıyı tanıma, ekonomik faktörler, farklılıklardan sinerji oluşturma/ farklılıkları zenginlik görme, öğrencilere, öğretmenlere ve çalışanlara adil/eşit/tarafsız davranma, farklılıkları bilmelidir şeklinde içerikler sıralanmıştır. Katılımcı okul müdürlerinin bu yöndeki görüşleri ISLLC (2008) ve FPLS (2011) gibi liderlik standartlarında ortaya konan standartların içerikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu standartlar müdürün sınıfta, okulda ve toplumda, bireysel, politik, sosyal, cinsel, ekonomik yasal ve kültürel boyutlarıyla ilişkileri ve farklılıkları anlamalı ve duyarlı tepkiler göstermeli şeklindedir. Katılımcıların görüşlerinin standartların içeriğine benzer şekilde olduğu söylenebilir.

Tablo 3’e göre okul müdürlerinin okul liderliği boyutuna ait görüşleri alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde okul müdürlerinin % 85,1’i farklılıkların yönetimi konusunun müdürler tarafından bilinmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar iyi bir okul müdürünün okulunu yönetirken toplumsal inanç ve değerler, farklı inançlara saygı, etnik yapılarına saygılı davranma, farklılıklara eşit mesafede olma, sosyo-kültürel yapıyı tanıma, ekonomik faktörler, farklılıklardan sinerji oluşturma, öğrencilere ve

çalışanlara adil/eşit/dürüst davranma, kültürel farkındalık ve samimiyet kavramlarının müdürlerce bilinmesini gerekli olduğu konusunda görüş birliği içindedirler.

Katılımcıların birçoğu farklılıkların yönetimi alt boyutunda okulun çevresindeki kültürel yapının, inanç ve değerlerin müdürler tarafından bilinmesinin önemine vurgu yaparak bu konudaki görüşlerini “*Müdür inançlara/farklılıklara saygılı olmayı bilmeli.*” (Md. 1, 5, 10, 14, 15, 20, 23, 24, 31, 33, 35, 38, 46), “*Okulun çevresindeki kültürel yapıyı bilmeli.*” (Md. 3, 13), “*Okul ve çevresindeki her türlü farklılıkların kendine özgün yönlerini, hassasiyetlerini*” (Md. 1, 3, 5, 14, 15, 27, 31, 44) ve “*bulunduğu çevrenin örf ve adetlerini bilmelidir*” (Md. 35, 16, 41) şeklinde ifade etmişlerdir. Başka bir katılımcı da okul ve çevresinin kültürüne ait yapının iyi bilinerek farklılığa duyarlı olunması yönündeki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir. “*Benim okulumun çevresinde boşanmış aile çocukları fazla, bu konuda aile ile ilgili konular işlenirken müdür öğretmenleri bu konuda bilgilendirmelidir*” (Md. 3).

Müdür toplumun değer yarılarını, inançlarını bilme, bu yargılara ve inançlara saygılı olmanın gerekliliği konusunda katılımcı bir müdürün sözleri ve örneği ilginç olarak değerlendirilebilir. Katılımcı bu yöndeki görüşünü “*Müdür bir şeyden söz ederken dikkat etmeli, toplumun değer yargılarını bilmeli ve onlara saygılı olmalı, örneğin sunucu Mehmet Ali'nin aleviler hakkındaki bir potu hayatı bitirebiliyor.*” (Md. 34) şeklinde ifade ederek okul, çevre ve topluma ait inanç, değer ve kalıplaşmış yargıların okul yönetimi tarafından bilinmesinin önemine vurgu yapmıştır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Adler'in (1991) görüşleri ile örtüştüğü söylenebilir. Adler (1991) örgütlerde çalışanların dil, fikir, değer, inanç gibi kültürel farklılıklar ile ırk ve etnik köken gibi demografik farklılıkların onların ve grubun öğrenmesi, gelişmesi ve etkililiği üzerinde olumlu etkisi olduğunu açıklamıştır. Örgütteki farklılıkları bilme, yöneticiye nasıl liderlik edileceği konusunda farklı, önemli ve rekabet açısından değer taşıyan bilgi ve perspektifler sağlayabilir (Akt. Memduhoğlu, 2011).

Katılımcıların farklılıkların yönetimi alt boyutunda değindiği benzer bir konu da çevredeki etnik, politik ve inanç yapılarını müdürler tarafından bilmesidir. Katılımcıların bu yöndeki sözleri farklılıkların yönetimi açısından çok önemli olduğu

söylenbilir. Katılımcılar görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdürün çevrenin politik yapısını bilerek çevreyi karşısına almamalı, Müslüman mahallesinde salyangoz satılmayacağını bilmesi gerektiğini bilmelidir. Örneğin müdür Kürt mahallesindeki bir okulda Kürtlere ait oluşmuş kalıp yargıları kullanmayarak farklılıklara tahammül etmeyi bilmeli, onların sorunlarına karşı duyarlı tepkiler koymalı, farklılıklar konusundaki duyarlılıklara eşit ve tutarlı olmalıdır.”* (Md. 11), *“Benim okulumun bulunduğu çevrenin öğrencilerinin % 90’ı alevidir, din kültürü öğretmeni bunu bilerek müfredatı anlatmalıdır.”* şeklindedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Rooney’in (2009) araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Rooney (2009), müdürlerin okulu yönetirken eğitim ortamında ailelerin ve öğrencilerin söylediklerini dinleyerek, aynı fikirde ve inançta olmasalar da onları anlamak için çaba gösterip fikirlerine saygı duymanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Farklılıkların yönetimi konusunda katılımcıların değindikleri bir başka konu ise okul ve çevresindeki farklılıkların zenginlik, mozaik ve fırsat olarak görünmesi, farklılıklara renklilik olarak değerlendirilmesi ve bu farklılıkları avantaja çevirecek sinerjinin oluşturulmasıdır. Katılımcılardan bazıları (Md. 18, 28, 33, 40, 48, 52) bu yöndeki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. *“Müdürler okul ve çevresindeki her türlü farklılıkları zenginlik, fırsat, renklilik, mozaik olarak algılanmalı ve farklılıkları avantaja çevirecek bir sinerji oluşturulmayı bilmelidir.”* Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Court (2006), Memduhoğlu (2011), Reis ve Mendez’in (2009) araştırma sonuçlarını destekler yöndedir. Court (2006) İsrail-Arap ilkokulunda ortak değer oluşturmak için çift kültürlü müfredat oluşturarak barışçıl şekilde yaşamayı, şiddetsiz bir yaşamın değerini öğrencilere öğretmek ve farklılıklar hakkındaki pozitif ve negatif yönlerin açıkça ortaya konularak tartışılmasının gerektiğine, farklılıkları bir fırsat, zenginlik ve renklilik olarak görülmesi gerektiğinin önemli olduğunu belirtirken, Memduhoğlu (2011) da okullardaki farklılıkların, hem çalışanlar, hem de okul için avantaj sağlayabileceğini açıklarken Reis ve Mendez (2009) da farklılıkların yönetimi konusunda müdürlerin öğrenciler, öğretmenler ve çevrenin farklılığını bilerek bu durumun öğrenme ortamını ne kadar zenginleştireceğinin bilinmesine vurgu yapmıştır.

Katılımcıların değindiği bir başka konu ise okuldaki ve çevredeki ekonomik farklılıkların özellikle öğrencilerin ekonomik ve statü anlamındaki farklılıklarının

müdürler tarafından bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınmasının önemli olduğudur. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini *“Müdürler farklı ekonomik durumlarda olan insanların hassas olduğu konuları çok iyi bilmeli ve bunları yerine göre kullanmalı.”* (Md. 16), *“Okul müdürü öğrenciye ve sosyo ekonomik çevreye tarafsızlık ve eşitlik temelinde yaklaşmalıdır, sosyo ekonomik düzeyi üst derecede olan velilerden eğitsel faaliyet için destek almaya yönelik girişimlerde bulunurken, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrenci ve velileri moral ve ihtiyaçlarını temin etme konusunda yardımcı olmalı, başarılı öğrencilere burs vb sağlamalı.”* (Md. 20), *“Müdür öğrenci ve velilerin sosyal, ekonomik analizlerini iyi yapmalı, fakir, kapıcı çocuğu, ailenin statüsü gibi konularda okulda bu ayrımlara ve anlaşılmalara sebep verecek davranışlara izin vermemelidir.”* (Md. 25) şeklinde ifade etmişlerdir.

Farklılıkların yönetimi alt boyutunda katılımcıların değindiği bir başka konu ise farklılıklara duyarlı ve eşit mesafede olma, okulda adil, eşit ve dürüst davranma, kültürel farkındalıkları kabul etme, ayrımcılığa şiddetle karşı çıkma, birleştirici ve bütünleştirici ortak paydalar oluşturma konularıdır. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini *“Müdür her türlü farklılıklardaki duyarlıklara eşit ve tutarlı mesafede olmalıdır.”* (Md. 3, 11), *“Müdür farklılıklarda birleştirici ve bütünleştirici rol alarak ortaklıklar yaratarak herkesi okulun amaçlarında birleştirebilmelidir.”* (Md. 31, 5, 7), *“Müdür farklılıklara karşı hoşgörülü olarak farklı grup ve düşüncelere aynı mesafede durabilmeli, ayrımcılığa her alanda şiddetle karşı çıkmalıdır.”* (Md. 11, 52) şeklinde ifade etmişlerdir.

Farklılıkların yönetilmesi konusunda katılımcı okul müdürlerin dikkat çektiği bir başka konu ise etnik, kültürel, dinsel, cinsel ve sağlık konularında müdürler duyarlılıkları göz önünde bulundurularak dili etkin kullanmalıdır. Bu konuda katılımcı bir müdürün görüşü ve vermiş olduğu örnek ilginçtir. Bu katılımcı görüşünü *“Ortopedik engelli bir çocuk, sınıfta öğretmenin “insan yürür” demesi üzerine; çocuk akşam annesine, “anne ben insan değil miyim? diye sorar ve annesine öğretmenin sarf ettiği sözü söyler”* (Md. 25) şeklinde ifade etmiştir. Benzer konudaki başka bir katılımcı ise görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir. *“Çankaya’da bir okulda, çalışkan ve maddi durumu çok iyi olan Diyarbakırlı bir öğrenci, Diyarbakır ağzıyla Türkçe konuşmasına sınıf arkadaşlarının dalga geçmesi üzerine, okulu terk edip Diyarbakır’a dönmüştür.”*

(Md. 1), şeklindedir. Katılımcının bu yöndeki görüşü Memduhoğlu'nun (2011), araştırma sonucunu destekler yöndedir. Memduhoğlu (2011) farklı sosyo kültürel çevreden gelen öğretmenlerin okullarda görev yapmasının, okulların amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Farklılıkların yönetimi alt boyutunda katılımcıların belirttiği görüşlerin birçok araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Birçok araştırma farklılıklardan yararlanmanın, farklılıkları avantaja çevirmenin okul yönetimleri için bir şans olabileceğini, müdürlerin bu konudaki stratejilerinin önemli olduğuna ait sonuçlara ulaşmışlardır (Balay ve Sağlam, 2004; Bostancı ve Çetin, 2011; Kreitz, 2008; Memduhoğlu, 2007). Farklılıkların yönetilmesindeki müdürlerin bilgi eksiklikleri ve tecrübesizlikleri nedeniyle farklılıklar konusunda okullarda sıkıntılar yaşanabilmektedir. Müdürler farklılıkların okulun ve öğrencilerin gelişimine daha çok katkı sağladığını, heterojen grupların, sorunları tanımlama ve çözüm üretmede homojen gruplara göre daha etkin olduğunu, farkı yöresel bir dili bilmenin, öğrencilerin sorunlarını anlamada ve çözüm sağlamada ne denli önemli olduğu görmeli, davranışlarına ve uygulamalarına yansıtmalıdır. Yukarıda katılımcıların vermiş olduğu örneklerdeki gibi durumlarda, öğrenci veya öğretmeni suçlamaktansa, farklılıkları anlamaya yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve başta müdür olmak üzere tüm okul paydaşlarına bu duyarlılıkların anlatılıp içselleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

4. 3. 4. İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların verdiği cevaplar ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar insan ilişkileri ve etkili iletişimin müdürlerce bilinmesi konusunda yoğun görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizlerine göre insan ilişkileri ve etkili iletişim alt boyut oluşturulmuştur. Katılımcılardan yarısından fazlası ($n=44$) insan ve toplum ilişkileri ile etkili iletişimi müdürlerce bilmesinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Verilerin analizine göre bu boyutun içeriği insanı, toplumu tanıma, sosyoloji, felsefe ve psikolojiyi bilme, halkla ilişkileri ve kuralları bilme, iletişim bilgisi ve etkili iletişim/iletişim yöntem ve tekniklerini bilme şeklindedir.

Katılımcılar okul müdürünün insan ve toplum ilişkilerini, toplumu, sosyolojiyi, psikolojiyi ve felsefeyi bilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir. “Müdür toplum bilimini, psikolojisini, sosyolojiyi ve felsefeyi bilmeli.” (Md. 2, 8, 14, 19, 32, 33), “Müdür toplum psikolojisini insan ve toplum ilişkilerini ve halkla ilişkileri iyi bilmeli.” (Md. 24, 29, 39), “Müdür iletişim ve insan ilişkileri konusunda yeterli olmalı, halkla ilişkileri çok iyi bilmeli, halka güven vermeli.” (Md. 10, 21, 22), “Müdür toplum ve paydaşlar arasındaki ilişkiyi bilerek bu ilişkilere önem vermelidir.” (Md. 42, 44) şeklindedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Tan’ın (2002) araştırmasıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmada okullarda halkla ilişkilerin çok önemli olduğu, etkinliklerle bu ilişkilerin geliştirilmesine vurgu yapılmış ancak uygulamada bu ilişkilerin nadiren veya genellikle yerine getirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

İnsan ilişkileri ve etkili iletişim alt boyutunda katılımcı okul müdürlerinin değindiği bir başka konu ise okul müdürünün iyi bir iletişimci olması, iletişim yöntem ve tekniklerini bilmesidir. Katılımcılardan bazıları görüşlerini “Müdür iletişim bilgisini iyi bilerek iletişim yollarını ve etkili iletişim becerilerini bilmeli ve sahip olmalıdır.” (Md. 3, 5, 6, 31) “Müdür iletişim becerileri yöntem ve tekniklerini iyi bilmeli.” (Md. 13), “Müdürün iletişim becerisi iyi ve yüksek olmalıdır.” (Md. 23, 35, 51) şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgular bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Steaffens, 2011; Ünal, Şaşı ve Ümmet, 2011; Taş, 2003). Araştırmalarda müdür ne kadar iyi olursa olsun iletişimi zayıf ve olumsuz ise liderliği marjinalleştirerek toplumdan uzaklaştırıp küçülteceğini belirtmişlerdir. Bu olumsuzluktan ve marjinallikten kurtulmak için okul içi ve dışı paydaşlarla müdür iletişime geçerek etkili hale gelir. Aile ile etkili iletişimin sağlanması öğrenci akademik başarısını artırır. Öğretmenler ve okuldaki personelin ortaya koydukları en önemli sorunun insan ilişkileri ve iletişim olduğu, bu sorunun aşılması için ise okul yöneticilerinin insan ilişkileri ve etkili iletişim konularında kendilerini geliştirebilmek için kurs ve seminerler alması önerilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını okul müdürünün lider olabilmesinin ilk koşulunun etkili iletişim olduğu yönünde görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Bu bulgular Celep (2000), Çelik (2007), Demirtaş ve Yıldırım’ın (2010) araştırmalarını destekler yöndedir. Araştırmalarda başarılı okul yöneticilerinin başarısız okul yöneticilerinden ayıran en önemli özelliğin etkili iletişim kurma becerisi olduğu açıklanmıştır. Okulda demokratik

ortamın oluşturulması ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinin ancak etkili iletişimle olacağı araştırmalarda ortaya çıkan bir sonuçtur.

Bir başka katılımcı ise iletişimin kalitesine vurgu yaparak bu anlamda inandırıcılık ve kabullenmenin konuşmaktan daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı bu konudaki görüşünü “*İletişimin etkilemeye dayalı rasyonel olması, etkilemeyi ve bunun sonunda kabul görmeyi ve inandırıcılığı gerekli kılar. Müdür iletişimle bunu yapması gerekir. İletişim konuşmaktan iletmekten ibaret değildir. İnandırıcılık ve kabullenme olduğu takdirde iletişim gerçekleşecek ve liderlik vasfı da gerçekleşmiş olacaktır.*” (Md. 20) şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı bir müdür “*Bu müdür bunu söylüyorsa yapar mesajını vermelidir.*” (Md. 43) şeklindeki sözü ile etkili iletişimin inandırıcılığına dikkat çekerken başka bir katılımcı da iletişimin kalitesine, ikna ve inandırıcılığa vurgu yaparak benzer yönde görüş bildirmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşü “*Müdür bireylerle iletişimi çok iyi olmalı ve ikna edici olmalıdır.*” (Md. 48, 53) şeklindedir. Katılımcıların okul, aile ve çevre ilişkilerinde iletişim becerisinin güçlü olmasının ve iletişime ilişkin stratejilerin müdürler tarafından bilinmesinin önemli olduğu konusunda görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Şimşek (2004) ve Gümüşeli'nin (2004) araştırmaları bulguları destekler yöndedir. Araştırmalarda okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü ve öğrencilerin akademik başarıları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılardan öğretim liderliği, operasyonel liderlik ve okul liderliği ana boyutlarının kapsamı dışında bazı bulgular da elde edilmiştir. Katılımcılar müdürlerce bilinmesi gerekli olduğunu düşündükleri farklı konulara da vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcılar (Md. 1, 3, 12, 14, 21, 39, 31, 43, 44, 48) müdürlerin saygın, güvenilir, güler yüzlü, protokol ve nezaket kurallarını bilen, kendisiyle barışık, entelektüel, ayakkabısı boyalı, maça ve tiyatroya gidebilen, gazete okuyan, giyim ve kuşamı bilen kişiler olması gerektiği dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları da müdür olabilme koşullarına vurgu yaparak müdürün mastır veya doktora mezunu olmasını, en az bir dil bilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri ise “*Müdür mastırlı olmalı, en az bir yabancı dili çok iyi bilmelidir.*” (Md. 2, 10, 14, 16, 15, 18, 22)

şeklindedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Webber ve Sherman'ın (2008) araştırma bulgusunu destekler yöndedir. Araştırmada okul müdürü olmak için yüksek lisans mezunu olmanın şart olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar da müdürün toplantı, zaman, çatışma ve stres yönetimi konularını bilmesi gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Katılımcıların *“Müdürler toplantı yönetimini, zaman ve stres yönetimini, kriz yönetimini, çatışma yönetimini bilmeli, risk alabilmelidir.”* (Md. 3, 8, 9, 11, 23, 38, 43) şeklindeki görüşleri Smith ve Riley'in (2012) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma krizdeki okullarda gerekli olan müdür nitelikleriyle normal okullardaki müdür niteliklerinin farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Müdür kriz yönetimini etkili kullanarak kriz dönemindeki liderliği ile okula ve okul paydaşlarına en az zararı getirecek yöntemlerle başa çıkmayı bilmelidir. Bazı katılımcılar da müdürün demokrat olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ise *“Müdür demokrat ve şeffaf olmalı”* (Md. 3, 4, 18, 30, 38, 39, 40, 45, 47) şeklindedir. Bir başka katılımcı müdür de müdürlerin temsil yeteneğinin olması gerektiğine vurgu yaparak bu konudaki görüşünü *“Müdürün öncelikle temsil yeteneğinin olması gerekir.”* (Md. 43) şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan liderlik standartlarından vizyon oluşturma, toplum ve paydaşlarla iş birliği, farklılıkların yönetimi davranışları ISLLC (2008) ve FLS (2010) gibi liderlik standartlarında ortaya konan liderlik standartları arasında yer almaktadır. Bu tutarlılık özellikle Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İskoçya başta olmak üzere, yurt dışında ortaya konan liderlik standartları ile ülkemizdeki okul müdürlerinin ortaya koydukları liderlik özelliklerinin birbirlerine oldukça yakın veya benzer olduklarını da ortaya koymaktadır. Ancak insan ilişkileri ve etkili iletişim şeklinde oluşturulan alt boyuta ait araştırma bulgusu Türkiye'deki okul yöneticiliği eğitiminde veya okul yöneticiliği standartlarının oluşturulmasında insan ilişkileri ve etkili iletişim gibi özgün bir boyutun olması gerektiğini işaret etmektedir. Bu anlamda insan ve toplumu tanımada sosyoloji, felsefe ve psikoloji disiplinleri, insan ilişkileri ve etkili iletişim yöntem ve teknikleri konuları, Türkiye'deki müdürlerinin liderlik standartlarına özgün bir katkısı olarak kabul edilebilir.

4. 4. Okul Müdürü Yetiştirilmesine Yönelik Standartlara İlişkin Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında öncelikle literatür incelemesine dayalı olarak ve okul müdürlerinin görüşlerine başvurularak, okul müdürü liderlik standartları ve bu standartlara ilişkin kapsam ve içerik belirlenmiştir. Daha sonra, tanımlanan liderlik standartları öğretim üyelerine sunulularak, bu standartlarda okul müdürü yetiştirilmesi için nasıl bir yetiştirme modeli, içerik ve yöntemler oluşturulabileceğine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Görüşme yapılan akademisyenler öncelikle okul müdürü yetiştirme programı için bir ön eleme ya da seçme sürecinin olması gerektiğini vurgulamışlar ve daha sonra yapılacak eğitimin niteliğine ilişkin önerilerini sunmuşlardır. Okul müdürlerinin eğitime alınmadan önce bir sınavdan geçirilmesi gerektiğini ve eğitimin içeriğini bir akademisyen *“Okul müdür yetiştirmek için öncelikle yeni alınacak müdürlerin genel sınavdan geçirilmesi gerekir. Sınav sonucuna göre belirli puanı alanlar belirlenecek bir süre sonunda standartlarda belirlenen alanlarla ilgili üniversitelerde kavramsal eğitimden geçirilmelidir. Bu kavramsal eğitimde görülen konuların uygulama örnekleri okul vb. ortamlarda yapılmalı. Örnek olaylarla konuların uygulamaları yaşama geçirilmeli ve daha sonra uygulama sonuçlarına ve kavramsal konulara ait ayrı ayrı değerlendirme sınavları yapılmalıdır. Bu sınavlardan başarılı çıkan müdürler deneyimli müdürlerin yanında belirli bir süreliğine çalıştırılarak gözlemlenmeli. bu süreçlerin sonunda kavramsal eğitim, staj, işbaşında gözlemler sonucunda müdür yetiştirilmelidir.”* (Akd.10) şeklinde sözler ile görüşünü ifade etmiştir.

Eğitime alınacak okul müdürü adaylarının sınavla seçilmesi gerektiğini belirten bir başka akademisyenin düşünceleri ise şöyledir. *“Müdür deneyimli bir öğretmen olma şartını taşımalı (en az 10 yıl), kavram bilgisi yönetim bilgisini ölçen hizmet öncesi bir sınav olmalıdır. Alınacak müdürler 3 yıl gibi müdür yardımcısı olarak göreve başlatılmalı ve hizmet içinde yetiştirilerek 3.cü yılın sonunda müdür olarak atanmalıdır. Genel kültür ve yönetim bilgisi konusunda belirli bir süre hizmet içi eğitime alınmalı, yönetici yetiştirme programı oluşturulmalıdır. Dersler teorik ve uygulamalı olarak düzenlenmeli, teorik olarak aldığı dersleri uygulamada nasıl gerçekleştirileceği bizzat*

gözlemlenmeli aldığı eğitimi farklı düzeydeki (küçük-büyük-köy okulu) okullarda yaşama geçmesi eğitimi verilmelidir.” (Akd. 3).

Verilecek eğitimin niteliğine ilişkin olarak ise en çok vurgulanan hususun eğitimlerin kuramsal ve uygulamalı olarak yapılması gerektiği şeklindedir. Görüşme yapılan başka bir akademisyen görüşünü “*Müdür yetiştirmek için kuramsal bilgi-beceri-uygulama-tutum boyutlarında program olabilir. Kuramsal boyutta örneğin hesap verebilirlik-karar alma-vizyon vb kavramsal eğitim verilir. Beceri (Uygulama) boyutunda; İntörlük, staj eğitim programı ve transfer aşamasında öğrenmenin yönetimi, karar-bütçe-iş birliği konuları verilebilir. Müdür yardımcısı olarak 1,5 yıl informal iş başı eğitimi yapılmalı ve teknoloji, İKY ve farklılıkların yönetimi konuları verilebilir. Tutum boyutunda ise; öğrenme ortamı, etik konuları verilebilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşlerle aynı doğrultuda, eğitimin kuramsal ve uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini belirterek eğitimin içeriğine ilişkin önerileri ile bu görüşünü ayrıntılandıran diğer bir akademisyenin görüşleri ise “*Programın kuramsal ve uygulama boyutu olmalı. Kuramsal boyutta tüm temalar sıralanmalı. Örneğin 1 tema olumlu öğrenme kültürü oluşturma olsun. Amaç, genel amaçlar ve özel amaçları şeklinde her konunun amaçları alt alta dizilmeli. Uygulama Boyutunda: İçerik 1, 2, 3 gibi alt alta sıralanmalıdır. Kullanılacak araç gereç yazılmalı, kullanılacak yöntemler belirlenmeli ve değerlendirme basamağında nelerin nasıl değerlendirileceği açıklanmalıdır.*” (Akd. 6) şeklindedir. Aynı konuda bir başka akademisyen görüşünü “*Programa girişte uygulamacılar bir araya getirilir. Hazırlanacak programda bilgi, beceri, tavır ve değerlendirme basamakları olmalıdır. Bloomun taksonomisindeki basamaklar gibi davranılmalıdır.*” (Akd. 1) şeklinde ifade ederken, diğer bir akademisyen düşüncelerini “*Müdür yetiştirmede konular belirlenen temalar kavramsal olarak ve uygulamalı olarak verilmelidir. Üniversitede eğitim olabilir. Sınav yapılmalı. Bu sınavın sonucunda yetiştirmek için belirli bir süre uygulama yapılmalıdır.*” (Akd. 9) şeklinde belirtmiştir.

Akademisyenlerin eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri, müdür yetiştirme programı, eğitim yönetimi süreçleri, protokol kuralları gibi çok çeşitli konuları kapsayan önerileri olmuştur. Bir akademisyen görüşlerini “*Müdüre çağdaş eğitim anlamında yönetsel ve eğitimsel liderlik verilmelidir. Müdür sosyoloji, sosyal politika, felsefe, eğitim akımları, alternatif okullar, problem çözme, okul geliştirme, estetik, görgü kuralları, sebat eğitimi, protokol kuralları, konusunda yetiştirilmelidir. Müdüre*

fiziki ve insan kaynakları geliştirme konuları verilmelidir. Yönetimin kavramsal boyutu verilmelidir. Müdür çocuk psikolojisini bilmeli, müdürlük eğitiminin en az %25'i uygulamalı olmalıdır. Müdürlere verilecek eğitim programının içerisinde problem çözme ve proje yöntemi okutulmalı, sosyal sorumluluk ve topluma hizmet projeleri okutulmalı. İnsancıl yeterlilikler(davranış bilimleri) ve teknik yeterlilikler programdaki kavramsal ve uygulamalı olarak okutulmalı. Eğitimler mevcut müdürlere verilecekse onların mevcut durumları tespit edilerek ona göre verilmeli, aday müdürlere eğitim verilecekse onlara göre program geliştirmeli. Müdür örnek olayları bilmeli ve örnek olayı okula taşımalı, fark yaratmalı, kısıtlar teorisi, bizi kısıtlayanlar nelerdir onu bilmelidir.” (Akd. 2) şeklinde dile getirmiştir.

Eğitimin içeriğine ilişkin bir başka akademisyenin görüşleri ise şöyledir: “Bir okul müdürünün yetiştirilmesinin ana boyutları (yeterlilik alanları) ortaya net çıkarılmalıdır. Örneğin öğretim liderliği gibi. Programın içerik, yöntem, materyaller, eğiticiler, eğitim merkezleri, üniversitelerin neler olacağı ve nasıl yapılacağı belirlenmeli, örnek olaylar, gözlemler yaptırılmalıdır. Çeşitli ülkelerin uygulamaları, müdürlerden alınan görüşler ve akademisyenlerin görüşlerine göre model şekillenmelidir. Teori, uygulama, gözlem örnek olaylar programda olmalıdır.” (Akd. 4) şeklindedir.

Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde staj dönemi ve farklı çevresel koşullarda liderlik konularına vurgu yapan bir akademisyenin görüşleri, okul müdürlerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusunda oldukça yol göstericidir. Bu akademisyen görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Liderlik Oryantasyon Programı (uygulamalı işbaşında eğitim) (Staj aşamasında): iş rotasyonu (staj), mentorlük, online, İşbaşında; köy okulu, gecekondu okulu, şehir okulu, özel okulda farklı uygulamalar gözlenmeli. Mentorlükte koçluk ve izleme, online aşamasında ise; eğitici videolar, örnek uygulama çözümlenmeleri yapılabilir. İş dışında; müdür olmak isteyenlere staj döneminde üniversitede mevcut müdürlere sertifika yeni müdür olmak isteyenlere yüksek lisans+doktora programı verilmeli. İş başında; İş başında ve iş dışında bu programlar karşılıklı iletilimsel olmalı, On-line ile transferler yapılmalıdır. Ayrıca yönetim becerileri olarak; toplantı yönetimi, stres ve zaman yönetimi programa konmalıdır. Farklılıkların yönetimi sosyal adaletin sağlanması için programda yer verilmelidir. Sonuç olarak:

yeterliliklerle ilgili bilgi sınavı yapılmalı. Program hazırlarken amaç, içerik yöntem, uygulamalar ve değerlendirme basamakları belirlenmelidir.” (Akd. 5) şeklinde ifade etmiştir.

Bir başka akademisyen ise okul müdürlerinin yetiştirilmesinde özellikle mevcut müdürlere yönelik eğitim ile ilk kez müdür olarak atanacakların eğitimin farklı şekillerde yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu akademisyenin görüşleri şöyledir: “Öncelikle mevcut durumdaki müdürlere ilişkin program ile ilk kez başlayacak müdürlerin programı ayrıştırmalıdır. Mevcut müdürler ile ilgili olarak: var olan bilgi becerileri nelerdir bu tespit edilmelidir. Müdür ne yapıyor? Örneğin, müdür okul kültürü konusunda neler yapıyor?, soruları veliye, öğretmene, öğrenciye sorulur. Kotlar verilir yanlış olanlar ayıklanır. Yanlışlar nerede? Bu yanlışlar ile ilgili program yapılmalı, doğruları pekiştirmeli ve çeşitlendirilmelidir. Yeni girecek aday müdürler ile ilgili olarak: boyutlar ve alt boyutlarla ilgili ne biliyorlar, ne tasarlıyorlar konuları ile ilgili sınav yapılabilir. Mevcut durumları ile ilgili durum soruları sorularak yanlışlar öğrenme konuları, doğrular proje konuları olabilir. Programı kim sunacak, uzaktan öğretim (bütçe yapmak konusu gibi) yapılacak mı belirlenmelidir. Müdür yetiştirmede engel durumların islah edilmesi gerekir. Örneğin bitki yetiştirmede önce tarlanın islahı daha sonra bitki yetiştirme örneği gibi. Bunlar için öncelikle genel konuları ile ilgili eğitim verilmelidir. Bunlar: (1) Okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama becerisi eğitimi, (2) İletişim becerisi, yazma, konuşma, ana dili doğru kullanma, bilgisayar kullanma, yabancı dil bilme gibi temel konular olmadan program geliştirilemez. Müdürün sosyal boyutu olmalıdır. (Müdür edebiyat, şiir felsefe, müzik, güzel sanatlar, konser dinleme, spor konularını asgari bilmeli). Örneğin İbni Sina’yı, Gazeli’yi konuş veya müzik ile ilgili değeri konuş, akşam konsere git. (Bu iki boyut birlikte götürülmeli. Yani kavram ve uygulama mutlaka beraber verilmeli. Programın uygulanması için üniversite ortamı olmalı. Daha sonra sanat vb boyut ile sosyal davranış verilmelidir. Müdürün sosyal ve estetik yönü yok. Müdür yetiştirme de örneğin millî oyun, dans vb. konulardan birini seçmeli. Sınavdan önce örneğin Türk dili sorularından önce müdüre bir bayram konuşması veya bir taziye konuşması yazdırılıp konuşturmalı. Sınavın sonunda staj, değerlendirme (veliden, öğretmenden, öğrenciden) yapılmalı. Müdürlerde iyi seçim yapılarak maliyet düşürülmeli, nitelik ön plana çıkmalı ki yetiştirmede maliyet azalır, iyi seçilmezse müdür verimliliği düşer, etkililiği azalır. Sonuç Olarak: Lider yetiştirilir

*savından hareket edersek liderlikten önce temel beceriler olmalı. Müzik, sanat, mizah, dil, spor, edebiyat, şiir, saz, oyun, karşılama, ikram, tanıştirma gibi konuları müdür bilmelidir. Bu konular programın temel giriş sürecinde verilmelidir. Konular sınırlanmalı, programlama, nerede verilmeli (üniversite düzeyinde), kıdemlilerden yararlanılmalı, süre belirlenmeli, uygulama olmalı(uygulama gözlemlenmeli).” (Akd. 7) şeklindedir. Müdür yeterliliklerine ait standartların müdürlere nasıl bir program ile kazandırılması konusu ile ilgili yapılan görüşmelerde bir akademisyen “*model önerisi tezin doğallığını bozabilir. Model kısmını tez dışında başka bir çalışma olarak değerlendirmek daha uygundur.*” (Akd. 8) olur şeklinde görüşünü açıklamıştır.*

Akademisyenlerle yapılan görüşmeler neticesince, okul müdürü yetiştirilmesine yönelik olarak belirli öneriler ortaya çıkarılmıştır. Görüşme yapılan akademisyenlerin okul müdürlerinin belirlenen standartlar doğrultusunda yetileştirilmesine yönelik öncelikle belirlenen standartlar doğrultusunda bir sınavdan geçirilmesi, bu sınavdan yeterli, puanı alanların liderlik eğitimi programına alınması gerektiği, yapılacak eğitimin kuramsal ve uygulamalı olarak yapılması gerektiği, eğitimi başarıyla tamamlama koşulu olarak bir sınavın olması gerektiği, eğitim sonrası sınavı da başarı ile tamamlayan okul müdürü adaylarının belirli bir staj döneminden geçmesi ve bu dönemde özellikle deneyimli okul müdürlerinden mentorluk desteği almaları gerektiği konularına vurgu yaptıkları görülmektedir.

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bu çalışma kapsamında ortaya konan liderlik standartlarını okul müdürlerine nasıl kazandırılacağına yönelik bir model ortaya koyacak kadar kapsamlı olmamakla birlikte, okul yöneticisi eğitimlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin belirli önerilerin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu önerilerde okul müdür adaylarının yapılacak merkezi sınavdan sonra, belirlenen standartların üniversitelerde kuramsal bilgi, alanda uygulama ve staj şeklinde yapılması konusunda akademisyenlerin görüş birliği içinde oldukları söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada literatür taramasına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik standartları üç boyutta yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; (a) öğretim liderliği, (b) operasyonel liderlik ve (c) okul liderliğinden oluşmaktadır. Bu üç boyuttan hareketle, okul müdürlerinin liderlik standartlarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve görüşlerden alt boyutlar oluşturularak, bu alt boyutlar altında liderlik standartları tanımlanmıştır. Aşağıda boyutlar, alt boyutlar ve her bir alt boyutta tanımlanan standartlar sunulmaktadır.

5. 1. 1. Öğretim Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretim liderliği boyutunda okul müdürlerinin liderlik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olması konusunda müdürlere üç soru sorulmuştur. Sorulan sorular neticesinde *Öğretim Liderliği* ana boyutunda “*Öğretim Liderliği*”, “*Öğrenme Ortamının Yönetimi*” ve “*Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme*” alt boyutlarında liderlik standartları açıklanmıştır.

5. 1. 2. Öğretim Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Öğretim Liderliği*” alt boyutuna ilişkin beş standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) olumlu öğrenme ortamı ve kültürünü bilmeli, (b) okulda öğrenme takım kültürü oluşturmalı, (c) sağlıklı okul iklimi oluşturmalı, (d) iyi uygulama örneklerini okula transfer ederek uygulanmasını sağlamalı ve (e) etkili öğretim programı ve planı oluşturmalı şeklinde sıralanmıştır. Buradan hareketle öğretim liderliği alt boyutunda olumlu öğrenme ortamı ve takım çalışmasının öneminden, okul iklimi kavramından, iyi uygulama örneklerinin okullarına transfer edilmesi ve öğretim programının oluşturulması vurgulanan standartlar arasında belirtilmiştir.

5. 1. 3. Öğrenme Ortamının Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Öğrenme Ortamının Yönetimi*” alt boyutuna ilişkin beş standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) okulun işleyişini bilmeli, (b) okuldaki kaynakların ve tesislerin yönetimini bilmeli, (c) yönetime ait kavramsal bilgileri bilmeli, (d) kaynaklık etmeli ve (e) etkili öğrenmeyi sağlayacak eğitim ortamını oluşturmak şeklinde sıralanmıştır. Buradan hareketle öğrenme ortamının yönetimi alt boyutunda okulun işleyişinin bilinmesi, okuldaki kaynakların ve tesislerin yönetimi, yönetime ait kavramsal bilgiler, kaynaklık etme ve etkili öğrenmeyi sağlayacak eğitim ortamı oluşturma vurgulanan standartlar arasında belirtilmiştir.

5. 1. 4. Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme*” alt boyutuna ilişkin on standart oluşturulmuştur. Bu standartlar; (a) öğrenme ortamında tüm öğrencilerin başarılarını izlemek, (b) öğrenci başarı kriterlerini bilmek, (c) öğrenci başarılarını izlemek için data oluşturmak, (d) öğretmen, öğrenci, veli ve yönetimin başarı beklentilerini bilmek, (e) hesap verebilirlik kavram bilgisini bilmek, (f) karşılaştırma ölçütlerini bilmek ve kullanmak, (g) veri kullanmak, (h) dönüt ölçüleri kullanmak, (ı) ölçme değerlendirme sürecini bilmek ve (j) başarı-başarısızlık sonuçlarını paylaşmayı bilmek şeklinde sıralanmıştır.

5. 2. Operasyonel Liderlik Ana Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Operasyonel liderlik ana boyutunda okul müdürlerinin liderlik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olmalı konusunda müdürlere dört soru sorulmuştur. Sorulan sorular neticesinde *Operasyonel Liderlik* ana boyutunda “*Karar Alma Stratejileri*”, “*Bütçelendirme/Okul Bütçesi Oluşturma*”, “*İnsan Kaynaklarını Geliştirme*” ve *Etik Liderlik*” alt boyutlarında liderlik standartları açıklanmıştır.

5. 2. 1. Karar Alma Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Karar Alma Stratejileri*” alt boyutuna ilişkin sekiz standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) planlama süreci, (b) stratejik planlama, (c) eleştirel düşünme, (d) problem çözme tekniklerini kullanma, (e) sürekli okul gelişimi için veri toplama, (f) verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, (g) ikna ve (h) uzlaşma şeklinde sıralanmıştır.

5. 2. 2. Bütçelendirme/ Okul Bütçesi Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Bütçelendirme/okul bütçesi oluşturma*” alt boyutuna ilişkin beş standart oluşturulmuştur. Bu standartlar; (a) muhasebe bilgisi, (b) bütçe kavramı, (c) okul bütçesi oluşturma, (d) bütçe kaynaklarını nasıl sağlayacağını bilme ve (e) işletme yönetimini bilme şeklinde sıralanmıştır.

5. 2. 3. Teknolojik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Teknolojik Liderlik*” alt boyutuna ilişkin altı standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) teknoloji kavram bilgisi, (b) eğitim teknolojilerini tanıma, (c) teknolojiyi müdürün kendisinin kullanır olması, (d) internet kullanma (e) teknolojinin öğretilmesi ve teknolojik araçların sağlanması ve (f) müdür teknolojinin takip edilmesini bilmelidir şeklinde sıralanmıştır.

5. 2. 4. İnsan Kaynaklarını Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*İnsan Kaynaklarını Geliştirme*” alt boyutuna ilişkin standartlar yedi standart altında toplanmıştır. Bu standartlar; (a) çalışan personelin özelliklerini tanımalı, (b) personelin sürekliliğini sağlama, (c) personel arasında iş birliğinin sağlanması, (d) mesleki gelişim programlarını tasarlama, uygulama ve hizmet içi eğitim, (e) personeli değerlendirme çeşit ve kriterlerini bilme (performans değerlendirme), (f) personeli çalıştırmayı bilmeli (motivasyon, empati, güven ve değerleri bilme) ve (f) ödül ve cezanın uygulanmasını bilmelidir şeklinde sıralanmıştır.

5. 2. 5. Etik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Etik Liderlik*” alt boyutunda altı standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) etik ve mesleki etik kavram bilgisi, (b) etik mevzuatı, (c) adil ve eşit olma, (d) dürüst ve tutarlı olma, (e) etik davranma ve model olma ve (f) etik ilke ve kurallara uyma ve yaptırımları bilme şeklinde sıralanmıştır.

5. 3. Okul Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Okul liderliği boyutunda okul müdürlerinin liderlik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları neler olması konusunda müdürlere üç soru sorulmuştur. Sorulan sorular neticesinde *Okul Liderliği* ana boyutunda “*Vizyon Oluşturma*”, “*Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Geliştirme*”, “*Farklılıkların Yönetimi*” ve “*İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim*” alt boyutlarında liderlik standartları açıklanmıştır.

5. 3. 1. Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Vizyon Oluşturma*” alt boyutuna ilişkin beş standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) vizyon kavram bilgisi, (b) bireysel vizyona sahip olma, (c) paylaşılan ortak vizyon oluşturma, (d) vizyon oluşturmada değerler ve inançlar ve (e) vizyon takımı oluşturmayı bilmeli şeklinde sıralanmıştır.

5. 3. 2. Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Geliştirme*” alt boyutuna ilişkin görüşler sekiz standart altında toplanmıştır. Bu standartlar; (a) velilerle iş birliği oluşturma, okul aile iş birliğini oluşturma, (b) okul çevresindeki işletmelerle, kurumlarla ve toplumla iş birliği oluşturma, (c) çevredeki sivil örgütlerle ve yerel yönetimlerle iş birliği oluşturma, (d) çevrenin beklentilerini bilerek onların ihtiyaçlarına cevap verebilmeli, (e) okulu çevreye açmalı, (f) çevresel kaynakları harekete geçirmeyi bilmeli, (g) inandırma, saygı ve nezaketi bilmeli ve (h) okul çevresinin yapısını inceleyerek çevredeki paydaşların özelliklerini bilme şeklinde sıralanmıştır.

5. 3. 3. Farklılıkların Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*Farklılıkların Yönetimi*” alt boyutuna ilişkin yedi standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) toplumsal inanç ve değerleri bilme, (b) farklılıklara saygılı, duyarlı olarak onların haklarını koruma, (c) okul ve çevresindekilerden, öğrencilere ve öğretmenlere kadar politik, etnik ve inanç yapılarına saygılı davranma, (d) farklılıklara eşit mesafede durarak, ayrımcılık yapmama ve hoşgörülü olma, (e) okulu ile ilgili sosyal ve kültürel yapıyı tanıma, (f) farklılıklardan sinerji oluşturmayı bilme, farklılıkları zenginlik ve mozaik olarak algılama ve (g) öğretmenlere, öğrencilere ve çalışanlara farklılıklarından dolayı adil-eşit ve tarafsız davranma şeklinde sıralanmıştır.

5. 3. 4. İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara göre “*İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim*” alt boyutuna ilişkin beş standart geliştirilmiştir. Bu standartlar; (a) insanı ve toplumu tanımalı, (b) sosyolojiyi, felsefeyi ve psikoloji bilme, (c) toplumsal iletişim ve halkla ilişkileri bilme, (d) iletişim kavram bilgisini bilme ve (e) etkili iletişim yöntem ve tekniklerini bilme şeklinde sıralanmıştır.

Katılımcılar öğretim liderliği, operasyonel liderlik ve okul liderliği ana boyut dışında okul müdürleri yeterliliklerine dayalı standartların oluşturulmasında ayrıca şu konular hakkında görüş belirtmişlerdir. Bunlar; okul müdürlerinin yeterliliklere dayalı müdür yetiştirme programı liderlik standartları arasında müdürlerin saygın, güvenilir, güler yüzlü, protokol ve nezaket kurallarını bilen, kendisiyle barışık, entelektüel, ayakkabısı boyalı, maça ve tiyatroya gidebilen, gazete okuyan, giyim ve kuşamı bilme sonucuna varılmıştır. Bunların yanında müdür olabilmek için oluşturulacak standartlar arasında müdürün mastır veya doktora mezunu olması, en az bir dil bilmesi, toplantı, zaman, çatışma ve stres yönetimi konularını bilmesi, demokrat olması, temsil yeteneğinin bulunması gibi konularında liderlik standartları olarak tanımlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5. 4. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir.

1. Okul liderlik standartları uluslararası değerleri taşımanın yanında ulusal düzeyde belirlenecek standartları da içermelidir.

2. Eğitimin farklı kademelerindeki okulların kendine özgü koşulları olması nedeniyle okul türlerine göre liderlik standartları belirlenebilir.

3. Okul liderlik standartlarının daha katılımcı bir yaklaşımla ve geniş perspektifli bir platformda oluşturulması sağlanabilir.

4. Okul müdürlerini yetiştirme programına liderlik standartları konuları dahil edilebilir.

5. Liderlik standartları geliştirildikten sonra eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi ve denetimi programlarına entegre edilmelidir.

6. Okul müdür ve müdür yardımcılığı sınavlarının içeriğine okul liderlik standartları dahil edilebilir.

7. Okul müdürlerinin görev tanımları liderlik standartlarına ilişkin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilecekleri şekilde yeniden düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Açıkalın, A. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. İçinde: Y. Özden (Ed.), *Eğitimde insan kaynakları yönetimi*. (41-58). Ankara: Pegem A.
- Açıkalın, A. (2006). Farklı yönetici yeterlilikleri. İçinde. *Okul yönetimlerini geliştirme programı*. (ss. 119-127). Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Addleson, M. (2000). What is good organization? Learning organizations, community and the rhetoric of the “bottom line”. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 233-252.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W.S., Samah, B. A., and Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Akbaba-Altun, S. (2000). Okul müdürlerinin bilgi teknolojilerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 46-71.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri*. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19,236-249.
- Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1), 10-17.
- Altun, S. (2008, 6-9 Mayıs). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve duygusal zekaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Düzce ili örneği. Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Kongresinde sunuldu, Eskişehir.

- Armstrong, D. (2011). Students' perceptions of online learning and instructional tools: a qualitative study of undergraduate students use of online tools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 222-226.
- Andero, A. (2001). The changing role of school superintendent with regard to curriculum policy and decision making. *Education*, 121(2), 276-286.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Anderson, B. D., Lawson, H. A., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., and Wade, M. R. (2010). Emergent evidence in support of a community collaboration model for school improvement. *Children and Schools*, 32(3), 160-171. Web.<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?.EJ892994> adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.
- Andrews, R. L., Basom, M. R., and Basom, M. (2001). Instructional leadership supervision that makes a difference. *Thorey Into Praticce*, 30(2), 97-101.
- Arnold, J. G. (2007). *School capacity for data-driven decision making and student achievement*. Doctoral dissertation, University of South Carolina, UMI Number: 3280295
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *e- Journal of New World Sciences Academy (NWSA), Education Sciences, IC0466*, 6(4), 2646-2659.
- Aydın, İ. P. (2002, 16-17 Mayıs). *Amerika birleşik devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, İ. P. (2010). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, İ. (2011). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Pegem A.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi* (5. basım). Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. (1992). *Eğitim yönetimi* (3. basım). Ankara: Hatipoğlu.

- Ayral, M. (2010, 01-02 Mayıs). *Okul yönetiminde e-okulu yönetim bilgi sistemine dönüştürmek*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunuldu, Antalya.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar. Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.
- Bagnall, R. G. (2002). The contingent university. An ethical critique. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 77-90.
- Baker, B. D., Punswick, E., and Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves and departures: evidence from missouri. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 523-557.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 32-46.
- Balcı, A. ve Pehlivan, İ. (2001). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Balcı, A. (2002, 16-17 Mayıs). *Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (6. basım). Ankara: Pegem A.
- Balcı, A., Aydın, İ., Memduhoğlu, H. B. ve Başa, K. (2007). İlköğretimde yönetim, avrupa birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Editörler). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Balcı, A. (2008). *Etkili okul ve okul geliştirme. Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balıkçı, A. ve Akbaşlı, S. (2012, 24-26 Mayıs). *Kamu eğitim okullarında zorunlu yer değiştirme sonucu görev yeri değişen eğitim yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunuldu. Malatya.

- Balyer, A. ve Özcan, K. (2012, 24-26 Mayıs). *Okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunuldu. Malatya.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: System redesign inspection and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 185(1), 7-38.
- Barry, M. J. (2006). *A school's use of data for teaching and learning: a case study of data's impact on instruction in an urban school*. Doctoral dissertation, University of Southern California. UMI Number: 3237164.
- Bass, B. M. (2006). The new paradigm and ethics of leadership. İçinde Adel safty (eds). *Global Leadership* (ss. 340-358). İstanbul: İstanbul Commerce University Publications.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı.
- Begley, P. T. and Leithwood, K. (1990). The influence of values on school administrator practises. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 3, 337-352
- Bennis, W. (1997). Geleceği yeniden düşünmek. (çev. S. Gül). İçinde R. Gibson (ed.), *Liderlerin lideri olmak* (ss. 133-145). İstanbul: Sabah.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek*. İstanbul: Sistem.
- Berry, B. and Fuller, E. (2008). *Final report on the mississippi project clear voice teacher working conditions survey*. Center for Teaching Quality.
- Bhadury, H., Mighty, E. J. and Damar, H. (2000). Maximizing workforce diversity in Project teams: a network flow approach. *The International Journal of Management Science*, 28, 143-153.
- Black, W. R. (2008). The contradictions of high-stakes accountability "success": A case study of focused leadership and performance agency. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 1-12.
- Blair, D. (2002). *Colobus satanas (Black colobus)*. Animal Diversity Web. Retrieved February 13, 2009.

- Brightman, H. J. (2002, February). Improving principals' performance through training in the decision. *Educational Leadership*.50-56.
- Breiter, A. and Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology ve Society*, 9(3), 206-217.
- Burnham, J. W. (1990). *Human Resource Management in Education Management for the School*, Languan Group Uk Limited.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (8. basım). Ankara: Pegem Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayını No: 2.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitime yönetimi anlamak sistemi czmlemek*. Ankara: Pegem A.
- Bursalioğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Butcher, D., Lawson H. A., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J. and Wade, M. R. (2010). Emergent evidence in support of a community collaboration model of school improvement. *Children Schools*, 32(3), 160-171.
- Bülbül, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel yeterliliklerinin liderlik standartları inanç boyutu açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol mit Kültür ve Eğitim Vakfı. 3.
- Can, N. ve elikten, M. (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. Ankara: *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Can, T. (2008, 6-9 Mayıs). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri* (Ankara İli Etimesgut İlçesi rneği). Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Kongresinde sunuldu, Eskişehir.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı.

- Carlson, S. C. (2005). *Ethical leadership: Influences of eethical climate, perceived organizational support, and perceived leader integrity*. Unpublished doctorate thesis, Nova Southeastern University.
- Carter, D. S. G. and Burger, M. (1994). Curriculum management, instructional leadership and new information technology, *School Organisation*, 14(2), 153-168.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, Ç. (2010, 01-02 Mayıs). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algılarındaki örgütsel güven arasındaki ilişki*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunuldu, Antalya.
- Ceylan, M. (2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri* (Eskişehir İli Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Chris, (2010). If I go there will be trouble. *Perspectives on sustainable headship*. National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).
- Clegg, S. (1989). *Frameworks of power*. (Thousand Oaks, CA, Sage).
- Conley, S (1991). Review of Research on Teacher Participation in School Decision Making. *Review of Research in Education*, 17, 225-266. <http://www.jstor.org/stable/1167333> adresinden 26 Ocak 2012 tarihinde alındı.
- Court, D. (2006). Foolish dreams in a fabled land: Living co-existence in an Isreil Arab School. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 189-208.
- Cowie, M., Crawford, M. and Turan, S. (2007). Principal preparation in England, Scotland and Turkey. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). Chicago, USA.
- Çalık, T. (1997). Etkili eğitim yöneticisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 135. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S. ve Kurt, T. (2009). İlköğretim okullarında okul iklimi, zorbalık ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 555-576.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklim ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, (35), 157.
- Çelik, V. (2002, 16-17 Mayıs). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. Ankara Üniversitesi 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Çelik, V. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. İçinde: Y. Özden (Ed.), *Liderlik*. (187-215). Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. (4. basım). Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (2002). Okul müdürlerinin bilgisayar kullanma becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Çetin, N. ve Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2).
- Çınkır, Ş. (1998). *Millî Eğitim geliştirme projesi, doktora bursiyerleri tez özetleri*. "İngiltere'de ilkokul müdürü ve müdür yardımcılara yönelik eğitim ve yetiştirme programı. YÖK/ Dünya Bankası. Ankara.
- Çınkır, Ş. (2006). Okul müdürü de insandır. İçinde. *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı* (ss. 119-127). Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Çınkır, Ş. (2010a). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çınkır, Ş. (2010). Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme AB ülkelerinden örnekler. Ankara: Ekinoks.
- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59, 367-398.

- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010, 01-02 Mayıs). *İlköğretim okullarında tespit edilen eksikliklerin giderilmesi yönünde izlenen stratejiler: Nitel bir araştırma*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunuldu, Antalya.
- Demirtaş, Z. ve Yıldırım, N. (2010, 01-02 Mayıs). *Etkili okul yöneticilerinin sergiledikleri yönetsel davranışlar*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunuldu, Antalya.
- Derrington, M. L. and Sanders, K. (2011). Conceptualizing a system for principal evaluation. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 7(4), 32-38.
- Doyle, D. P. (2003). Data-driven decision-making. *T. H.E. Journal*, 30(10), 19-21.
- DPT. (2010). *Devlet Planlama Teşkilatı*. <http://www.dpt.gov.tr/portalControls/WebiçerikGösterim.aspx?> adresinden 27 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Drucker, P. F. (2003). *Geleceğin toplumunda yönetim*. İstanbul: Hayat.
- Drysdale, L., Goode, H. and Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 47, 697-708.
- Dufresne, P. and McKenize, A. S. (2009). A culture of ethical leadership. *Principal Leadership*, 10(2), 36-39. [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/ethical leadership=EJ858811](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/ethical%20leadership=EJ858811) adresinden 16 Haziran tarihinde alınmıştır.
- Dumler, C. M. (2010). *Principal Behaviors that support first-year teacher retention*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertatin, The University of Arizona.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Edley, C. (1996). *Not all black and white: Affirmative action and american values*. NewYork: Hill and Wang. http://findarticles.com/p/articles/mi_m1316/is_n12_v28/ai_18953776/ adresinden 04 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. and Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.

- Ennis, R. H. (1986). A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills Theory and Practice*. (Edt by: R. J. Stenberg). New York: W. H. Freeman and Company.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eryılmaz, B. (2009). *Kamu görevlileri etik rehberi*. Kamu görevlileri etik kurulu yayınları. <http://www.etik.gov.tr/BilgiBankasi/etikrehberi.pdf> adresinden 20 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- EYEDDER. (2009). Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği Eğitim Yönetimi Akademisyenler Kurulu (EYAK) Kararları. www.eyedder.org/ adresinden 27 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, N. (2007). *Resmi ilköğretim okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Fischbach, K. J. (2010). *A qualitative study of high school principal decisions regarding distance learning in south dakota schools*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertatin, University of South Dakota.
- Fraser, N. (1989). *Unruly practices: power, discourse, and gender in contemporary social theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- FPLS. (2010). *Florida Principal Leadership Standards*. <https://www.floridaschoolleaders.org/fpls.aspx>. 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- FPLS. (2011). *Florida Principal Leadership Standards*. <https://www.floridaschoolleaders.org/fpls.aspx> 15 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- FPLS. (2012). *Florida Principal Leadership Standards*. <https://www.floridaschoolleaders.org/fpls.aspx> 3 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Furman, G. C. and Shields, C. M. (2007). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Paper presented at

Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.

- Gannon, K. (2010). *Hands up if you're really listening! Identifying and removing the barriers to effective student consultation*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Gantner, M., Newsom, J., and Dunlap, K. (2000, April). Reconceptualizing the role of the principal: Giving voice to the silence. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED450484.pdf> adresinden 20 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Garland, V. E. (2010). Emerging Technology Trends and Ethical Practices for the School Principal. *Journal of Educational Technology System*, 38, 39-50.
- Gatley, S. and R. Lessem (1995). Enhancing the competitive advantage of transcultural businesses. *Journal of European Industrial Training*, 19, 3-11.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gislason, N. (2009). Mapping school design: A qualitative study of the relations among facilities design, curriculum delivery and school climate. *Journal of Environmental Education*, 40(4), 17-33.
- Göktürk, Ş. ve Mueller, R. O. (2010). Multidimensionality of Teacher Participation in School Decision Making. *Journal of Applied Sciences*. 10(14), 1421-1427.
- Graczewski, C., Knudson, J. and Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14, 72-96.
- Gurr, D., Drysdale, L. and Mulford, B. (2007). Instructional leadership in three Australian schools. *ISEA*, 35(3), 20-29.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 135. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 16. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerine etkisinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. I. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gümüşeli, A. I. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gümüşeli, A. L. (2004). *Çağdaş okul müdürlerinin liderlik yeterlikleri ve Türk eğitimcilerinin bu konudaki görüşleri*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Gümüşeli, A. I. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and Professional profiles. *International Journal of Sciences*, 4(4), 239-246.
- Güven, A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Hacıhafızoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Hall, D. L. (2009). *Balancing accountability and ethics: a case study an elementary school principal*. ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Hannah, P. (2011). *Mainstream inclusion, special challenges: strategies for children with BESD*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Harktı, H. ve Töremen, F. (2004). Eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının yapısal ve işleyiş sorunları ile etkililik düzeyi. *Millî Eğitim Dergisi*, 163. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Harriman, D. and Pierre, C. (2009). Logical consequences; using passing times to prevent misbehavior. (Abstract). *Principal Leadership*, 9(5), 37-39. Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSchool-climate=EJ825092> adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.

- Hatch, M. J. (1997). *Organization theory: Modern symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Newyork.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Heppner, P. and Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personel problem solving, *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447.
- Heritage, M. and Chen, E. (2005). Why data skills matter in school improvement. *Phi Delta Kappan*, May, 707-710.
- Holloman, H. L. (2006). The first days of the principalship: a time of discovery. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 9(1), 12-24. Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSchool-climate=EJ805222> adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W. K., Tarter, C. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Hoy, W. K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (second edition ed). 6.,2121-2124). New York, NY: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (7. basım). (çev. S. Turhan). Ankara: Nobel.
- Hussein, M. (2007). Ethical leadership makes the right decisions, *Journal of Technology and Business*, October, 57-65.
- Ingate, C. (2010). *If I go there will be trouble, perspectives on sustainable headship*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- ISLLC. (1996). Interstate School Leaders Licensure Consortium. Council of Chief State School Officers. Standarts for School Leaders, Washington D.C. CCSSO.
- ISLLC. (2008). *Educational leadership policy standards*. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-evaluation/Pages/Educational-Leadership-Policy-Standards-ISLLC-2008.aspx>. adresinden 10 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- ISTE. (2002). NETS for administrator. (www.ewsonline.org/education/components/) adresinden 26 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

- Jacobson, S. L. and Christopher Day, C. (2007). The international successful school principalship project (ISSPP): An overview of the project, the case studies and their contexts. *ISEA*, 35(3), 4-10.
- Jason, M. H. (1999). Principals' self-perceptions of influence and the meaning they ascribe to their leadership roles. *Research for Educational Reform*, 4(2), 34-49.
- Jones, B. D. and Egley, R. J. (2006, June). *Looking through different lenses: Teachers' and administrators views of accountability*. 767-771. PHI Delta Kappan.
- Judith, A. (2010). *Promoting a creative curriculum and achieving high standards*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Kaiser, J. S. (1985). *The Principalship*. Minnesota: Minneapolis Burgess Publishing Co.
- Karen, G. (2010). *Hands up if you're really listening! Identifying and removing the barriers to effective student consultation*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (18), 193-207.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Karip, E. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. İçinde: Y. Özden (Ed.), *Yönetim biliminin alanı ve kapsamı*. (1-39). Ankara: Pegem A.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Karstanje, P. and Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 739-751.

- Kartal, S. (2009, 30 Nisan- 2 Mayıs). *Türk eğitim sisteminde eğitim yönetiminin ilk aşaması: Müdür yardımcılığı*, 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunuldu. Çanakkale.
- Kaucher, E. (2010). *Ethical decision making and effective leadership*. ProQuest LLC, Ed. D. Dissertatino, Alliant International University, San Diego.
- Katz, D. and Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*, 167. Ankara: TODAİE.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim; Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları, Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (2. basım) Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Keaton, L. (2011). Nowhere to go but up. *Principal*, 90(4), 22-25. Journal Articles; Reports – Descriptive.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427-435.
- Kelley, C. and Peterson, K. D. (2007). Thework of principals and their preparation: addressing critical needs for the twenty-first century”, In Tucker, M.S. and Coddling, J.B. (Eds), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, 2nd ed., San Francisco, Jossey-Bass, CA, 247-312.
- Kerigan, M. R.. and Slater, D. (2010). *Collaborating to create change; how el paso community college improved the readiness of its incoming students through achieving the dream*. Culture of evidence series, report no.4. Community College Research Center, Columbia Universtiy.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishy, R., and Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics and culturel factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Kocabaş, İ. (2006). Değişim yönetimi. *Okul yönetimlerini geliştirme programı*. İçinde. (ss. 19-32). Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

- Koşar, S. (2012). *Türkiye’de ilköğretim sisteminin geliştirilmesi için gelecek senaryoları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kozlu, C. (2010). *Liderin takım çantası, araçlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Remzi.
- Kreitz, P. A. (2008). Best Practices for Managing Organizational Diversity. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(2), 101–120.
- Kurland, H., Peretz, H. ve Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Laçınler, E. K. (1997). İnceleme: Farklılıkların ve benzerliklerin yönetimi. *HR Dergi*, 2.
- Larson, L., Kuhn, C. D., Collins, R. A., Balthazor, G., Ribbel, M., and Miller, T. N. (2009). Technology instruction: fixing the disconnect. *Principal Leadership*, 10(4), 54-58. 19.Web:<http://www.eric.ed.gov/ERICExt=EJ868942> adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2010). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).
- Lindon, J. (2011). *Creating a culture of coaching: upskilling the school workforce in times of change*. National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).
- Lochmiller, C. R. (2010). *Human resource support for school principals in tow urban school districts: an exploratory study*. ProQuest LLC, Ph. Dissertation, Universty of Whashington.
- Lock, A. (2011). *Clustering togther to advance school improvement: working together in peer support with an external colleague*. National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).
- Lund, D. B. (2003). Organizational culture and job satisfaction, *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(3), 219-236.

- Marsh, J., Hamilton, L. and Gill, B. (2008). Assistance and accountability in externally managed schools: The case of Edison schools, inc. *Peabody Journal of Education*, 83, 423-458.
- Matthews, P. and Hill, R. (2010). *Schools leading schools II: the growing impact of national leaders of education*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Masciulli, J. (2011). Global public leadership in a technological era. *Bulletin of Science, Technology Society*, 31(2) 71-80.
- McCready. (2010). *Improvements to strategic planning and implementation through enhanced correlation with decision-making frameworks*.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED514478&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED514478 adresinden 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (1998). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*, Resmî Gazete, No. 23472.
- MEB. (1999a). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, No 23681.
- MEB. (1999b). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, No 2506.
- MEB. (2003). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Resmî Gazete No:25212
- MEB. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, No: 25343.
- MEB. (2009). Millî Eğitim Bakanlığının İlköğretim Kurumları Standartları ile ilgili 2009/83 nolu Genelge.
- MEB. (2010). İlköğretim Genel Müdürlüğü, İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2011). Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü programlar. (<http://ookgm.meb.gov.tr/programlar.html>). adresinden 28 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

- Meadows, H. O. N. (2008). *Principals' use of data in small and rural school districts of Florida. A dissertation submitted to the department of Professional and community leadership college of Professional studies*. The University of West Florida In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education.
- Mehta, D., Gardia, A. and Radhore, H. C. S. (2010). Teacher participation in the decision-making process: reality and repercussions in Indian higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 659-671.
- Memduhoğlu. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Millî Eğitim Dergisi*, 176. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem A.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: bir örnek olay incelemesi. Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115-138.
- Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2012, 24-26 Mayıs). *Okul müdürlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunuldu. Malatya.
- Memişoğlu ve Sağır, M. (2012, 24-26 Mayıs). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunuldu. Malatya.
- Mendoza, R. And Mendes, S. (2009). The changing face of diversity, *Principal* November/December, 13.

- Mero, D. (2009). *Many paths to success. Principal leadership*, 9(10), 4-5. 19. Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExt=ED516995> adresinden 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Mestry, R. and Grobler, B. R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *ISEA*, 32(3), 2-19.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. M. and Northfield, S. K. (2009). The use of conscience and discretion as constructs in principals' difficult or conflicted decision, making dealings during principal succession events. *ISEA*, 37(3), 20-36.
- Miller, J. K. (2007). *The use of data to inform decisions by elementary building principals*. Doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, UMI Number: 3293915.
- Miserandino, A. (1998, 13-17 April). *A program for change educating for racial diversity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICE D419883 adresinden 04 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Mitchell, B. L. and Cunningham, L. L. (2001). State policy and the pursuit of instructional leadership. *Theory Into Practice*, 25(3), 208-213.
- NCLSCS (2010). National College for Leadership of Schools and Children's Services. Corporate Plan <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?corporate-plan-2009-10.pdf>. adresinden 13 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Neck, C. P., Smith, W. J., Godwin, J. L. (1997). Thought self-leadership: a self-regulatory approach to diversity management. *Journal of Managerial Psychology*, 12(3), 190 – 203.
- Neil, F. (2011). *Schools, communities and social capital: building blocks in the "Big Society"*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Neil, G. (2009). Mapping school design: A qualitative study of the relations among facilities design, *Curriculum Delivery and School Climate*, 40(4), 17.

- Newstorm, J. W. and Davis, K. (1997). *Organizational behavior: Human behavior at work*. Boston: McGraw Hill.
- Norman, P. (2011). *Deputy headteacher, the wey valley school and sports college, weymouth. Sustainable strategies for school improvement: lessons learnt through national challenge*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- NPBEA (2002). *National Policy Board for Educational Administration*. Standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors, and supervisors.
- OECD. (2009, 09-10 Nisan). Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı, Özet Raporu. Ankara
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 227-258.
- Onguko, B., Abdalla, M. and Webber, C. F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 715-726.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. basım). Ankara: Pegem A.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitime örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden, Y. (2005). *Eğitime yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. (5. basım). Ankara: Pegem A.
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F. (2002, 16-17 Mayıs). *Okul müdürlerinin yetiştirilmesi- gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler. Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. Ankara Üniversitesi 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.

- Öztürk, N. ve Celep, C. (2009, 16-17 Mayıs). *Lider olarak okul müdürünün hesap verebilirliği (Cevap verebilirlik, açıklık ve sorumluluk ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması)*. IV. Eğitim Yönetimi Kongresinde sunuldu, Denizli.
- Palmer, M. (1993). *Performans değerlendirmeleri*. (Çev: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota.
- Parnell, C. A. and Cradall, W. R. (2001). Retinking participative decision making, a refinement of propensity for participative decision making scale. *Personnel Review*, 30(5), 523-535.
- Peaston, H. (2011). *Mainstream inclusion, special challenges: strategies for children with BESD*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Peker, Ö. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307, 41-49
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 8.
- Peter, K. and Charles, F. W. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 739-751.
- Pipkin, C. H. (2000). A call for ethical leadership. *GSU Educational Forum*, 5(1), 13.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Meltem.pdf adresinden 01 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Protherry, N. (2010). Research report; schools as effective data users. *Principal*, 90(1), 24-26.
- Resmî Gazete. (2005). *Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*. <http://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler/> adresinden 15 Nisan 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Resmî Gazete. (2009). *Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Uyulacak Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmelik*. <http://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler> adresinden 25 Nisan 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Resmî Gazete. (2010). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler> adresinden 25 Nisan 2011 tarihinde indirilmiştir.

- Resmî Gazete. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, <http://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler> adresinden 5 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Resmî Gazete. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. <http://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler> adresinden 25 Nisan 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Reeves, E. T. and Kleinert, H. (2008). Alternate assessments based on alternate achievement standards: *Principals' Perceptions Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 122-133.
- Ricucci, N. M. (1997). Cultural diversity programs to prepare for workforce 2000: what is gone wrong? *Public Personel Management*, 26, 35-42.
- Roberson, T. S. (2010). *The relationship between principal personality type and elementary school student achievement*. ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation, Walden University.
- Rooney, J. (2009, September). What new (young) principals need to know. *Educational Leadership*.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 174. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sarıce, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savoy, M. R. (2010). *Getting to dialogue; parent/teacher communication in a school-based involvement group*. ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, The Pennsylvania State University.

- Sayers, N. (2011). Maximising the effectiveness of a scenario planning process: tips for scenario planners in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 15(1), 14-18.
- Sawyer, F. (2010). *Principal on the rise: a case study of leadership practices*. ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, Capella University.
- SCU. (2010). *A Framework for thinking ethically*. <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html> adresinden 4 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools. Program Guide*. Illinois Research Press.
- Schlechty, C. P. (2001). *Okulu yeniden kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel.
- Semerci, N. (2000). Yönetimde karar vermenin kritik düşünmeyle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 191-199.
- Senge, P. M. (2001). *Beşinci disiplin*. (8. basım). (çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship a reflektive practice perspective*. Ally and Bacon Boston: Atalanta Book Company.
- Sezgin, F. (2007). Okul yöneticisi ve liderlik. İçinde: S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (77-108). Ankara: Nobel.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Aslan, H. (2012, 24-26 Mayıs). *Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunuldu. Malatya.
- Shipp, D. and White, M. (2009). A New politics of the principalship accountability-driven change in New York city. *Peabody Journal of Education*, 84, 350-373.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Second Edition. London: Sage Publication.
- Sindel-Arrington, P. (2010). *Using internet polling to capture students' perspectives*. ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, Arizona State University. Web: <http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/search/recorddetails.jsp?ericexts=ed51756> 8 adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.

- Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 321-333.
- Smith, L. and Riley, D. (2012) School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management*, 32(1), 57-71.
- Sorenson, R. (2010). Making sense of dollars and cents. *Principal*, 90(1), 10-13.
- Soukamneuth, S. (2004). A climate for learning. *Principal Leadership*, 4(5), 14-19.
- Steaffens, S. (2011). School public relations and the principalship: An interview with Barbara Chester, President of the National Association of Elementary School Principals. *Journal of School Public Relations*, 32(1), 7-15.
- Stewart, H., Davenport, E. K. and Lufti, G. (2006). An analysis of the Professional development needs and preferences of jamaican school principals. *International Journal of Educational Reform*, 15(4), 436. Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSchool-climate=EJ843410> adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.
- Storey, V. A. and Beeman, T. E. (2009). Values to action: utilizing a value informed decision matrix to “jumpstart” dialogue and critical self reflection by school leaders on elements influencing their decision-making process. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 3(1), 760-782.
- Stroll, A. Long, A. A., Bourke, V. J. and Campbell, R. (2008). *Etik kuramları*. (Çeviren: M. Türkeri) Ankara: Lotus.
- Sukirno, D. S. and Siengthai. (2011). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education? *International Journal of Educational Management*, 25(5), 494-508.
- Sweeney, J. (2001). Principals can provide instructional leadership it takes commitment. *Education*, 103(2), 204-207.
- Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Şahin, İ. (2012, 24-26 Mayıs). *Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunuldu. Malatya.
- Şimşek, H. (2002, 16-17 Mayıs). *Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29.
- Şimşek, H. (2007). Okul yöneticiliğine atama yönetmelik değişikliği: Bir adım ileri, iki adım geri! *Çağdaş Eğitim*, 32, 4-7.
- Şişman, M. (2002, 16-17 Mayıs). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Yücel, C. (2006). Veli okul toplum iş birliği. İçinde. *Okul yönetimlerini geliştirme programı*. (ss.167-188). Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Şişman, M. (2010). *Liderlik*. http://www.oygem.com/index.php?option=com_content&view=category adresinden 20 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Şişman, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. baskı). Ankara: Pegem A.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. Best Practice Briefs. [Online]. Retrieved on 12-February-2008 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp>.
- Taş, A. (2005). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip oldukları nitelikler ile vizyon geliştirme ve yayma yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. <http://sempozyum.mehmetakif.edu.tr/1burdursempozyumu/cilt9/9.4.pdf> adresinden 25 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. (7. basım). Ankara: Pegem A.

- Tekışık, H. H. (2007). Millî Eğitim Bakanı Sayın Doç. Dr. Hüseyin Çelik'e açık mektup: Sayın Doç. Dr. Hüseyin Çelik, millî eğitime zarar veriyorsunuz! *Çağdaş Eğitim*, 32(342), 1-3.
- TDK (2010). (<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/>) adresinden 24 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Terell, H. P. (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement*, ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation, The George Washington University.
- Thomas, M. D. and Bainbridge, W. L. (2001). *Global perspective on school leadership*. Educational Research. (<http://schoolmatch.com/articles/ERICJAN01.htm>). Adresinden 02 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim/ Education and Science*, 34, 126-137.
- Tunnadine, T. (2011). *System leadership through extended headship roles*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin eğitim yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- Turan, S., Taş, N., Aydoğdu, E. ve Oyman, N. (2010, 1-2 Mayıs). *Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uluçay, M. R. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin tanımlanan görevlerinin okul vizyonu oluşturmadaki etki düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- UNDP. (2011). United Nations Development Programme. <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm> adresinden 27 Temmuz 2011 adresinde tarihinde alınmıştır.
- Ünal, S., Şaşı, M. ve Ümmet, D. (2010, 1-2 Mayıs). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve diğer personelin okul müdürleriyle iletişimlerinde karşılaştıkları yönetsel sorunlar*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Vannest, K. J., Burke, M. D., Payne, T. E., Davis, C. R. and Soares, D. A. (2011). Electronic progress monitoring of IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 40-51.
- Vogel, L. C. (2003). Integrating accountability with choice: implications for school governance peabody. *Journal Of Education*, 78(4), 4–28 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Von Bergen, C. V., Soper, B. and Foster, T. (2000). Unintended negative effects of diversity management. *Public personal management*, 3(2), 239-252.
- Walker, A. (2010). *Effective leadership in multi ethnic schools*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2), 189-208.
- Webber, C. F. and Sherman, A. (2008). Researching leadership preparation from the inside: A Canadian perspective, in Sikes, P. and Potts, A. (Eds), *Researching Education from the Inside: Investigations from Within*, Routledge, Oxon, 64-79.
- West, C. E. (2011). School leadership teaming. *Jurnal Articles Reports-Descriptive Principal*, 90(3), 10-13.
- Williamson, R. ve Blackburn, B. R. (2010). *Rigorous schools and classrooms leading the way*. www.eyeducation.com adresinden 12 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Wohistetter, P., Datnow, A. and Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: applying the principal-agent framework. *School Effectiveness*

- and School Improvement*, 19(3), 239-259.
19. Web: <http://www.eric.ed.gov/ERICExt=ED517911> adresinden 15 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Wong, V. C. (2011). Games schools play: how schools near the proficiency threshold respond to accountability pressures under no child left behind. *SREE Conference Abstract Template*.
- Wood, J. L. and Turner, C. S. (2011). Black males and the community college: student perspectives on faculty and academic success. *Community College Journal of Research and Practice*, 35(1-2), 135-151. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?ERICExtSearch_Search.accountability=EJ908668 adresinden 16 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.
- Woods, G. (2010). *Congruence or conflict using the every child matters agenda to support leadership succession planning*. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş 6. basım). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ylimaki, R. M. (2007). Instructional leadership in challenging US Schools. *ISEA*, 3 (3), 11-19.

EK. 1- Görüşme formu

OKUL YÖNETİCİSİ YETERLİKLERİ

I. Öğretim ile ilgili yeterlikler

- İyi bir okul müdürünün, öğretim liderliği alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?
- İyi bir okul müdürünün, okulda öğrenme ortamının yönetimi; eğitim öğretim ile ilgili amaçları belirleme, amaçlar ile etkinlikleri ilişkilendirme, öncelikleri belirleme, öğretim etkinliklerinin bütünde planlanması gibi alanlarda neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?
- İyi bir okul müdürünün, okulda eğitim öğretimde uygulamaları, başarının ve gelişimin izlenmesi-değerlendirilmesi ile hesap verebilirlik alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?

II. Operasyonel liderlikle ilgili yeterlikler

-İyi bir okul müdürünün, **okulda eğitim öğretimin geliştirilmesi için hedefler oluşturma, okul geliştirme ve öğretim planlarının bütçelendirilmesini yapma** alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?

- İyi bir okul müdürünün, teknolojinin eğitim öğretim ve yönetsel amaçlar için kullanılması alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?
- İyi bir okul müdürünün, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve performansın değerlendirilmesi alanlarında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?
- İyi bir okul müdürünün, okulda etik kurallar ve ilkelere bağlı davranmak, öğretmenlerin ve diğer personelin davranmasını sağlamak için neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?

III. Okul liderliği ile ilgili yeterlikler

- İyi bir okul müdürünün, okulda ortak bir vizyon oluşturma alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?
- İyi bir okul müdürünün, **toplum ve paydaşlarla işbirliği** alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?
- İyi bir okul müdürünün, okulun yönetiminde ve eğitim öğretimde öğrenciler ve **toplumsal çevre ile ilgili sosyo-ekonomik, kültürel ve her türlü çeşitlilik-farklılıkları yönetme** alanında neleri bilmesi, yapması ve yapabilmesi gerekir?

ÖN SÖZ

Yüksek Lisans ve Doktora öğrenciliğim sırasında bilgi birikimi ve engin tecrübesinden yararlandığım ve bu araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde büyük katkı sağlayan, rehberlik yapan tez danışmanım sayın hocam, Prof. Dr. Emin KARİP'e en derin saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde yapıcı eleştirilerini ve önerilerini esirgemeyen tez izleme komitesi üyeleri, Prof. Dr. Temel ÇALIK, Prof. Dr. Yüksel KAVAK ve jüri üyesi Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca lisansüstü eğitim sürecinde her zaman görüş ve önerilerinden istifade ettiğim sayın hocam Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e de teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesinde stratejik ve samimi yaklaşımlarıyla yol gösteren sayın hocalarım ve arkadaşlarım Doç. Dr. Ferudun SEZGİN, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİRİN, Dr. Türker KURT ve Dr. Serkan KOŞAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her türlü yardımı esirgemeyen değerli arkadaşım Cem GÖREN'e (kızımın tabiri ile Cem Damada), tüm eziyet ve kaprislerimi çeken ve lojistik destek sağlayan çok değerli arkadaşlarım Salim EVKURAN ve Fikret BAŞAK'a, görüşme sorularını yanıtlamak için zamanlarını ayıran tüm hocalarıma ve okul müdürlerine teşekkür ederim.

Son olarak bana her türlü engel çıkaran eşim Damla'ya ve biricik kızım Ilgın Deniz ile ailemin değerli tüm bireylerine uzun bir süre devam eden doktora eğitim sürecinde gösterdikleri anlayış, sabır ve destek için teşekkür ederim.

Ankara, Haziran, 2012

Hüseyin ASLAN

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STANDARTLARININGELİŞTİRİLMESİ

ASLAN, Hüseyin
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Emin KARİP
Haziran 2012, 202 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik standartlarının tanımlanması ve liderlik standartları için bir kavramsal çerçeve geliştirilmesidir. Çalışmada bu amaçlar doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak sırasıyla zincir örnekleme ve aykırı durum örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler öğretim, operasyonel ve okul liderliği ana boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olması gereken liderlik standartları; *öğretim liderliği* ana boyutunda öğretim liderliği, öğrenme ortamının yönetimi ve hesap verebilirlik ve değerlendirme, *operasyonel liderlik* ana boyutunda karar alma stratejileri, bütçelendirme/okul bütçesi oluşturma, insan kaynaklarını geliştirme ve etik liderlik, *okul liderliği* ana boyutunda ise vizyon oluşturma, toplum ve paydaşlarla işbirliği geliştirme, farklılıkların yönetimi, insan ilişkileri ve etkili iletişimdir.

Araştırma bulguları, gelecekte okulların yönetiminde temel faktör olan müdürlerin yetiştirilmesinde bir standardın olması gerektiğini göstermiştir. MEB’in ilgili birimleri iyi bir planlama yaparak okul müdürlerinin yetiştirilmesinde standartların belirlenerek uygulamaya konulması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Nitelikli müdürlerin yetiştirilmesi amacıyla üniversiteler ile MEB’in işbirliği yaparak okul müdürleri liderlik alanlarına ilişkin liderlik standartlarını belirlenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik Türkiye’nin kendi özellik ve koşullarına odaklı özgün bir okul müdürü yetiştirme modeli tasarlanması gerektiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Okul müdürleri liderlik standartları, müdürlerin yetiştirilmesi, okul müdürlerinin yeterlilikleri, öğretim liderliği, okul liderliği, operasyonel liderlik.

ABSTRACT

DEVELOPING SCHOOL LEADERS' LEADERSHIP STANDARTS

ASLAN, Hüseyin

PhD. Dissertation, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Prof. Dr. Emin KARİP

June 2012, 202 pages

The aim of the study is to define the leadership standarts of Principals in Turkey and develop a conceptual framework for these standarts. Qualitative research is used for this. In order to identify the participants, exemplification which is consisting of chaining and contradicting techniques respectively, is used. The research data is collected by the help of semi-structured interview form developed by the researcher. The obtained data is categorized as main or sub-group and for examination, descriptive and content analysis are used together. The research data is studied in accordance with education, operational and school leadership aspects. Considering the research output, the leadership standarts which a principal has to have are; under the main group of instructional leadership, instructional leadership, management of school environment, accountability and evaluation; under the main group of operational leadership, decision-making strategies, creating a school budget, developing human resources and ethical leadership and finally, under the main group of school leadership, creating a vision, cooperation with society and stakeholders, diversity management, human relations and effective communication.

Research findings clearly determine the standarts to be used in educating the principals who are the most effective factor of school management. The suggestion of determining and implementing the standarts of principal training after an effective planning by relevant unit of Turkish National Education Ministry is made. Moreover, it is essential for universities and Turkish National Education Ministry to cooperate in order to decide on these norms according to leadership standart areas. As a result, it can be said that developing a principal training programme regarding Turkey's own characteristics and conditions is a must.

Keywords: Leadership standarts of school principals, training principals, the competence of school principals.

“Öğrenim hayatım boyunca çok zor koşullarda da olsa hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan rahmetli babama ve sevgili anneme.”

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Problem.....	1
1. 2. Amaç.....	15
1. 3. Önem.....	16
1. 4. Varsayımlar.....	17
1. 5. Sınırlılıklar.....	17
1. 6. Tanımlar.....	17
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2. 1. Küreselleşme Sürecinde Okul Çevresinde Meydana Gelen Değişimler.....	19
2. 2. Okul Müdürünün Değişen Rollerini.....	21
2. 3. Okul Müdürünün Liderlik Standartları.....	25
2. 4. Öğretim Liderliği.....	35
2. 4. 1. Öğretim Liderliği.....	35
2. 4. 2. Öğrenme Ortamının Yönetimi.....	46
2. 4. 3. Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme.....	52

2. 5. Operasyonel Liderlik.....	57
2. 5. 1. Karar Alma Stratejileri	57
2. 5. 2. Teknolojik Liderlik	69
2. 5. 3. İnsan Kaynaklarını Geliştirme	74
2. 5. 4. Etik Liderlik.....	83
2. 6. Okul Liderliği.....	88
2. 6. 1. Vizyon Oluşturma	88
2. 6. 2. Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Geliştirme.....	93
2. 6. 3. Farklılıkların Yönetimi	97
2. 6. 4. İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim	102
3. YÖNTEM	106
3. 1. Araştırmanın Modeli	106
3. 2. Çalışma Grubu	107
3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	108
3. 4. Verilerin Toplanması	108
3. 5. Verilerin Analizi	109
4. BULGULAR VE YORUM.....	110
4. 1. Öğretim Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Bulgular	111
4. 1. 1. Öğretim Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	112
4. 1. 2. Öğrenme Ortamının Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	118
4. 1. 3. Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	120
4. 2. Operasyonel Liderlik Ana Boyutuna İlişkin Bulgular	125
4. 2. 1. Karar Alma Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	126

4. 2. 2. <i>Bütçelendirme/Okul Bütçesi Oluşturma Alt Boyutuna</i>	
<i>İlişkin Bulgular</i>	131
4. 2. 3. <i>Teknolojik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	134
4. 2. 4. <i>İnsan Kaynaklarını Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	137
4. 2. 5. <i>Etik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	142
4. 3. <i>Okul Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	146
4. 3. 1. <i>Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	146
4. 3. 2. <i>Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	151
4. 3. 3. <i>Farklılıkların Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	156
4. 3. 4. <i>İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular</i>	160
4. 4. <i>Okul Müdürü Yetiştirilmesine Yönelik Standartlara İlişkin Akademisyenlere</i>	
<i>Ait Bulgular</i>	164
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
5. 1. <i>Sonuçlar</i>	169
5. 1. <i>Öğretim Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	169
5. 1. 2. <i>Öğretim Liderliği Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	169
5. 1. 3. <i>Öğrenme Ortamının Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	170
5. 1. 4. <i>Öğrenme, Hesap Verebilirlik ve Değerlendirme Alt Boyutuna</i>	
<i>İlişkin Sonuçlar</i>	170
5. 2. <i>Operasyonel Liderlik Ana Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	170
5. 2. 1. <i>Karar Alma Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	171
5. 2. 2. <i>Bütçelendirme/Okul Bütçesi Oluşturma Alt Boyutuna</i>	
<i>İlişkin Sonuçlar</i>	171
5. 2. 3. <i>Teknolojik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	171
5. 2. 4. <i>İnsan Kaynaklarını Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	171
5. 2. 5. <i>Etik Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar</i>	172

5. 3. Okul Liderliği Ana Boyutuna İlişkin Sonuçlar	172
5. 3. 1. Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	172
5. 3. 2. Toplum ve Paydaşlarla İşbirliği Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	172
5. 3. 3. Farklılıkların Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	173
5. 3. 4. İnsan İlişkileri ve Etkili İletişim Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	173
5. 4. Öneriler	174
KAYNAKÇA.....	175
EKLER	202
Ek 1. Görüşme Formu	202

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No.

Sayfa No.

Tablo 1

İçerik Analizinden Öğretim Liderliği ile İlgili Ortaya Çıkan Alt Boyutlar.....113

Tablo 2

İçerik Analizinden Operasyonel Liderlik ile İlgili Ortaya Çıkan Alt Boyutlar.....127

Tablo 3

İçerik Analizinden Okul Liderliği ile İlgili Ortaya Çıkan Alt Boyutlar.....148

KISALTMALAR LİSTESİ

CCSSO	<i>The Council of Chief State School Officers</i> (Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi)
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ISLLC	<i>The Interstate Schools Leaders Licensure Consortium</i> (Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu)
İKS	İlköğretim Kurumları Standartları
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCLSCS	<i>The National College for Leadership of Schools and Children's Services</i> (Ulusal Okul Liderliği ve Çocuk Hizmetleri Koleji)
NPBEA	<i>National Policy Board for Educational Administration</i> (Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu)
OECD	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
PIRLS	<i>Progress In International Reading Literacy Study</i> (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı)
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TDK	Türk Dil Kurumu
TIMMS	<i>Trends In International Mathematics and Science Study</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
UNDP	<i>United Nations Development Programme</i> (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı