

**T.C.**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE ARNAVUTLUK'TAKİ ÜNİVERSİTE YÖNETİCİLERİNİN**  
**ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Kseanela SOTİROFSKİ**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ**

**Ankara - 2008**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼ ne;**

Kseanela Sotirofski`ye ait “T¼rkiye ve Arnavutluk`taki Y¼ksek ¼đretim Y¼neticilerinin ¼đretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştıırılması” adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi ve Denetimi dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. şule ERÇETİN

¼ye: Prof. Dr. Nezahat G¼L¼

¼ye: Prof. Dr. Servet ¼ZDEMİR

¼ye: Doc. Dr. Emin KARİP

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Bekir BULU

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye ve Arnavutluk'taki yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, öğretimsel liderlik rolleri ve iki ülkedeki kurumlarda yöneticilerin sergilediği roller arasındaki anlamlı farklılıklar değerlendirilmiştir. Beş bölüm olarak düzenlenen araştırmanın birinci bölümünde; problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır. İkinci bölümde, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise; yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, verilerin toplanması, çözümlü ve yorumlanması yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlar, beşinci ve son bölümünde de özet, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma, Arnavutluk ve Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan yöneticilerin, öğretimsel liderlik rolleri değerlendirerek, bundan sonraki öğretimsel liderlik uygulamalarına olumlu yönde katkı sağlayacağı ümit edilerek hazırlanmıştır.

Araştırmanın yapılması sırasında engin bilgilerini ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım ve Türkiye'de yabancılık çekmememi öğreten sevgili hocam Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye yürekten teşekkür ederim. Aynı zamanda, tez yazılımının aşamasında bana her zaman destek olan hocalarım Prof. Dr. Emin KARİP ve Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ'a, verilerin çözümlenmesinde destek olan hocam Necati Cemaloğlu ve Emel ve Emine'ye, her zaman bana manevi olan Dr. Agim KUKELİ'ye ve araştırmanın anketini cevaplamak için değerli zamanını ayıran hocalarıma teşekkür ederim.

**Haziran 2008**

**Kseanela SOTİROFSKİ**

**ÖZET**

Bu araştırma ile, Türkiye ve Arnavutluk'taki yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik rolleri ve bu roller arasındaki anlamlı farklılıkların ölçülmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini olarak, Türkiye ve Arnavutluk'taki yüksek öğretim kurumlarında görev yapan 613 öğretim üyesi alınmıştır ve 613 anketin istatistiksel değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak, iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise yöneticilerin; üniversitenin misyonunu tanımlama, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme ve olumlu üniversite iklimi oluşturma rollerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Anketin uygulanması sonrası, toplanan veriler SPSS 11.5 (Statistical Packet for Social Sciences) programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve çift yönlü varyans analizi hesaplandı. Sonuçlar  $p < .01$  düzeyinde test edildi.

Araştırmanın sonucunda, Arnavut ve Türk öğretim üyelerinin, yöneticilerin öğretim liderliği rollerine ilişkin algıları ayrı ayrı değerlendirildiğinde; üniversitenin misyonunu tanımlama, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme ve olumlu üniversite iklimi oluşturma algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda, bu üç boyutun bağımsız değişkenlerine göre ülkeler ayrı ayrı incelendiğinde de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arnavutluk ve Türkiye'deki öğretim üyelerinin algıları birlikte kıyaslandığında ise, anlamlı farklılık görülmüştür. Türkiye'deki ve Arnavutluk'taki üniversiteler görev yapan öğretim elemanlarının "misyon tanımlama" boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde ülke değişkeninin; üniversitedeki kıdem, eğitim durumu ve üniversite türü ile birlikte ele alındığında anlamlı bir farklılık gösterdiği; mesleki kıdem, cinsiyet ve unvan değişkenleri ile birlikte ele alındığında ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir; ülke değişkeninin "öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme" boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmakta, "olumlu üniversite iklimi oluşturma" boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise ülke değişkeninin; mesleki

kıdem, üniversitedeki kıdem ve eğitim durumu ile birlikte ele alındığında anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, üniversite türü ve unvan ile birlikte ele alındığında ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

### **ABSTRACT**

The aim of this research is to examine the differences of Turkish and Albanian universities' administrators, regarding to their instructional leadership roles.

The cope of this study is carried out in some universities in Turkey and Albania countries. By the aid of lecturers alike, 613 questionnaires are statistically evaluated. Questionnaires consisting of 67 questions are used to collect the information used in the

research. The parts of the questionnaire consisted of the questions regarding to personal information take place in the first part and the questions according to the lecturers perception about their administrators instructional leadership roles (determine the university mission, manage the learning and teaching process and be the source of learning and teaching and establish a positive organizational culture dimensions) take place in the second part of the questionnaire.

In the analysis of the data is used SPSS 11.5 packet programe. For the analyses of the data collected is calculated the Frequency (F), for all the questions is given arithmetic average ( $\bar{X}$ ) and standard deviation. The results are tested in  $p < .01$  range.

As a result; there is no meaningful difference in the perceptions of administrators instructional leadership roles when Turkish and Albanian lecturers' perceptions are appreciated in individual. Also, there is no meaningful difference in the perceptions of administrators determining the organizations mission, managing the learning and teaching process and being source of learning and establishing a positive organizational clime roles when Turkish and Albanian lecturers' perceptions according to the independet variables.

There is a meaningful difference between Turkish and Albanian lecturers perceptions of administrators instructional leadership roles. Turkish lecturers' perceptions are more positive than Albanian ones.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Problem.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	6
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Liderlik ile İlgili Genel Bilgiler.....	9
2. Liderlik Kavramı.....	11
3.Liderlik Kuramları ve Araştırmaları.....	12
4. Lider ve Yönetici Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	23
5. Liderlik ve Kültür.....	24
6. Etkili Üniversite ve Öğretim Liderliği.....	29
7. Öğretim Liderliği.....	32
8. Öğretim Liderinin Davranış Boyutları.....	36
8.1.Örgütün Misyonunu Tanımlama.....	42
8.2.Öğretim Kaynağı ve Öğretimin Yöneticisi Olma.....	48
8.3.Olumlu Örgüt İklimi Oluşturma.....	53
9. Etkili Öğretim Liderinde Bulunması Gereken Nitelikler.....	57
10. Öğretim Lideri ve İzleyenleri İlişkileri.....	59
11. Öğretim Lideri Olmanın Gereği.....	61
12. Üniversite Kavramı, Gelişimi, İşlevi.....	62
13. Üniversite Yöneticisinin Öğretim Lideri Olmasının Yararları.....	64
14. Üniversite Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler.....	65
15. Kültürler Arası Liderlik Yansımaları.....	72

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	75
2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	80

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli.....	87
-----------------------------	----



2. Evren- Örneklem .....	87
3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	89
4. Anketin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmasının Yapılması.....	90
5. Verilerin Çözümlemesi.....	94

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

3. İki Ülke Öğretmenlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	96
---	----

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuçlar.....	140
Öneriler.....	144

<b>KAYNAKÇA</b> .....	158
-----------------------	-----

## **EKLER**

Ek-1: Anket Formu

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>ÇİZELGE NO</u>	<u>SAYFA NO</u>
1. Öğretim Elemanlarının Ülkelere Göre Dağılımı.....	91
2.Öğretim Elemanlarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	92
3. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	92
4. Öğretim Elemanlarının Buldukları Üniversitedeki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	93
5.Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	93
6. Öğretim Elemanlarının Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	94
7. Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına Göre Dağılımı .....	94
8. Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Misyonu Tanımlama Boyutuna İlişkin Madde Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	96
9. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	100
10. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	101
11. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri	102
12. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları...	103
13. Ülke ve Cinsiyete Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	104
14. Ülke ve Cinsiyete Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	105
15. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	105
16. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	106
17. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri ....	107
18. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	108
19. Ülke ve Ünvana Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	109
20. Ülke ve Ünvana Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	110
21. Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Madde Puanlarının Betimsel	111

20. Ülke ve Cinsiyete Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları	134
22. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	134
41. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	134
23. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	135
42. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları	135
24. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	136
43. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	136
25. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	137
44. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları	137
26. Ülke ve Cinsiyete Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	138
45. Ülke ve Ünvana Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	138
27. Ülke ve Cinsiyete Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	139
46. Ülke ve Ünvana Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları	139
28. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	119
29. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	120
30. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	121
31. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	122
32. Ülke ve Ünvana Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	123
33. Ülke ve Ünvana Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları	124
34. Türkiye'deki ve Arnavutluk'taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Madde Puanlarının Betimsel İstatistikleri	125
35. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	129
36. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları	130
37. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	131
38. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları	132
39. Ülke ve Cinsiyete Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	133

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar irdelenecektir.

### PROBLEM

21 yüzyılın sonlarına doğru, mal, hizmet ve eğitim örgütlerinde bilgi ve teknolojinin önemi ve kullanımı son derece yaygınlaşmakta ve verimi artırmaya katkıda bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, örgütlerin etkililiğini artırmak için, yönetim alanında pek çok yeni yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu gelişmeler, bireyler arasında etkili iletişimin, grup çalışmasının önemini artırmakta ve yöneticilerde yeni beceriler aramasına yol açmaktadır (Ergün, 1981:1).

Hızla ortaya çıkan değişim ve gelişmelerden yola çıkarak, örgüt yöneticisi değişim veya gelişimlerden ortaya çıkabilecek belirsizliklere ayak uydurmak ya da ortadan kaldırmak için, liderlik nitelikleri ile yetişmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle, örgüt yöneticisi, uluslararası rekabete ve teknolojilere direnebilmek ve yeni şartlara ayak uydurabilmek için sadece yöneticilik davranışları değil, lider davranışlarını da sergilemesi gerekmektedir.

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından biri olmasına rağmen, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2000:13). Liderlik kavramı ile ilgili yapılmış bazı geniş kapsamlı tanımlar ise aşağıdaki gibidir:

- İnsanların planları ve alınan kararları eyleme dönüştürmelerini sağlayan bir sanat, bir insan becerisidir (Ergün; 1981:7).

- Gücün, diğer insanların düşünce ve eylemlerini etkilemek üzere kullanılmasıdır (Zalezink; 1999:96).
- Bilgili ve kişilik gücü gelişmiş, izleyenlerin hedeflerini gerçekleştirmelerine esin kaynağı olan kişidir (Heim; 1987:22).
- Kişilerin fikirlerini değiştirerek aktif olmalarını sağlayan, yeni değerler oluşturarak çalışanların yeni amaçlar benimsemesini sağlayan, işi yük olmaktan çıkararak işte risk almayı teşvik eden, örnek izlemekten çok örnek olan, kendini insanların yerine koyarak, insanların eylemlerinden önce duygu ve düşünceleri ile ilgilenen insandır (Erçetin; 1998:12-13).

Tanımlar, liderliğin farklı boyutlarını kapsıyor olmasına rağmen, tarihsel süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinde, genel olarak liderlik tanımlarının ortak noktalarını; amaçların gerçekleştirilmesi, çok yönlü ekileşimlerin varlığı ve liderlere atfedilen bir kısım özellikler oluşturmaktadır (Erçetin, 1998:11).

Aynı şekilde, liderlik araştırmalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde; bu araştırmaların lider özellikleri, lider davranışı ve stili, liderlik ve durum, daha yeni yönelimlerin ise; demokratik lider, etkili okul ve liderlik, öğretim liderliği ve hümanistik liderlik şeklinde sıralanmaktadır (Maxcy, 1991: 30-33).

Tüm bu gelişmelere bağlı olarak, liderden beklenen fonksiyonlar da değişmektedir. Liderin fonksiyonlarını Harris (1986:2) ve Firestone (1992:404) aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Başlatıcı olması,
- Risk alıcı olması,
- Görevlendirici olması,
- Motive edici olması,
- İletişim sağlayıcı olması,
- Karar alıcı olması,
- Düşüncelerinde yaratıcı olması,
- Bir vizyonu oluşturması ve kabul ettirmesi,
- Kaynakları elde etmesi,
- Cesaret vermesi ve takdir etmesi,

- Uygulama standardı prosedürlerini adapte etmesi ve reformları izlemesi.

Yukarıdaki fonksiyonları uygulamaya geçirmesi gereken alanlardan birisi de eğitim hizmetleri veren yüksek öğretim kurumlarıdır. Sosyal bir örgüt olan eğitim kurumları, kendilerinin ve çalışanlarının amaçlarını etkili olarak gerçekleştirdiği sürece toplum tarafından benimsenebilir (Balci, 1993:8).

Yüksek öğretim kurumlarının etkili eğitim kurumu olabilmeleri için, bir çok iç ve dış etken rol oynamaktadır. Bu etkenlerden biri, yüksek öğretim kurumunun yöneticilerinin de öğretim liderliği nitelikleri taşımasıdır.

Öğretim liderliği; iyi öğrenci yetiştirme, çalışanlar için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik, 1999:41).

Yüksek öğretim kurumları iş gücüne ve ülkenin geleceğine katkıda bulunacak en önemli kaynağı yetiştirdiği için, yöneticilerin öğretimsel liderlik nitelikleri taşımaları kaçınılmaz bir standart ve yerine getirilmesi gereken bir roldür.

Öğretim liderliğinin yerine getirmesi gereken, taşıması gereken nitelikler oldukça fazladır ve her gün dünya şartlarına göre değişmektedir.

Çelik (1999:11), Gümüşeli (1996:23), Hallinger (1986:35), Smith (1995:17) ve Krug ve Wirt (1998:231) öğretim liderliği boyutlarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Bir vizyonu olma, hedeflerinin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine etme,
- Kurumun etkililiğini sağlamak için kaynak ve mesleki gelişimi sağlama,
- İletişimi sağlama,
- Görünen varlık olma,
- Olumlu örgüt iklimi oluşturma,
- Çalışanların iş doyumunu sağlamak için akademik amaçlar koyma,
- Örgüt ile ilgili kararları çalışanlarla birlikte alma,
- Eğitim politikalarında aktif olarak rehber olma.

Yönetici, öğretim liderliği boyutlarını bilir ve kurumlarında uygulayabilirse, kurumunu etkili kurum haline getirebilirler. Bireylerin toplumsallaşmasını ve toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan eğitim kurumları, amaçlarının üst düzeyde gerçekleştirilmesi ve devamlılığın sağlanması en çok istenen örgütlerden biridir. Bu yüzden yöneticiler, liderlik özelliklerini de yöneticilik becerilerine eklemeleri gerekmektedir. Yöneticiler, üyelerin beklentilerini ve örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için, örgütün ve çevrenin imkanlarını iyi bilmeli ve kullanmalıdır. Örgütün amaçları doğrultusunda ve toplumca kabul edilebilir şekilde yaşamasını sağlamak yöneticinin görevidir. Bu amaçla yönetici; karar verir, plan yapar, planın uygulanabilmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların devamı için etki ve yetkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişimi sağlar, işleri koordine eder ve sonuçları değerlendirir (Başar, 1992:38, 39).

Öğretim lideri, örgütün etkililiğini direk olarak etkilemektedir. Öğretim lideri olan yöneticilerin söyledikleri ve yaptıkları, öğrencinin öğrenme gelişimini etkilemekte ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmektedir. Genellikle, öğretim lideri bu düşünce ve eylemleri ile mesleki ilişkiler kurar, öğretim süreci için gerekli olan kaynakları sağlar, personelin gelişimine katkıda bulunur ve kurumda olanları değerlendirir (Maxcy, 1991:41).

Bir önemli öge de, yüksek öğretim kurumlarında kaliteyi sağlamak ve etkililiği artırmak için yapılan çalışmalar, öğretim liderinden beklenen davranışların arasında olan uyum ve bağlantıdır.

Türkiye`de üniversite yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine bakıldığında, akreditasyon çalışmaları çerçevesinde, üniversitenin misyonunu belirleme çalışmalarına katıldıkları ve öğretim sürecini yönetme çerçevesinde, belirli değerlendirme çalışmalarında buldukları; fakat Arnavutlukta`ki üniversite yöneticilerinin, hala misyon ifadeleri ve öğretim süreci ile ilgilenmedikleri bellidir.

Türkiye`de öğretim liderliği konusunda daha önce yapılmış olan araştırmalarda öğretim liderliği rolünün yüksek öğretime uygulanması araştırılmamıştır. Arnavutluk`ta ise, öğretim liderliği konusunda daha önce hiç bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu konu, yüksek öğretimde öğretim süreci ve örgüt etkililiğini arttırmak adına önemli bir konudur ve eğitim yönetimi problemidir.

## PROBLEM CÜMLESİ

Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticiler öğretimsel lider midir? İki ülkenin yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## ALT PROBLEMLER

Aşağıda, problem cümlesinin devamında alt problemler bulunmaktadır:

1. Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticilerin, üniversitenin misyonunu tanımlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticilerin, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticilerin, olumlu üniversite iklimi oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticilerin, öğretimsel liderliği düzeylerinin;
  - a) Mesleki kıdem,
  - b) Buldukları üniversitedeki kıdem,
  - c) Eğitim durumu,
  - d) Cinsiyet,
  - e) Üniversite türü,
  - f) Akademik ünvan

boyutları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?



### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmada çözümlenmesi amaçlanan sorun, Türkiye ve Arnavutluk'taki yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin genel öğretimsel liderlik rollerini belirlemek ve öğretim üyelerinin yöneticilerinin bu rollerine ilişkin algılarını betimlemektir.

Diğer taraftan, bu araştırmanın diğer bir amacı da; iki ülkenin yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme süreci ile ilgili farklılıkları ortaya koymaktır.

### **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Üniversiteler, bilgiyi en profesyonel yakalayan, depolayan ve yayan kurumlardır. Bilgi çağının en önemli kaynağı, artık bilgilerini uygulamaya geçirebilen ve fayda sağlayan insandır. Bu nedenle, üniversite yöneticilerinin çağa uygun vizyon ve çalışmaları olması gerekir. Ancak, son yıllarda üniversite yöneticileri gereken niteliklere göre değil, daha çok objektif olmayan ve üniversiteye direk olarak hizmet etmeyen kriterlere göre seçilmektedir.

Gelişen ve değişen çağımızda, üniversitelerin dünya şartları ile rekabet edebilecek duruma gelebilmeleri için, yöneticilerin öğretim lideri olmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Bu araştırma, araştırmanın yapıldığı ülkelerdeki üniversite yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri ve bu düzeyler arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkardığı için önemlidir.

Aynı zamanda, yüksek öğretimde öğretim liderliği konusunda yapılan bir araştırma olduğu için her iki ülkenin üniversite yöneticileri için ve bir sonraki araştırmalar için önemli bir kaynak oluşturacaktır. Bu araştırma, iki ülkenin yüksek öğretim yöneticilerine, sahip olmaları ve kazanmaları gereken yeterlilikler için ışık tutacaktır.

Ayrıca, bu araştırma, Arnavutluk gibi gelişmekte olan olarak adlandırılan ülkenin, yüksek öğretim yöneticilerin liderlik rollerine katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma sonunda, Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan yöneticilerinin, öğretim liderliğini ve ondan kaynaklanan görevleri daha iyi tanıyacakları, onların niteliklerini etkileyebilecek değişkenleri kolaylıkla tespit edebilecekleri, yönetsel kararlarına ışık tutacağı ve eğitim ve öğretim kalitesinin artırılabilceği düşünülmektedir.

### **VARSAYIMLAR**

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler, öğretim lideri olmalıdır.
2. Yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler, üniversitenin misyonunu tanımlama konusunda aktif olmalıdır.
3. Yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler, öğretimin kaynağı olmalı ve öğretimi sürecini yönetme konusunda her zaman duyarlı olmalıdır.
4. Yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler, olumlu üniversite iklimi oluşturma konusunda çalışmalı ve bu iklimi, kaliteli bir öğretim süreci ile paralel geliştirmelidir.
5. Öğretim üyelerinin, yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin görüşlerini doğru olarak ifade edebilecekleri bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

### **SINIRLILIKLAR**

Araştırma, Türkiye (Gazi, Hacettepe, Bilkent, Başkent, TOBB) ve Arnavutluk (A. Moisiu, Tirana, Kristal, New York, UFO, Universiteti Ismail Qemali, Universiteti Eqerem Çabej) ülkelerinden seçilecek 2006-2007 eğitim-öğretim yılında çalışan üniversite yöneticileri, öğretim elemanları ve öğretim üyeleri ile sınırlıdır. Yukarıdaki üniversiteler, merkezi üniversite oldukları için, bu araştırma sadece merkezi üniversitelere hizmet eder ve onlarla sınırlıdır.

## TANIMLAR

***Öğretimsel Liderlik:*** Eğitim kurumunun misyonunu tanımlayan, kaynak ve mesleki gelişimi sağlama, öğretim kaynağı ve öğretimin yöneticisi olma, iletişimi sağlama, örgütte görünen varlık ve olumlu örgüt iklimi oluşturma çabalarını ifade eder.

***Yüksek Öğretim Kurumu Yöneticisi:*** Yüksek Öğretim kurumlarındaki Ana Bilim Dalı Başkanları ve Yardımcıları ve Bölüm Başkanları ve Yardımcılarıdır.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 1. Liderlik ile İlgili Genel Bilgiler

İnsanlar, grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek lidere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için gruba ihtiyaç duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğu hissederler. Yalnız, insan zayıftır, güçsüzdür, cesaretsizdir, arzu ve enerjileri azalmış, korkudan yetenekleri büzülmüş durumdadır. İnsanları belirli hedeflere götürebilmek için, bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçlar ile çıkarların neler olduğunu takip etmek, daha sonra da bu insanları bir grup etrafında toplayarak, güçlerini, cesaretlerini, arzu ve enerjilerini arttırmak gerekir. Grubu oluşturacak insanların, bireysel çıkarlarını somut olarak belirlemek güç ise, bu takdirde onların ortak değerlerine hitap etmek gerekir. Bunun için, lider her ortamda gereklidir. Liderlik tarihin her devrinde vardı, hiyerarşik bir yapısı olan insanın gelecekte de liderden vaz geçmeyeceğini söylemek yanlış değildir. İnsan, her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanları bir araya getirip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 1998:342).

Bu başlık altında; liderlik kavramı ve liderlik araştırmaları, liderlik kuramları, lider ve yönetici arasındaki farklılık ve benzerlikler ve liderlik ile kültür ilişkisi işlenmiştir.

## 2. Liderlik Kavramı

Liderlik kavramını tanımlamak oldukça zordur, çünkü liderliği araştıran her araştırmacı, liderliğin başka bir yönünden konuyu ele almıştır ve bu yönünü göz önünde bulundurarak tanımlamıştır.

Zaleznik (1996:68) liderliği, gücün diğer insanların düşünce ve eylemlerini etkilemek üzere kullanılması olarak, Ergün (1981:7) ise genel anlamda liderliği insanların planları ve alınan kararları eyleme dönüştürmelerini sağlayan bir sanat, bir insan becerisi olarak tanımlamaktadır.

Liderlik, bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Can, 1991:194). Bütün bu tanımlar, liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir. Stogdill'e göre liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir. Katz ve Kahn'a göre liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönetimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır (Akt. Erçetin, 2000:6-7).

Liderlik kavramı, dünya literatüründe 14. yüzyılda girmiş olmasına rağmen son iki yüzyılda sıklıkla kullanılmakta. Araştırmacılar, liderliğin tanımını daha çok kişisel perspektiflerine ve önem verdikleri olgulara göre yapmışlardır. 1500'lerde yoğunlaşmaya başlayan başlayan liderlik araştırmalarıyla birlikte bir çok tanım yapılmaya başlanmıştır (King, 2002:63).

Belli zaman dilimlerinde belli liderlik tanımları yapılmıştır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Topçu, 2000:41-45):

- 1900-1929'ların tanımlarında kontrol ve merkezileşme kavramları göze çarpmaktadır. Bu tanımlarda, liderliğin ortak sebepler dairesinde insan enerjisini kontrol ederek, ilgili kişilerin farklılığı çerçevesinde ortaklaşa etkilenme süreci olarak tanımlanması dikkat çekmektedir.
- 1940'larda liderliği anlamada grup yaklaşımı etkili olmaya başlamıştır ve bu yıllarda sokak çetelerinin incelendiği çok meşhur çalışmalarda grup liderliği, güç ilişkisinden ve çıkar ilişkisinden sakınan bir etkileme süreci olarak tanımlanmıştır.

- 1950'lerde, liderlik bir kişinin kendine tabii kişileri belirli istekler için ikna etme süreci olarak tanımlanmaktadır.
- 1960'larda liderlik, ortak amaçlar doğrultusunda kişileri etkileme davranışları olarak ortaya çıkmakta ve artık liderlik tanımları içine davranış kavramı girmektedir.
- 1970'lerde, liderlik tanımı, grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırmak için grup ya da örgütü başlatmak veya muhafaza etmek şeklinde yapılmıştır.
- 1980'lerdeki liderlik tanımlamalarındaki ana unsuru büyük insan kavramı oluşturmaktadır. Bu yıllarda, özellikler yaklaşımı etkili olmakta ve tanımlara göre, liderlik etkili olmalıdır, eğer etkili değilse liderlik yerine gelmeyecektir.

Geçerli ve uygulanan görüşler sentezlenirse, yönetim alanındaki yazarların çoğunun liderliği, belli amaçlara ulaşma doğrultusunda insanların çabalarını yönlendirme ve bir etkileme süreci olarak tanımladıklarını görürüz (Erol, 1998:21).

### **3. Liderlik Kuramları ve Araştırmaları**

Lider kavramı, insanın varlığı ile paralel, her toplumda ve grupta var olan bir kavram olmakla beraber, öncelerde liderler oldukları gibi kabul edilmişlerdir. Geleneksel çağda liderler, yaratıcının özel varlıklar olarak kabul edilirken, modernizmle birlikte liderlik anlayışı hemen değişmemiş ve uzun bir süre liderler belirli özellikleri olan, bu özelliklerini de doğuştan getiren kişiler olarak kabul edilmiştir. Ampirik çalışmaların başlamasıyla, liderlik konusunda da değişik teoriler üretilmeye başlanmıştır (Topçu, 2000:51).

Liderliğin ortaya çıkışının, insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzanması, liderlik konusunda birçok kuramsal yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. En yaygın kullanılan üç bilimsel yaklaşım; Özellikler teorisi, Davranış yaklaşımı durumsal liderlik yaklaşımı ve yeni liderlik yaklaşımıdır (King, 2002:66).

### ***Özellikler Yaklaşımı***

Liderlikteki popüler perspektiflerden biri liderin kişilikleri veya davranışlarını yansıtan görüşleri nedeniyle bizzat kendileri olmalarıdır (Kotter, 1999:29).

Başarılı liderliği bireyin sahip olduğu kişisel karakteristikleri açısından inceler. Bu yönde yapılan liderlik araştırmalarının çoğu, başarılı bir liderin niteliklerini veya izleyicilerden farklarını belirten bir grup liderlik özelliklerini bulmaya yönelmiştir (Topçu, 2000:33).

Bu yaklaşım, liderlik denklemindeki lider değişkenine önem vermekte ve lider üzerinde durmaktadır. Lider özellikleri süreci etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Wallace, 1996:46).

Kişinin lider olarak ortaya çıkmasının ve grubu yönetmesinin en önemli nedeni, taşımakta olduğu özelliklerdir. Lider bu özellikler itibarıyla diğer grup üyelerinden farklı bir kişidir (Werner, 1993:53).

Liderlikteki özellikler yaklaşımı iki kısımda ele alınabilir; teorilerdeki liderlik kişiye bağımlıdır ve liderlik davranışa bağlıdır (Kotter, 1999:31).

Özellikle 1930 ve 1940 yılları arasında yoğunlaşmış araştırmalar, kişisel özellikleri üç temel grupta toplamıştır: kişilik özellikleri, yetenek (beceri) ve fiziksel özelliklerdir. Bu araştırmalarda lideri tanımladığı varsayılan ve çoğunlukla araştırılan kişilik özellikleri aşağıdaki tabloda özetlenmektedir (King, 2002:65):

<b>Fiziksel Özellikler</b>	<b>Kişisel Özellikler</b>
Yaş	Strese Dayanıklı Olma
Boy	İleriyi Görebilme
Kilo	İnisiyatif Sahibi Olabilme
Cinsiyet	Duygusal Olgunluk
İrk	Dürüstlük
Fiziki Görünüm	Açık sözlülük
Olgunluk	Kendine Güven
Başkasına Güven Verme	Kararlılık
Güzel Konuşma	Kişilerarası İlişkiler

Zeka	İş Başarma Yeteneği
Bilgi	Yaratıcılık
Hareketlilik	Objektif Olma
Açıkgöz Olma	Becerikli Olma
Düzenli Olma	Mizah Anlayışı
Hevesli Olma	Kişisel Bütünlük
Girişken Olma	Diplomatik Olma ve Taktik Uygulayabilme

**Tablo1:** Lideri Diğerlerinden Ayıran Fiziksel ve Kişilik Özellikleri. (King, 2002:66)

Lider yukarıdaki özelliklere izleyicilerden daha fazla sahip olacaktır. Bu özellikler önceden bir kişi üzerinde belirlenerek o kişi lider olarak seçilebilir veya lider olarak yetiştirilmek istenen personele bu özellikler kazandırılırsa istenen özellikte bir lider oluşturulabilir (Topçu, 2000:50).

Bu konuda kesin sonuçlar elde edilememiştir. Çünkü ilgili metodun oluşturulmasında liderlik tüm yönleriyle ele alınmamıştır. Özellikler önemlidir, ancak bunlar liderlik konusunun sadece bir kısmını oluşturur. Çalışma gurubunun üyelerinin kim oldukları ve nasıl bir durum içinde bulunduğu (görevin, teknolojinin, amaçların, yapının nitelikleri) da önemlidir. Çünkü liderlik, takipçi ve durumun ortaya koyduğu bir fonksiyondur (Erol, 1998:82).

Başarısız yönlerine rağmen özellikler teorisinin çarçabuk bertaraf edilmesi doğru olmaz. Çünkü bu teorisinin liderliğin doğasına özgü bazı özelliklerin ortaya çıkarılmasında katkısı olmuştur. Örneğin; etkin liderlerin özellikleri listelendiğinde, zeka, anlayış, algılama, yüksek motivasyon ve insan ilişkilerindeki tutumları, vb. bazı niteliklere sıkça rastlanmaktadır. Diğer taraftan özellikler teorisi analitik olmaktan çok tanımsaldır ve bu nedenle başarıyı tahmin etmedeki değeri en iyi haliyle bile kısıtlıdır. Sonuçta, özellikler yaklaşımı, liderin özelliklerini başarılı bir şekilde tespit etmiş olmasına rağmen bu özelliklerin genellenmesi, takipçileri göz ardı etmesi, sebep sonuç ilişkisini göz ardı etmesi bakımından başarısızlığa uğramıştır. Bu yüzden 1940'lı yıllardan itibaren özellikle 1950 ve 60'lı yıllarda liderin davranışları araştırılmaya başlanmıştır (Topçu, 2000:65).

### ***Davranışsal Teori***

Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu teorisinin ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan hususun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur. Liderin astları ile haberleşme şekli, yetki devredip devretmemesi,



planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır. (Heim ve Chapman, 1987:102)

Davranışsal liderlik teorisinin gelişmesinde çeşitli uygulamalı, araştırma ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Aşağıda, davranışsal liderlik teorisini oluşturan bu çalışmalar ve liderlik davranışları ele alınmıştır (Koçel, 1999:40).

#### *Michigan Üniversitesi Araştırmaları*

Michigan Üniversitesi, Araştırma Merkezi Likert'in başkanlığında, endüstride liderlik ve nezaret konularında birçok araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar neticesinde, lider davranışlarını iki ana kategoride kavramlaştırdılar. Bunlar (Topçu, 2000:57):

*İşe yönelmiş lider*, yapılması gereken işe yoğunlaşır, astının görevini yerine getirmesi için baskı yapar. Böyle liderler iş görenlerin kendi başlarına görevlerini yerine getireceklerine inanmadığından onları devamlı olarak denetlerler. Astlarıyla ilişkileri zayıftır, işin yapılmasıyla ilgili çok özel ilkeler üzerine yoğunlaşırlar.

*İş görene yönelmiş lider*, insanlar, onların kişisel başarıları ve iş birimini şekillendirilen sosyal sistemin özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Böyle liderler iş birimleri için yüksek performanslı amaçlar oluştururlar ve performans beklentilerini astlarına iletirler. Faaliyetlerinin büyük kısmını, iş görenlerin davranış ve çalışma güdülerini, astlarıyla kendisi arasındaki kişisel ilişkileri geliştirmeye yöneltir.

Michigan araştırmaları, iş görene yönelmiş liderliğin iş birim performansının işe yönelmiş liderliğinkinden daha fazla olduğunu göstermektedir (Lashway, 2002:5).

#### *Ohio State Üniversitesi Araştırmaları*

Ohio eyalet üniversitesindeki araştırmacılar liderlik davranışlarını iki ana kategoride kavramlaştırmışlardır (Werner, 1993:59):

1-Yapıyı harekete geçirme

2-İnsan faktörüne ilgi

*Yapıyı harekete geçiren* liderler işletme ve amaçları, görevleri tanımlamaya, şekillendirmeye ve harekete geçirmeye yönelmiştir. Görevi veriler, son tarihleri koyarlar, astlarının fikirlerini sormadan ve önerilerini almadan kararlı bir şekilde davranırlar. Bu

boyutta iyi olmayan liderler, inisiyatif almazlar, astlarını yalnız bırakarak görevlerini tanımlamalarını ve tarihleri koymalarını onlardan beklerler (Topçu, 2000:55).

*İnsan faktörüne ilgi*, liderin izleyicileri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi yönündeki davranışlarını ifade etmektedir (Koçel, 1999:40).

Bu boyutta iyi olmayan liderler sık sık astlarının işlerini eleştirirler, duygu ve düşüncelerini önemsemezler. Ohio State çalışmalarının esas bulguları şunlar olmuştur (Zalezink, 1996:63):

1. Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, iş tatmini artmakta devamsızlığı ve iş gücü devir hızını azaltmaktadır,
2. Liderin inisiyatifi esas olan davranışları arttıkça gurup üyelerinin performansı artmaktadır.

Bu konudaki daha ileriki çalışmalar, hem yapıyı harekete geçirme, hem de çalışanlarla ilgilenme davranışlarında yüksek performans gösteren liderlerin, çalışanların performanslarının ve iş tatminlerinin artmasında daha yüksek başarı sağladıklarını göstermiştir (Topçu, 2000:56).

### ***Durumsal Teori***

Gerek özellik teorileri, gerekse davranış teorilerindeki eksikliklerden dolayı, liderlik konusunda daha gerçekçi bir yaklaşıma olan ihtiyaç kendisini hissettirmiş ve araştırmacılar diğer teorilerin karışımından oluşan ve işin nitelikleri ile durumun gereklerini de dikkate alan “modern” yaklaşım geliştirmişlerdir (Zel, 2001:113). Bu teoriye göre liderliğin tanımı; Liderin kişiliğine, görevin gereklerine, takipçilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına ve tutumlarına ve tüm bu unsurların içinde bulunduğu çevreye dayalı olarak çeşitlilik gösteren sınırlı sayıdaki durumsal faktörü yada boyutu içermelidir (Karagozolu, 1996:75).

Bu teori çerçevesinde her durum için ayrı liderlik modelleri geliştirilmek üzere çalışmalar yapılmıştır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır (Topçu, 2000:60).

### ***Fiedler'in Modeli***

Fiedler'e göre her durum için geçerli bir liderlik tarzı yoktur. İçinde bulunulan duruma göre etkili olabilecek çeşitli liderlik tarzları vardır. Fiedler'in hipotezi, etkili grup performansı, o durumda uyacak ve grup üyeleri ile ilişki kurup durumun kendine verdiği kontrol mekanizmasını kullanarak grubu yönlendirecek liderlik tipinin çakışması ile artacaktır şeklindedir (Topçu, 2000:61).

Fiedler çeşitli durumlara uyan liderlik tipini geliştirmek için "En az tercih edilen meslektaş anketi" adlı bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte verilen cevaplara göre Fiedler cevaplayıcıların temel liderlik stilini tespit edecektir. Eğer cevaplayanlar, en az hoşlandıkları kişiyi yine de pozitif bir şekilde değerlendirmişlerse, o zaman cevaplayıcı meslektaşları ile temelde iyi ilişkiler kurabilen bir kişidir. Bu yüzden, bu tür kişiler "ilişki merkezli" kişiler olarak sınıflanacaktır. Bunun tersi olursa ise, "görev merkezli" kişiler olarak sınıflanacaklardır. Fiedler, kişilerin liderlik stillerinin kesin değişmez olduğunu varsaymaktadır. Fiedler, liderin stilini belirledikten sonra bunun uygun duruma çakıştırılması basamağı gelmektedir (King, 2002:58).

Bu çerçevede Fiedler, üç anahtar durumsal faktör belirlemiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Topçu, 2000:62):

*Lider – Ast (Üye) İlişkileri:* Liderin astlarca benimsenme derecesi demektir. Bu ilişkiler; arkadaşıca – düşmanca; yumuşak – gerilimli; destekleyici – tehdit edici durumlarda olabilir.

*Görevin Yapısı:* Amaç, karar ve sorunlara yönelik çözümlerin belirlenebilmesi demektir.

*Liderin Makamının Verdiği Yetki (Güç):* Liderin, elindeki yetki, ödül ve cezalar üzerindeki etkisidir.

Fiedler, kişilerin ölçek sonuçlarını yukarıdaki üç durumsal değişkenle birleştirerek örgüt için en iyi lider türünü bulmaya çalışmıştır (Bolman ve Terrence, 1994:89).

1987 yılında Fiedler ve Joe Garcia Fiedler'in teorisini yeniden gözden geçirmişler ve yeni bir teori geliştirmişlerdir. Bu teoriye göre: Lider; etkili grup performansını, etkili bir plan yapıp etkili kararlarla, uygun stratejiler belirleyip bunları yönlendirici bir şekilde çalışanlarla tartışırsa elde edilebilir (Topçu, 2000:64).

*Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Teorisi*

Bu model “durumsal liderlik teorisi” olarak adlandırılmış ve Fortune 500 şirketlerinden Bank America, Cartepillar, IBM, Mobil gibi şirketlerde temel eğitim aracı olarak kullanılmıştır (Wener, 1993:46).

Bu teori, liderin takipçileri üzerine odaklanmıştır. Başarılı liderlik, doğru liderlik stilinin seçimi, takipçilerin hazır oluşu veya olgunluğu ile gerçekleşir hipotezini ileri sürmektedir. Liderin yaptığını dikkate almadan, etkililik onun takipçilerine bağlı bir olaydır (Zalezink, 1999:96).

Bu teori de Fiedler’in belirlediği davranışlar olan “görev” ve “ilişki” davranışlarını liderlik boyutlarını temel almıştır ve bununla beraber onları; “yüksek görev”, “düşük görev”, “yüksek ilişki” ve “düşük ilişki” olarak detaylandırarak dört çeşit liderlik davranışı belirlemektedir. Bu dört davranış ve bu dört davranışa karşılık bir de takipçilerin olgunluğunu belirten durumu tespit eden basamaklar belirlemiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Topçu, 2000:66):

*Anlatma:* Rollerini lider belirleyip, çalışanlara neyi, nasıl ve ne zaman yapacaklarını anlatmaktadır. Çalışanlar ise, hem yeteneksiz hem de sorumluluk almak istememektedir. Ne iş tatmini ne de rekabet duygusu vardır.

*Satma:* Lider hem yönlendirici hem de destekleyici davranışlar sergilemektedir. Çalışanlar, yeteneksiz fakat gerekli görevini yapmaya isteklidirler. Motivasyonları yüksek, ama yeterli becerileri yoktur.

*Katılım:* Lider ve takipçileri ortak karar almaktadır. Liderin asıl görevi, gerekli imkanları sağlama ve iletişim kurma olarak ortaya çıkmaktadır. Burada, çalışanlar yetenekli ama liderin yap dediklerini yapmaya istekleri yoktur.

*Delege Etme:* Lider çok az yönlendirmekte ve desteklemektedir. Çalışanlar ise, hem yetenekli hem de isteklidirler.

Bu teoriye göre çalışanlar yüksek olgunluk seviyesine ulaştıklarında, lider sadece kontrolü azaltmakla kalmayacak ilişkiyi de azaltacaktır. Bu teori örgütlerde çok tutulmuş olmasına rağmen, araştırmacılar çok fazla itibar etmemiş ve bu konuda çok daha fazla araştırma yapılmamıştır (Werner, 1993:50).

*Yol Amaç Teorisi*

En çok değer verilen yaklaşımlardan biri olan bu liderlik yaklaşımı Robert House tarafından Ohio Eyalet Üniversitesindeki araştırmaca tespit edilen iki faktör olan “yapıyı harekete geçirme”, “çalışanlarla ilgilenme” ve “motivasyonun beklenti teorisi” üzerine oturmaktadır (Erol, 1998:98).

Amaç – Yol teorisine göre lider, dört çeşit liderlik davranışı uygulamak suretiyle astlarının motivasyonunu, iş tatminini ve başarı derecesini etkileyebilir. Bu davranışlar (Topçu, 2000:108):

1. *Yönlendirici Liderlik:* Astlara iş ile ilgili teknik bilgi verir, onlardan neler beklediğini ve nasıl yapmaları gerektiğini açıklar ve bunların tam olarak uygulanmasını ister.
2. *Destekleyici Liderlik:* Astların ihtiyaçlarına ve isteklerine önem verir, arkadaşça davranır fakat işin daha uygun ortamlarda yapılması için fazla çaba göstermez ve herkese eşit biçimde davranır.
3. *Katılımcı Liderlik:* İşle ilgili konularda astlarına danışır ve fikirlerine önem verir.
4. *Başarıya Yönelik Liderlik:* İddialı amaçlar ortaya koyar ve astlarına bunları başarabileceklerine dair güven duyduğunu belirler. Onlardan devamlı olarak en yüksek düzeyde performans göstermelerini ister.

Bu teoriye göre, her değişik durum için bir liderlik davranışı söz konusudur. Lider devamlı olarak bir çelişki içindedir ve dengeyi sağlamak zorundadır. Liderin davranışlarını uygunluğu, aynı zamanda izleyenlerin kişilik özelliklerine, izleyenler üzerinde oluşacak zaman ve çevre baskısına ve işin niteliğine bağımlı olarak da değişecektir. Hangi liderlik davranışının seçilmesi gerektiği, durumun doğru tespiti ile belirlenecektir. Uygun liderli davranışı, önce “çalışanların özelliği” faktöründen etkilenir, sonra da “çevre” faktöründen etkilenir (Erol, 1998:101).

#### *Reddin'in Üç Boyutlu Liderli Kuramı*

Ohio Modelini temel alan Reddin, dört liderlik biçimi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar (Topcu, 2000:110):

1. İlgili Lider
2. Bütünleşmiş Lider

### 3. Kopuk Lider

### 4. Kendini Adanmış Lider olarak sıralanmaktadır.

Bu liderlik biçimlerini insan ve görev olmak üzere iki boyutta düşünen araştırmacı, daha sonra bunların tamamının her zaman ve her yerde etkili olamayacağını düşünmüş ve “etkililik” boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşım oluşturmuştur. Sonuçta, dört temel yaklaşımdan doğan, dördü etkisiz, dördü etkili sekiz liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bunlar aşağıdaki tabloda özetlenmektedir (Werner, 1993:55):

Temel Yaklaşımlar	Etkisiz Yaklaşımlar	Etkili Yaklaşımlar
Kopuk	Terk eden	Bürokrat
İlgili	Görevci	Geliştirici
Birleştirici	Uzlaştırıcı	Yürütücü
Adanmış	Otoriter	Babacan-Otoriter

**Tablo 2:** Reddin’in Etkilik Yaklaşımı. (Werner, 1993:55).

Reddin’e göre her hangi bir yaklaşım, her zaman için bir diğerinden daha etkili değildir. Temel yaklaşımlardan her hangi biri, uygulandığı duruma bağlı olarak fazla ya da az etkili olabilir (Topçu, 2000:74).

Aynı zamanda, bir yönetici her hal ve şartta etkili olmak istiyorsa, Reddin’in tavsiyesi “yaklaşım esnekliği” becerisine sahip olmalıdır. Yaklaşım esnekliği, her durumda o belirli durumun etkililik için gerektirdiği yönetim tarzını uygulamaktır. Bununla beraber, etkili yönetim için bir de “durum duyarlılığı” da gerekmektedir. Durum duyarlılığı ise, içinde bulunulan durumu gerektiğinde değiştirebilme yeteneği olan durum yönetimi becerisidir. Reddin’e göre, bu özelliklerin hepsinin bir arada bulunması durumuna, sadece “tecrübe” de denilmektedir (Erçetin, 2000:23).

#### *Vroom-ve Yetton’un Normatif Kuramı*

1973 yılında Vroom ve Yetton, liderin karar almasındaki farklı yolları tarif eden ve lidere hangi noktalara kadar çalışanları karara katılması konusunda rehberlik eden bir “lider katılı modeli” geliştirmişlerdir (Topçu, 2000:51).

Lider katılım modeli, farklı durumlarda çalışanların ne oranda, nasıl karara katılması gerektiği konusundaki kuralları belirleyen bir teoridir. Bu model, arka arkasına uyulması gereken kuralları belirleyen normatif bir modeldir. Bu modelde üç tip lider belirlenmiştir. Bunlar (Topçu, 2000:58):

1. *Otokratik Lider*: Lider, problemleri çözmek ya da karar almak için kendinde var olan bilgiyi kullanır, kimseye bir şey sormaz. Gerekli bilgiyi çalışandan alır fakat problemi kendisi çözer veya kararı kendisi alır.
2. *Danışmacı Lider*: Lider, problemi çalışan kişilerle grup olarak paylaşır. Daha sonra, lider çalışanların kararını yansıtarak problemi kendisi çözer ya da kararı kendisi alır.
3. *Grup Lideri*: Lider, problemi çalışan kişilerle grup olarak paylaşır, grubu etkilemeye çalışmaz, lider ve çalışanlar birlikte her şeyi değerlendirir ve çözüme grubun ortak kararı ile varılır.

Bu teoriye göre liderlik araştırmaları kişilere göre değil, durumlara tanımlanmalıdır ve lider davranışları durumlara göre uygulanabilmelidir. Bu konuda yapılmış araştırmaların bir kısmı modeli desteklemiş, bir kısmı ise desteklememiştir (Topçu, 2000:69).

#### **4. Lider ve Yönetici Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar**

Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan, ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içeren iki kavramdır (Erçetin, 1998:13).

Yöneticilik, karmaşıklıkla başa çıkmaya ilişkindir. Karmaşık girişimler iyi yöneticileri olmadığı zaman, varlıklarını tehlikeye sokacak karmaşanın içine düşme eğilimi taşırlar. İyi yöneticilik ürün kalitesi ve karlılık gibi girişime belirli ölçüde doz ve tutarlılık gerektirir. Liderlik ise, değişimle başa çıkmayla ilişkilidir. Liderliğin son

yıllarda bu kadar önem kazanmasının bir nedeni, iş dünyasının daha hareketli ve rekabetçi hale gelmiş olmasıdır. Bu yeni ortamda ayakta kalabilmek için giderek daha fazla değişim gerekli olmaktadır. Daha fazla değişim, daha fazla liderlik yapmayı zorunlu hale getirmektedir (Kotter, 1999:48; Bolman ve Deal, 1994:79,80).

Bir yöneticinin aynı zamanda bir lider olarak kabul edilebilmesi için örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname vb.) mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir. Lider olarak nitelendirilecek bir yönetici, etrafındakileri etkileme ve onları amaçların gerçekleştirilmesinde bilinçli olarak bütünleştirme yeteneğine sahip olmalıdır (Aydın, 2000, s. 273).

Liderlik yapmak isteyen bir yönetici, önce etkili liderlik yapmayı öğrenmeli ve böylelikle kendi yönetim stiline bir liderlik boyutu katabilmelidir. Bunun anlamı, aynı zamanda, lider olmak isteyen yöneticilerin (Heim, 1987:15):

- Üstün nitelikli bir öğretmen, danışman veya temsilci olmayı,
- Öncelikleri ve hedefleri belirlemede becerikli olmayı ve olağanüstü zaman yöneticisi olmayı,
- Mükemmel sistem ve denetim geliştirme ve uygulamacısı olmayı öğrenmesi demektir.

Ancak, liderlikte olduğu ileri sürülen kişilik özelliklerinin büyük çoğunluğu, kişilik özellikleri olarak değil, beceri ya da yeterlik olarak sınıflanmalıdır. Bu yeterlik ve becerileri, uygun eğitim ya da deneyim yoluyla kazanmak mümkündür. Bu da, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi programlarının yerindeliğini göstermektedir (Aydın, 1994:236). Eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde, sürekli eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Yönetim ve öğretim alanındaki gelişme ve değişimleri, yöneticinin takip edebilmesi için bu bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, iyi yetiştirilmiş eğitim kurumları yöneticileri lider olabilirler. Ancak, lider ile yönetici arasında yerine getirdikleri işlevler ve yetkileri bakımından, bazı farklılıklar vardır. Erçetin'e (1998:12,13) göre, bu farklılıklar aşağıdaki gibidir:

Liderler;

- Kişilerin fikirlerini değiştirerek aktif olmalarını sağlarlar,



- Yeni değerler oluşturarak, çalışanlarının yeni amaçlar benimsemesini sağlarlar,
- İşi yk olmaktan çıkararak işte risk almayı teşvik ederler,
- rnek izlemekten çok, örnek olurlar,
- Kendilerini insanların yerine koyarak, insanların eylemlerinden önce dsnce ve duyguları ile ilgilenirler.

Yöneticiler;

- Kurum amaçlarını benimserler,
- Rutin işleri benimserler,
- Riskte girmek istemezler ve mevcut durumu surdrmek isterler,
- Astlarla direk ilişki kurmaz ve onların yasal gücünü kullanarak çalıştırırlar,
- Tek başlarına bir fikri savunabilir ve gerçekleştirebilirler,
- Çalışanların rgt amaçlarını gerçekleştirmeleri için, farklı strateji kullanırlar,
- Genellikle, belli bir iş ya da örgüte ait değiller, çalışma durumlarının değişebileceğini dsnrlar.

Örgütlerin günümüzde yaşanan ve gelecekte de yaşanacak hızlı değişme ve gelişmeler karşısında varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. Çok boyutlu liderlik süreçlerini içeren dinamik bir yönetim anlayışı kazanmış liderler aracılığı ile olanaklı olacaktır (Gümüşeli, 2001:23).

## 5. Liderlik ve Kültür

Bir kurum kültürünü oluşturan temel değerler, bir birey veya gruptan, örgütün st veya alt seviyeleri gibi farklı yerlerden kaynaklanabilir. Fakat, güçlü kültürü olan örgütlerde bu temel değerler ve fikirler, bunları bir vizyon, işletme stratejisi, felsefe veya nn bir karmaşası olarak ifade eden kurucularına ve ilk liderlerine dayanmaktadır. Çünkü lider, örgütün kültürünü yaratır ve kurum da liderin istediği imaja dönüşerek onun

değerlerini, öncelikle yer verdiği şeyleri ve onun geleceğe ilişkin vizyonunu yansıtır. Böylece liderin kişisel görüşleri, örgütten ayrılmasından veya ölmesinden sonra da devam edecek paylaşılmış bir mirasa dönüşür. Bu liderler, efendi veya kurtarıcı gibi görünseler de, herkesin etrafında toplandığı çekim gücünü oluşturan merkezdeki lider kişilerdir (Vural, 2003:96; Schein, 1985:230).

Bir örgüt yaşama ve devam potansiyeline sahip olunca, liderin inançları, değerleri ve temel tavırları çalışanların zihinlerine aktarılır. Bu kültür oluşturma süreci üç şekilde gerçekleşmedir: (1) Lider kendisi gibi düşündüklerine inandığı kimseleri işe alır, (2) Onları kendileri gibi algılayıp düşünebilmeleri için eğitir, (3) Kendi davranışlarını bir örnek kabul ederek, çalışanların bu davranışları benimsemelerini sağlar. Bu safhada örgütün başarılı olup olmadığını ve başarılı ise, bunun lidere bağlı olduğunu görebilmek çok önemlidir. Liderin tüm kişiliği örgütün kültür temelini oluşturmaktadır (Schein, 2000:102).

Liderin, kültürün oluşmasındaki rolünün önemi ise; liderlerin örgütün ne olması gerektiğine ilişkin bir misyon ve vizyona sahip olmaları, ilk orijinal fikre sahip olmaları ve bu fikri icra ettikleri ve ilk başta işe aldığı bireylerle etkileşiminden kaynaklanmaktadır (Vural, 2003:96).

Amerika iş hayatının liderleri, güçlü kültürün başarı getirdiğinde, çalışanların yaşam ve verimliliklerinin çalıştıkları yerin koşullarına göre şekillendiğine inanıyorlardı. Kendi rollerini, mensuplarının güven içinde ve dolayısıyla başarılı bir şekilde çalıştırabilecekleri bir ortamı, yani bir kültürü yaratmak olarak gördüler. Sihirli bir formülleri yoktu. Hatta kurum kültürlerini şekillendirmeyi deneme yanılma yöntemi ile keşfettiler. Ama örgüt kültürüne her zaman, fanatik bir şekilde özendiler. Bu ilk liderlerin verdiği dersler, örgüt içinde bir yönetici kuşağından diğerine aktarılmaktadır. Bütün bu örgütler, hala güçlü kültürlere sahiptir ve piyasada liderdirler (Deal ve Kennedy, 1993:5).

Schein (1985:96) de, kültürün oluşmasında liderin rolünü analiz etmiştir. Ona göre, lider hem kültürün şekillenmesinde hem de zamanla örgüt içine entegre edilmesine önemli bir role sahiptir.

Liderin başka bir görevi de, örgüt kültürü bakımından önemli olan, liderlik otoritesinin özdeşleşme ve benimsemeye dayanan uymayı sağlamasıdır. Yani lider öyle

bir lider olmalıdır ki, çalışanlar hem onun yaptıklarını doğru kabul edip inanmalılar hem de onun gibi olmaya özenip ona benzemek istemelidirler. Kısacası, lider diğer bireyler için bir örnek, bir model olmalıdır (Vural, 2003:103).

Etkin lider, eğiticinin tekniklerine sahip olmalıdır. Yaratıcı liderin sanatı, kurumu inşa etmektir, insan kaynaklarını ve teknolojik malzemeyi işleyerek yeni ve dayanıklı değerleri benliğinde toplayan organizmaları yaratmaktır (Kozlu, 1986:83).

Lider, değerlerin hem yaratılması, hem tanıtılması, hem de korunmasına uzman bir kimse olmalıdır. Bu bağlamda böyle bir lider hem kültür iletici, hem örnek davranışçı, hem kültürün idarecisi, hem de kültürün koruyucusudur. Bu bağlamda, bir lider aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Graves, 1986:122):

- Anlamları oluşturucu, düzenleyici ve etiketleyicidir
- Simge, ideoloji, efsane, özel bir kurum dili, inanç ve törenlerin yaratıcısıdır. Bunları, gerektiğinde dönüştürüp değiştirebilir
- Örgüt yapısı canlandırıcı, harekete geçirici ve esneklik kazandırıcıdır
- Bir tür mimardır
- Yükseltici, özendirici, ruh ve ilham vericidir.
- Manevi bir özellik taşır.
- Lider ve izleyicileri birbirini yüksek motivasyon ve moral düzeylerine ulaştıracak biçimde ilişki kurduklarında ortaya çıkar. Kişilerin yaşamlarına anlam verme gereksinmesi üzerine kurulur.

Bir eğitim kurumu, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak oluşturulmuş formal bir örgüttür. Sosyal istemler gibi girdi-dönüşüm-çıkıtı süreci ve dönüt bağlamında ele alınabilir. Kurumun çevresi, en geniş anlamıyla toplumun kendisidir. Girdisi toplumdan gelen ve çıkıtı olarak topluma dönecek insandır (Aydın ve Diğerleri, 1991:110). Hammaddesi insan olan ve bu hammaddenin insanlar tarafından biçimlendirilmesi eğitim kurumunun önemli bir özelliğidir. Bu nedenle eğitim kurumu, örgütün birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniş görülmektedir (Bursalıoğlu, 1994:32).

Eğitim örgütlerinde kültürel yönden yaklaşıması, bu örgütlerin özerklik, hoşgörü, özgürlük gibi kavramları öne çıkaran gevşek ve esnek yapı özelliği yanında diğer bazı özellikleri yönünden de uygun olmaktadır. Bu özellikler (Alıç, 1990:34-39):

- Amaçların soyut olması ve ürünü değerlendirme güçlüğünün olması,
- Okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışması,
- Çevresinde çeşitli etki, baskı ve ilgi grupların yer alması,
- İşlem ve ilişkiler yönünden sosyal sistem özelliği taşıması,
- İnsan ilişkileri, dostluk ve yakınlığa gereksinim duymaları,
- Eğitim hizmetinin, doğrudan insanla ilgili bir hizmet olması ve davranış değişikliği üzerinde yoğunlaşması,
- Öğretim kadrosunun mesleki eğitim görmüş olmasıdır.

Eğitim kurumu yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir (Aydın, 2003:86).

## 6. Etkili Üniversite ve Öğretim Liderliği

Üniversite; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası, ekonomik, sosyal ve kültürel aktiveler ağının oyucularıdır. Onlar, bir çok tarafın ve kişinin gelecek beklentilerinin parçasıdır. Aynı zamanda, üniversiteler, bütün örgütler gibi, teknolojik gelişimlerden gelen değişimlerle yüzleşen kurumlardır. Üniversiteler, buldukları bölgelerin ekonomik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaya, uluslar arası köprüler kurmaya, değişik öğrenci kültürlerinden yararlanmaya, dünyanın gerçek problemlerini araştırmaya ve öğrenme çıktılarını geliştirmeye odaklanmayı gerektiren kurumlardır (Coaldrake, 2001:3, 10).

Üniversitelerin etkililiği ve verimliliği çok acil olan bir krizdir ve liderliğin belli alanlardaki eksik olmasına direk olarak bağlıdır. Bu krizden kurtulmanın bir yolu, yöneticilerin, etik olmayan, başarı ile sonuçlanmayan ve çağa uygun olamayan

uygulamalarına karşı çıkmak ve yeni liderlik becerilerine sahip olmaktır (Paul ve Diğerleri, 1997:327).

Yöneticilerin liderlik rolüne ilişkin tartışma ve araştırmalar uzun yıllardır devam etmektedir. Liderlik genel olarak örgütsel hedefler ve amaçları başarmak veya değiştirmek için yapıyı kurma veya prosedürler başlatma olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bu tanım yöneticilerin öğretim liderliği rolünü tam olarak karşılamaktan uzaktır. Çünkü eğitim kurumundaki öğretim liderliği rolü, diğer alanlardaki liderlik rollerinden daha farklı bir anlam taşır. Öğretim liderliğinin örgüte özgü bir liderlik biçimi olması, örgütün kendine özgü özelliklerinden kaynaklanır. (King, 2002:62).

Etkililik ise, bir örgütün amaçlarına ulaşma kapsamı ile ilgilidir. Ekonomistler, müşteri açısından, ulaşılmak istenen hedefler kapsamında iç ve dış etkiliği bir birinden ayırırlar. Yüksek öğretim sistemine uygulanınca, iç etkililik ‘Sistem, işe yarar maksimum mezun sayısını veriyor mu?’ sorusuna cevap arar ve öğretim süresi, mezun sayısı, okulu bırakan öğrenci sayısı ile ilgilenir. Dış etkililik ise, sistemin, topluma harcanan kaynakların değerini ıspatlayan çıktı verip vermediği ile ve piyasanın gerektirdiği ve isteği ile eğitim süreci ilişkileri ve kaliteli çalışan sayısı ile ilgilenir (Yonezawa ve Kaiser, 2003:109).

Yöneticilerin öğretim liderliğine ilişkin araştırmalar genellikle etkili kurum araştırmaları ile bağlantılı ve çoğu kez de iç içe yürütülmektedir (Wildly ve Dimmock, 1993:43).

Bu araştırmaların bir çoğunda güçlü öğretim liderlerine sahip olmanın, etkili örgütlerin ortak özelliklerinden birisi olduğu ortaya çıkmıştır Bununla beraber, öğretim liderliğinde olduğu gibi, etkililik konusunda da tam bir görüş birliğinden söz etmek mümkün değildir. Literatürdeki açıklamalardan etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda görüş birliğine varılabildiği anlaşılmaktadır (Griffin, 1993:20).

Ancak, tüm güçlülere rağmen etkili okulu tanımlama girişimleri de yok değildir. Örneğin Johnsrud (2002:542) etkili okulu “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlamışlardır. Brookover ve Diğerleri (1982:69) ise, etkili okulu “tüm öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede etkili olan okul”

diye tanımlamıştır. Bunlara benzer ya da farklı birçok tanımın yer aldığı etkili okul literatürünün incelenmesinden, etkili okula ilişkin faktörleri örgütsel faktörler ve süreç faktörleri olmak üzere iki grupta toplamak olanaklı görünmektedir. Bunlardan örgütsel faktörler etkili okulun özelliklerini oluşturur. Etkili okula kimliğini kazandıran bu örgütsel faktörler şunlardır (Balcı, 1993:1-8):

- Programa yoğunlaşmış yöneticilik,
- Destekleyici iklim,
- Program ve öğretim üzerinde önemle durma,
- Açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler,
- Başarı ve performansı yönetici bir sistemin varlığı,
- Sürekli personel geliştirme ve hizmet içi eğitim,
- Aile katılımı ve desteği.

Etkili okullar ve öğretim liderliği alanında çok sayıda çalışmaları olan Murphy ve Diğerleri (1985:363) da yine “okul etkililiği kavramsal çerçevesi” adıyla geliştirdikleri modelde benzer öğelere yer vermişlerdir. Söz konusu modele göre, etkili okulların iki temel boyutundan birisi okul çevresi, diğeri de okul teknolojisidir. Okul çevresi aynı zamanda okul iklimini karakterize eder. Bu çevre öğrenci-öğreten bağlılığı ve desteği, güvenilir ve düzgün bir çevre, çevre okul işbirliği ve desteği, yüksek beklentiler, işbirlikçi örgütsel süreçler, yaygın ödüller ve tanıma gibi özellikleri taşır. Okul etkililiğinin teknoloji boyutu ise, iç içe işleyen iki bölümden oluşmuştur. İç bölüm doğrudan öğretim, öğrenme fırsatları ve aşamalı biçimde düzenlenen konulardan oluşan eğitim programı gibi, bir bakıma direkt öğretim ve eğitime yönelik özellikleri taşıyan kısım olarak belirtilmiştir.

Teknoloji boyutunun dış bölümü ise; öğretim liderliği, açık akademik misyon ve odak; öğretimi izleme ve yapılandırılmış işgören geliştirme gibi özelliklerle karakterize edilir. Etkili okul, bu iki boyutun etkileşim içinde çalışmasının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu iki çalışma ve literatürde yer alan yazılara göre, etkili okulları genel olarak öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı bir iklim ile buna uygun teknoloji ve öğretim liderliğini bünyesinde barındıran okullar olarak tanımlamak olanaklıdır. Öğretim liderliği ve okul etkililiğine ilişkin olarak yukarıda yapılan tanım ve açıklamalardan da

anlaşılacağı gibi, bu iki kavram arasında yakın bir ilişki sözkonusudur. Bir başka ifadeyle, etkili okullar literatüründe belirlenen etkili okul özelliklerinin büyük bir kısmı, aynı literatürde öğretim liderinin gerçekleştirmesi gereken görevler olarak da yer almaktadır. Diğer yandan bu konuda yapılan araştırmaların her birinde etkili veya mükemmel okulu karakterize eden farklı özelliklerden bahsedilmesine rağmen, bu karakteristikler içerisinde güçlü öğretim liderliğinin hemen hemen tüm çalışmalarda vurgulanmış olması, okul etkililiği ile öğretim liderliği arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmaktadır (McEvan, 1994:2) Bu ilişkiyi birkaç önemli çalışmaya dayalı olarak daha açık bir biçimde anlatmak olanaklıdır.

Etkili okullar konusunda yapılan araştırmalardan birisi Weber tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışmasını, öğrencileri düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen dört okul üzerinde yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda, bu okullardaki öğrencilerin okuma başarısının istisnai bir biçimde yüksek olduğunu belirleyen Weber, başarı yüksekliğinin okulların farklı özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Akt. Griffin, 1993:20). Araştırmacı bu dört okul için saptadığı özelliklerin; güçlü liderlik, başarı için yüksek beklentiler, iyi örgüt iklimi, okumaya büyük önem verme, ek okuma işgörenine sahip olma, bireyselleşme ve öğrenci gelişiminin titiz bir değerlendirilmesi olduğunu ifade etmiştir (Balcı, 1993:7).

Etkili okul araştırmalarının birçoğu şehir merkezlerinde gerçekleştirilmişken, Brookover ve Diğerleri (1982:1, 2), araştırmalarını kenar mahallelerdeki okullar üzerinde yürütmüşlerdir. Öğrencilerin çeşitli sosyo ekonomik ve ırksal kökenlerden geldiği sekiz Michigan okulunu inceleyen araştırmacılar; düşük başarılı okullardan çok, yüksek başarılı okullar ile birlikte okul özelliklerinin de anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar bu farklılıklar içerisinde yönetici liderliğinin önemli bir özellik olduğunu belirterek, bu liderlik işlevlerinin; okulun görevlerini personele yorumlama, öğrenci ve öğretmenlere rehberlik ve destek sağlama, işgören ve çevre arasında iletişim sistemleri geliştirme, öğrenci gelişimi ve işgören başarısını denetleme ve yönetme olduğunu vurgulamışlardır.

Yine Larsen'in (1989: 36) yüksek okullar düzeyinde yaptığı bir çalışmada, yöneticinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki

olduğu, ayrıca etkili öğretim liderliği davranışlarının hem ilk hem de orta okullarda benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Son yıllarda bu konuda yapılan araştırmalardan bir diğeri de Valentine ve Bowman (1991:6) tarafından gerçekleştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde Okul Tanıma Programında başarılı okullar olarak belirlenen 116 eğitim yöneticisi ile yansız olarak belirlenen 89 eğitim yöneticisine ilişkin öğretmen algılarının karşılaştırıldığı bu araştırmada da, örnek olarak belirlenen okullardaki öğretmenlerin yansız örnekleme yolu ile seçilen okul öğretmenlerine göre, kendi yöneticilerini daha etkili yönetici olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Buraya kadar verilen araştırma bulguları etkili örgüt ile öğretim liderliğine ilişkin bulguların birbirleriyle hemen hemen örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Açık bir örgüt misyonu, sıkı bir biçimde koordine edilmiş eğitim programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. özellikler etkili eğitim kurumlarının ayırıcı nitelikleri olarak vurgulanmaktadır.

Ancak bu nitelikler aynı zamanda etkili yöneticilerin ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren yöneticilerin görevleri olarak da gösterilmektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular etkili üniversitelerin genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiklerini açıklığa kavuşturmaktadır. Bununla birlikte, yöneticilerin öğretim liderliği davranışını, örgütün sosyal ve örgütsel ortamını dikkate almaksızın etkililiğin tek belirleyicisi olarak görmek de yanıltıcı olabilir.

## **7. Öğretim Liderliği**

Eğitim örgütlerinin verimliliği ve etkililiği üzerindeki çalışmalar çok eski yıllardan bu yana devam etmektedir. Bu araştırmalar etkililiğin en önemli unsurunun öğretim liderliği olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, eğitim örgütü yöneticilerinin, liderlik rolünü tanımlamada üzerinde durulan noktalar son 10-15 yıl boyunca önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Eğitim yönetimi alanında lisans öğrenimi yapan öğrencilere bundan 10 yıl önce verilen ödev konuları ile, bugünküler arasındaki farklılıklar bile bu değişikliğin önemini kanıtlar niteliktedir. Yetmişli ve seksenli yılların ilk dönemlerinde öğrencilere verilen ödev konularına bakıldığında, bu ödevlerin



genellikle dört klasik yönetim süreci olan planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetleme ile, bunlara ilişkin geleneksel yönetim işlevlerinden oluştuğu görülür. Ancak bu alanda öğrenim görmekte olan günümüz eğitim yöneticisi adaylarının, aynı zamanda birer öğretim lideri olabilmek için bu ödev konularına yenilerini eklemek zorunda kaldıkları görülmektedir (McEvan,1994: 5).

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde, öğretim lideri olarak seçilen bazı eğitim kurumu yöneticilerinin, liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretim liderliğinin kendine özgü yönlerini ortaya koyan bu tanımların birkaçı şöyle ifade edilmiştir (McEvan, 1994: 6-10):

- Öğretim liderliği; eğitim işini başarmak için yöneticiler, öğretim görevlileri, öğrenciler, çevre ve akademik personelin birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.
- Öğretim lideri; belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip bir kişidir.
- Öğretim lideri; öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir örgüt ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen bir kimsedir.

Öğretim liderliği ile ilgili, araştırmacılar tarafından yapılmış bir kaç diğer tanım da aşağıdaki gibidir:

- De Bevoise'e (1984:16) göre; öğretim liderliği öğrenci öğreniminde ilerlemeyi desteklemek için yöneticinin yaptığı ve yapmaları için başkalarını görevlendirdiği faaliyetler olarak tanımlanmaktadır.
- Daresh ve Liu (1985:23) öğretim liderliğinin, özellikle öğretmenin öğretimini ve bunun sonucu olarak öğrenci öğrenimini etkileyen, yöneticinin doğrudan ve dolaylı davranışlarından meydana geldiğini belirtmektedir.

- Gibbs'e (1989:57) göre, öğretim liderliği tek bir özellikten oluşmuş bir liderlik alanı değil, yöneticiyi öğretime dahil eden davranışların ve yeteneklerin kombinasyonudur.
- Pehlivan (1996:33), öğretim liderini, işgörenleri yeni öğretim stratejileri denemeye cesaretlendiren, personel niteliğini ve yeni programları geliştiren ve personel tutumlarını değiştiren kişi olarak tanımlamıştır.
- Wildy ve Dimmock'a (1993:44) göre, öğretim lideri, eğitim örgütünün iç ve dış öğelerinin öğretim programlarının gerçekleşmesi üzerine odaklanmasını sağlayan, misyonu tanımlayan, öğretim kaynağı ve öğretim ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu, kurumda olumlu iletişim ve iklim oluşturan, sürekli olarak görünen varlık olan kişidir.

Yukarıdaki tanımlara daha birçokları eklenebilir. Ancak, bu tanımlar bile, bir öğretim liderinin görev alanlarını değişik açılardan göstermek için yeterlidir. Öğretim liderliğine ilişkin tanımlamalara bakıldığında, bu tanımlamaların bazılarının çok genel bazı yönetici davranışı boyutlarını içerdiği, buna karşın diğerlerinin çok ayrıntılı etkinlikler ve sorumluluklar listesinden oluştuğu gözlenmektedir. Alana ilişkin tanımlamalardaki bu farklılıklar nedeniyle de bazı yazarlar öğretim liderliği kavramının belirsiz olduğunu ileri sürmektedirler.

Eğitim liderliği alanında çalışma yapanlardan biri olan Greenfield (1987:1) öğretim lideri olarak yönetici görünümünün, şimdiye kadar yeterince yararlanılmayan bir imaj sağladığını ve uygulayıcılar için bir kılavuz oluşturduğunu ileriye sürmüştür.

Bununla birlikte, araştırmacıların terimin anlamı konusundaki tartışmaları son bulmuş değildir. Ancak, bu konuda görüş birliğine varılamamasına rağmen, öğretim liderliği kavramının literatürde giderek daha fazla yer tutmaya başladığı görülmektedir (Deal, 1987: 243).

Bu gelişmeye paralel olarak, birkaç yönetici etkinliğinin, öğretim liderliği davranışının boyutları olarak devamlı vurgulanmakta olduğu göze çarpmaktadır (Griffin, 1993: 33). Bu etkinliklerin incelenmesinden, öğretim liderliğinin genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci konularına daha fazla öncelik veren bir liderlik yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde etkili yöneticiler, genellikle

öğretim ortamı sorunlarını bilen, öğretimsel amaçları ve hedefleri belirleyen, programlı liderler olarak belirtilmektedir (Griffin, 1993: 35). Bu liderler, aynı zamanda yüksek akademik standartlar koyarlar ve öğretim görevlilerinin denetlenmesi ve değerlendirilmesine önem verirler. Bunlara ek olarak, öğretim programlarını planlar ve değerlendirirler ve öğrenme için olumlu bir hava yaratırlar (Brookover ve Diğerleri, 1977: 18; Hallinger ve Murphy, 1985: 220).

Değişik açılardan tanımlanmaya çalışılan öğretim liderliği rolü, direkt ve dolaylı etkinliklerin birleşiminden meydana gelir. Dolaylı etkinlikler, eğitim ve öğretime katkıda bulunan işleri izlemek ve uygulamak kadar, bu konudaki kurum politikalarının oluşturulmasını da içerir. Bu politikalar, bütün işgörenler için beklentileri açık bir biçimde gösterir. Yönetici, belirli aralıklarla, öğretim görevlilerin, bu politikaları nasıl yürüttüklerini izleyebilir. Diğer yandan; bir yöneticinin sınıf uygulamaları ile kurumun amaçlarını bütünleştirmeye, amaçları geliştirmeye, açıklamaya ve gerçekleştirmeye karşı ilgisi, dolaylı yoldan, yönetici etkinliğinin bir başka biçimini gösterir. Yöneticiler, bu dolaylı etkinlikler yoluyla, işgörenlerin görev alanı içindeki iş yapısını etkileyebilirler. Bu yüzden, dolaylı etkinliklerin belki de en olumlu yönü, sürekli denetimi gerektirmemesi ve dolayısıyla yönetici için fazla zaman alıcı olmamasıdır. Buna karşın, en olumsuz tarafı, direkt denetimin olmamasından dolayı, belirlenen politikaların uygulama etkililiğinin işgörenlerin politikalara bağlılığı ile sınırlı olmasıdır (Purkey ve Smith, 1983: 429).

Öğretim liderliği kavramı, 1980'li yıllardan itibaren etkili eğitim kurumları üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiş ve yöneticilerin öğretim liderliği kapsamında sıralanan başlıca özellik ve işlevleri çoğunlukla etkili örgüt konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak belirlenmiştir (Şişman, 2002:41).

Eğitim örgütlerinde liderlikle ilgili yapılan araştırmalar, etkili kurumların, genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetildiğini göstermektedir (Gümüseli, 1996:13; Balcı, 2001:127). Bazı araştırmacılar, her ne kadar eğitim örgütlerindeki yöneticilerin her zaman bir öğretim lideri olamayabileceğini belirtmiş iseler de liderlik, kurumun etkililiğini açıklamada anahtar bir faktör olarak görülmektedir (Krug, 1992: 435). Söz konusu çalışmalarda, başarılı kurumların özellikleri arasında, açık bir örgüt misyonu geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde toplayan ve öğrenmeyi

kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger ve Digerleri, 1989: 9).

Eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmesinde, onlara kazandırılacak bilgi ve becerilere ilişkin olarak standartlar geliştirilmeye çalışılmış, 2000’li yıllarda bu standartlar yeniden düzenlenirken öğretim liderliği kavramı da göz önünde bulundurulmuştur. NAESP (2002:13) tarafından hazırlanan okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili altı standarta göre etkili eğitim kurumu liderleri:

- Kurumu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmeye öncülük ederler.
- Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluştururlar.
- Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturur ve öğretimi gerçekleştirirler.
- Öğrenci ve yetişkinler için “sürekli öğrenme” anlayışına dayalı bir örgüt kültürü oluştururlar.
- Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu değerlendirmede çeşitli araçlar kullanırlar.
- Öğrenci ve kurumun başarısını arttırmak için kurum toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenirler.

Tüm bu düzenlemelerin çok yeni olmasına bağlı olarak eğitim kurumu yöneticisi yetiştiren programlar bu standartları uygulamaya henüz başlamıştır (Lashway, 2002:5). Sonuç olarak, eğitim örgütleri yöneticilerinin liderlik rolü, son yıllarda, birçok araştırmanın ve tartışmanın konusu olmuştur. Bu araştırmaların çoğunda da eğitim örgütü yöneticisi, değişim temsilcisi ve öğretim lideri olarak gösterilmektedir (Doud ve Keller, 1998:5).

## **8. Öğretim Liderinin Davranış Boyutları**

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda, tanımlanan öğretim liderliği davranış ve görevleri farklı açılardan ele alındığından çeşitlilik göstermektedir.

Hallinger ve Murphy (1985:79), öğretim liderliği davranış boyutlarını okul, program ve öğretim konularıyla ilgili literatürün taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak geliştirip üç temel boyut altında toplamıştır. Bunlar:

1. Örgütün Misyonusunu Tanımlama boyutu; amaçları geliştirme ve amaçları açıklama görevlerini içermektedir.
2. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme boyutu; öğretim programını denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme görevlerini içermektedir.
3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutu; öğretim zamanını koruma, çalışanların mesleki gelişimini sağlama, varlığını hissettirme, onlara özendirici ödülleri verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini içermektedir.

Eğitim yönetimi alanında sık sık karşımıza çıkan öğretim liderliği kavramı hem eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik yönüne vurgu yapmakta, hem de onların asıl görevinin öğretim olduğunun altını çizmektedir. Liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi, öğretim liderliği konusunda da bilim adamlarının üstünde birleştiği tek bir yaklaşıma yoktur. Ancak genel çerçeve itibarı ile Sergiovanni'nin (1984:62) beşli hiyerarşik modeli öğretim liderliği ile ilgili ilk modellerden biri olarak kabul görmektedir.

Gümüşeli (1998:540), Sergiovanni'nin liderlik güçleri hiyerarşisini oluşturan boyutlarını şöyle açıklamaktadır:

- **Teknik boyut;** lider burada 'yönetim mühendisi' rolünü üstlenmiştir. Bu temel boyutta genellikle planlama ve zaman yönetimi teknolojileri, liderlik kuramları ve örgütsel yapılar gibi konularda yeterlilikler yer alır. Teknik yeterliliklere sahip bir lider, örgütün planlama, örgütlenme, eşgüdümleme ve programlama süreçlerine önem verir.

- **İnsan unsuru boyutu;** yöneticilerin, iletişim, güdüleme ve kolaylaştırıcılık rolleri için gerekli olan, öğretim liderliğinin bireyler arası etkileşimlerinin tümünü içerir. İnsancılık gücü ağır basan lider ‘insan mühendisliği’ rolünü üstlenir ve bu boyutta yeterli olan lider, insan ilişkileri ve etkili güdüleme tekniklerine önem vererek okuldaki bireylere destek, teşvik ve gelişme olanakları sağlar.

- **Eğitimsel boyut;** öğretme, öğrenme ve eğitim programlarını yönetme gibi yönetici rolünün tüm aşamalarını içerir. Eğitim boyutuna ağırlık veren lider “klinik pratisyen” rolünü üstlenir. Klinik pratisyen olan bir lider; eğitim sorunlarını doğru tanıma, çalışanlara rehberlik etme, denetleme, değerlendirme, personel geliştirme ve program geliştirme konularında uzman kişidir.

- **Sembolik boyutta** yeterli kişi “şef” rolünü yerine getirir. Şef rolünü oynayan lider, seçici dikkate önem vererek, diğer kişilere önemli ve değerli şeylerin neler olduğu konusunda sinyal verir. Örgütü koruma, öğretim ortamlarını ziyaret etme, öğrencilere zaman ayırma ve onlarla birlikte olma, resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunma, sözcükleri ve eylemleri yerinde kullanarak birleşik bir vizyon sağlama, sembolik güçle ilgili liderlik örnekleridir.

- **Kültürel boyutta** yeterli olan lider ise; kuruma özgü kimliği oluşturan değerleri, inançları ve kültürel standartları tanımlama, kuvvetlendirme ve açıklamaya çabalayarak ‘kutsal kişi’ rolünü yerine getirir.

Sergiovanni'nin bu modeldeki ilk iki aşama, teknik ve insani boyutlar bütün etkili liderlik stilleri için geçerli olan boyutlardır. Dolayısı ile sadece okullara özgü olmamakla beraber öğretim liderliği içinde temel oluşturan özelliklerdir. Öte yandan, eğitim boyutu da öğretim liderliği için olmazsa olmaz bir roldür. Etkili bir öğretim liderinin, buradaki beş boyutta da yeterli olması gerekmektedir (Gümüşeli, 1996:9-11).

Smith ve Andrew, eğitim kurumu yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar (Akt. Çelik, 2000:39):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,
4. Öğretim görevlileri, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir yönetici olma,
6. Sürekli olarak öğrencileri kurum başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve çalışanların etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede kurumun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini çalışanlara yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
8. Örgütün karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, çalışanların akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olarak, zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

Ward ve Hildebrand (1988:49) yaptıkları çalışmada, yöneticilerin öğretim liderliği ile ilgili fikirlerini önem sırasına göre dört başlıkta sınıflandırıyorlar:

- Çalışanların izlenmesi ve değerlendirilmesi,
- Açık amaç ve hedeflerin belirlenmesi,
- Çalışanların gelişmelerine ve hizmet içi eğitimini sağlanması,
- İşe alınacak yeni elemanların seçilmesi.

Rogus (1988:1) ise, öğretim liderinde olması gereken en önemli özelliklerden birincisinin; çalışanların geliştirilmesi ve denetimi için zaman ayrılması ve bu yolla

onlara dolaysız olarak yardımcı olunmasını, ikinci olarak da; ders programı çerçevesinde yürütülen günlük işlere informal liderlik yapılması olduğunu ileri sürmektedir.

Literatürde öğretim liderliği ile ilgili geliştirilen modeller arasında, Hallinger ve Murphy tarafından yapılan araştırmalara sıkça yer verildiği ve onların geliştirdiği üç boyutlu öğretim liderliği modelinin genel kabul gördüğünü söyleyebiliriz. Hallinger'ın, Gümüseli (1998:537) tarafından uyarlanan modeline göre, öğretim liderinin görev boyutlarını, üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Örgütün Misyonunu Tanımlama,
2. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme,
3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme.

Başka bir kaynağa göre, öğretim liderinin davranışları, etkili öğretim kurumu yöneticisinin davranışları olarak belirtilmiştir. Bu kaynağa göre, öğretim konusunda etkili eğitim kurumunun öğretim lideri olan yöneticisi, aşağıdaki davranışları sergilemektedir (Bamburg ve Diğerleri, 1990:17-19):

1. Kaynak sağlayıcı olarak;
  - a) Kurumun misyonunu ve amaçlarını gerçekleştirmek için personel ve kaynakları düzenler,
  - b) Program ve öğretim hakkındaki bilgilerini öğretir.
2. Öğretim kaynağı olarak;
  - a) Öğretim programının sürekli gelişimi için beklentileri düzenler ve aktif bir şekilde personeli geliştirmeyi başarır,
  - b) Farklı öğretim stratejilerini kullanmaya personeli cesaretlendirir.
3. Etkili bir iletişimci olarak;
  - a) Kurumun amaçlarına bağlılık göstererek model olur,
  - b) Öğretim hedeflerinin vizyonunu açıklar ve böylece, öğretimin planlaması ile hedeflere ulaşmayı birleştirmeyi amaçlar,
  - c) Öğretim ve öğretim görevlileri davranışları için açık performans standartları koyar.
4. Mevcut durumu gözlemleyici olarak;
  - a) Mevcut durumu görür,



- b) Sınıfları gözler,
- c) Personel geliştirmeye aktif olarak katılır.

Heywood (2000:2), bir öğretim liderinin sergilemesi gereken davranışları ise, şöyle özetlemektedir:

- Öğretim lideri, diğerlerini, okul planı aracılığıyla bir değişim sürecine dahil eder. Bu sürecin içerisinde; yenilik gerektiren eğitim programlarını belirler, kaynakların etkili kullanımını sağlar, değişim sürecini sınıf içerisinde etkili kılar ve gerekli denetimleri ve performans ölçümlerini yapar,
- Diğerlerini öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmaya motive eder,
- Eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin geliştirme faaliyetleri için, çevreden gelen geribildirimleri kullanır, bu sürece ilişkin her faaliyette, öğretim kadrosunu motive eder ve kaynakları seferber eder.

Yukarıda, öğretim liderinin serigilemesi gereken bir çok davranışa değinilmiştir ve bunlara bir çok daha eklemek mümkündür. Fakat, en önemlisi, öğretim liderinin, eğitim bilimlerine dayanan bir geçmişi ve eğitimi olması gerektiği, kaçınılmaz bir şarttır.

Aşağıda, öğretimsel liderinin yerine getirmesi roller ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### **8.1. Örgütün Misyonunu Tanımlama**

Bir üniversite kurmanın ilk işi stratejik planını oluşturmasıdır. Stratejik planın ilk adımı ise üniversitenin misyonunu tanımlamadır ve bu misyon, üniversitenin ana özelliklerini açıklayıcı ve ana felsefeyi özetleyici olmalıdır. Üniversitenin misyonu; üniversitenin hitap ettiği kitleyi belirleyen, öğretim sürecinin şeklini açıklayan ve en önem verdiği değerleri empoze eden özelliklere sahip olmalıdır. Aynı zamanda, misyon, sosyal veya ekonomik yönüne de işaret etmeli ve belirli bir zaman için üniversitenin yönünün genel yolunu çizmelidir (Taylor ve Miroiu, 2002:55).

Misyon, organizasyonların en önemli var oluş nedenidir. Çalışanlara yol gösteren, yaptıkları işlere anlam kazandıran ve bir organizasyonu benzerlerinden ayırt etmeye yarayan uzun soluklu görev ve amaçlardır. Misyon, organizasyonların zaman içinde ulaşarak sona erdirebileceği bir hedef olmadığı için süreklilik arz eder. Kuruluş amaçları ne olursa olsun organizasyonların, varlıklarını sürdürdükleri sürece, mutlaka kendilerine göre belirleyebilecek ve çalışanlarına aktarabilecek hedefleri bulunmalıdır.

Bir organizasyon misyonunu doğru olarak tanımlamadığı takdirde, çalışanlar organizasyonun hedeflerinden uzaklaşırlar ve verilen iş kadar çalışırlar, yeni işler yapma ve yaratıcılık çabaları çok az görülür. Örgüt çalışanlarının yönetime olan güveni ve saygısı azalır. Yönetim ve personelin birbirinden kopuk ve bağımsız çalışması zamanla organizasyonun geleceğini tehdit eder. Misyon örgütün kuruluş aşamasında belirlenmelidir. Örgüt misyonu oluşturulurken rakiplerinden üstün ve farklı olmak amaçlanmalıdır. Misyonla birlikte kurucuların veya yönetim kademelerinin oluşturduğu örgüt kültürü ve inanç başarıda önemli bir yer alır. Misyon bir yol göstericidir. Bu nedenle örgüt, ne yaptığını ve niçin yaptığını tüm çalışanların hafızasından silinmeyecek şekilde sloganlaştırmalıdır. Bu durum çalışanların görevlerini yaparken ortak amaca yönelmesini sağlayacaktır (Taylor ve Miroiu, 2002:57).

Bilim adamları ve yöneticiler misyon konusunda bugün aynı tanımları verememektedir. Misyon kavramı stratejik akım içinde doğumunu 1960 yılında Harvard Business Review'de yayınlanan "Marketing Myopia" adlı makaleye borçludur. Ted Levitt, bu makalesinde birçok işletmenin yanlış bir iş tanımına sahip olduğunu belirtmişti. İşletmelerin iş tanımlarını oldukça dar kalıplar sınırladığını söyleyerek; bu konuda demiryolu, petrol ve konserve işletmelerinde yaptığı araştırmalarını sunmuştur. Bu araştırmalarda; demiryolu işletmesi işinin insanları taşımak, petrol işletmesi işinin enerji üretmek, konserve işletmesi işinin ürün konservelemek olduğunu belirtmiştir. Yöneticiler, iş tanımlarında üretim teknolojisinden çok, müşteri gereksinmelerini dikkate almışlardır (Levitt, 2004:11).

Misyon kavramı, bazı kaynaklarda ise önemli bir stratejik araç olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımıyla misyon, stratejik yönetimin ilk basamağıdır. Stratejik

yönetim sürecinin ilk basamağı olarak misyon kavramı aşağıdaki iki soruya yanıt getirir (Scott ve Jaffe, 1993:56):

1. Bizim işimiz nedir?
2. Bizim işimiz ne olmalıydı?

Bu anlamda strateji, yaratılan misyon doğrultusunda tanımlanan bir kavramdır. Örgüt amaçlarının belirlenerek, bunların işletmenin iç ve dış çevresiyle karşılaştırmasını yapıp, gerçekleştirilmesi sürecidir.

Örgütler bir amaç için kurulur. Bu amaç zamana göre değişmekle birlikte, örgütün varlık nedeninin çalışanlarca anlaşılmasını sağlayan bir temel bulunmaktadır. Bu temele örgüt misyonu denir. Genelde örgüt misyonu biçimsel olarak (yazılmış misyon bildirileriyle) tanımlanır. Örgüt misyonu ve temel amaçlar, uzun dönemde kurumun başarısını artırmanın ve stratejik yönetimin etkili olmasının başlangıç noktasını oluşturur. Örgüt misyonu, paylaşılan değerler ya da ortak inançlar demektir. Herhangi bir örgütün yaşamını sürdürebilmesi için tüm politika ve etkinliklerini de içeren, bir dizi sağlam inancın olması gerekir. Ayrıca bu inançlara sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır. Bu nedenle, eğer bir örgüt değişen bir dünyayla başa çıkmak istiyorsa, inançları dışında her şeyi değiştirmeye hazır olmalıdır. Başka bir deyişle, bir örgütün başarısında teknolojik ya da ekonomik kaynaklar, örgüt yapısı ya da yenilikçilikten daha çok, temel felsefeler, ruh ve dürtüler rol oynamaktadır.

Örgüt misyonunun özellikleri ise aşağıdaki gibidir (Brinckerhoff, 2002:79):

1. Misyon uzun dönemli bir amaçtır. Bazen bir örgütün yaşamı boyunca değişmez.
2. Misyon hiçbir zaman ortadan kalkmaz ve ulaşılamaz. Bu nedenle, daha iyiye ve daha üst başarıya yöneltilir. Ancak misyon belirlenirken gerçekçi olmalı ve örgütü kendi yeteneklerinin çok uzağında bir yere yöneltmemelidir.
3. Paylaşılan, örgütün ortak değer ve inançlarıdır. Tanımlanmış bu inanç ve değerler, kurumda çalışanların hepsine bir anlam kazandırmakta ve bir yön sağlamaktadır.

4. Örgüt misyonu nicelikle ilgili değil, nitelikle ilgili bir değerdir. Finansal amaçlar, büyüme ve karlılık oranları, işletmedeki herkes için bir değer oluşturmaz ya da aynı derecede önemli olmaz.

5. Misyon işletmenin içine değil, dışına yöneliktir. Başka bir tanımla misyon, ürünler üzerinde değil, pazar üzerinde odaklaşır.

6. Misyon örgüte özgüdür ve özeldir. Örgüte özgüdür, onu diğer işletmelerden ayırt eder. Özeldir, seçenekli faaliyetler arasından yönetimin tercih ettiği'dir.

Herhangi bir işletme ya da örgütün, kurum olabilmesinin ilk koşulu, sözle yada yazıyla tanımlanmasa, üstelik bilinçli bir biçimde ortaya konulmasa bile, sistemi değerler ve inançlarla kaynaştırmaktır.

Misyon kavramını ise dört unsura ayrılabilir; Amaç, strateji, davranış standartları ve değerler (Durik, 2003:78-80):

*Amaç:* Ortakların gereksinmelerini birleştirerek, belli bir amaç tanımlaması oluşturup, o amaca yönelmek için işletme vardır. İşletme yüksek idealleri amaç edinir. Bu durum örgütsel birlikteliği kolaylaştırır.

*Strateji:* Diğer işletmelerle rekabet içinde bulunan bir ortamda işletme amaçlarını başarmak, strateji oluşturmaya bağlıdır. Strateji, işletmeye ticari(ekonomik) bir mantık sunar. Eğer amaç, en iyi olma amacıysa; strateji işletmenin en iyi duruma gelmesi için gerekli ilkeleri içermelidir. Eğer amaç, kar yaratmaksa; strateji diğer işletmelerle rekabet ortamında işletmenin nasıl kar yaratacağını açıklar olmalıdır.

*Davranış standartları:* Amaç ve strateji eyleme geçmemiş kavramlardır. Amaç ve stratejileri eyleme geçirdiğimiz anda bunlara politika ve davranış kavramlarını da eklememiz gerekir. Politika ve davranış kavramları örgüt içindeki insanlara günden güne ne yapacakları konusunda karar vermede yardımcı olur.

*Değerler:* Değerler işletme kültürünün ardında yatan inanç ve moral ilkeleridir. Değerler, işletme içindeki kurallar ve davranış standartlarına anlam kazandırır.

Öğretim liderlerinin, misyondan öte açıkça istenen sonuca yoğunlaşmış bir vizyonlarının olması gerekmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985:71; Cawelti, 1987:89; Krug, 1992:36; Palladino, 1998:93). Bir öğretim lideri olarak yönetici, kurumun vizyonunu oluşturma konusunda öğretim kadrosu, öğrenci ve çevreye liderlik etmek durumundadır (Harchar ve Hyle, 1996: 28).

Sergiovanni (1984:11) vizyonu, örgütteki davranışsal normları ortaya koyan, yerleştiren ve farklı metotları, amaçları birleştiren eğitimsel bir platform olarak tanımlamıştır.

Misyon ise; vizyonla çok ilişkili olup içinde bulunan an ve gelecek günler için belirli bir yön çizerek kurumun benzer kurumlardan farkını belirtir (Köksal, 1998: 10).

Vizyon sahibi kişi ve kurumlar, kendilerine yeni yön ve roller bulmuş olanlardır. Böyle insanlar, durumlarındaki tıkanıklığı kolayca çözümlerler. Eğitim sistemlerinin tıkanığı ve eğitim kurumlarının büyük ölçüde işlevlerinin kaybettiğinin kabul edildiği bir dönemde, bu kurumların dolayısıyla da yöneticilerinin yeni roller üstlenmesi kaçınılmazdır. Kurumda bulunan herkesin paylaştığı gerçekleştirilebilir bir vizyon, onlar için harekete geçirici bir güç kaynağı olabilir. Vizyon – misyon, eğitim – öğrenme, liderlik – yöneticilik alanındaki değişme ve gelişmeler, eğitim kurumunun değerleri ile kaynaştırılabilirse, kurumdaki tüm olumsuzluk ve yetersizliklere rağmen; yönetici, öğretici, öğrenen, diğer personel ve çevre, örgütün amacı olan sadece iyi eğitim ve öğretim üzerine odaklanmalarını sağlayan bir etken olabilir (Özden, 1998: 46, 47). Bunu sağlamanın yolu, çalışanlarca paylaşılan bir vizyonu oluşturmaktır. Paylaşılan bir vizyonu oluşturmak, lider ve yöneticilerin günlük çalışmalarının odağında yer almalıdır. Böyle bir vizyonu oluşturmak, süreklilik gerektirir (Senge, 1994: 235).

Öğretim liderlerinin çoğunlukla örgütün başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Örgütün misyonunu tanımlama, örgütün tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri, bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu misyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985:221).

Öğretim lideri, misyonu belirlerken, misyonun altında yatan değerlere de değinmeli ve öneminin farkında olmalıdır. Taylor ve Miroiu'e (2002:56) göre, bu

değerler herkese açıklanmalıdır ve akademik camia tarafından paylaşılmalıdır. Bu değerlerin en kapsamlı ve anlamlı olanları ise şöyle sıralanmıştır:

- Mükemmeliyetçilik,
- Akademik özgürlük, ifade etme özgürlüğü ve farklı olma hakkı,
- Değişiklik için tolerans,
- Açıklık ve seffaflık,
- Bir öğrenme kültürü,
- Tüm hayat tarzları ve çevre için saygı,
- Tutarlılık, istikrar ve düzen,
- Müşteri, hizmet ve çevreye yönelik yaklaşım,
- Girişimcilik,
- İnanç özgürlüğü ve farklı dünya bakışları için saygı.

Etkili eğitim örgütleri, açık bir örgüt misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretim görevlileri ve diğer işgörenler, kurumun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları gerçekleştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar (Edmonds, 1982:5). Paylaşılmış amaçlar duygusu, işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmekten kurtarır, örgütün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdüleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar (Brookover ve Diğerleri, 1978:303; Wellisch ve Diğerleri, 1978:219). Eğitim örgütünün misyonu, çoğunlukla işgören ilgisi ve örgüt kaynaklarını belirli öğrenme alanları üzerine yoğunlaştıran açıkca tanımlanmış örgüt amaçlarına dayalı olarak açıklanır (Brookover ve Lezotte, 1977:9).

Açık bir örgütsel misyon geliştirmenin önemi, etkili örgüt ve örgütsel kültürler üzerindeki araştırmalar ile de kanıtlanmıştır. Açık misyon, örgütsel etkinlikler için temel oluşturan değerler çerçevesi oluşturur, örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder ve onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda, öğretim görevlileri gibi yarı özerk işgörelere, etkinliklerinde yol gösterir. Etkili örgütlerde misyon, aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren işgörenler, politikalarda ve çalışanlar uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan eğitim örgütünün felsefesine uygun biçimde sosyalize edilirler.

Eğitim örgütünün misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümde olabilir. Ancak, bunun misyon üzerinde fazla bir etkisi yoktur. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından farkedilmesinden ve kabul edilmesinden alır (Hallinger ve Murphy, 1987:90).

Dolayısıyla misyon, ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olmasın, ister açıkça, ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun örgütün işleyişine yön verir ve yol gösterir (Aydın, 1994:189).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, yöneticinin misyonu tanımlamadaki başlıca işlevi, örgütün amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları devamlı olarak örgüt toplumuna anlatmaktır. Bu işlev, öğretim yılı boyunca eğitim kurumundaki işgörenlerinin dikkatlerini ve kaynaklarını yoğunlaştıracakları alanları belirlemede yöneticinin rolünü tanımlar. Öğretimsel bakımdan etkili kurumlar, çoğunlukla öğrenci başarısı üzerinde dikkati toplayan açıkça tanımlanmış amaçlara sahiptirler. Her biri, uygulanabilir etkinlikler ile eşgüdümlemiş birkaç amacın en iyi sonucu vereceği söylenebilir. Bu amaçları geliştirmede işgörenlerin ve çevrenin katkısını sağlamanın önemi büyüktür (Hallinger ve Murphy, 1985:222).

Öğretim lideri, aslında kurumun kesin öğretim amaçlarını geliştirme ve bunların uygulanmasını yönetmekten sorumlu olan bir kişidir. Amaçlar, öğrencilerin bilmesi gerekenleri ve okuldan mezun olduktan sonra yapabileceklerini tanımlayan belli başlı genel sonuçlardır. Örgütün amaçlarının ilgili kişilere açıklanması, amaçların gerçekleştirilmesi için bir ön koşul gibidir. Amaçları konusunda açık mesajlara sahip olmayan öğretim görevlisi ve öğrencilerden başarı beklemek, yönetici için başarıyı şansa bırakmak anlamına gelmektedir. Bu yüzden, yöneticinin, eğitim ve öğretimle ilgili tüm taraflara, öğrenci, çalışan, veli ve çevreye örgütün amaçlarının ve bunların sonuçlarının açıklandığından emin olmalıdırlar. (Nworie ve McGriff, 2001:7). Hedefler olarak ifade edilen bu sonuçlar, yönetici ve öğretmenler için, öğrenmeye ilişkin yol gösterici niteliktedir. Bunlar materyaller ve programların seçiminde, öğretim stratejilerini kararlaştırmada, başarıyı saptamak için gerekli olan değerlendirme türünü belirlemede ilgililere kılavuzluk eder (Başaran, 1993:90).

Yönetici, örgütün amaçları ve bunların önemini, öğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda işgörelere anlatabilir. Ayrıca, amaçları açıklamada diğer formal

ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanılabilir. Bunların başlıcaları amaç demeçleri, işgören bültenleri, yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur. (Hallinger ve Murpy, 1985: 222). Bunların dışında, ayrıca, öğrenci konseyi toplantıları, kapalı devre televizyon programları vb. etkinlikler de, amaçların açıklanması için önemli fırsatları oluştururlar (Mc Evan, 1994:71-79). Öğretim lideri, bunlar arasından amaç, zaman ve hedef kitlenin özelliklerini gözönünde bulundurarak, bir veya birkaçını seçer ve kullanırlar. Diğer yandan yönetici, eğitim kurumunun amaçlarının ilgililere duyurulması için etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Çünkü halkla ilişkilerin amacı, çevreyle kurumun amaçları yönünde bilgilendirici bir iletişim ortamı oluşturup işletmektir. Bu yolla, okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabılır (Açıkalin, 1994:139).

Ancak, yöneticinin ifade ettiği amaçlarının anlamlı olabilmesi için, ölçülebilir davranışlarla ifade edilmesi gerekir. Aksi takdirde, yapılan etkinlikler sonucunda, bunların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini belirlemek olanaksız olur. Amaçların geliştirilmesi, yöneticinin yalnız başına yapması gereken bir görev değildir. Bu süreç çalışanların, ailelerin, toplumun belli kesiminden üyelerin ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilebilir. Çünkü, bu grupların tüm öğrenme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Dolayısıyla, bu süreçte, yöneticinin temel sorumluluğu öğrenciler için anahtar sonuçları tanımlama, onları görmeleri ve kullanmaları için herkese açıklamalıdır (Başaran, 1994: 90).

## **8.2. Öğretim Kaynağı ve Öğretimin Yöneticisi Olma**

Eğitim örgütünün varoluş nedeni ve tek amacı, eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise eğitim kurumunun programına göre olur. Eğitim programı, bir bakıma örgütün üretim planı niteliğini taşır. Bu yüzden, okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994:81). Fakat, günümüzün eğitim kurumlarının yöneticileri, öğretim için ayrılmaları gereken zamanın çoğunu, yönetim işine ayırmaktadır. Öğretim lideri olarak



yöneticinin rolleri savunulmasına rağmen, nadir olarak yapmaktadırlar. Özden (1998:132), günümüzde, eğitim yöneticilerinin öğretim etkinliklerinden çok, müteahhitlik türü etkinlikler üzerine yoğunlaştıklarını, bir çoğu yöneticinin elindeki imkanları etkili bir şekilde kullanmazken, zihninin hala okul binasına ekler yaptırmak ve araç – gereç sağlamakla dolu olduğunu belirtmektedir.

Öğretim liderliğinin gerektirdiği öğretim kaynağı ve öğretimin yöneticisi olma boyutu, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarında çalışanlarla birlikte çalışmayı içerir. Bu boyut, birbiriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Barrineau, 2001:21). Lider, bu görevleri yerine getirirken, öğrenme ve öğretmede temel olan aşağıdaki amaçları da göz önünde bulundurmalıdır (Taylor ve Miroiu, 2002:161,162):

- Kurulmuş akademik disiplinlerde, yüksek kalite sağlamalı,
- Üniversitenin öğrenme ve öğretme aktivitelerinde, tutarlı bir örgüt politikası izlemeli,
- Üniversitenin planına uygun, öğrenme ve öğretme için kaynak kullanmalı,
- Üniversitenin mevcut güçlü noktaları ve başarıları üzerine öğrenme ve öğretme hedefleri geliştirmeli,
- Teknolojiye dayalı ve öğrenci merkezli yaklaşımlarına özel ilgi göstermeli ve uygulama alanı bulmalı,
- Müfredat içeriklerinin ana içeriklerini belirlemek, açıklamak ve geliştirmek için, üniversitedeki farklı bölümlere destekte bulunmalı,
- İyi öğretim uygulamalarını desteklemeli ve ödüllendirmeli,
- Yüksek kaliteli eğitim ve öğretim kaynakları sağlamalı,
- Bölümler arası öğrenme ve öğretme becerilerini geliştirmeli ve üniversite dışındaki partnerlerle yenilikleri, öğretim şekillerini, enformasyonu ve iyi pratikleri paylaşmalı,
- Devamlı eğitim öğretim kalitesi sağlamalıdır.

Eğitim kurumu yöneticisinin asıl görevi, kurumun amaçlarının eğitim uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, ğretim elemanlarının ders hedeflerini örgüt amaçları ile egdmlmeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda, ğretim elemanlarına yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir. Literatüre göz atıldığında, denetimin ğretim liderliği ile en sık ilişkilendirilen bir görev fonksiyonu olduğu görülmektedir. Ayrıca, etkili örgütlerdeki ğretim elemanlarının program ve ğretim alanlarında, yöneticilerine büyük güven duydukları yine aynı literatürden anlaşılmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1987:194).

Denetleme ve değerlendirmenin ğretim liderliği için bu denli önem taşımasının nedeni, kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlaması ile ilgilidir. Aydın'ın (1986:31) da belirttiği gibi, öğretimsel denetimin amacı, öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır. Bu görev, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluşur. Diğer yandan, bir eğitim yöneticisinin denetim yapmadan, etkinliklerin başarılı olan ve olmayan yönlerini belirlemesi olanaksızdır. Denetim uygulama ile, plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır (Taymaz, 1989:53).

Kurumun etkili eğitim kurumları arasında yer almasını isteyen yöneticiler, günün büyük bir bölümünü doğrudan program ve ğretim ilerine ayırmak zorundadırlar. Gün boyunca kaçınılmaz olarak "büyüyen kağıt yığınları" ile uğramayı ise, ğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdırlar. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre yöneticiyi daha etkili yapabilir (Mc Evan, 1994:37).

Denetleme ve değerlendirme işlevi, bir bakıma yönetici için öğrenme fırsattır. Aslında okul ortamı, bu ortamda yer alan kişilerin tümü için öğrenme fırsatları yaratır. Bath (1980:97), bu durumu Şu cümlelerle ifade etmektedir. "Bir eğitim kurumu, herşeyden önce öğrenenlerin toplumdur. Burada yöneticiler, ğretim yeleri, aday öğreticiler, vre ve tabi ki ... Öğrenciler öğrenirler".

ğretimsel bakımdan etkili okullarda göze çarpan önemli özelliklerden birisi de eğitim programını egdmleme derecesinin yüksek olmasıdır. Bu okullarda, hem

sınıflarda öğretilen içerik, hem de başarı testleri eğitim programı amaçları ile sıkı bir biçimde ilişkilidir. Ayrıca bütün sınıf düzeylerinde yapılan etkinlikler arasında oldukça yüksek bir süreklilik vardır. Eğitim programını eşgüdümleme; öğretim ve eğitim programı konusunda disiplinler arası etkileşim içinde olmaları ile gerçekleşir (Hallinger ve Murphy, 1985:222).

Aslında eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada yöneticinin en önemli görevlerinden birisi, etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Güçlü öğretim lideri olan yöneticiler, eğitim programı ile ilgili olarak öğretim elemanları arasında sürekli bir etkileşimi teşvik eden kişilerdir (Hallinger ve Murphy, 1986:331).

Öğretim kaynağı ve öğretimi yöneten olarak, yönetici aynı zamanda öğretim sürecini denetlemeli ve sürecin iyileştirilmesi için geridönüt vermelidir. Öğretimde denetimin amacı, öğretme ve öğrenme sürecini etkili kılmaktır. Denetimin görevi, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluşur. Denetim, amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme, başarı sağlanması için yardımda bulunmadır (Taymaz, 1989:50). Değerlendirme ise, uygulamanın başarı derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Bursalıoğlu, 1999:125).

Yöneticinin öğretimi denetleme ve değerlendirmeye ilişkin görevi; belirlenen örgüt amaçlarının uygun öğrenme yaşantılarına dönüştürülüp dönüştürülmediğinin belirlenmesidir. Bu görev, öğretim elemanlarının eğitim programlarının, kurumun amaçları ile eşgüdümlenmesini, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi gerektirir (Whitaker, 1997:155).

Örgüt yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını artırmaktır. Bir öğretim lideri, öğrenci başarısını artırmak için aşağıdakileri yapmalıdır (Özden, 1998:146):

- Kurumda olumlu bir öğrenme – öğretme ortamı oluşturmalı,
- Öğrenci başarısını ön plana çıkarmalı,
- Öğretim planlarında bütünlük sağlamalı,
- Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri ve engelleri ortadan kaldırmalıdır.

Aynı zamanda, öğretimsel lider öğrencilerin başarısını takip etmelidir. Bunun sonucunda, kurumun amaçlarına ne kadar ulaşabildiğini bilir ve amaçlara ulaşabilmek için gerekli düzenlemeleri yapar (Sergiovanni, 1984:7). Bunu yapmanın en iyi yolu, yüksek öğretim sonrasında yapılan ülke genelinde sınavlardır. Bu sınavlar, öğrencilerin başarısını belirlemek ve düzeltici faaliyetler yapmak için en iyi fırsattır.

Öğretim kaynağı olarak öğretim lideri, program geliştirmede aktif olarak çalışmalıdır. Öğretim elemanları ile kurduğu diyaloglar aracılığıyla, onları çeşitli öğretim materyalleri, teknolojileri ve öğretme stratejileri kullanmaya cesaretlendirmelidir. Aynı zamanda, öğretim lideri olarak yöneticinin en açık rolü, iyi öğretimi kolaylaştırmaktır. İyi öğretimi kolaylaştırmak için yönetici, bilimdeki yeni gelişmeleri ve gelişen öğretme stratejilerini dengede tutmalıdır (Pesek, 1985:12).

Öğretim sürecini yöneten ve öğretim kaynağı olan bir yöneticinin örgütünde, çalışanlar, işlerine karşı bağlılık hissederler, öğrenciler daha iyi hizmet alırlar ve dolayısıyla örgütün amaçları yerine getirilmiş olur (Braham, 1996:9).

### **8.3. Olumlu Örgüt İklimi Oluşturma**

Örgütün öğrenme iklimi, öğretim elemanları ve öğrencilerin eğitim kurumunda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Yöneticiler, örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir örgüt iklimi oluşturmak için ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak işgörenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onlara geliştirici programları uygulayarak, öğrenci ve öğretim elemanları ile sık sık karşılaşarak, uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. Öğrenci, öğretim elemanı ve diğer işgörenlerin örgüt amaçlarını gerçekleştirme ve geliştirme isteklerini etkilemek amacıyla, ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümuşeli, 1996:102).

Yöneticinin varlığı, vizyon sahibi olarak, örgüt içinde hissedilir. Görülebilen yöneticiler, sürekli olarak örgütün değerlerini güçlendirici davranışlar gösterirler. Yönetici, kurumda devam eden günlük olayları birinci elden bilir. Aynı zamanda, yönetici, kurumu başkalarının özel ilgilerinden koruduğu gibi, kurumda var olan değerleri de korur (Wallace, 1996:26).

Etkili retim kurumlarında bulunan üretim elemanları ve yöneticiler, rgt geliştirme ve örgütün amacı olan ğrenci başarısını arttırma konusu üzerine odaklanmışlardır. Oluşturulan alışma gruplarıyla, sağlıklı bir örgüt iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece, eğitim-ğretim sürecine ilişkin kollektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Celik, 1999:38).

Örgütün ğrenme iklimi, büyük ölçüde ğretim elemanları ve öğrencilerin kurumda öğrenmeyi etkileyen dzg ve tutumlarından oluşur. Klasik yönetici olmak yerine, ğretim lideri olmayı yeğleyen yöneticiler, ğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işğren geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, ğrenci ve işğrenler ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak, ğrenci ve ğretim yeleri tutumlarını etkileyebilirler. Bir başka ifadeyle, öğrenme iklimini yukarıdaki etkinlikleri doğrudan ya da dolaylı olarak yerine getirerek düzenlerler (Hallinger ve Murphy, 1986:378).

Planlı yapılan eğitimde, eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir ğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994:104).

Özellikle 1970'lerin sonları ve 1980'lerin başlarında yürütülen çalışmalar, zamanı kullanma biçiminin ğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Jane Stealing ve arkadaşlarının ğretim için ayrılan zamana yönelik yaptıkları bir araştırma, öğretmene çeşitli etkenlerle kesilmemiş, büyük ğretim zamanı parçaları vermenin etkili ğretim için büyük önem taşıdığını göstermiştir (Akt. Stallings, 1980:35).

Öğretim liderliğinin bu boyutunda yer alan etkinliklerden bir diğeri de, okul içerisinde gerek işğrenler, gerekse öğrencilerle sürekli karşılaşma fırsatları yaratmaktır. Yöneticilerin zamanlarının önemli bir bölümünü zorunlu toplantılar ve görevlerin almasına kaşın, etkili yöneticiler, yine de kalan zamanlarının çoğunu, öncelikle işğrenler ve öğrencilerle karşılaşabilmek için makam odalarının dışında geçirmeye çaba gösterirler. Yöneticilerin kampüs ve koridorlarda sık sık görünmesi, ğretim görevlileri ve öğrenciler ile etkileşim içerisinde olma olanağı sağlar. Bu biçimdeki informal etkileşim, yöneticiye

öğretim elemanı ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar. Aynı zamanda, örgütün öncelikli konularını anlatma olanağı verir. Bu tür uygulamalar ayrıca öğretim elemanı ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkiler. Öğretim lideri olan yönetici, öğretim üyesi ve öğrencilerle görüşmek, sohbet etmek için ders aralarında ve koridorda, öğle yemeklerinde yemekhanelerde görünürler. Sık sık kurumdaki program içi ve dışı etkinliklere katılır ve buralarda öğrenciler, öğretim üyeleri ve hatta aileler ile konuşma fırsatları yaratırlar (Hallinger ve Murphy, 1985:232).

Nworie ve McGriff'e (2001:19, 20) göre, görünen varlık olan öğretim liderinden aşağıdaki davranışlar beklenmektedir:

- Öğretim lideri, örgütün misyonu ile ilgili olan açık amaçları geliştirmek için personel ve toplumla işbirliği yapar. Bu bağlamda, örgüt için açık bir vizyonu dile getirir ve örgüt amaçları için insan ve kaynakları seferber eder.
- Öğretim lideri, örgütte personel ve öğrencilere görünür. Bu bağlamda; örgütün ifade edilen vizyonu ile tutarlı davranır, başka sorunları erteler ve personel geliştirmeye aktif olarak katılır, dış çevreden örgütü korur, zamanı yönetir ve öğrenci ile ilgili hedefleri gerçekleştirmek için eğitimcilerin yükümlülüklerini açıkça bildirir.

Öğretim liderliğinin olumlu bir örgüt iklimi yaratmadaki rolünün bir parçası da, öğretim üyelerinin çabalarıyla orantılı olarak ödüllendiren ve onaylayan bir çalışma ortamı yaratmaktır. Yöneticiler, öğretim üyeleri için kullanabilecekleri çok az parasal özendiricilere sahiptirler. Özellikle öğretim üyeleri için geliştirilen tek bir ücret tarifesi ve görevi devam ettirme sistemi, yöneticilerin öğretim üyelerini güdüleme becerilerini kullanmalarını önemli ölçüde sınırlandırır. Bununla birlikte parasal özendiricilerin yüksek başarıyı ödüllendirmede ve devam ettirmede tek bir yol olmadığı da çeşitli araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Bu konuda Latham ve Wexley tarafından yapılan bir araştırmada özendirici olarak kullanılan para ödülünün, övmeye göre yalnızca önemsiz bir miktar fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Akt. Hallinger ve Murphy, 1985:223).

Farklı ortamlarda yapılan bu araştırmalardan elde edilen değişik sonuçlar bir bakıma özendiricilerin, etkilerinin ortama göre değişebileceğini göstermektedir. Bu

nedence işğörenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller, yöneticiler tarafından öğretim üyelerini etkilemede kullanılabilir önemli özendirme araçlarıdır. Yönetici, bu araçlardan bir ya da birkaçını birlikte uygulayabilir. Ancak, özendirici araçları kararlaştırırken bunları uygulayacağı bireylerin özellik ve beklentilerini bilmek zorundadır. Çünkü özendirici aracın işğöreni etkileme gücü, aracın niteliğinden çok uygulanacak bireyin ona atfettiği değere bağlıdır (Aydın, 1994:276).

Olumlu örgüt iklimi oluşturma başka bir boyutu da çalışanların mesleki gelişimini sağlamadır. Günümüz dünyasında, öğretmen eğitimi en önemli yatırımlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bunun için, çeşitli kuruluşlarda çok farklı tarzda modeller, sistemler ve politikalarla, değişik türde yetiştirme etkinlikleri planlanmakta ve uygulanmaktadır (Karagözoğlu, 1996:22). Bu etkinliklerin önemli bir bölümünü hizmet içi eğitim çalışmalarından oluşmaktadır. Eğitimde işğörenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları, diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretim elemanlarının kendilerini yetiştirmeleri mesleki bir zorunluluk olmaktadır (Başaran, 1994:138). Bu türdeki mesleki gelişim, üniversitelerde görev yapan öğretim kadrosu için de geçerlidir ve acil yerine getirilmesi gereken bir konudur.

Diğer yandan, öğretim görevlilerin görevlerinde başarılı olabilmeleri ancak eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve kurumda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır. Bir bakıma yenileme ve geliştirme amacını taşıyan bu tür etkinlikler, öğretim elemanlarının daha dinamik ve güvenle çalışmasına yardımcı olur (Karagözoğlu, 1996:30). Bunun için, yöneticinin önemli sorumluluklarından birisi de işğörenlerin sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gerekli önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Çünkü etkili bir hizmet ancak nitelikli işğörenler ile olanaklıdır. (Aydın, 1994:192)

Kurumunu etkili olarak yönetmeyi hedefleyen bir öğretim liderinin kurumdaki işğörenleri verimli olarak çalıştırma ile birlikte, onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması da büyük önem taşır.

Bu geliştirme etkinlikleri sonunda, öğretim elemanlarının ve diğer görevlilerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır, nitelikleri artar ve dolayısıyla kurum daha etkili hizmet sunma olanağına kavuşmuş olur. Mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan etkinlikler içerisinde personel geliştirmeye ilişkin olanakları öğretim görevlilerine duyurma ve gerekli hizmet içi eğitim etkinliklerini düzenleme en önemli olanlarıdır. Ayrıca işgören geliştirme etkinliklerinin, kurumun hedefleri ile tutarlı olmasını sağlama ve bu etkinliklerden kurumdaki tüm personeli eşit bir biçimde yararlandırma sorumluluğu, yine yöneticiye aittir. Bunlarla birlikte, bu görev aynı zamanda işgören geliştirme programları süresince öğrenilen bilgi, beceri ve tutumları bütünleştirmede öğretim elemanlarına yardımcı olma ve öğrenilenlerin öğretilen ortamlarında uygulanması için gerekli ortam ve desteği sağlamayı da içerir (Hallinger ve Murphy, 1985:223).

Olumlu kurum iklimi oluşturmayı hedefleyen yönetici, aynı zamanda personel için yüksek akademik standartlar koymak zorundadır. Açıkça tanımlanmış yüksek standartlar, öğrenmeyi artırmak için gerekli olan yüksek beklentileri güçlendirir. Örgüt için yüksek beklentileri ya da standartları geliştirme ve uygulama biçimleri, örgütün içinde bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik yapısından ve dolayısıyla çevrenin eğitim örgütünden beklentilerinden etkilenebilir. Bazı çevrelerde yöneticilerin bu konudaki görevi yüksek beklentileri ve standartları oluşturmayı içerirken, özellikle gelişmiş çevrelerdeki yöneticilerin bu alanda yapacakları görev, çevrede var olan yüksek beklentileri ve standartları koruma ve geliştirme ile sınırlı olabilir (Hallinger ve Murphy, 1987:198).

Etkili bir öğretim lideri, kurumu için açık olarak ifade edilmiş hedeflerin hazırlanmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynar. Örgütün akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından, öncelikle eğitim programlarının, örgütün uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Örgütün uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesinde yönetici; toplum, öğretim elemanları ve öğrencilerin beklentilerini de değerlendirilmeli ve onlara göre de hareket etmelidir (Mc Ewans, 1994:18).

## **9. Etkili Öğretim Liderinde Bulunması Gereken Nitelikler**



Öğretim liderliği araştırmalarının temelini, etkili örgüt araştırmaları oluşturmaktadır. Etkili bir eğitim kurumunun lideri olan bir yöneticisinin, örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi için ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için aşağıdaki niteliklere sahip olması gerekmektedir (Andersen ve Pigford, 1987:66-68):

- Bir vizyonu olma kapsamında; hedeflerinin herkes tarafından anlaşılmasını hedefler. Program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.
- Vizyonu eyleme dönüştürme kapsamında; bir takım olarak çalışır, örgütün bütün amaç ve beklentilerini vurgular.
- Destekleyici bir çevre oluşturma kapsamında; akademik olarak yönlendirilmiş, düzenli ve amaçlı örgüt iklimini teşvik eder.
- Örgütte neler olup bittiğini bilme kapsamında; öğretim elemanları ve öğrencilerin ne yaptığını ve bunu nasıl daha iyi yapabileceklerini bilir ve vurgular.
- Bilgili hareket etme kapsamında; farklı öğretim elemanı kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girer.

Tüm bu niteliklere sahip öğretim lideri olan yöneticilerin söyledikleri ve yaptıkları şey, öğrenci öğrenmesinin iyileşmesine yardım etmektir. Bu nitelikler, yöneticinin davranış amaçlarını şekillendiren bir etkiye sahiptir. Genellikle, yönetici bu düşünce ile, örgütünün amaçlarını denetler ve işgörenleri değerlendirir, öğretim daha iyi olması için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlar, personelin gelişmesini organize eder ve öğretim elemanları arasında mesleki ilişkiler kurar (Maxcy, 1991:41). Yöneticinin bunları sağlayabilmesi için, örgüt içerisinde lider olarak kabul edilmesi gerekir. Erçetin`e (1997:195) göre, bir eğitim kurumu yöneticisinde bulunması gereken liderlik özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Doğru sözlü olmak,
- Dürüst olmak,
- Açık fikirli olmak,
- Güvenilir olmak,

- Azimli olmak,
- Kendini kontrol edebilmek,
- İlgili olmak,
- Cesaret sahibi olmak,
- İleriyi görebilmek,
- Dinamik olmak,
- Destekleyici olmak,
- Sadakat sahibi olmak,
- Bağımsız hareket edebilmek.

Bütün bu özelliklere ek olarak, öğretim liderinin iyi bir öğretici olması gerekir. İngiltere`de öğretim liderliği üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; öğretim lideri olan yöneticiye katkıda bulunan en önemli şey, haftanın ortalama %20`sinde öğretime devam etmiş olmasıdır (Weindling, 1990:42).

### **10. Öğretim Lideri ve İzleyenleri İlişkileri**

Öğretim lideri olan eğitim kurumu yöneticilerinin, kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmek için ve kurumun etkili kurum olmasını sağlamak için kendisini ve işgörenlerini sürekli olarak yetiştirme ve vizyonunu paylaşıp çalışanları parçası etme sorumluluğu vardır. Lider, ancak bu yolla kendi izleyenlerini yetiştirir ve onlar üzerindeki etkiyi artırır. Başaran (2000:70), öğretim liderinin, okul personeli, çevre ve öğrenciler tarafından benimsenme düzeylerini arttırabilmek için ve örgütün amaçlarını daha üst düzeyde ulaşmasını sağlayabilmek için aşağıdakileri gerçekleştirmesi gerektiğini vurgulamıştır:

- İzleyenler ile amaçlar üzerinde çalışır, ulaşılabilir amaçları benimser, kaynakları sağlar ve izleyenlere amaçlara ulaşabilme yeterliliği kazandırır,
- Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için sorumluluk almalarını ve gönüllü olmalarını sağlar,
- İzleyenlerin yetişmesi için imkanlar hazırlar.

Liderin davranışları, liderin izleyenler ile veya yönettiği grupla olan ilişkilerindeki tutumlarına göre; otokratik, demokratik – katılımcı ya da tam serbest olarak sergilenebilir (Eren, 1993:308). Ancak, lider olan bir kimse, her zaman ve her yerde, bu liderlik tarzlarından birini kullanacak demek değildir. İçinde bulunan zaman ve ortama göre, aynı anda birden fazlasını kullanabilir. Liderlerin, farklı ortamlarda etkili olmalarını sağlayıcı nitelikte davranış stillerine sahip olmaları gerekir. Ayrıca, etkili liderler buldukları hiyerarşik makamın yasal gücüyle, gruptan elde edilen doğal gücü birleştirmelidirler (Aydın, 1994:253-260). Bunu başarabilen lider – yönetici, etkililik düzeyini artırır.

Bir liderin etkili ve verimli olabilmesi için bazı şartları yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlar (Bursalıoğlu, 1987:310):

- Grubun amacını gerçekleştirmesine katkıda bulunmak,
- Liderin rolünün iyi belirlemek ve kabul etmek,
- Grubun karar ve eylem yollarını iyi seçmek,
- Grubun sürekliliğini sağlamaktır.

Örgütsel etkililiği gerçekleştirmede, yönetim ve yöneticiler açısından grup kavramının çok büyük önemi vardır. Bunun sebebi, yöneticilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu grup içerisinde geçmesidir. Etkili bir liderlik, grupla üyelerinin davranışlarının anlaşmasını gerektirir (Aydın, 1994:242).

### **11.Öğretim Lideri Olmanın Gereği**

Liderliği içinde bulunduğu ortamdan ayrı incelemek doğru değildir. Öğretim liderliği de, içinde bulunduğu güç çevresi ve hiyerarşik ortamdan ayrı incelenemez. Öğretim lideri, formal ve informal örgüt ve liderlerden yararlanmak yoluyla, durumunu güçlendirebilir. Öğretim lideri, örgütün amaçlarını gerçekleştirerek yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak, örgütün iç öğelerinin lideri olmalıdır (Bursalıoğlu, 1987:66). Eğitim kurumu yöneticisi, öğretim lideri olmazsa yerini bir başkası doldurur ve bu durum zaman zaman örgüt amaçlarını gerçekleştirememesine ya da amaçlardan sapmasına neden olur.

Bursalıoğlu'na (1987:307) göre, eğitim kurumu yöneticilerinin öğretim lideri olabilmesi için:

- Eğitim girişiminin temel değerlerini benimsemeleri ve bunu davranışa dönüştürebilmeleri,
- Örgütün amaçları ile çalışanların amaçlarını dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmeleri,
- Örgütte iyi insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir örgüt iklimi oluşturabilmeleri,
- Gerçekçi bir gözle problemleri görebilmeleri ve bu problemleri çözebilecek yeteneklere sahip olabilmeleri gerekir.

Öğretim liderliği, diğer liderlik türlerinden farklıdır. Buna ilişkin, insanların ve devletin, okulların gelişme ve büyümesinin, sosyalleşme ve ekonomik fırsatlarının öğretim liderliğinin gerçekleşmesinin zor olduğuna inandığı bir toplumda, endüstriyel yönetimi eğitim alanına kolay değildir. Liderler; inisyatif sahibi, risk alıcı, görevlendirici, motive edici, iletişimci, karar alıcı ve yaratıcı olmalıdırlar. Bu görevler karşısında, 21. yüzyılın öğretim liderleri; öğretim, öğrenme ve programda teknik yeterlik aracılığıyla daha fazla liderlik becerileri göstermeli ve daha iyi bir toplum ideali için amaç ve görüşlerini açıklamada daha fazla liderlik yapmalıdırlar (Harris, 1986:2 – 6).

## 12. Üniversite Kavramı, Gelişimi, İşlevi

Üniversite kelimesinin kökeni, Latince'de bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu anlamına gelen universitas sözcüğüdür. Asırlar boyunca farklı şekillerde gelişmiş olan üniversite kavramı, 20inci yüzyılın başlarında aşağıdaki gibi gelişmeler göstermektedir (Gürüz ve Diğerleri, 1994:59-74):

- Eğitim – öğretimin yanında, temel bilimsel ve uygulamalı araştırmalar ile toplum hizmetleri, üniversitenin temel işlevleri arasına girmeye başlamıştır.
- Mesleki eğitimin önem kazanması ile beraber, üniversitenin bir kurum olarak toplum üzerindeki etkisinin derinleşmesi ve faaliyetlerinin yürütülmesi için gerek kamu, gerek ise özel kaynaklardan giderek artan miktarda harcama yapılmasının zorunlu hale gelmesi ile, üniversitenin topluma ve konuya karşı

sorumlu kılınmasına ve denetlenmesine yönelik yapılar tesis edilmeye ve düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır.

- II.inci Dünya Savaşından sonra, üniversitelerin halka açılması hızlanmaya başlamış ve öğrenci sayısında artışlar olmaya başlamıştır.
- Artık üniversitelerin temel işlevleri; eğitim öğretim, temel bilimsel araştırmalar ve toplum hizmetleri olmaya başlamıştır.

Üniversite, bilimsel yöntemi kullanarak gerçeği araştıran ve derinleştiren, bilgiyi toplayan, düzenleyen, çoğaltan, yayan kurumdur. Eğitim sisteminin en üst basamağını oluşturan üniversiteler, ilk çağ'dan günümüze kadar bilginin araştırıldığı, üretildiği, geliştirildiği, öğrenmenin ve sorgulamanın yapıldığı demokratik kurumlar olarak değerlendirilmiştir (Öztürk; 1999:11).

Aynı zamanda üniversite, bilimsel üstünlüğün, akademik yeteneğin ve yönetim ustalığının ağır bastığı bir ortamdır. Onların görevi, dünyaya geniş açıdan bakan, özgürlüğünü kazanmasını ve korumasını bilen insan gücü yetiştirmektir. Amacı ise, üst düzeyde öğretim ve bilimsel araştırma yaptırarak topluma, bilimsel düşünme yeteneği ve becerisine sahip bireyler hazırlamaktır (Gökce, 1990:10).

Yüksek öğretimin üç önemli amacının olduğu söylenebilir. Birinci amaç, alt kademelerden belirli bir eğitim alarak gelmiş bulunan öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, ülkenin bilim politikasına ve toplumun üst düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinmesine uygun yüksek dereceli meslek eğitimi vermektir. İkinci amacı, ülkeyi yönetenler başta olmak üzere bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmaktır. Üçüncü amaç ise, ülkeyi ilgilendiren her türlü sorunla ilgili olarak tüm yönetim birimlerine danışmanlık yapmaktır (Başar, 1996:65,66).

Üniversitelerin öğretim üyesi kadrolarında başarılı bireylerin bulunması, şüphesiz istenilen bir durumdur. Yüksek nitelikli bilim adamlarına ve öğretim üyelerine sahip olmak, nitelikli genç elemanlara sahip olmakla, onları gereği gibi yetiştirmek ve geliştirmek ile olur (Korkut, 2001:216).

Doğan (1996:46) ve Rosovsky`ye (2000:238) göre, üniversitenin asıl unsuru nedir sorusunun tartışmasız evrensel cevabı öğretim üyeleridir. Teorik olarak yasadışı, binasız

ve hatta öğrencisiz de üniversite olabilir ve evrensel işlevlerini yerine getirebilir, ancak, öğretim üyesiz üniversite düşünülemez ve olamaz. Üniversitelerin kalite ve başarısını öğretim üyeleri belirler ve bir üniversitenin statüsünün ve saygınlığının en güvenilir göstergesi, öğretim kadrosunun kalite düzeyidir.

Dünyanın en iyi üniversiteleri ise düzeylerini korumak ve yükseltmek için en başarılı ve yetenekli öğretim üyelerini bünyesine almaya, başarısını devam ettirmeyenleri de bünyesinden ayıklamaya çalışır.

Amerikan Üniversite Profesörleri Derneğine göre, üniversite öğretim elemanlarının sahip olması gereken akademik özgürlüğün üç temel boyutu bulunmaktadır (Gillin, 2002:302):

1. Araştırma yapmak ve bunların sonuçlarını yayımlamak,
2. Sınıfta neyi, nasıl anlatacağına karar vermek,
3. Araştırma ve düşüncelerinden dolayı kurumsal sansüre ve baskıya maruz kalmamaktır.

Üniversite öğretim elemanlarının niteliğini belirleyen bir çok unsur vardır. Bu belirtilerden biri, öğretim elemanlarının yayınladığı bilimsel araştırmalardır. Arnavutluk ve Türkiye`de hem öğretim elemanları sayısının yetersizliği, hem de nitelikteki problemler, bilimsel araştırma sayısına önemli bir etki yapmaktadır.

Diğer bir unsur da, bu araştırmanın da temelini oluşturan, öğretim elemanlarının eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki yeterlilikleridir. Bu yeterlilik, özellikle, öğretim elemanlarının alanlarına hakim, genel kültür sahibi ve pedagojik formasyon açısından yeterli bilgi ve beceri ile donanmış olmalarını beklendiklerinin bir göstergesidir (Erişen, 2001:67).

Sonuç olarak, üniversitenin temel işlevi öğretimi sağlamak ve bunu verimli öğretim üyeleri ve etkili bir öğretim liderliği ile gerçekleştirmektir.

### **13. Üniversite Yöneticisinin Öğretim Lideri Olmasının Yararları**

Üniversitelerin etkililiği çok acil olan bir krizdir ve bu kriz, belirli liderlik alanlarındaki uygulamaların yolunda gitmemesi ile doğrudan bağlantılıdır (Eddy ve Diğerleri, 2005:327).

Yöneticinin öğretim lideri olmasının, işgören, öğrenci ve toplum için pek çok yararları vardır. Bu yararları Stimson (1996:15-17) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Yöneticinin kendisine olan yararları:

- Daha başarılı ve üretken bir kuruma sahip olur,
- Personele görev verirken, yerine getireceği konusunda daha emin olur,
- Yönetim becerilerini sürekli geliştirmek zorundadır,
- Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup, kendini geliştirmeye vakit ayırır.

Öğretim elemanlarına yararları:

- Kurumları için önemli olduklarını gösterirler,
- Eğitim ve öğretim becerilerini geliştirirler,
- Görevlerine daha fazla ilgilidirler,
- İşlerinde daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar,
- Başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Örgüte yararları:

- İstekli ve gelişmeye açık elemanlara sahip olur,
- Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişmeye açık yöneticilere sahip olurlar.

Bunların sonucunda, hem daha etkili ve kaliteli çıktı verir, hem de öğretim lideri kendini örgüte ve topluma kendini faydalı hisseder.

#### **14. Üniversite Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler**

Yöneticilerin öğretim lideri olarak görev yapmasına ilişkin beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentilere karşın, durmadan büyüyen ve karmaşıklaşan bürokrasi, artan ve çeşitlenen örgüt ihtiyaçları ve zaman darlığı gibi etkenler, yöneticilerin öğretim liderliğini giderek güçleştirmektedir. Bunlara ayrıca Türkiye ve Arnavutluk'taki gibi üniversite yöneticilerinin yetişme eksikliği sorunu eklendiğinde, durum daha da

düşündürücü olmaktadır. Fakat, bu güçlükleri planlı ve özverili çalışmaları ile aşarak öğretim lideri olmayı başaran yönetici sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır.

Yöneticilerin öğretim lideri olarak hizmet etme konusundaki olumlu algıları ve bu konudaki kamu beklentilerine rağmen, yapılan araştırmaların çoğunda yöneticilerin bu rolü tam olarak yerine getirmedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Garton ve McIntre tarafından yapılan bir araştırma, yöneticilerin program geliştirme etkinliğini en önemli sorumluluk alanı olarak kabul ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Ancak, bu araştırma aynı zamanda, yöneticilerin zamanlarının büyük bir kısmını, bürokratik işlere harcadığını açıklığa kavuşturmuştur (Griffin, 1993:29).

Diğer yandan, Bredeson (1985:39) yöneticilerin öğretim lideri olarak görev yapmak istediklerini, ancak onların bu isteklerine ulaşmalarını engelleyen bazı etkenlerin olduğunu ileri sürmüştür. Araştırmacı, çalışması sonunda, yöneticilerin program lideri olmayı çok arzu ettiklerini, fakat buna ulaşamadıklarını; yapmaları gereken en önemli görevin program geliştirme olduğunu hissettiklerini, ama bunu gerçekleştiremediklerini belirterek, yöneticilerin bu durumdan büyük suçluluk duyduklarını ifade etmiştir.

Konu ile ilgili araştırmaların bazılarında, yöneticilerin istenilen nitelikte öğretim liderliği yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını inandıkları ileri sürülmektedir. Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde; yöneticilerin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanın yetersizliği ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Griffin, 1993:29).

Bunlar kadar ve hatta bunlardan daha önemli bir diğer etken de, yöneticilerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir (Hallinger ve Murphy, 1987:55). McEvan (1994:13) bunlara ayrıca vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Diğer yandan, özellikle kıt kaynaklara sahip gelişmekte olan ülkeler için mali kaynak yetersizliği de yine önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretim liderliğini sınırlayan bu faktörleri aşağıdaki gibi daha açık olarak tanımlamak mümkündür.

### ***Bürokratik ve Yasal Engeller***

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, yöneticinin liderlik tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkezîyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya



çıkılmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma yöneticiyi, daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine ortam yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 1991:40).

Aynı zamanda, yasalardan kaynaklanan yasal engeller, politik müdahaleler, ulusal ve uluslar arası ülke politikaları, lidere özerk ve esnek kuruma özgü ve bağımsız bir çalışma planı uygulamaya engel olurlar (Taylor ve Miroiu, 2002:14, 15).

Günümüzde kamu eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticiler, bürokraside genellikle orta kademe yöneticisi olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarının her geçen gün büyümesi ve karmaşıklaşması karşısında, bu kurumların yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan ya da dolaylı ilgili olan mevzuatlarla sınırlanmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırma; yöneticilerin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını, artan bir kamu denetiminin baskısı altına girdiklerini ve dolayısıyla kurum yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993:30). Bunun için de, 1980'lerden sonra, eğitimin demokratikleştirilmesi girişimlerine paralel olarak, eğitim örgütlerinden bürokrasinin temizlenmesine yönelik çabalarda da bir artış olmuştur. Bu girişimler, yönetici ve öğretim elemanı rollerinin yeniden tanımlanmasını gündeme getirmiştir. Ancak, merkezi yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde, özellikle işgören alma, yetiştirme, kurum programı ve bütçesini kararlaştırma gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması; yöneticilerin eğitim ve öğretim, yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği etkinlikleri üzerindeki kontrolünü önemli ölçüde sınırlamaya devam etmektedir (Thomas ve Vunberg, 1991:62).

Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerin işleyişine ilişkin kanunlara bakıldığında, bu kanunların özellikle bütçeyi özgürce kullanmada sınırlılık gertirdiği görülmüştür. Bunun sonucunda, üniversiteler kaynakları etkili kullanamama durumu ile karşılaşmakta ve öğretim süreci aksamaktadır.

İki ülkede rastlanan bir başka önemli bürokratik sınırlama da, liderlerin nitelikli kadroyu kurumun ihtiyaç ve felsefesine göre seçememesidir. Eleman seçimi iki ülkede de merkezi bir sisteme göre yapılmaktadır. Bunun sonucunda da, eğitim-öğretim sürecinin kalitesi düşmektedir.

### ***Zaman Sınırlılığı***

Yöneticilerin çalışmaları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, onların günlerinin çoğunlukla insanla ilgili kısa ve farklı girişim ve etkileşimlerle akıp gittiğini ortaya koymaktadır (Bird ve Little, 1985:2). Yine yazışmalar ve yazılı belgeleri inceleme de, yöneticinin zamanının büyük bir kısmını almaktadır. Bu olumsuz durum, eğitimi planlama ve değerlendirme, öğretim sürecini izleme ve toplantı yapma gibi etkinliklere kesintisiz zaman blokları ayırmayı engellemektedir (Hallinger ve Murphy, 1987:57). Bunun için bazı araştırmacılar okul yöneticilerinin görevini tipik olarak kısalık ve parçalanma ile karakterize etmektedir. Griffin'e (1993:31) göre, yöneticilerin zamanlarının yaklaşık yüzde 80'inin öğretimle ilgili olmayan ihtiyaçları ve disiplin sorunlarına çözüm bulmaya harcadıklarını, dolayısıyla öğretim liderliğine az zaman ayırabildiklerini vurgulamıştır. Yine, Martin ve Willower (1981:77) tarafından yapılan bir araştırmada yöneticilerin zamanlarının ancak yüzde 18'ini öğretimle ilgili konulara ayırdıkları anlaşılmıştır. Buna benzer bir araştırma da Aksoy (1993) tarafından Türkiye'de yapılmış ve aynı sonuçlar elde edilmiştir (Akt. Açıkalın, 1994:122).

Kuşkusuz bir önceki başlık altında genel özellikleri ile belirtilen bürokratik engellerden kaynaklanan etkenler de, yöneticinin zamanını önemli ölçüde sınırlamakta, öğretim liderliği konularına yeterli ölçüde eğilmesini engellemektedir. Ancak zaman sınırlılığı bazı durumlarda yöneticinin zamanı iyi kullanmamasından da kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle, aslında öğretim lideri olmayı başarabilenler, sınırlı zamanı iyi yöneterek zaman yaratan ve bu zamanı öğretim işlerinde kullanabilen yöneticilerdir. Açıkalın'ın (1994:115) da belirttiği gibi; iyi yetişmiş, yetkin, liderlik özelliklerine sahip yöneticiler, büyük ölçüde zamana hükmetme konusunda üst düzeyde yeterlikleri olan kişilerdir. Zamana hükmetmek, zamanı kontrol altına almak, yönetmek demektir. Zamanı yönetmek ise olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir.

Sonuç olarak, öğretim lideri olan yöneticiler zamanı kullanırken, önceliği eğitim programı ve öğretime vermeyi başarabilen kişilerdir.

### ***Yönetici Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler***

Bir kurumdaki roller, makamda bulunan yöneticilerin görevleri ile ilgili özel davranış biçimlerini belirler. Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturur (Taymaz, 1989:123).

Makamlardan beklenen davranışlar, toplumdaki topluma ve hatta aynı toplumda zamandan zamana farklılıklar gösterirler. Bu beklenti farklılıkları, diğer örgütlere bakarak eğitim örgütlerinin yöneticileri açısından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü, bir çok kişi ve grubun eğitim kurumlarına yönelik bakış açılarındaki farklılıklar, eğitim kurumu ve yöneticilerinden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak istemesi ve bunun için eğitim kurumlarına baskı yapması eğitim kurumu yöneticisinin rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüseli, 1998:6).

Diğer yandan toplumdaki değişme ve eğitimdeki akıcılık, eğitim yönetiminde bazı ayrılıklara ve yönetici rolleri arasında çatışmalara yol açmıştır. Araştırmalar, bu çatışmaların eğitim kurumu yöneticisinin oynadığı roller ile oynaması gereken roller arasında olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1994:202).

Toplumdaki sosyo-ekonomik ve teknolojik değişme ve gelişmelere paralel olarak, eğitim hizmetleri veren örgütleri de giderek daha karmaşık bir yapı ve işleyişe bürünmektedir. Bunun sonucunda, eğitim kurumu yöneticisinden beklentiler her geçen gün artmakta ve farklılaşmaktadır. Morris ve Diğerleri (1984:689) yöneticilerin günlerinin öğretim liderliği uygulamaları üzerinde düşünmeye ve yoğunlaşmaya olanak vermeyen etkinlik karmaşası ile dolu işlerden meydana geldiğini ileri sürerek, yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları farklı ve birbiriyle uyumsuz rol beklentilerine dikkati çekmeye çalışmışlardır.

Ayrıca, yöneticilerin öğretim liderliği ile ilgili beklentilerin sürekli artış göstermesine karşın, yönetici ile ilgili iş tanımlarının bazılarında öğretimsel sorumluluklardan çok, yönetsel sorumluluklara öncelik verildiği görülmektedir. Bu çelişkili durum da, yine eğitim kurumu yöneticisinin öğretim liderliği davranışı göstermesini önemli ölçüde engellemektedir (Griffin, 1993:32).

### ***Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim Eksikliği***

Üniversite yöneticileri, öğretim sürecinde eğitici ve öğretici rol oynadıkları için, öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını varsayarlar. Halbuki öğretmenlik ve yöneticilik birbiri ile ilişkili fakat farklı davranışları gerektirir. Bu nedenle, bir kişinin öğretmen olarak yetişmesi ve çalışması, onun kurumdaki öğretimi analiz etme; öğretim elemanlarına eğitim ve öğretim konusunda rehberlik etme; eğitim programını geliştirme, koordine etme ve uygulamasını kontrol etme gibi davranışları göstermesini garanti etmez. (Hallinger ve Murphy, 1987:56).

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece, eğitim girişiminde öğreticilik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. (Bursalıoğlu, 1994:221).

Üniversitelerde yöneticilik, belli yöneticilik kriterlerine göre yapılmamakta, çoğunlukla iş yerindeki veya mesleki kıdeme göre ve daha üst yöneticilerle olan ilişkilere göre belirlenmektedir. Dolayısıyla, yöneticilik rollerinde aksaklık tespit edilmektedir.

#### ***Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği***

Yöneticilerin öğretim liderliğini engelleyen etkenlerden bir diğeri de, yöneticinin kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu nedenle, bir çok yazar, liderlik konusunda insanın en büyük düşmanının kendisinin olacağını ileriye sürerler. Yapılan araştırmalar, diğer liderlik türlerinde olduğu gibi, öğretim liderliğini olumsuz yönde etkileyen kişisel özellikler içerisinde de vizyon ve temel bilgi eksikliği; risk almaya, uzun çalışma saatleri geçirmeye, sürekli gelişmeye ve yetki aktarmaya karşı isteksizlik gibi özelliklerin ilk sıraları aldığını göstermektedir (McEvan,1994:13).

#### ***Kaynak Yetersizliği***

Eğitim yönetiminde hemen her işin yapılması paraya dayanır. Bu da, eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. En geniş anlamıyla eğitim harcamaları, genel ve katma bütçeli dairelerin, özel kesim ve kamu iktisadi kuruluşları bütçelerinden eğitim hizmetlerine yapılan tüm harcamalardır. Başka bir deyişle eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm parasal kaynaklardır (Hare, 1999:11).

Kurumundaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması, nitelikli personel yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte; yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlama ile mümkün olur. Yöneticinin, özellikle niteliği artırmaya yönelik çabalarının yeterli kaynak olmadan olumlu sonuç vermesi olanaklı değildir. Öğrenciler için öğrenmeye güdüleyen bir ortamın yaratılması, çalışanların maddi olarak özendirilmesi, büyük ölçüde parasal kaynaklara bağlı olarak yapılacak etkinliklerdir. Bunun için, kaynak yetersizliği gelişmekte olan ve eğitime yeterli kaynak ayırmayan ülkelerde yöneticilerin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Pesek, 1985:9).

Özetlemek gerekirse öğretim liderliği ve etkili okullara yönelik araştırmalar; bürokratik ve yasal sınırlamalar ile yöneticilerin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kıtlığı, yetiştirme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği gibi etkenlerin öğretim liderliği davranışları göstermeyi engellediğini ortaya çıkarmıştır.

Kurumu yönetmenin aslında eğitim programı ve öğretimi yönetme olduğunun bilincinde girişken, cesur, özverili çalışarak; genel yönetimle birlikte eğitim ve öğretim konusunda sürekli olarak kendini yetiştirip geliştirerek, kendini sürekli yenileyen yönetici, öğretim lideri olma yolunda adım atabilir.

Çünkü, öğretim lideri olan bir yönetici, bir bakıma yukarıdaki engelleri aşarak başarıya ulaşmış kişidir. Bu başarıya ulaşmanın en geçerli yolu da, kuşkusuz kendini sürekli geliştirmekle birlikte, zamanı iyi yönetmek ve öğretim liderliğine ilişkin görevleri rutin yönetim görevleri ile bir bütün olarak planlayıp uygulayabilmekten geçer.

### **15. Kültürler Arası Liderlik Yansımaları**

Kültürel liderliğin uluslar arası bir bağlamda ele alınması, okul liderliğine daha geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Kültürel liderliğin yerel düzeyde ele alınmasının bir takım sınırlılıkları vardır. Çünkü ülkelerin eğitim sistemleri farklıdır. Doğal olarak farklı kültürü ve yönetim sistemi olan ülkelerin farklı liderlik davranışları olacaktır. Batı kaynaklı ve Amerika'da okul liderliğine ilişkin yapılan araştırmalar, eğitimsel değerler setini ve mevcut koşulları tek boyutlu olarak incelenmiştir (Çelik, 2000:55).

Kültürel liderliğin yerel bazda ele alınması doğal olabilir. Ancak, her kültürde etkili olabilecek bir kültürel liderlik davranışının belirlenmesi oldukça zordur.

Etnosentirizm, yönetim ve liderliğe ilişkin çalışmaları olumsuz yönde etkileyebilir. “Benim kültürüm evrenseldir”, gibi bir etnosentirizime kaçınmanın yanıltıcı sonuçları olabilir. Batılı kuramların, Batılı olmayan kültürlerle uyarlanmasını eleştiren, sorgulayıcı bir çok araştırma yapılmıştır. Batılı olmayan ülkelere uygulanması, olumsuz sonuçlar meydana getirmiştir. Kültürlerarası farklılıklar, liderlik kuramlarına egemen paradigmalardan önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Sargut, 2001:5).

Kültürel liderin davranışlarını, liderlik yaptığı örgütün kültürü yanında yaşadığı toplumsal kültür de etkiler. Bireyci bir bağlamda lider tercihini, çalışanları ulaşılması gereken sonuçlar çerçevesinde baskı altına alarak yönlendirir. Oysa ortaklaşa davranışçı bağlamda lider, karşılıklı etkileşim süreci içerisinde yoğunlaşmayı tercih eder. ABD yönetim tekniklerinden biri olan “amaçlara göre yönetim” yaklaşımının ortaklaşa davranışçı kültürler için süreçlere göre yönetim biçimine çevirmek daha etkili olabilir. Amaçların bu denli güçlü vurgulanmasının kökeninde insanoğlunun çevresi üzerinde kesin denetimi olduğunu varsayan bireyci tutum yatar. Bireyci Batı kültürü genellikle doğayla çevreyle çatışıp ona üstün gelmeyi savunurken, ortaklaşa davranışçı Doğu kültürleri doğa ve çevreyle uyum içinde birlikte var olma yaklaşımını benimsemiştir (Sargut, 2001:8).

Evrensel liderlik ile ilgili en önemli kriterleri sıralamak gerekir ise bunlar (Sargut, 2001:210):

- Lider sorumluluk taşır, çalışanlarını üstlenir ve cinsiyetler arasında ayırım yapmaz.
- Liderin açık ve herkesle paylaştığı bir vizyona sahiptir, stratejik düşünür.
- Lider esnektir, problem çözer, alternatiflerden çözüm üretir.
- Lider etik ve kişisel standartlara sahiptir ve bunlarla birlikte pozitif bir örgüt iklimi oluşturur.
- Lider takım oluşturur, yönlendirir, sorumluluk dağıtır, iletişim kurar ve açık bir yönetim tarzı ile yönetir.
- Lider güç dağıtır, ödüllendirme politikası vardır.
- Lider çatışmaları minimuma indirir, güvenilir bir iş ortamı oluşturur.

- Lider herkese kendini geliştirme fırsatı oluşturur, insan ve müşteri odaklıdır ve herkesi memnun etmeye çalışır.
- Lider çalışanların haklarını bilir ve önemser, motive eder, empati kurar, ilhamlandırır ve insan ilişkilerini önemser.
- Lider ülke ihtiyaçlarına dönük çalışır, değişimleri önceden görür ve alternatifler düşünür ve bunlara karşı sorumluluk duyar.

Kültürel liderin yaşadığı toplumun kültüründen soyutlanması mümkün değildir. Özellikle kültür üreten kurumlar olarak okulların yaşadıkları toplumun kültüründen daha çok etkilendikleri ileri sürülebilir. Kültürel bir lider olarak okul yöneticisinin yaşadığı toplumsal çevre, onun liderlik davranışlarını etkiler. Türkiye’de Batı toplumlarına göre daha çok ortaklaşa davranışçı kültürün etkisi görülmektedir. Ortaklaşa davranışçı kültürde örgütsel değer ve normlar daha kolay paylaşılabılır hale getirilebilir (Çelik, 2000:56).

Küreselleşme ile beraber, dünya giderek küçülmekte ve uluslararası platformda ülkeler daha sıkı bir işbirliği yapma şartı içerisinde kalmıştır. Bu küresel rekabet, eğitim sektörünü de etkilemiştir. Bugün uluslar arası eğitim veren çok uluslu eğitim örgütleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte kitle iletişim araçlarının kullanımı toplumsal tabana yayılmış, öğrenmenin küreselleşmesiyle birlikte, uluslar arası bir etik sorunu oluşmaya başlamıştır. Bu durumda etik lider, dünyada yükselen ve düşen etik değerleri iyi analiz etmelidir. Etik bir lider olarak okul yöneticisi, yükselen etik değerlerin okulun örgütsel etiğiyle çelişen değerleri ayıklayabilmelidir. Bu seçme işlevi, bir bakıma öğretmen ve öğrencinin küresel rüzgarın getirdiği etik değer bunalımından çıkmasına da yardımcı olabilir. Çünkü etik liderlik açısından en büyük sorun; küresel, ulusal ve okul düzeyinde doğrunun ne olduğu konusunda karar verme güçlüğüdür. Küreselleşmenin oluşturduğu etik kirliliği giderme ve etkisel karar verme sürecinde karşılaşılan kör düğümleri çözme, okul yöneticisinin etik liderliğindeki ustalığına bağlıdır (Çelik, 2000:116).

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmaların özetleri yer almaktadır.

### **1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de, eğitim yönetimi ve liderliği konularında çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Ancak, bu çalışmalar daha çok liderliğin genel özelliklerini incelemeye çalışmış, özellikle öğretim liderliği boyutunu doğrudan araştırma konusu olarak değerlendiren araştırmacı sayısı çok azdır. Ulaşılan kaynaklar ölçüsünde bu konu ile dolaylı olarak ilgili olan etkili okul konusunda yapılan çalışmaların da yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir başka eksiklik de, Türkiye’de, yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim liderliği rollerine ilişkin hiç bir araştırma yapılmamasıdır.

Bu nedenle, Türkiye’de yapılan araştırmalar başlığı altında, bu araştırma ile dolaylı olarak ilgili olan ancak sonuçları bakımından önemli ip uçları veren bir kaç araştırmadan bahsedilecektir.

Bu araştırmalardan ilki, Bursalioğlu (1975) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticisinin Yeterlikleri” adlı araştırmadır. Eğitim yöneticilerinin yeterliklerini hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere bir matris düzeyinde inceleyen bu araştırma ile, ilköğretmen okulu müdürlerinin göstermesi gereken ve gösterdikleri yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri; bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formunun bakanlık müfettişleri, milli eğitim müdürleri, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinden oluşan 2688 kişilik bir denek grubuna uygulanması sonucunda elde edilmiştir.

Bursalioğlu’nun araştırmasında, bu araştırma ile ilgili olarak, ortaya çıkan en önemli bulgu; okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi ile okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinin düzenlenmesi gibi yeterlik alanlarının, araştırmaya katılanların tümü tarafından müdürlerin düşük derecede göstermesi gereken yeterlik alanları olarak kabul edilmesi olmuştur. Diğer yandan, düşük derecede algılanan bir başka yeterlik alanı da, işörenlerin geliştirmesi olmuştur.



Araştırmacı bu sonuçların eğitim ve okul yönetiminde böyle alanları oluşturan yeterlikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Bu araştırmadan yaklaşık onbeş yıl sonra, Balcı (1993) tarafından yapılan “Etkili Okul: Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği” adlı çalışmasının temel problemini, Türkiye’deki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerini ne kadar taşıdıkları konusu oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacını ise, Türkiye’de ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları; öğretmenlerin algılamalarına göre, test edilen 12 görev içerisinde gerçekleşme düzeyi bakımından ilk beş sıraya giren etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğu ortaya çıkarmıştır.

1. Öğretci başarısına önem verilmesi,
2. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin önem sırasına dizilmesi, planlanıp uygulamaya konması,
3. Öğretim programlarının koordine edilmesi,
4. Personelin okula bağlanmasını sağlanması,
5. Öğretmenlerin ilgilerine eğilmesi.

Diğer yandan, aynı bulgular, en düşük düzeyde gerçekleşen müdür etkinliklerinin şu üç görevden oluştuğunu açıklığa kavuşturmuştur:

1. Yöneticilerin öğrencilere daha çok zaman ayırabilmeleri için günlük bazı işlerini astlarına devretmeleri,
2. Yöneticilerin sınıfta olup bitenleri bizzat sınıfları ziyaret ederek bilmesi,
3. Sürekli öğrenci ile temas halinde olması.

Balcı, bu bulgulardan yola çıkarak; okul müdürlerinin yönetsel işleri birinci planda aldıklarını, öğretim işlerini ve dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana attıklarını ileri sürmüştür. Ayrıca; etkili okul araştırmalarının yöneticilerin asıl işinin öğretim liderliği olduğunu gösterdiğini vurgulayarak belirlenen bu sonucun, Türkiye’deki okullar açısından olumsuz olduğunu ima etmiştir.

Türkiye’de, öğretim liderliği ile ilgili ilk kapsamlı çalışmalardan biri de Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli’nin “İstanbul İlindeki İlköğretim Okul

Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırması okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, Hallinger’in öğretim liderliği boyutlarını temel almış olup, bu boyutlar Türk Eğitim sistemine araştırmacı tarafından uyarlanmış, böylece ortaya çıkan 11 temel görev alanına yönelik 70 öğretim liderliği davranış biçimi belirlenmiştir. Bu davranış biçimlerinin yer aldığı veri toplama aracı İstanbul İli’nde örnekleme alınan 110 ilköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerine yöneltilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim müdürleri kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Okul müdürleri, öğretim liderliği davranışlarından; okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programlarını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini çoğunlukla yerine getirdiklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme dereceleri müdürlerin algılarından daha düşük seviyede yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Akgün’ün 2001 yılında yaptığı “İlköğretim Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” başlıklı araştırması, konu ile ilgili önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin;

- Okulun Amaçlarını Geliştirmede; öncelikli görevlerinin, okulun amaçlarını Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olduğu ve öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı,
- Okulun Amaçlarını Açıklamada; bu amaçları öğrencilere öğretmenler vasıtasıyla açıkladıkları,
- Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmede; okulun amaçlarını ölçüt aldıkları, değerlendirmede öğrencilerin yapmış olduğu ödev ve diğer çalışmaların dikkate alınmadığı,
- Eğitim Programlarını Koordine Etmede; öğretim etkinliklerinin yıllık planlara göre yürütüldüğünü kontrol ettikleri, materyallerin

incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları, bu görevi öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrenci Başarısını İzlemede; öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından çok az yararlandıkları; öğrencilerin başarıları hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili gerekli önlemleri alamadıkları ve özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesinde herhangi bir çalışmalarının olmadığı; öğrenme yetersizliği olan çocuklar için belli etkinlikler düzenledikleri ve öğretmenleri teşvik ettikleri,

- Öğretim Zamanını Korumada; ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir faaliyette bulunmadıkları; öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri,

- Varlığını Hissetirmede; ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini kabul ettikleri ancak görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdiklerini, okulun her yerinde görünür kişi olduklarını,

- Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmede; öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri, öğrencilerin başarılarından velileri haberdar etme davranışını yeterince yerine getiremedikleri saptanmıştır.

Akgün'e göre araştırma sonuçları, okul müdürlerinin daha çok var olan durumu korumaya yönelik çalışmalarda daha dikkatli oldukları, öğretmen, öğrenci ve öğretime yönelik etkinliklerde ise, sorumlulukları daha çok öğretmenlere yükledikleri, bunun da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar olarak algıladıklarını göstermiştir.

Türkiye'de yapılan bir diğer çalışmada, Eğitim Yönetimi kursuna katılan yönetici ve yönetici adaylarının eğitim yönetimi kursu ile ilgili fikirleri araştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca planlanarak üniversitelerce düzenlenen eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programına katılan adayların bu programlarla ilgili görüşleri

Can ve Çelikten (2000) tarafından araştırılmıştır. Can ve Çelikten'in 2000 yılında yapmış oldukları "Eğitim Yöneticisi Adaylarının Yönetim Kursu ile İlgili Düşünceleri" başlıklı araştırması, Cumhuriyet tarihinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasında, eğitim ve yeterliliği esas alan bu ilk uygulamanın sonuçlarının değerlendirilmesinin gerekli ve önemli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığı'nca planlanarak, üniversitelerde düzenlenen hizmet içi eğitim programına katılan adayların, yöneticileri yetiştirmeyi amaçlayan program ve yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu ile belirlenmiştir. Erciyes ve Fırat Üniversitelerinde programa katılan 86 adayın 74'ünden, görüşme formuyla elde edilen veriler, alt problemlere göre tasnif edildikten sonra aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Türk eğitim sistemi merkez örgütünün de olumlu girişimleri gözlenmektedir. Çok sayıda akademisyen ve uygulayıcıların temsilcilerinin katılımıyla gerçekleşen Türk Milli Eğitim Şuraları'nda çeşitli konular yanında eğitim yönetimi, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusuyla ilgili kararlar alınmıştır.

2. Yöneticiler, yönetici adayları ve öğretmenler okul yöneticiliği için yöneticilik formasyonunun gerekliliğine inanmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nca başlatılan yöneticileri yetiştirme programının çok gerekli olduğu, bu programın yıllar önceden başlatılması gerektiği yönetici adaylarınca belirtilmektedir.

3. Yönetici adaylarının yönetici olmak istemelerinin gerekçelerinin başında, "öğretmenlikten yöneticiliğe yükselme" istek ve ihtiyaçları yer almaktadır.

4. Hizmet içi eğitim programı, yeterli ön bilgilendirmeyle başlatılarak yürütülmektedir. Üniversitelerde kurs programının yürütülmesinde ve sınıf yönetiminde demokratik bir yönetim anlayışıyla, yönetici adaylarının görüşleri alınmakta ve kararlara katılımları sağlanmaktadır.

5. Sınıf içi etkinliklerdeki performansın, program sonunda yapılan sınavla birleştirilerek, kurs başarısının değerlendirilmesi gerekmektedir.

## 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Eğitim yönetimi ve özellikle liderlik alanındaki araştırmalar incelendiğinde, ğretim liderliği konusunun, yurt dışında yapılan araştırmalar içerisinde önemli yer tuttuğu görülmektedir. Yine bu araştırmaların üniversitelerin ilgili bölümlerinde ve daha çok yüksek lisans ve doktora öğrencileri tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Son yirmi yıl içerisinde, giderek daha fazla ilgi toplayan ğretim liderliği araştırmalarından dikkate değer birisi Hallinger (1983) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, yaptığı “Okul yöneticilerinin gelişimi için değişen normlar ve yeni trendler” adlı çalışmada, California’da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün ğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır.

Hallinger araştımasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Genel olarak, müdürlerin eğitim programı ve ğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından, okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

2. Müdürlerin, ğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.

3. Müdürlerin, genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, ğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4. Okulların çoğunun, ğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin ğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin, ğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine, öğretmenleri güdülemek için, onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6. Müdürlerin, genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.

7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.

8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında, anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın, okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin, müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan “Öğretim Liderliği, Öğretim Programları ve Öğretim Süreci” adlı araştırmalardan bir diğeri de Wells (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, yaptığı çalışmada, Connecticut okul bölgelerindeki ilk okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı ile zaman yönetimi, yöneticilik kıdemi, okul büyüklüğü ve cinsiyet gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, Connecticut’taki beş şehir okulu bölgesindeki ilkökul müdürleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın, öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye ilişkin verileri PIRMS adlı araç yardımıyla; zaman yönetimi davranışlarını belirlemeye yönelik verileri de, bu amaçla geliştirilen “yönetici zaman yönetimi aracı” ile elde edilmiştir. Diğer değişkenler ile ilgili verilerin toplanmasında ise, araştırmacıların doldurdukları bilgi formlarından yararlanılmıştır. Araştırmada algılanan öğretim liderliği davranışları olan bağımlı değişken ile; zaman yönetimi, yöneticilik deneyimi, okul büyüklüğü ve cinsiyet gibi bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ve farklılıkları bulmak için sekiz null hipotez test edilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamaları ile onların zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler vardır.

2. İş çevresi ve personeli denetleme alanlarında kadın ve erkek müdürler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Erkek yöneticiler, denetleme sürecinde daha objektiftir.

3. Zaman yönetimi; yıllar süren müdürlük deneyimi, okul büyüklüğü ve cinsiyet farklılıklarını kontrol ettikten sonra, bir müdürün öğretim liderliği davranışlarının anlamlı bir göstergesidir.

Araştırmacı bu sonuçlara göre, öğretim liderliği ve zaman yönetimi arasındaki ilişkinin, bir bakıma zaman yönetimi tekniklerinin iyi kullanıldığını gösterdiğini ileri sürerek, müdürlerin öğretim lideri olarak yetiştirilmelerinde zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesine ağırlık veren programların geliştirilmesi ve uygulanmasını önermiştir.

Jelacic (1998) “Okul Türünün Öğretim Liderliği Davranışına Etkisi” adlı çalışmada ise, okul tipleri (şehir okulları, kırsal alan okulları ve özel okullar gibi) ile müdür öğretim liderliği değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır.

Bu çalışmada da şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Müdürler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışları nelerdir? (2) Öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışları nelerdir? (3) Eğitim programına yönelik etkinliklere müdürün yardımı nedir? (4) Müdürlerin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler konusundaki algılamaları nelerdir? (5) Müdürün yaş, cinsiyet, etnik köken, deneyim ve öğretim düzeyi bakımından özellikleri nelerdir?

Araştırma sonucunda, öğretim liderliği davranışları ile kısıtlamalar ve demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamındaki okul müdürleri; sınıf büyüklüğü, okuldaki öğrenci sayısı ve okulda verilen ücretsiz yemek gibi faktörler ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında özellikle özel okullarda anlamlı ilişkiler algılamışlardır. Küçük okullardaki öğretmenler hariç, öğretmenlerin de müdürlerle aynı görüş içinde oldukları anlaşılmıştır. Yine, aynı çalışmada, okul müdürleri on yedi değişkenden onunun, öğretim liderliği üzerinde anlamlı sınırlandırmalar yaptığını algılamışlardır. Bu algılamalar, özel okullar için en az düzeyde olmuşken, büyük kamu okullarında en yüksek düzeyde olmuştur. Diğer yandan, bürokratik sınırlamaların özel okullardaki öğretim liderliğini az etkilediği algılanmışken,

bu sınırlamaların özellikle şehirlerdeki büyük okullarda müdürlerin öğretim liderliğini çok yüksek düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Müdür demografik değişkenleri ise; yaş ve etnik köken, müdür olarak deneyim ve bulunduğu okuldaki deneyim bakımından anlamlı olarak bulunmuştur.

Yine Batı Avusturalya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla, bir araştırma da Wildy ve Dimmock (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir.

“Batı Avustralya Okullarında Öğretim Liderliği” (1999) başlıklı araştırma, on sekiz ilkokul müdürü, beş ilkokul müdür yardımcısı, kırk sekiz ilkokul öğretmeni, dört ortaokul müdürü, beş ortaokul müdür yardımcısı, on bir bölüm başkanı ve altmış üç ortaokul öğretmeni olmak üzere yirmi iki okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür.

Wildy ve arkadaşı araştırmalarının sonucunu şu şekilde özetlemişlerdir.

1. Öğretim liderliği, her düzeydeki işgöreni ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak, müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları, öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.

2. “Eğitim programını yönetme” ile “dönüt sağlama ve değerlendirme” görevleri, müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin, daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.

3. Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından, ilk ve orta okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin, orta okul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri anlaşılmıştır.

4. Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile, diğer işgörenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müdürlerin, tüm görevlerde diğer işgörelere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır.

5. Öğrenci sayısı bakımından, en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılanmışlardır.



“Öğretim Liderliğini Etkileyen Faktörlerin Analizi” adlı diğer bir araştırma ile de Griffin (1993); katolik ortaokullarındaki müdürlerin öğretim liderliği davranışları ve bu davranışların okul büyüklüğü, öğrenci-yönetici oranı ve kayıt kararlılığı gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışmıştır.

Connecticut ve Batı Massachuset’teki on dokuz okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile ilgili verileri toplamak için, bu okullardan seçilen toplam 464 öğretmene PIRMS adı ile bilinen anket uygulanmıştır.

Griffin’in yaptığı bu çalışmada ortaya çıkan önemli birkaç bulgu şunlar olmuştur:

1. Katolik ortaokulu müdürleri, çok geniş sorumluluklarına rağmen, anlamlı bir biçimde öğretim liderliği rollerini sürdürmektedirler.

2. Müdürlerin öğretim liderliği görevleri içerisinde, en sık yaptıkları görevler; öğrencileri öğrenmeye özendirme, mesleki gelişmeyi sağlama, öğretim zamanını koruma, okulun amaçlarını geliştirme ve açıklama olarak algılanmıştır. En düşük düzeyde yapılan görevler ise, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme olarak belirlenmiştir.

3. Müdürlerin; öğrenci başarısını ödüllendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve öğretim zamanını korumaya yüksek öncelik verme yoluyla akademik başarı koşullarını hazırlamaları; onların daha çok dolaylı öğretim liderliği yapma eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

4. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile okul büyüklüğü, öğrenci yönetici oranı ve kayıt kararlılığı gibi örgütsel değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Daha açık bir anlatımla öğretim liderliği yapma konusunda; büyük okullardaki müdürler küçük okullardaki müdürlerden, öğrenci-yönetici oranının düşük olduğu okullardaki müdürler, bu oranın yüksek olduğu okullardaki müdürlerden, kayıt kararlılığının düşük olduğu okullardaki müdürler bu kararlılığın yüksek olduğu okullardaki müdürlerden daha fazla puan elde etmişlerdir.

Araştırmacı bu bulgulardan hareketle, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının örgütsel koşullardan etkilendiğini ve yerinden yönetim uygulamasının öğretim liderliği

davranışı göstermeye daha elverişli olduğunu ileri sürerek, araştırmacılara bu konuda bir takım önerilerde bulunmuştur.

Yukarıdaki araştırma konularına ve bulugularına bakıldığında, yurt dışında eğitim yönetimi alanında, Türkiye`nin aksine, yakın geçmişte yapılan araştırmaların önemli bir bölümünün öğretim liderliği alanında yoğunlaştığı görölmektedir.

Yukarıdaki bu durum, aynı zamanda, iki önemli gerçeği de vurgulamaktadır. Bunlardan ilki; literatürdeki en güncel konulardan birisinin öğretim liderliği olduğudur. Diğeri ise; bu araştırmalarda, bir ölçüde yararlanılan PIRMS adlı aracın müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını belirlemede en fazla başvurulan veri toplama aracı niteliği kazanmış olmasıdır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2004: 77).

### **Evren**

Araştırma evreni, Türkiye ve Arnavutluk'da bulunan resmi ve özel üniversitelerdir. Araştırmanın evrenindeki üniversiteler; Türkiye'de 85 devlet üniversitesi ve 31 özel üniversite, Arnavutlukta ise 24 devlet üniversitesi ve 17 özel üniversite bulunmaktadır.

Türkiye'deki devlet üniversitelerinde 79 555, özel üniversitelerde ise 17 346 öğretim elemanı, Arnavutluk'taki devlet üniversitelerinde da 20 200, özel üniversitelerde ise 7500 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

### **Örnekleme**

Araştırmacı, örneklem büyüklüğünü saptamak amacıyla, araştırma anketini 60 kişilik küçük bir pilot gruba uyguladı. 60 kişilik gruptan elde edilen değerlerin, normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla Shapiro-Wilk Testi yapıldı. Test sonucunun anlamlı olmadığı saptandı [ $W_{(60)} = ,978$   $p > .05$ ]. Başka bir anlatımla, toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, seçilen pilot gruptan elde edilecek dağılımla, örneklem büyüklüğünün hesaplanabileceği varsayılmaktadır. 60 kişilik grup üzerinde yapılan hesaplamalar sonucunda, pilot grubun standart sapma değerinin,  $S = 26,47$  olduğu saptandı. Bu değer yuvarlatılarak 26 olarak alınmıştır. Araştırma grubu, örneklem seçiminde güven düzeyi olarak % 95'in karşılığı olan 1,96 (z) değerini saptadı. Evrenden yapılacak kestiride, evrenin gerçek durumundan, ancak %2'lik sapma kabul edildiği için ( e ) değeri, 2 olarak alındı. Bilinen değerler, aşağıdaki formülde yerine konuldu.

$$n = \left( \frac{z \cdot s}{e} \right)^2 \quad n = \left( \frac{1,96 \cdot 26}{2} \right)^2 \quad n = 649$$

Örnekleme, Türkiye'de Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, TOBB Üniversitesi (n=400) ve Arnavutluk'ta Tirana Üniversitesi, New York Üniversitesi, Kristal Üniversitesi, Aleksander Moisiu Üniversitesi, Ismail Qemali Üniversitesi, Eqerem Cabej Üniversitesi ve UFO Üniversitesi (n=400) olmak üzere

toplam 800 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırma anketi Türkiye’de ve Arnavutluk’ta 400’er öğretim elemanına uygulandı. Türkiye’den 350, Arnavutluk’tan ise 263 olmak üzere toplam 613 anket geri döndü. Anketlerin geri dönüş oranı % 77’dir. Bu oran, ankete dayalı araştırmalar için kabul edilebilir bir değerdir.

Aşağıdaki tabloda, evreni oluşturan üniversitelerin, öğretim üyeleri sayısına göre dağılımları verilmiştir:

Üniversite Adı	Öğretim Üyesi Sayısı
Gazi	140
Hacettepe	95
Başkent	46
Bilkent	49
TOBB	20
<b>Türkiye Toplam</b>	<b>350</b>
Tirana	70
New York	25
Kristal	32
Aleksander Moisiu	72
Ismail Qemali	20
Eqerem Cabej	25
UFO	19
<b>Arnavutluk Toplam</b>	<b>263</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>613</b>

Araştırma için, Türkiye, resmi ya da özel statüdeki merkezi üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden 400’üne ulaşılması amaçlanmıştır. Fakat dağıtılan 400 anketten, 350’si geri gelmiştir, yani geri dönüş oranı %88 olmuştur. Arnavutluk’ta ise, resmi yada özel statüdeki yüksek öğretim kurumunda görev yapan öğretim üyelerinden 400’üne ulaşılması hedeflenmiş, ancak 264 anket geri gelmiştir. Yani, anketin geri dönüş oranı %66 olmuştur.

Anketin dönüş oranlarının %100 olmamasının sebebi, öğretim üyelerinin yurt içi veya dışında bulunmaları, izinli olmaları, hastalık, iş yoğunluğu, cevaplamak istememe gibi faktörlerle açıklanabilir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracını oluştururken, Mehmet Şişman tarafından 2001 yılında geliştirilen “Üniversitelerde Görev Yapan Yöneticilerin Öğretim Liderliği Davranış Düzeylerini Belirleme Anketi” aracından faydalanıldı. Araç Türkiye’de Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, TOBB Üniversitesi ve

Arnavutluk'ta Tirana Üniversitesi, New York Üniversitesi, Kristal Üniversitesi, Aleksander Moisiu Üniversitesi, Ismail Qemali Üniversitesi, Eqerem Cabej Üniversitesi ve UFO Üniversitesi'nde olmak üzere toplam 800 öğretim elemanına uygulandı.

Misyonu Tanımlama, Öğretimin Kaynağı Olma ve Öğretim Yönetme ve Olumlu İklim Oluşturma boyutlarından oluşan ölçeğin cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Üniversitelerde Görev Yapan Yöneticilerin Öğretim Liderliği Davranış Düzeylerini Belirleme Anketi İçin Cronbach Alpha Katsayıları**

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı N= 67
Misyonu Tanımlama	25	,39
Öğretimin Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme	17	,83
Olumlu İklim Oluşturma	25	,87
<b>Toplam</b>	<b>67</b>	<b>,85</b>

Her maddeye ilişkin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonu, Ekler kısmı, EK-1'de verilmiştir.

Misyonu tanımlama boyutuna ilişkin en yüksek faktör yüküne sahip madde (.832) madde 17, en düşük faktör yüküne sahip madde ise (.527) 25.inci maddedir.

Öğretimin Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme boyutuna ilişkin en yüksek faktör yüküne sahip madde (.884) madde 14, en düşük faktör yüküne sahip madde ise (.526) 12.inci maddedir.

Olumlu İklim Oluşturma boyutuna ilişkin en yüksek faktör yüküne sahip madde (.830) madde 18, en düşük faktör yüküne sahip madde ise (.509) 5.inci maddedir.

Veri toplama aracı kişisel bilgilerden oluşan birinci bölüm ve öğretim liderliği rolleri ile ilgili ifadelerden oluşan ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmuştur.

**Birinci bölümde;** mesleki kıdem, bulunan üniversitedeki kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, üniversite türü ve akademik ünvan değişkenlerine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

Aşağıda sırası ile, üniversitelerde görev yapan akademik kadroya ait; mesleki kıdem, bulunan üniversitedeki kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, üniversite türü ve akademik ünvan değişkenlerine ilişkin veriler ve bunların yorumları verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Ülkelere Göre Dağılımı**

Ülke	f	%
Türkiye	350	57
Arnavutluk	263	43
<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de verilen öğretim elemanlarının ülkelere göre dağılımı incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının (%57) Türkiye’de, beşte ikisinden fazlası (%43) ise Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yaptığı görülmektedir.

**Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Ülke	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkiye	280	80	70	20	350	100
Arnavutluk	205	78	58	22	263	100
<b>Toplam</b>	<b>485</b>	<b>79</b>	<b>128</b>	<b>21</b>	<b>613</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de verilen öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının beşte birinin (%20) doktora, beşte dördünün (%80) yüksek lisans eğitim düzeyinde olduğu, Arnavutluk’ta görev yapan öğretim elemanlarının ise yaklaşık olarak beşte dördünün (%78) yüksek lisans, beşte birinden fazlasının (%22) ise doktora eğitimini tamamlamış olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Ülke	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 ve üzeri yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Türkiye	86	25	91	26	76	22	55	16	42	12	350	100
Arnavutluk	58	22	49	19	46	18	37	14	73	28	263	100
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>24</b>	<b>140</b>	<b>23</b>	<b>122</b>	<b>20</b>	<b>92</b>	<b>15</b>	<b>115</b>	<b>19</b>	<b>613</b>	<b>100</b>

Tablo 3’de verilen araştırmaya katılan öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının %25’inin 1-5 yıl, %26’sının 6-10 yıl, %22’sinin 11-15 yıl, %16’sının 16-20 yıl ve %12’sinin ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olduğu; Arnavutluk’ta görev yapan öğretim elemanlarının ise %22’sinin 1-5 yıl, %19’unun 6-10 yıl, %18’inin 11-15 yıl, %14’ünün 16-20 yıl ve %28’inin ise 21 ve üzerinde hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Buldukları Üniversitedeki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Ülke	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 ve üzeri yıl		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Türkiye	48	14	79	23	107	31	73	21	43	12	350	100
Arnavutluk	165	63	65	25	33	13					263	100
<b>Toplam</b>	<b>213</b>	<b>35</b>	<b>144</b>	<b>24</b>	<b>140</b>	<b>23</b>	<b>73</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>7</b>	<b>613</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanlarının buldukları üniversitedeki kıdemlerine göre dağılımlarının Türkiye’de 1-5 yıl arasında %14, 6-10 yıl arasında %23, 11-15 yıl arasında %31, 16-20 yıl arasında %21 ve 21 yıl ve üzerinde hizmet süresinde ise %12 orana sahip olduğu görülmektedir. Arnavutluk’ta görev yapan öğretim elemanları arasında ise bu oran,

1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip olanlar için %63, 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahip olanlar için %25 ve 11-15 yıl arasında hizmete sahip olanlar için %13 olarak belirlenmiştir. Arnavutluk’ta araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında 16 yıl ve üzerinde buldukları üniversitede kıdeme sahip olan bulunmamaktadır.

**Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Ülke	Bayan		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkiye	191	55	159	45	350	100
Arnavutluk	205	78	58	22	263	100
<b>Toplam</b>	<b>396</b>	<b>65</b>	<b>217</b>	<b>35</b>	<b>613</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, Türkiye’de görev yapan öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%55) bayan, beşte ikisinden fazlası ise erkektir. Arnavutluk’ta görev yapan öğretim elemanlarının ise yaklaşık beşte dördü (%78) bayan, beşte birinden fazlası (%22) ise erkektir.

**Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Üniversite Türüne Göre Dağılımı**

Ülke	Devlet		Özel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkiye	260	74	90	26	350	100
Arnavutluk	114	43	149	57	263	100
<b>Toplam</b>	<b>374</b>	<b>61</b>	<b>239</b>	<b>39</b>	<b>613</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da verilen öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite türüne göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye’de yaklaşık dörtte üçünün (%74) devlet, dörtte birinden fazlasının ise (%26) özel üniversitelerde görev yaptığı görülmektedir. Arnavutluk’ta ise bu oran devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları için beşte ikiden fazla (%43), özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları için ise yarıdan fazladır (%57).

**Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Ünvanlarına Göre Dağılımı**

Ülke	Arş. Gör.		Doktor		Yrd. Doç.		Doçent		Profesör		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Türkiye	106	30	79	23	49	14	73	21	43	12	350	100
Arnavutluk	42	16	55	21	49	19	71	27	46	18	263	100



<b>Toplam</b>	<b>148</b>	<b>24</b>	<b>134</b>	<b>22</b>	<b>98</b>	<b>16</b>	<b>144</b>	<b>24</b>	<b>89</b>	<b>15</b>	<b>613</b>	<b>100</b>
---------------	------------	-----------	------------	-----------	-----------	-----------	------------	-----------	-----------	-----------	------------	------------

Tablo 7’de öğretim elemanlarının ünvanlarına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre Türkiye’den araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %30’u araştırma görevlisi, %23’ü doktor, %14’ü yardımcı doçent, %21’i doçent ve %12’si profesördür. Arnavutluk’tan araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ünvanlarına göre dağılımı ise, %16 araştırma görevlisi, %21 doktor, %19 yardımcı doçent, %27 doçent ve %18 profesör şeklindedir.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere dayalı olarak yapılan istatistiksel analizler, bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

Tablo 8’de Türkiye ve Arnavutluk’taki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin üniversitenin misyonunu tanımlama boyutuna ilişkin istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 8. Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Misyonu Tanımlama Boyutuna İlişkin Madde Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	Ülke	N	$\bar{X}$	S
1. Üniversitenin nereye varmak istediği ile ilgili açık vizyonu vardır.	Türkiye	350	4,01	1,17
	Arnavutluk	263	3,06	1,25
2.Vizyonu öğrenci ve onların ihtiyaçlarına odaklıdır.	Türkiye	350	4,16	1,09
	Arnavutluk	263	3,34	1,26
3.Vizyonunu, akademik kadro için amaçlara dönüştürür.	Türkiye	350	4,17	,88
	Arnavutluk	263	3,38	1,13
4.Üniversitenin amaçlarına ulaşmaları için, gerekli kaynakları bir araya getirir ve toplar.	Türkiye	350	4,05	1,01
	Arnavutluk	263	3,71	1,47
5.Akademik amaçlara, açık vizyon ve uzun vadeli amaçlar koyarak bağlılık gösterir.	Türkiye	350	4,23	,86
	Arnavutluk	263	2,94	1,17
6.Üniversitenin amaçlarına, bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler.	Türkiye	350	4,06	,85
	Arnavutluk	263	2,97	1,24

Tablo 8'in devamı

7.Üniversitedeki akademik kadroyu bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	Türkiye	350	3,89	1,18
	Arnavutluk	263	3,00	1,28
8.Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için akademik kadroyu teşvik eder.	Türkiye	350	4,21	1,02
	Arnavutluk	263	3,30	1,20
9.Öğretim üyelerini değerlendirirken, üniversitenin amaçlarını esas alır.	Türkiye	350	3,54	1,28
	Arnavutluk	263	2,76	1,23
10.Yapılan toplantılarda öğretim üyeleri ile üniversitenin amaçlarını tartışır.	Türkiye	350	4,27	,79
	Arnavutluk	263	3,33	1,23
11.Üniversitenin amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla duyurur.	Türkiye	350	3,94	1,13
	Arnavutluk	263	3,28	1,19
12.Üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü konukları davet ederek, öğrencilere gelecek hedefleri açısından örnek olmalarını sağlar.	Türkiye	350	3,72	1,31
	Arnavutluk	263	2,38	1,42
13.Öğrencileri bireysel ve ülke yararına amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.	Türkiye	350	4,12	,90
	Arnavutluk	263	2,89	1,27
14.Üniversitenin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin katılımını sağlar.	Türkiye	350	3,93	1,06
	Arnavutluk	263	2,74	1,29
15.Üniversitenin amaçlarını çeşitli etkinlikler aracılığıyla çevreye duyurur.	Türkiye	350	4,28	1,01
	Arnavutluk	263	3,36	1,26
16.Öğretim üyelerinin, öğretim konusunda vizyonu gerçekleştirmeleri için çalışır.	Türkiye	350	4,31	,84
	Arnavutluk	263	3,62	1,20

Tablo 8'in devamı

17.Üniversitenin misyon ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için, öğretim üyeleri ile iş birliği yapar.	Türkiye	350	4,08	1,02
	Arnavutluk	263	3,49	1,25
18.Öğretim üyelerinin ne öğretecekleri konusunda vizyon geliştirmelerine fırsat verir.	Türkiye	350	4,25	,94
	Arnavutluk	263	3,15	1,23
19.Üniversitenin güçlü ve zayıf olduğu öğretim konularını belirlemek için, öğretim üyeleri ile sistemli olarak program analizi yapar.	Türkiye	350	4,01	,99
	Arnavutluk	263	3,44	1,14
20.Öğrencilerin üniversite amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.	Türkiye	350	4,06	,98
	Arnavutluk	263	3,30	1,13
21.Üniversitenin eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için öğretim üyelerinin müfredat programını inceler.	Türkiye	350	3,95	1,08
	Arnavutluk	263	3,27	1,10
22.Üniversitenin beklentileri ile öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını belli bir noktada birleştirmeye çalışır.	Türkiye	350	4,41	,80
	Arnavutluk	263	3,16	1,17
23.Farklı grupların, üniversitenin akademik misyonuna fikir birliği göstermelerini sağlar.	Türkiye	350	4,07	1,18
	Arnavutluk	263	3,15	1,15
24.Üniversitenin güçlü ve zayıf noktalarını tespit etmek için strateji belirler.	Türkiye	350	3,90	1,16
	Arnavutluk	263	3,18	1,17
25.Üniversite ile çevre arasındaki öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışır.	Türkiye	350	4,36	,93
	Arnavutluk	263	3,02	1,11

Tablo 8'de verilen, Türkiye'deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının “misyonu tanımlama” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Üniversite ile çevre arasındaki öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışır” maddesine en yüksek ( $\bar{X}=4.36$ ), “Öğretim üyelerini değerlendirirken, üniversitenin amaçlarını esas alır” maddesine en düşük ( $\bar{X}=3.54$ ) düzeyde katıldıkları görülmektedir. Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin “misyonu tanımlama” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Üniversitenin amaçlarına ulaşmaları için, gerekli kaynakları bir araya getirir ve toplar” maddesine en yüksek ( $\bar{X}=3.71$ ), “Üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü konukları davet ederek, öğrencilere gelecek hedefleri açısından örnek olmalarını sağlar” maddesine en düşük ( $\bar{X}=2.38$ ) düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 8'de verilen Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “misyonu tanımlama” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; verilen cevapların dağılımında “Yapılan toplantılarda öğretim üyeleri ile üniversitenin amaçlarını tartışır.” maddesinin en homojen ( $S=0.79$ ), “Üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü konukları davet ederek,

öğrencilere gelecek hedefleri açısından örnek olmalarını sağlar.” maddesinin ise en heterojen (S=1.31) yapıya sahip olduğu görülmektedir. Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “misyonu tanımlama” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Üniversitenin eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için öğretim üyelerinin müfredat programını inceler.” maddesinin en homojen (S=1.10), “Üniversitenin amaçlarına ulaşmaları için, gerekli kaynakları bir araya getirir ve toplar.” maddesinin ise en heterojen (S=1.47) yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9-20 arasında, Türkiye ve Arnavutluk’taki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin üniversitenin misyonunu tanımlama boyutunun, mesleki kıdem, kıdem, üniversite türü, unvan ve eğitim durumu boyutlarına ilişkin istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 9. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

ÜLKE	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	1-5 yıl	81	4,13	,36
	6-10 yıl	95	4,07	,37
	11-15 yıl	76	4,02	,42
	16-20 yıl	54	4,07	,34
	21-üzeri	44	4,09	,31
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,08</b>	<b>,37</b>
Arnavutluk	1-5 yıl	58	3,11	,31
	6-10 yıl	49	3,13	,33
	11-15 yıl	46	3,23	,31
	16-20 yıl	37	3,20	,32
	21-üzeri	73	3,19	,25
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,17</b>	<b>,30</b>
<b>Toplam</b>	1-5 yıl	139	3,70	,61
	6-10 yıl	144	3,75	,57
	11-15 yıl	122	3,72	,54
	16-20 yıl	91	3,72	,54
	21-üzeri	117	3,53	,51
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,69</b>	<b>,56</b>

Tablo 9’da verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki kıdeme göre “misyonu tanımlama” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları kıdemlerine göre, üniversitelerinde misyonu tanımlamanın “oldukça” ( $\bar{X}$  = 4.02- 4.13) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, misyonu tanımlama alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}$  = 3.11- 3.23) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “misyonu tanımlamaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının (S= 0.25- 0.33), Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına (S= 0.31-0.42) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, misyonu tanımlama alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 10. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	115,96	1	115,96	545,30	,000
Kıdem	,10	4	0,02	,12	,967
Ülke x Kıdem	0,85	4	,21	1,77	,131

Tablo 10 incelendiğinde; ülke ve mesleki kıdeme göre öğretim elemanlarının misyonu tanımlama puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x kıdem” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-603)}=1.77$ ,  $p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının mesleki kıdeme göre misyonu tanımlama boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 11. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Üniversitedeki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	1-5 yıl	48	3,98	,54
	6-10 yıl	70	4,18	,28
	11-15 yıl	113	4,05	,40
	16-20 yıl	72	4,06	,31
	21-üzeri	47	4,13	,26

	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,08</b>	<b>,37</b>
<b>Arnavutluk</b>	1-5 yıl	165	3,18	,30
	6-10 yıl	65	3,09	,29
	11-15 yıl	33	3,28	,29
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,17</b>	<b>,30</b>
<b>Toplam</b>	1-5 yıl	213	3,36	,49
	6-10 yıl	135	3,65	,61
	11-15 yıl	146	3,87	,49
	16-20 yıl	72	4,06	,31
	21-üzeri	47	4,13	,26
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,69</b>	<b>,56</b>

Tablo 11’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının üniversitedeki kıdeme göre “misyonu tanımlama” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları üniversitedeki kıdemlerine göre, üniversitelerinde misyonu tanımlamanın “oldukça” ( $\bar{X} = 3.98-4.18$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları, misyonu tanımlama alt boyutunun “orta” ( $\bar{X} = 3.09-3.28$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “misyonu tanımlamaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S = 0.29-0.30$ ), Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına göre ( $S = 0.26-0.54$ ) daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, misyonu tanımlama alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının üniversitedeki kıdemlerine göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 12. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	73,28	1	73,28	74,87	.013
Üni.Kıdem	,67	4	,16	,17	.934
Ülke x Üni.Kıdem	1,98	2	,99	8,4	.000

Tablo 5 incelendiğinde; ülke ve üniversitedeki kıdeme göre öğretim elemanlarının misyonu tanımlama puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x üniversitedeki kıdem” ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-605)} = 8.4$ ,  $p < .01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının üniversitedeki kıdemine göre misyonu tanımlama boyutuna ilişkin

puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 13. Ülke ve Cinsiyete Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Bayan	222	4,07	,36
	Erkek	128	4,08	,38
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,08</b>	<b>,37</b>
Arnavutluk	Bayan	205	3,18	,30
	Erkek	58	3,12	,31
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,17</b>	<b>,30</b>
<b>Toplam</b>	Bayan	427	3,65	,56
	Erkek	186	3,78	,57
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,69</b>	<b>,56</b>

Tablo 13'te verilen Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyetine göre "misyonu tanımlama" alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları cinsiyete göre, üniversitelerinde misyonu tanımlamanın "oldukça" ( $\bar{X} = 4.07- 4.08$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri, misyonu tanımlama alt boyutunun "orta" ( $\bar{X} = 3.12- 3.18$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim üyelerinin "misyonu tanımlamaya" ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0,30-0,31$ ), Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.36- 0.38$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, misyonu tanımlama alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk'a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının cinsiyete göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 14. Ülke ve Cinsiyete Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	99,83	1	99,83	699,06	,024
Cinsiyet	,06	1	,06	,48	,613
Ülke x Cinsiyet	,14	1	,14	1,18	,277



Tablo 14 incelendiğinde; ülke ve cinsiyete göre öğretim elemanlarının misyonu tanımlama puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)} = 1.18, p > .01$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanlarının cinsiyetine göre misyonu tanımlama boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 15. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Yükseklisans	70	4,02	,48
	Doktora	280	4,09	,34
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,08</b>	<b>,37</b>
Arnavutluk	Yükseklisans	205	3,19	,29
	Doktora	58	3,08	,32
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,17</b>	<b>,30</b>
<b>Toplam</b>	Yükseklisans	275	3,40	,50
	Doktora	338	3,92	,50
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,69</b>	<b>,56</b>

Tablo 15’te verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre “misyonu tanımlama” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları eğitim durumuna göre, üniversitelerinde misyonu tanımlamanın “oldukça” ( $\bar{X} = 4.02- 4.09$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları, misyonu tanımlama alt boyutunun “orta” ( $\bar{X} = 3.08- 3.19$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “misyonu tanımlamaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.29-0.32$ ), Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.34-0.48$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, misyonu tanımlama alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 16. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p
-------------------	---------	----	---------	---	---

	<b>Toplamı</b>		<b>Ortalaması</b>		
<b>Ülke</b>	84,41	1	84,4	105,33	,062
<b>Eğitim Durumu</b>	,03	1	,03	,04	,863
<b>Ülke x Eğt. Dur.</b>	,80	1	,80	6,70	,010

Tablo 9 incelendiğinde; ülke ve eğitim durumuna göre öğretim elemanlarının misyonu tanımlama puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x eğitim” durumu ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)} = 6.70$ ,  $p < .01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre misyonu tanımlama boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 17. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

<b>Ülke</b>	<b>Üniversite Türü</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>
<b>Türkiye</b>	Devlet	232	4,09	,35
	Özel	118	4,05	,41
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,08</b>	<b>,37</b>
<b>Arnavutluk</b>	Devlet	114	3,09	,32
	Özel	149	3,23	,27
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,17</b>	<b>,30</b>
<b>Toplam</b>	Devlet	346	3,76	,58
	Özel	267	3,59	,53
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,69</b>	<b>,56</b>

Tablo 17’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının üniversite türüne göre “misyonu tanımlama” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları üniversite türüne göre, üniversitelerinde misyonu tanımlamanın “oldukça” ( $\bar{X} = 4.05- 4.09$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları, misyonu tanımlama alt boyutunun “orta” ( $\bar{X} = 3.09- 3.23$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “misyonu tanımlamaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.27- 0.32$ ), Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.35-0.41$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, misyonu tanımlama alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının üniversite türüne göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 18. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	117,56	1	117,56	94,05	,065
Üniversite Türü	,35	1	,35	,28	,688
Ülke x Üni.Türü	1,25	1	1,25	10,55	,001

Tablo 18 incelendiğinde; ülke ve üniversite türüne göre öğretim elemanlarının misyonu tanımlama puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x üniversite türü” ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)} = 10.55$ ,  $p < .01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite türüne göre misyonu tanımlama boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

**Tablo 19. Ülke ve Ünvana Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Ünvan	N	$\bar{X}$	S
<b>Türkiye</b>	Arş. gör.	101	4,03	,41
	Doktor	85	4,05	,39
	Yrd. doç.	47	4,13	,32
	Doçent	71	4,16	,36
	Profesör	46	4,07	,27
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,08</b>	<b>,37</b>
<b>Arnavutluk</b>	Arş. gör.	42	3,11	,28
	Doktor	55	3,16	,30
	Yrd. doç.	49	3,21	,31
	Doçent	71	3,18	,31
	Profesör	46	3,17	,30
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,17</b>	<b>,30</b>

<b>Toplam</b>	Arş. gör.	143	3,76	,56
	Doktor	140	3,70	,56
	Yrd. doç.	96	3,66	,55
	Doçent	142	3,67	,60
	Profesör	92	3,62	,53
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,69</b>	<b>,56</b>

Tablo 19’da verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ünvana göre “misyonu tanımlama” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ünvana göre, üniversitelerinde misyonu tanımlamanın “oldukça” ( $\bar{X} = 4.03-4.16$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları, misyonu tanımlama alt boyutunun “orta” ( $\bar{X} = 3.11-3.21$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “misyonu tanımlamaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.28-0.31$ ), Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.27-0.41$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, misyonu tanımlama alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının ünvanına göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 20. Ülke ve Ünvana Göre Misyonu Tanımlama Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	119,57	1	119,57	2581,02	,000
Unvan	1,00	4	,25	5,59	,062
Ülke x Ünvan	,17	4	,04	,37	,829

Tablo 13 incelendiğinde; ülke ve ünvana göre öğretim elemanlarının misyonu tanımlama puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x unvan” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-603)} = 0.37, p > .01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının ünvanına göre misyonu tanımlama boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 21’de Türkiye ve Arnavutluk’taki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 21. Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Madde Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	Ülke	N	$\bar{X}$	S
26.Öğrenci gelişimini sürekli olarak gözler.	Türkiye	350	4,05	1,01
	Arnavutluk	263	3,06	1,20
27.Kaynakları etkili ve yeterli olarak seferber eder.	Türkiye	350	3,89	1,18
	Arnavutluk	263	3,12	1,21
28.Öğretim sürecini olumsuz olarak etkileyebilecek etkenleri en aza indirir.	Türkiye	350	3,94	1,13
	Arnavutluk	263	3,63	1,34
29.Öğretim sürecini geliştiren kaynakların farkındadır ve onları etkili olarak kullanır.	Türkiye	350	3,93	1,06
	Arnavutluk	263	3,04	1,24
30.Üniversitenin eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretim üyelerini ödüllendirir.	Türkiye	350	3,95	1,08
	Arnavutluk	263	2,84	1,31
31.Öğrenme ve öğretme hakkındaki en son araştırma bulgularını bilir, bunları diğerleri ile paylaşır ve geliştirir.	Türkiye	350	4,31	,84
	Arnavutluk	263	3,23	1,26
32.Farklı öğrenciler için, etkili strateji bilgileri ortaya koyar.	Türkiye	350	4,41	,80
	Arnavutluk	263	2,85	1,28
33.Öğretim üyelerinin öğretimsel performanslarını belgeler.	Türkiye	350	4,28	1,01
	Arnavutluk	263	3,77	1,04
34.Öğretim üyelerine, üniversitenin amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.	Türkiye	350	4,07	1,18
	Arnavutluk	263	3,93	1,08
35.Öğrencileri dinlemek için bekleme saati ayarlar.	Türkiye	350	3,90	1,16
	Arnavutluk	263	4,34	,87
36.Öğretim üyelerini, öğretim metodları konularında işbirliği yapmaları konusunda teşvik eder.	Türkiye	350	4,36	,93
	Arnavutluk	263	3,90	1,21
37.Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemleri öğretim elemanları ile tartışır ve onları gereken standartlara ulaştırmak için strateji belirtir.	Türkiye	350	3,86	1,18
	Arnavutluk	263	3,87	1,13
38.Öğretim süreci ile ilgili koyduğu standartları açıkça ifade eder.	Türkiye	350	3,52	1,20
	Arnavutluk	263	4,02	,96
39.Öğretim elemanlarının, öğretim sürecinin kalitesini artırmak için destek olur.	Türkiye	350	4,06	,95
	Arnavutluk	263	4,06	,90
40.Üniversitede gerçekleşen eğitim ve öğretim kalitesini yükseltmek için standartlar geliştirir.	Türkiye	350	4,29	,86
	Arnavutluk	263	3,04	1,24
41.Sınav sonuçlarının zamanında açıklanmasını sağlar.	Türkiye	350	4,46	,72
	Arnavutluk	263	3,96	1,03
42.Öğretim sürecinde aksaklık tespit ettiği takdirde önlem alır.	Türkiye	350	4,04	1,03
	Arnavutluk	263	4,09	,89

Tablo 21 incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Sınav sonuçlarının zamanında açıklanmasını sağlar” maddesine en yüksek ( $\bar{X}=4.46$ ), “Öğretim süreci ile ilgili koyduğu standartları açıkça ifade eder” maddesine en düşük düzeyde ( $\bar{X}=3.52$ ) düzeyde katıldıkları görülmektedir. Arnavutluk’taki üniversitelerde görev

yapmakta olan öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Öğretim sürecinde aksaklık tespit ettiği takdirde önlem alır” maddesine en yüksek ( $\bar{X}=4.09$ ), “Üniversitenin eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretim üyelerini ödüllendirir” maddesine en düşük ( $\bar{X}=2.84$ ) düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 21’de verilen Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; verilen cevapların dağılımında “Sınav sonuçlarının zamanında açıklanmasını sağlar.” maddesinin en homojen ( $S=0.72$ ), “Öğretim süreci ile ilgili koyduğu standartları açıkça ifade eder” maddesinin ise en heterojen ( $S=1.20$ ) yapıya sahip olduğu görülmektedir. Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Öğrencileri dinlemek için bekleme saati ayarlar.” maddesinin en homojen ( $S=0.87$ ), “Öğretim sürecini olumsuz olarak etkileyebilecek etkenleri en aza indirir” maddesinin ise en heterojen ( $S=1.34$ ) yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 22-33 arasında, Türkiye ve Arnavutluk’taki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutunun mesleki kıdem, kıdem, üniversite türü, unvan ve eğitim durumu boyutlarına ilişkin istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 22. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

ÜLKE	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	1-5 yıl	81	4,10	,35
	6-10 yıl	95	4,11	,31
	11-15 yıl	76	4,01	,45
	16-20 yıl	54	4,07	,38
	21-üzeri	44	4,06	,27
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,07</b>	<b>,36</b>
Arnavutluk	1-5 yıl	58	3,48	,56
	6-10 yıl	49	3,61	,62
	11-15 yıl	46	3,51	,53
	16-20 yıl	37	3,49	,71
	21-üzeri	73	3,71	,57
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,57</b>	<b>,59</b>
<b>Toplam</b>	1-5 yıl	139	3,84	,54
	6-10 yıl	144	3,94	,50

	11-15 yıl	122	3,82	,54
	16-20 yıl	91	3,84	,61
	21-üzeri	117	3,84	,51
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,86</b>	<b>,54</b>

Tablo 22’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki kıdeme göre “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları mesleki kıdeme göre, üniversitelerinde öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetmenin “oldukça” ( $\bar{X}$ = 4.06- 4.11) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}$ = 3.48- 3.71) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme”ye ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının (S=0.27-0.45), Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına (S=0.53-0.71) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının mesleki kıdemine göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 23. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	36,81	1	36,813	115,52	,000
Kıdem	1,23	4	,308	,96	,515
Ülke x Kıdem	1,28	4	,320	1,39	,233

Tablo 23 incelendiğinde; ülke ve kıdeme göre öğretim elemanlarının öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x kıdem” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-603)}= 1.39, p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının kıdemine göre öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 24. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Üniversitedeki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	1-5 yıl	48	4,02	,49
	6-10 yıl	70	4,17	,34
	11-15 yıl	113	4,03	,36
	16-20 yıl	72	4,08	,29
	21-üzeri	47	4,08	,30
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,07</b>	<b>,36</b>
Arnavutluk	1-5 yıl	165	3,56	,59
	6-10 yıl	65	3,60	,64
	11-15 yıl	33	3,63	,53
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,57</b>	<b>,59</b>
<b>Toplam</b>	1-5 yıl	213	3,66	,60
	6-10 yıl	135	3,89	,58
	11-15 yıl	146	3,94	,44
	16-20 yıl	72	4,08	,29
	21-üzeri	47	4,08	,30
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,86</b>	<b>,54</b>

Tablo 24’te verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının üniversitedeki kıdeme göre “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları üniversitedeki kıdeme göre, üniversitelerinde öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetmenin “oldukça” ( $\bar{X}$  = 4.02- 4.17) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}$  = 3.56- 3.63) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme”ye ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının (S=0.30-0.49), Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına (S=0.53-0.64) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının üniversitedeki kıdemlerine göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 25. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları**



Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	21,87	1	21,87	91,18	,010
Üni.Kıdem	,64	4	,16	,67	,669
Ülke x Üni.Kıdem	,48	2	,24	1,03	,354

Tablo 25 incelendiğinde; ülke ve üniversitedeki kıdeme göre öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x üniversitedeki kıdem” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-605)}=1.03$ ,  $p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının üniversitedeki kıdemine göre öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 26. Ülke ve Cinsiyete Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Bayan	222	4,08	,37
	Erkek	128	4,07	,35
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,07</b>	<b>,36</b>
Arnavutluk	Bayan	205	3,57	,59
	Erkek	58	3,59	,61
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,57</b>	<b>,59</b>
<b>Toplam</b>	Bayan	427	3,83	,55
	Erkek	186	3,92	,49
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,86</b>	<b>,54</b>

Tablo 26’da verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyete göre “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları cinsiyete göre, üniversitelerinde öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetmenin “oldukça” ( $\bar{X}=4.07-4.08$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}=3.57-3.59$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme”ye ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.35-0.37$ ), Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.59-0.61$ ) göre daha homojen

değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 27. Ülke ve Cinsiyete Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	28,19	1	28,19	940,28	,021
Cinsiyet	,00	1	,00	,19	,734
Ülke x Cinsiyet	,03	1	,03	,13	,719

Tablo 27 incelendiğinde; ülke ve cinsiyete göre öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)} = 0.13, p > .01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının cinsiyetine göre eğitimi yönetme ve öğretim kaynağı olma boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 28. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Yükseklisans	70	4,02	,45
	Doktora	280	4,09	,33
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,07</b>	<b>,36</b>
Arnavutluk	Yükseklisans	205	3,57	,58
	Doktora	58	3,57	,65
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,57</b>	<b>,59</b>
<b>Toplam</b>	Yükseklisans	275	3,69	,58
	Doktora	338	4,00	,45
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,86</b>	<b>,54</b>

Tablo 28’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları eğitim durumuna göre, üniversitelerinde öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetmenin “oldukça” ( $\bar{X} = 4.02-4.09$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde

görev yapan öğretim elemanları öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}=3.57$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme”ye ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.33-0.45$ ), Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.58-0.65$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 29. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	23,24	1	23,24	208,88	,044
Eğitim Durumu	,09	1	,09	,83	,528
Ülke x Eğt. Dur.	,11	1	,11	,48	,488

Tablo 29 incelendiğinde; ülke ve eğitim durumuna göre öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x eğitim durumu” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)}= 0.48, p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının eğitim durumuna göre öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 30. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Üniversite Türü	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Devlet	232	4,08	,33
	Özel	118	4,06	,42
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,07</b>	<b>,36</b>
Arnavutluk	Devlet	114	3,60	,60
	Özel	149	3,56	,59
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,57</b>	<b>,59</b>
<b>Toplam</b>	Devlet	346	3,92	,49
	Özel	267	3,78	,58
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,86</b>	<b>,54</b>

Tablo 30’da verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının üniversite türüne göre “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları eğitim durumuna göre, üniversitelerinde öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetmenin “oldukça” ( $\bar{X}=4.06-4.08$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}=3.56-3.60$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme”ye ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.33-0.42$ ), Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.59-0.60$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversite türüne göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 31. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	34,46	1	34,46	3867,84	,010
Üniversite Türü	,15	1	,15	17,67	,149
Ülke x Üni.Türü	,00	1	,00	,03	,844

Tablo 31 incelendiğinde; ülke ve üniversite türüne göre öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x üniversite türü” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)}= 0.03$ ,  $p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının üniversite türüne göre öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 32. Ülke ve Ünvana Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Ünvan	N	$\bar{X}$	S
<b>Türkiye</b>	Arş. Gör.	101	4,01	,43
	Doktor	85	4,08	,31
	Yrd. Doç.	47	4,13	,32
	Doçent	71	4,15	,33
	Profesör	46	4,04	,34
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>4,07</b>	<b>,36</b>
<b>Arnavutluk</b>	Arş. Gör.	42	3,54	,65
	Doktor	55	3,66	,49
	Yrd. Doç.	49	3,67	,47
	Doçent	71	3,54	,65
	Profesör	46	3,46	,68
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,57</b>	<b>,59</b>
<b>Toplam</b>	Arş. Gör.	143	3,87	,55
	Doktor	140	3,91	,44
	Yrd. Doç.	96	3,89	,46
	Doçent	142	3,84	,60
	Profesör	92	3,75	,61
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,86</b>	<b>,54</b>

Tablo 32’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ünvana göre “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları eğitim durumuna göre, üniversitelerinde öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetmenin “oldukça” ( $\bar{X}=4.01-4.15$ ) düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürerken, Arnavutluk üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun “orta” ( $\bar{X}=3.46-3.67$ ) düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme”ye ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ( $S=0.31-0.43$ ), Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan meslektaşlarına ( $S=0.47-0.68$ ) göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk üniversitelerinde, Arnavutluk’a göre daha fazla iken, öğretim elemanlarının ünvanlarına göre her iki ülkede de önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 33. Ülke ve Ünvana Göre Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p
-------------------	---------	----	---------	---	---

	Toplamı		Ortalaması		
Ülke	36,47	1	36,47	158,82	,000
Unvan	1,58	4	,39	1,72	,304
Ülke x Ünvan	,91	4	,23	1,00	,406

Tablo 33 incelendiğinde; ülke ve ünvana göre öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x ünvan” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-603)} = 1.00$ ,  $p > .01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının ünvanına göre öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin puanları, görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 34’te Türkiye ve Arnavutluk’taki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 34. Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Madde Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	Ülke	N	$\bar{X}$	S
43.Yüksek beklentili bir üniversite ortamı yaratır.	Türkiye	350	3,58	1,14
	Arnavutluk	263	4,21	1,03
44.Akademik kadro ve personel ile iletişim kurar.	Türkiye	350	3,86	1,18
	Arnavutluk	263	3,78	1,03
45.Akademik personelin aktivitelerine katılır ve bu aktivitelerin devamını destekler.	Türkiye	350	3,13	1,25
	Arnavutluk	263	3,52	1,20
46.Gerektiğinde; destekleyici ya da düzeltici rol oynayarak olaylara müdahale eder.	Türkiye	350	4,06	,95
	Arnavutluk	263	4,02	,96
47.Öğretim üyeleri arasında hiç bir zaman ayırım yapmaz.	Türkiye	350	4,28	,86
	Arnavutluk	263	3,96	1,03
48.Öğretim üyeleri için güven veren çalışma ortamı oluşturur.	Türkiye	350	4,46	,72
	Arnavutluk	263	3,71	1,01
49.Değişim için pozitif bir iklim yaratır ve yaratıcı yaklaşımlar ortaya koyar.	Türkiye	350	4,04	1,03
	Arnavutluk	263	3,74	1,10
50.Değişimi yönetmek için gerekli becerileri kullanır.	Türkiye	350	4,20	1,03
	Arnavutluk	263	4,01	,96
51.Değişimin sonuçlarını değerlendirir.	Türkiye	350	4,17	,88
	Arnavutluk	263	4,09	,89
52.Akademik kadroya, risk almaya ve yenilenmeye cesaret verir.	Türkiye	350	4,05	1,01
	Arnavutluk	263	3,72	1,16
53.Akademik kadronun ihtiyaçlarını, onların gelişim fırsatları ile eşleştirir.	Türkiye	350	4,23	,86
	Arnavutluk	263	4,20	,86
54.Akademik amaçlara ulaşmak için, çevrenin desteğini sağlar.	Türkiye	350	4,06	,85
	Arnavutluk	263	4,00	,98
55.Çalışanlarda kuşku bırakmayacak derecede, üniversite ile ilgili konularda açık davranır.	Türkiye	350	3,72	1,31
	Arnavutluk	263	4,13	,96
56.Üniversitenin sürekli öğretmeyi öğrenen bir örgüt olması için çalışır.	Türkiye	350	4,12	,90
	Arnavutluk	263	3,92	,96
57.Öğretim elemanlarını farklı eğitimlere katılmaya teşvik eder ve destek olur.	Türkiye	350	4,12	,90
	Arnavutluk	263	3,89	1,18
58.Yeni göreve başlayan öğretim üyelerinin sosyalleşmesini sağlar.	Türkiye	350	4,01	,99
	Arnavutluk	263	4,27	,93

59.Sosyal ve kaynaştırıcı etkinlikler düzenler ve öğretim kadrosunun katılımını sağlar.	Türkiye	350	3,22	1,05
	Arnavutluk	263	3,96	1,07
60.Gerektiğinde ileri delege eder	Türkiye	350	3,95	1,08
	Arnavutluk	263	3,00	1,24
61.Akademik kadroya, beklentilerini açıkça ifade eder.	Türkiye	350	4,41	,80
	Arnavutluk	263	4,22	,86
62.Öğretim üyelerini, bilimsel araştırma yapımları konusunda teşvik eder.	Türkiye	350	3,52	1,20
	Arnavutluk	263	3,87	1,09
63.Öğretim elemanlarını dinlemek için bekleme saati ayarlar.	Türkiye	350	4,06	,95
	Arnavutluk	263	4,01	,98
64.Saygılı, nazik ve güler yüzlüdür.	Türkiye	350	4,29	,86
	Arnavutluk	263	3,96	1,13
65.Öğretim elemanlarının gösterdiği başarıyı toplantılarda dile getirir.	Türkiye	350	4,07	1,18
	Arnavutluk	263	3,78	1,04
66.Öğretim elemanlarını, mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.	Türkiye	350	3,90	1,16
	Arnavutluk	263	3,52	1,20
67.Akademik personelin mesleki ve kişisel gelişimi için, hizmet içi eğitim imkanları sağlar.	Türkiye	350	4,36	,93
	Arnavutluk	263	4,13	,98

Tablo 34 incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin “olumlu üniversite iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Öğretim üyeleri için güven veren çalışma ortamı oluşturur” maddesine en yüksek ( $\bar{X}=4.46$ ), “Akademik personelin aktivitelerine katılır ve bu aktivitelerin devamını destekler” maddesine en düşük düzeyde ( $\bar{X}=3.13$ ) düzeyde katıldıkları görülmektedir. Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin “Yeni göreve başlayan öğretim üyelerinin sosyalleşmesini sağlar” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Öğretim sürecinde aksaklık tespit ettiği takdirde önlem alır” maddesine en yüksek ( $\bar{X}=4.27$ ), “Gerektiğinde ileri delege eder” maddesine en düşük ( $\bar{X}=3.00$ ) düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 34’te verilen Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; verilen cevapların dağılımında “Öğretim üyeleri için güven veren çalışma ortamı oluşturur.” maddesinin en homojen ( $S=0.72$ ), “Çalışanlarda kuşku bırakmayacak derecede, üniversite ile ilgili konularda açık davranır.” maddesinin ise en heterojen ( $S=1.31$ ) yapıya sahip olduğu görülmektedir. Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturma” boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Akademik kadronun ihtiyaçlarını, onların gelişim fırsatları ile eşleştirir.” ve “Akademik kadroya, beklentilerini açıkça ifade eder.” maddelerinin en homojen ( $S=0.86$ ), “Gerektiğinde ileri delege eder” maddesinin ise en heterojen ( $S=1.24$ ) yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 35-46 arasındaki tablolarda Türkiye ve Arnavutluk'taki öğretim elemanlarının, yöneticilerinin, olumlu iklim oluşturma boyutunun mesleki kıdem, kıdem, üniversite türü, unvan ve eğitim durumu boyutlarına ilişkin istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 35. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

ÜLKE	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	1-5 yıl	81	4,04	,31
	6-10 yıl	95	4,01	,33
	11-15 yıl	76	3,93	,37
	16-20 yıl	54	3,96	,27
	21-üzeri	44	4,02	,23
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>3,99</b>	<b>,31</b>
Arnavutluk	1-5 yıl	58	3,67	,59
	6-10 yıl	49	3,87	,57
	11-15 yıl	46	4,09	,36
	16-20 yıl	37	3,79	,55
	21-üzeri	73	4,06	,41
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,91</b>	<b>,52</b>
Toplam	1-5 yıl	139	3,88	,48
	6-10 yıl	144	3,96	,43
	11-15 yıl	122	3,99	,37
	16-20 yıl	91	3,89	,42
	21-üzeri	117	4,04	,35
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,95</b>	<b>,42</b>

Tablo 35'te verilen Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki kıdeme göre “olumlu üniversite iklimi oluşturma” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk ( $\bar{X}=3.93-4.02$ ) ve Arnavutluk ( $\bar{X}=3.67-4.09$ ) üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları kıdemlerine göre, üniversitelerinde “olumlu üniversite iklimi oluşturma” “oldukça” düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Başka bir anlatımla, olumlu üniversite iklimi oluşturma alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyinde, Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde, öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturmaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye'deki üniversitelerde ( $S=0.23-0.37$ )



görev yapan öğretim elemanlarının, Arnavutluk'taki üniversitelerde ( $S=0.36-0.59$ ) görev yapan meslektaşlarına göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo 36. Ülke ve Mesleki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	1,30	1	1,30	1,05	,362
Kıdem	3,01	4	,75	,60	,684
Ülke x Kıdem	5,02	4	1,25	7,49	,000

Tablo 36 incelendiğinde; ülke ve mesleki kıdeme göre öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturma” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x kıdem” ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-603)}=7.49$ ,  $p<.01$ ]. Diğer bir ifadeyle mesleki kıdem ve ülke değişkenine göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

**Tablo 37. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Üniversitedeki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	1-5 yıl	48	3,94	,43
	6-10 yıl	70	4,08	,24
	11-15 yıl	113	3,96	,35
	16-20 yıl	72	3,96	,26
	21-üzeri	47	4,04	,23
	<b>Toplam</b>		<b>350</b>	<b>3,99</b>
Arnavutluk	1-5 yıl	165	3,91	,53
	6-10 yıl	65	3,82	,59
	11-15 yıl	33	4,05	,29
	<b>Toplam</b>		<b>263</b>	<b>3,91</b>
<b>Toplam</b>	1-5 yıl	213	3,92	,51
	6-10 yıl	135	3,95	,46
	11-15 yıl	146	3,98	,34
	16-20 yıl	72	3,96	,26
	21-üzeri	47	4,04	,23
	<b>Toplam</b>		<b>613</b>	<b>3,95</b>

Tablo 37’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelerindeki kıdemlerine göre “olumlu üniversite iklimi oluşturma” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk ( $\bar{X}=3.94-4.04$ ) ve

Arnavutluk ( $\bar{X}=3.82-4.05$ ) üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları üniversitelerindeki kıdemlerine göre, üniversitelerinde “olumlu üniversite iklimi oluşturma” “oldukça” düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturmaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde ( $S=0.23-0.43$ ) görev yapan öğretim elemanlarının, Arnavutluk’taki üniversitelerde ( $S=0.29-0.59$ ) görev yapan meslektaşlarına göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, olumlu üniversite iklimi oluşturma alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyinde, Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde, öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre önemli bir farklılaşma görülmediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 38. Ülke ve Üniversitedeki Kıdeme Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	,44	1	,44	,46	,567
Üni.Kıdem	,62	4	,15	,16	,939
Ülke x Üni.Kıdem	1,93	2	,96	5,49	,004

Tablo 38 incelendiğinde; ülke ve öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitedeki kıdemlerine göre öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturma” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x üniversitedeki kıdem” ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-605)}=5.49$ ,  $p<.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitedeki kıdemleri ve ülke değişkenine göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

**Tablo 39. Ülke ve Cinsiyete Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Bayan	222	3,99	,32
	Erkek	128	3,99	,31
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>3,99</b>	<b>,31</b>
Arnavutluk	Bayan	205	3,93	,51

	Erkek	58	3,83	,57
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,91</b>	<b>,52</b>
<b>Toplam</b>	Bayan	427	3,96	,42
	Erkek	186	3,94	,42
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,95</b>	<b>,42</b>

Tablo 39’da verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyete göre “olumlu üniversite iklimi oluşturma” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk ( $\bar{X}=3.99$ ) ve Arnavutluk ( $\bar{X}=3.83-3.93$ ) üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre, üniversitelerinde “olumlu üniversite iklimi oluşturma” “oldukça” düzeyde gerçekleştiğini belirttikleri görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturmaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde ( $S=0.31-0.32$ ) görev yapan öğretim elemanlarının, Arnavutluk’taki üniversitelerde ( $S=0.51-0.57$ ) görev yapan meslektaşlarına göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, olumlu üniversite iklimi oluşturma alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde, cinsiyete göre önemli bir farklılaşma göstermemektedir.

**Tablo 40. Ülke ve Cinsiyete Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	1,53	1	1,53	5,47	,257
Cinsiyet	,27	1	,27	,97	,503
Ülke x Cinsiyet	,20	1	,28	1,57	,210

Tablo 33 incelendiğinde; ülke ve cinsiyete göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)}=1.57$ ,  $p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının cinsiyeti ve ülke değişkenine göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 41. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Yüksek lisans	70	3,95	,39

	Doktora	280	4,00	,29
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>3,99</b>	<b>,31</b>
<b>Arnavutluk</b>	Yükseklisans	205	3,96	,48
	Doktora	58	3,70	,62
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,91</b>	<b>,52</b>
<b>Toplam</b>	Yükseklisans	275	3,96	,46
	Doktora	338	3,95	,39
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,95</b>	<b>,42</b>

Tablo 41’de verilen Türkiye ve Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre “olumlu üniversite iklimi oluşturma” alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk ( $\bar{X}=3.95-4.00$ ) ve Arnavutluk ( $\bar{X}=3.70-3.96$ ) üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre, üniversitelerinde “olumlu üniversite iklimi oluşturma” “oldukça” düzeyinde gerçekleştiğini belirttikleri görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturmaya” ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde ( $S=0.29-0.39$ ) görev yapan öğretim elemanlarının, Arnavutluk’taki üniversitelerde ( $S=0.48-0.62$ ) görev yapan meslektaşlarına göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, olumlu üniversite iklimi oluşturma alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi, Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde, eğitim durumuna göre önemli bir farklılaşma göstermemektedir.

**Tablo 42. Ülke ve Eğitim Durumuna Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	2,05	1	2,05	,81	,532
Eğitim Durumu	1,03	1	1,03	,41	,637
Ülke x Eğt. Dur.	2,52	1	2,52	14,53	,000

Tablo 42 incelendiğinde; ülke ve eğitim durumuna göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x eğitim durumu” ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)}=14.53, p<.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının eğitim durumu ve ülke değişkenine göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

**Tablo 43. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Üniversite Türü	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Devlet	232	4,00	,28
	Özel	118	3,98	,37
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>3,99</b>	<b>,31</b>
Arnavutluk	Devlet	114	3,83	,61
	Özel	149	3,96	,44
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,91</b>	<b>,52</b>
<b>Toplam</b>	Devlet	346	3,94	,43
	Özel	267	3,97	,41
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,95</b>	<b>,42</b>

Tablo 43'te verilen Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversiteye göre "olumlu üniversite iklimi oluşturma" alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk ( $\bar{X}=3.98-4.00$ ) ve Arnavutluk ( $\bar{X}=3.83-3.96$ ) üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları görev yaptıkları üniversite türüne göre, üniversitelerinde "olumlu üniversite iklimi oluşturmamın" "oldukça" düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürdükleri görülmüştür. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının "olumlu üniversite iklimi oluşturmaya" ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye'deki üniversitelerde ( $S=0.28-0.37$ ) görev yapan öğretim elemanlarının, Arnavutluk'taki üniversitelerde ( $S=0.44-0.61$ ) görev yapan meslektaşlarına göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla, olumlu üniversite iklimi oluşturma alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde, öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite türüne göre önemli bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır.

**Tablo 44. Ülke ve Üniversite Türüne Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	1,25	1	1,25	1,76	,410
Üniversite Türü	,49	1	,49	,70	,556
Ülke x Üni.Türü	,71	1	,71	4,02	,045

Tablo 44 incelendiğinde; ülke ve görev yapılan üniversite türüne göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite oluşturma puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; "ülke x üniversite türü" ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(1-609)}=4.02$ ,  $p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite türü ve ülke değişkenine göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 45. Ülke ve Ünvana Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ülke	Ünvan	N	$\bar{X}$	S
Türkiye	Arş. gör.	101	3,96	,35
	Doktor	85	3,98	,30
	Yrd. doç.	47	4,00	,28
	Doçent	71	4,07	,32
	Profesör	46	3,97	,29
	<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>3,99</b>	<b>,31</b>
Arnavutluk	Arş. gör.	42	3,75	,58
	Doktor	55	3,90	,48
	Yrd. doç.	49	4,12	,34
	Doçent	71	3,94	,47
	Profesör	46	3,76	,68
	<b>Toplam</b>	<b>263</b>	<b>3,91</b>	<b>,52</b>
<b>Toplam</b>	Arş. gör.	143	3,90	,44
	Doktor	140	3,95	,38
	Yrd. doç.	96	4,07	,32
	Doçent	142	4,01	,40
	Profesör	92	3,86	,53
	<b>Toplam</b>	<b>613</b>	<b>3,95</b>	<b>,42</b>

Tablo 45'te verilen Türkiye ve Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ünvanlarına göre "olumlu üniversite iklimi oluşturma" alt boyutuna ilişkin görüşleri dağılımı incelendiğinde; Türk ( $\bar{X}=3.96-4.07$ ) ve Arnavutluk ( $\bar{X}=3.75-4.12$ ) üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ünvanlarına göre, üniversitelerinde "olumlu üniversite iklimi oluşturma" "oldukça" düzeyinde gerçekleştiğini ileri sürdüğü görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretim elemanlarının "olumlu üniversite iklimi oluşturmaya" ilişkin görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde, Türkiye'deki üniversitelerde (S= 0.28-0.35) görev yapan öğretim elemanlarının, Arnavutluk'taki üniversitelerde (0.34-0.68) görev yapan meslektaşlarına göre daha homojen değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir

anlatımla, olumlu üniversite iklimi oluşturma alt boyutunun üniversitelerde gerçekleşme düzeyi Türk ve Arnavutluk üniversitelerinde, ünvana göre önemli bir farklılaşma göstermemektedir.

**Tablo 46. Ülke ve Ünvana Göre Olumlu Üniversite İklimi Oluşturma Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ülke	1,39	1	1,39	3,19	,147
Ünvan	3,48	4	,87	1,97	,264
Ülke x Ünvan	1,76	4	,44	2,56	,037

Tablo 46 incelendiğinde; ülke ve ünvana göre öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturma” puanlarına uygulanan çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; “ülke x unvan” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur [ $F_{(4-603)}=2.56$ ,  $p>.01$ ]. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının ünvanlarına ve ülke değişkenine göre öğretim elemanlarının olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu son bölümünde yapılan uygulamadan sonuçlar çıkarılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

### SONUÇLAR

Araştırma ile ilgili sonuçlar üç bölümde ele alınacaktır. Birinci bölümde, Türk öğretim üyelerinin, yöneticilerinin üniversitenin misyonunu belirleme, öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme ve olumlu üniversite iklimi oluşturma süreçleri ile ilgili algılamaların sonuçları; ikinci bölümde, Arnavut öğretim üyelerinin, yöneticilerinin üniversitenin misyonunu

belirleme, öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme ve olumlu üniversite iklimi oluşturma süreçleri ile ilgili algılamaların sonuçları; üçüncü bölümde ise Türk ve Arnavut öğretim üyelerinin algıları arasındaki anlamlı farklılıkların sonuçları yer alacaktır.

### **Türkiye’deki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanları İle İlgili Sonuçlar**

Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “Misyonu Tanımlama”, “Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme” ve “Olumlu İklim Oluşturma” boyutlarına ilişkin görüşlerinde ülke, üniversite türü, mesleki kıdem, görev yaptığı üniversitedeki kıdemi, eğitim durumu, cinsiyet ve akademik ünvan değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanları İle İlgili Sonuçlar**

Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının “Misyonu Tanımlama”, “Öğretim Kaynağı Olma ve Öğretimi Yönetme” ve “Olumlu İklim Oluşturma” boyutlarına ilişkin görüşlerinde ülke, üniversite türü, meslek kıdem, görev yaptığı üniversitedeki kıdemi, eğitim durumu, cinsiyet ve akademik ünvan değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanları ile İlgili Ortak Sonuçlar**

Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki üniversiteler görev yapan öğretim elemanlarının “misyon tanımlama” boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ülke değişkeninin; üniversitedeki kıdem, eğitim durumu ve üniversite türü ile birlikte ele alındığında anlamlı bir farklılık gösterdiği; mesleki kıdem, cinsiyet ve ünvan değişkenleri ile birlikte ele alındığında ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki üniversiteler görev yapan öğretim elemanlarının “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde ülke değişkeninin; mesleki kıdem, üniversite türü, görev yaptığı üniversitedeki kıdemi, eğitim durumu, cinsiyet ve akademik ünvan değişkenleri ile birlikte ele alındığında anlamlı bir farklılık



göstermediği görülmektedir. Başka bir ifade ile, ülke değişkeninin “öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme” boyutu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki üniversiteler görev yapan öğretim elemanlarının “olumlu üniversite iklimi oluşturma” boyutu ile ilgili görüşleri incelendiğinde ülke değişkeninin; mesleki kıdem, üniversitedeki kıdem ve eğitim durumu ile birlikte ele alındığında anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, üniversite türü ve ünvan ile birlikte ele alındığında ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Türkiye’deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının misyonu tanımlama boyutu kapsamında; üniversite ile çevre arasındaki öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışır fakat, üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü konukları davet ederek, öğrencilere gelecek hedefleri açısından örnek olmalarını sağlamazlar. Wildy 1999 yılında yaptığı araştırma sonuçlarında ise, üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü konukları davet ederek, öğrencilere gelecek hedefleri açısından örnek olmalarını sağlamadıkları, öğretim üyelerini değerlendirirken, üniversitenin amaçlarını esas almadıkları ve öğrencileri bireysel ve ülke yararına amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik etmedikleri de dikkate alınmaya değer bir sonuçtur. Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ise; yapılan toplantılarda öğretim üyeleri ile üniversitenin amaçlarını tartışır, fakat üniversitenin amaçlarına ulaşmaları için, gerekli kaynakları bir araya getirir ve toplamazlar. Wildy 1999 yılında yaptığı araştırma sonuçlarında ise, yöneticilerin kurum amaçlarını kendilerinin değil, çalışanlar vasıtası ile açıkladıkları vurgulamıştır. Gümüşeli (1996), yöneticilerin Türk Milli Eğitim sistemi doğrultusunda, öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme çalışmalarında bulunmadıkları ve yeni amaçlar belirleme çalışmalarında bulunmadıklarını vurgulamaktadır. Yani, Gümüşeli’nin araştırması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretim kaynağı olma ve öğretimi yönetme boyutu kapsamında; Türkiye’deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları sınav sonuçlarının zamanında açıklanmasını sağlarlar, fakat öğretim süreci ile ilgili koyduğu standartları açıkça ifade etmez; Arnavutluk’taki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanları ise; öğretim sürecinde aksaklık tespit ettiği takdirde önlem alır, fakat üniversitenin eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretim üyelerini ödüllendirmezler. Balcı (1993), yöneticilerin öğrencilere vakit ayırmadıkları ve

onlar ile temas halinde olmadıklarını vurgulamıştır. Aynı zamanda; üniversitenin eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretim üyelerini ödüllendirmedikleri, farklı öğrenciler için, etkili strateji bilgileri ortaya koymadıkları ve eğitim ve öğretim kalitesini yükseltmek için standartlar geliştirmedikleri de anlaşılmıştır.

Türkiye'deki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin olumlu üniversite iklimi oluşturma boyutu kapsamında; öğretim üyeleri için güven veren çalışma ortamı oluşturur, fakat akademik personelin aktivitelerine katılmaz; Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyelerini ise, yeni göreve başlayan öğretim üyelerinin sosyalleşmesini sağlar, gerektiğinde ileri delege etmezler. Hallinger (1983) ise, yöneticilerin, varlıklarını hissettirmede yoğunluk gösterdikleri fikrini savunmaktadır.

## **ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına bakılarak iki ülkenin üniversiteleri ve yöneticileri için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan yöneticiler; misyonu tanımlarken, üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü kişileri davet ederek, onların öğrencilere geleceğe ilişkin hedeflerini belirlemede ilham kaynağı olmalarını sağlamalıdır.

2. Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticiler, üniversitenin amaçlarına ulaşmasında gereken kaynakları sağlamalı ve etkili bir şekilde kullanmalıdır.

3. Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan yöneticiler; öğretim sürecine ilişkin standartları açıkça ifade etmeli ve bu standartları öğretim elemanları ve öğrenciler ile birlikte tartışarak, onları bu amaçlar etrafında birleştirmelidir.

4. Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapan yöneticiler, üniversitenin eğitim standartlarını yerine getiren nitelikli öğretim elemanlarını ödüllendirmelidir.

5. Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan yöneticiler; akademik personelin düzenlediği çeşitli etkinliklerine katılmalıdır.

6. Arnavutluk'taki üniversitelerde görev yapmakta olan yöneticiler; gerektiğinde işleri astlarına devretmelidir.

## KAYNAKÇA

ACIKALIN, A. (1994). **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yay.

AKTAN, C. (2007). **Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar**. İzmir: Yasar Üniversitesi Yayını.

ALIÇ, M. (1990). **Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ANDERSON, L., A. PIGFORD. (1987). *Removing Administrative Impediments to Instructional Improvement Efforts. Theory into Practice*. 26 (3), 67-71.

ASHWORTH, A., H. ROGER. (1994). **Assessing Quality in Further and Higher Education**. London: Higher Education Policy Series.

AYDIN, M. ve Diğerleri. (1991). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.

AYDIN, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoglu Yay.

BALCI, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem Yay.

BALCI, A. (1993). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Yavuz Matbaası.

BAŞAR, H. (1992). **Eğitim Denetçisi**. Ankara: PegemA Yay.

BAŞAR, E. (1996). *Türk Yüksek Öğretim Sisteminin Dünü, Bugünü, Yarını Eğitimimize Bakışlar*. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

BAŞARAN, E. (2000). **Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası.

BAŞARAN, E. (1994). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

BATH, R. (1980). **Run School Run**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

BAYRAK, C. (1992). **Eğitim Yüksek Okullarında Örgütsel Değişme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No. 547.

BIRD, TH., J. LITTLE. (1985). *Instructional Leadership in Eighth Secondary Schools. Final Report*. Boudler, Colorado: Center for Action Researc Institution.

BOLMAN, L., D. TERRENCE. (1994). *Looking for Leadership: Another Search Party`s Report*. **Educational Administration Quarterly**. 30 (1), 77-96.

BRAHAM, B. (1996). **Ogreden Organizasyon Yaratmak**. (Cev. A. Tekcan). Istanbul: Rota Yay.

BREDESON, P. (1985). *An Analysis of the Methaporical Perspectives of School Principals*. **Educational Administration Quarterly**. 2 (1), 29-50.

BRINCKERHOFF, P. (2002). **Mission Based Management**. Australia: John Wiley

BROOKOVER. W., L. BEAMER, D. HATHAVEY. (1982). **Creating Effective Schools: An Inservice Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement**. Florida: Learning Pub.

BURSALIOĞLU, Z. (1999). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Yay.

CAWELTI, G. (1987). *How Effective Instructional Leaders Get Results*. **Eric no. ED328935**.

ÇELİK, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yay.

COALDRAKE, P. (2001). *Effective University Structures for the 21<sup>st</sup> Century*. **Go8 HR Strategies for Innovation and Research**. Go8 HR/IR Conference, Adelaide.

DARESH, J., L. CHING-JEN. (1985). *High School Principals` Perceptions of Their Instructional Leadership Behavior*. **Chicago IL: The Annual Meeting of the American Educational Research Association Report**.

DE BEVOISE, W. (1984). *Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader*. **Educational Leadership**, 41, 5. pg. 14 – 20.

DEAL, T., A. KENNEDY. (1993). **Reframing Organizational Culture**. Newbury Park: Sage Pub.

DEAL, T. (1987). *Effective School Principals: Counselors, Engineers, Pawnbrakers, Poets or Instructional Leaders*. **Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies**. Editor: W. Greenfield. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc. 231-245.

DOĞAN, M. (1996). *Üniversitelerimiz ve Temel Sorunları*. Ankara

DOUD, J., E. KELLER. (1998). *The K-8 Principal in 1998*. **Principal Leadership**, 78 (1). 5 – 12.

DURIK, A. (2003). **Organizational Mission**. New York: Mc. Hill.

EDMONDS, R. (1982). *Programs of School Improvement: An Overview*. **Educational Leadership**, 20, 4. 4-11.

ERÇETİN, Ş. (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Onder Matbaacılık.

EREN, E. (1993). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yay.

ERGÜN, T. (1981). *Türk Kamu Yönetiminde Onderlik Davranışı*. **TODAIE Yayınları**. No. 191, Ankara.

ERİŞEN, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Ankara: **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi**.

FIRESTONE, W. (1992). **Leadership: Roles or Functions? International Handbook of Educational Leadership and Administration**. Boston: Kluwer Academic Publisher.

GILLIN, C.T. (2002). *The Bog-Like Ground on Which we Tread: Arbitrating Academic Freedom in Canada*. **The Canadian Review of Sociology and Anthropology**, 39,3.

GÖKÇE, B. (1990). **Türkiye Koşullarında Yeni Bir Üniversite Nasıl Kurulmalı**. İstanbul: Cem Yayınevi.

GÜÇLÜ, N. (2000). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20, 1. 67-78.

GÜMÜŞELİ, A. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. **Yayınlanmamış Araştırma**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

GÜMÜŞELİ, A. (2001). *Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları*. **Eğitim Yönetimi Dergisi**. 28, 531-548.

GÜRÜZ, K ve Diğerleri. (1994). *Türkiye ve Dünyada Yüksek Öğretim, Bilim ve Teknoloji*. **Ankara, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği**.

GRAVES, D. (1986). **Corporate Culture: Diagnosis and Change**. London: Frances Pinter Publishers.

GREENFIELD, W. (1987). *Images of Leadership in Effective Schools*. **Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies**. Editor: W. Greenfield. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc. 119-138.

GRIFFIN, M. (1993). *Instructional Leadership Behaviours of Catholic Secondary School Principals*. **Doctoral Dissertation**. University of Connecticut.

[www.uc.uk/diss/grff](http://www.uc.uk/diss/grff) internet adresinden, 22.02.2007 tarihinde indirilmiştir.

HALLINGER, P., L. BECKMAN, K. DAVIS. (1989). *What Makes a Difference School Context. Principal Leadership and Student Achievement.* **Paper Presented the Annual Meeting of the American Education Research Association.**

HALLINGER, P., J. MURPHY. (1987). *Assessing and Developing Principal Instructional Leadership.* . **Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies.** Editor: W. Greenfield. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc. 179-203.

HALLINGER, P., J. MURPHY. (1985). *Assesing the Instructional Management Behaviour of Principals.* **The Elementary School Journal.** 86 (2), 218-247.

HALLINGER, P. (1986). *The Social Context of Effective Schools.* **American Journal of Education.** 94, 328-355.

HARCHAR, R., A. HYLE. (1996). *Collaborative Power: A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership.* **Journal of Education Administration.** 34, 3. 15 – 29.

HARE, P. (1999). *Higher Education in Transition to a Market Economy: Two Case Studies. Europe – Asia Studies.* [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com) internet adresinden 02.12.2006 tarihinde indirilmistir.

HARRIS, B. (1986). *Leadership for Quality Instruction: Looking Toward the 21st Century.* **Eric no. ED270885.**

HEYWOOD, J. (2000). *The Idea of Instructional Leadership in Engineering Education.* **30<sup>th</sup> ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference,** F3F-10, Kansas, MO.

HEIM, P., E. CHAPMAN. (1987). **Liderligi Ogrenmek.** (Cev. T. Savaser). Istanbul: Rota Yay.

JOHNSRUD, L. (2002). *Faculty Worklife: Estabilishing Benchmarks Across Groups.* **Research in Higher Education.** 39 (5). pg. 539 – 555.



KARAGÖZOĞLU, Galip. (1996). **Teacher Training for the 21st Century**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

KARASAR, N. (1986). **Bilimsel Araştırma Yönetimi**. Ankara: Bilim Yay.

KING, D. (2002). *The Changing Shape of Leadership*. **Educational Leadership**. 59, 8. pg. 60 – 66.

KOÇEL, T. (1999). **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Yay.

KORKUT, H. (2001). **Sorgulanan Yüksek Öğretim**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KÖKSAL, H. (1998). **Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Dünya Yay.

KOTTER, J. (1999). **Liderler Gerçekte ne Yapar?** (Cev. M. Tuzer). İstanbul: Harvard Business Review.

KOZLU, C. (1986). **Kurumsal Kültür**. İstanbul: Bilkom Yayınları.

KRUG, Samuel. (1992). *Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes*. **Eric Document Reproduction Service**. ED359668

LARSEN, T. (1987). *Identification of Instructional Leadership Behaviors and the Impact of Their Implementation on Academic Achievement*. **Eric Document Reproduction Service**. ED281286.

LASHWAY, L. (2002). *Visionary Leadership*.

<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest110.html> internet adresinden, 10.04.2007 tarihinde indirilmiştir.

LASHWAY, L. (2002). Developing Instructional Leaders.

<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest160.html> internet adresinden, 10.04.2007 tarihinde indirilmiştir.

LEVITT, Th. (2004). *Marketing Myopia*. **Harvard Business Review**, July-August, R04072.

MALAJ, A., F. MEMA, S. HIDA. (2005). *Albania, Financial Management in the Education System: Higher Education*. **BERG Working Paper Series**. No. 54. Bamberg University

MARTIN, W., D. WILLOWER. (1981). *The Managerial Behavior of High School Principals*. **Educational Administration Quarterly**. 17, 69-90.

Mc. EVAN, E. (1994). **Seven Steps for Effective Instructional Leadership**. New York: Schoolastic Publications.

MORRIS, V., R. CROWSON, C. PORTER. (1984). *The Urban Principal: Middle Manager in Educational Bureaucracy*. **Phi Delta Kappan**. 63, 689-692.

National Association of Elementary School Principals. (2002). Standarts for What Principals Should Know and be Able to do. **NAESP**.

PALLADINO, M. (1998). *A Study that Explores Massachusetts Public School Principals' Views Regarding Instructional Leadership and the Design of Principal Professional Development Activities*. **Dissertation Abstracts International**. UMI 9828028.

PAUL, J., D. MURPHY, D. SPAUDLING. (1997). *21st Century Practices Needed for Higher Education*. **Education**. Vol. 117, 327-331.

PESEK, R. (1985). *The Goals for Higher Education: The University of Toledo as a Case Study*. **Dissertation Abstracts International**. 46 (06). UMI No. 8516746.

PURKEY, S., M. SMITH. (1983). *Effective Schools: A Review*. **Elementary School Journal**. 83 (4), 427-451.

ÖZDEN, Y. (1998). **Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Y. (1999). *Öğretim Elemanlarının Ders Vermelerinin Değerlendirilmesinin Kamu Üniversitelerinde Uygulanabilirliği*. **Milli Eğitim Dergisi**, 141, 61-63.

ROGUS, J. (1988). *Instructional Leadership: An Informal Approach*. **NASSP Bulletin**. Vol. 72, October.

ROSOVSKY, H. (2000). **Üniversite Bir Dekan Anlatıyor**. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

SARGUT, S. (2001). **Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim**. Ankara: İmge Yayıncılık. 2. baskı.

SCHEİN, E. (1985). **Organizational Culture and Leadership**. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

SCHEİN, E. (2000). *Liderlik ve Yapısal Kültür*. **Geleceğin Lideri**. (Çev, Hayrettin Tok). İstanbul: Form Yayınları.

SCOTT, C. ve D. JAFFE. (1993). **Organizational Mission, Values and Mission**. Prentice Hall: USA.

SERGIOVANNI, TH. (1984). *Leadership and Excellence in Schooling*. **Educational Leadership**. 13, 4. 5 – 13.

ŞİŞMAN, M. (2002). **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem Yay.

STALLINGS, J. (1980). *Tips to Principals From Research on Effective Strategies for Teaching Basic Skills in Secondary Schools*. **National Study Group for Secondary School Principals**.

<http://nsg.prin.edu/publications/study15.html>

STIMSON, N. (1996). **Eğitici Önderlik**. (Cev. A. Unver). Istanbul: Rota Yayıncılık.

TAYLOR, J., A. MIROIU. (2002). *Policy Making, Strategic Planning and Management of Higher Education*. **Papers on Higher Education, UNESCO, CEPES**, Bucharest.

TAYMAZ, H. (1989). **Uygulamalı Okul Yönetimi**. Ankara: E.B.F. Yayını.

THOMAS, C., J. VONBERG. (1991). *Evaluating Principals: New Requirements, Directions for the 90s*. **NASSP Bulletin**. 75 (539), 59-64.

VURAL, B.. (2003). **Kurum Kültürü**. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

YONEZAWA, A., F. KAISER. (2003). **Studies on Higher Education: What was Achieved, Under What Conditions and for What Purposes?** Bucharest: UNESCO, ISBN 92-9069-172-1.

WALLACE, R. (1996). **From Vision to Practice, the Art of Educational Leadership**. California: Corwin Press.

WARD, J., G. ALEXANDRA. (1988). *Will Legislative Mandates For Instructional Leadership Improve the Schools?* **NASSP Bulletin**. Vol. 72.

WEINDLING, D. (1990). *The Secondary School Head Teacher: New Principals in the U.K.*. **NASSP Bulletin**. 74 (526), 40-45.

WELLISH, J., A. Mac QUEN, R. CORRIECE. (1978). *School Management and Organization in Successful Schools*. **Sociology of Education**. 51, 211-226.

WERNER, I. (1993). **Liderlik ve Yönetim.** (Cev. V. Uner). İstanbul: Rota Yayıncılık.

WHITAKER, B. (1997). *Instructional Leadership and Principal Visibility.* **The Clearing House.** 70,3. 155-156.

WILDY, H., C. DIMMOCK. (1993). *Instructional Leadership in Primary and Secondary School in Western Australia.* **Journal of Educational Administration.** 31: 43-61.

ZALEZNIK, A. (1996). **Yönetici ve Lider Birbirinden Farklı mıdır?** (Çev. M. Tuzel). İstanbul: Harvard Business Review.

## EKLER

**Ek-1** Üniversitenin misyonunu tanımlama, öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme ve olumlu üniversite iklimi yaratma boyutlarında yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonların ve boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri.

**Ek-2** Anket Formu

**EK – 1:** Üniversitenin misyonunu tanımlama, öğretimin kaynağı olma ve öğretimi yönetme ve olumlu üniversite iklimi yaratma boyutlarında yer alan ifadelerin toplam madde korelasyonların ve boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri.

<b>Boyut</b>	<b>Madde No</b>	<b>Madde Toplam Korelasyonu</b>
<b>Üniversitenin Misyonunu Tanımlama</b>	Madde 1	<u>.809</u>
	Madde 2	<u>.866</u>
	Madde 3	<u>.747</u>
	Madde 4	<u>.543</u>
	Madde 5	<u>.785</u>
	Madde 6	<u>.692</u>
	Madde 7	<u>.694</u>
	Madde 8	<u>.795</u>
	Madde 9	<u>.753</u>
	Madde 10	<u>.721</u>
	Madde 11	<u>.569</u>
	Madde 12	<u>.562</u>
	Madde 13	<u>.702</u>
	Madde 14	<u>.746</u>
	Madde 15	<u>.704</u>
	Madde 16	<u>.786</u>
	Madde 17	<u>.832</u>
	Madde 18	<u>.752</u>
	Madde 19	<u>.572</u>

	Madde 20	<u>.862</u>
	Madde 21	<u>.713</u>
	Madde 22	<u>.810</u>
	Madde 23	<u>.826</u>
	Madde 24	<u>.577</u>
	Madde 25	<u>.527</u>
<b>Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme</b>	Madde 1	<u>.788</u>
	Madde 2	<u>.668</u>
	Madde 3	<u>.691</u>
	Madde 4	<u>.562</u>
	Madde 5	<u>.835</u>
	Madde 6	<u>.797</u>
	Madde 7	<u>.613</u>
	Madde 8	<u>.661</u>
	Madde 9	<u>.776</u>
	Madde 10	<u>.563</u>
	Madde 11	<u>.552</u>
	Madde 12	<u>.526</u>
	Madde 13	<u>.827</u>
	Madde 14	<u>.884</u>
	Madde 15	<u>.670</u>
	Madde 16	<u>.769</u>
	Madde 17	<u>.622</u>
	Madde 1	<u>.567</u>
	Madde 2	<u>.590</u>
	Madde 3	<u>.549</u>

Madde 4	<u>.521</u>
Madde 5	<u>.509</u>
Madde 6	<u>.631</u>
Madde 7	<u>.718</u>
Madde 8	<u>.640</u>
Madde 9	<u>.722</u>
Madde 10	<u>.665</u>
Madde 11	<u>.732</u>
Madde 12	<u>.708</u>
Madde 13	<u>.706</u>
Madde 14	<u>.594</u>
Madde 15	<u>.707</u>
Madde 16	<u>.722</u>
Madde 17	<u>.593</u>
Madde 18	<u>.830</u>
Madde 19	<u>.579</u>
Madde 20	<u>.719</u>
Madde 21	<u>.720</u>
Madde 22	<u>.636</u>
Madde 23	<u>.722</u>
Madde 24	<u>.583</u>



## EK – 2 ÜNİVERSİTELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Değerli Hocam,

Bu anket ile *bir üstünüzdeki yöneticinizin* gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının derecesini belirleme amaçlanmıştır. Bunun için, aşağıdaki ankette öğretim liderliği görevlerini oluşturan davranışlara yer verilmiştir. Anketteki her davranışı tek tek değerlendiriniz. Yöneticiniz görev yaparken bu davranışlardan her birini hangi sıklıkta gösterdiğini belirleyiniz. Davranış biçimlerini değerlendirirken yöneticinizin yakın geçmişte tanık olduğunuz mümkün olduğunca çok sayıda davranışını hatırlamaya çalışınız.

Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Yöneticinizin görevi sırasında gösterdiği en karakteristik davranışı yansıtan cevap en iyi cevaptır. Daha arzu edilir ya da kabul edilebilir saydığınız başka herhangi bir cevabı işaretlemeniz yanılığa yol açacaktır.

Cevaplarınızı her davranışın karşısında yer alan seçeneklerden değerlendirmenize uygun düşecek birisinin içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi görevini yaparken yöneticinizin o davranışı hangi sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre (5) **Tamamen Katılıyorum**, (4) **Katılıyorum**, (3) **Orta Derecede Katılıyorum**, (2) **Az Katılıyorum**, (1) **Katılmıyorum**, olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir. Anket maddelerini okudukça sizin görüş ve duygularınıza en uygun olan seçeneklerden birine (X) işareti koyunuz.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bu araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın amacına hizmet etmesi sizin vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Lütfen isim yazmadan içtenlikle cevaplayınız.

Katkılarınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Kseonela SOTİROFSKİ  
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi  
E-mail: [ksotirofski@uamd.edu.al](mailto:ksotirofski@uamd.edu.al)  
Tel: 00355 682096614

### I. BÖLÜM

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Mesleki Kıdeminiz:

( ) 1 – 5 yıl, ( ) 6 – 10 yıl, ( ) 11 – 15 yıl, ( ) 16 – 20 yıl, ( ) 21 ve üzeri

2. Bulduğunuz Üniversitedeki Kıdeminiz:

( ) 1 – 5 yıl, ( ) 6 – 10 yıl, ( ) 11 – 15 yıl, ( ) 16 – 20 yıl, ( ) 21 ve üzeri

3. Cinsiyetiniz:

( ) Bayan ( ) Erkek

5. Eğitim Durumunuz:

( ) Lisans Mezunu ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Post Doktora

6. Çalıştığınız Üniversite Türü:

( ) Devlet Üniversitesi ( ) Özel Üniversite

7. Akademik Ünvanınız

( ) Araştırma Görevlisi ( ) Doktor ( ) Yrd. Doçent ( ) Doç  
( ) Profesör

## II. BÖLÜM

Bu bölümde, bir üstünüzdeki yöneticinizin, öğretim liderliği rollerini ölçmek için cümleler bulunmaktadır. Sizden bu cümlelerin verdiği anlamın size göre ifadesini derecelendirmeye ilişkin : Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Orta Derecede Katılıyorum, Az Katılıyorum, ve Hiç Katılmıyorum şıklarından yalnızca bir tanesini işaretlemeniz istenmektedir.

Sıra No:	Maddeler	T a m a m e n k a t ı l ı y o r u m	K a t ı l ı y o r u m	O r t a D e r e c e d e k a t ı l ı y o r u m	A z k a t ı l ı y o r u m	H i ç k a t ı l m ı y o r u m
<b>ÜNİVERSİTENİN MİSYONUNU TANIMLAMA KAPSAMINDA GÖREV YAPTIĞIM BİRİMİN YÖNETİCİSİ;</b>						
1	Üniversitenin nereye varmak istediği ile ilgili açık vizyonu vardır.					
2	Vizyonu öğrenci ve onların ihtiyaçlarına odaklıdır.					
3	Vizyonunu, akademik kadro için amaçlara dönüştürür.					
4	Üniversitenin amaçlarına ulaşmaları için, gerekli kaynakları bir araya getirir ve toplar.					
5	Akademik amaçlara; açık vizyon ve uzun vadeli amaçlar koyarak bağlılık gösterir.					
6	Üniversitenin amaçlarına, bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler.					
7	Üniversitedeki akademik kadroyu bölgesel veya yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.					
8	Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için akademik kadroyu teşvik eder.					
9	Öğretim üyelerini değerlendirirken üniversitenin amaçlarını esas alır.					
10	Yapılan toplantılarda öğretim üyeleri ile üniversitenin amaçlarını tartışır.					

11	Üniversitenin amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla duyurur.						
12	Üniversiteden mezun olan başarılı ve ünlü konukları davet ederek, öğrencilere gelecek hedefleri açısından örnek olmalarını sağlar.						
13	Öğrencileri bireysel ve ülke yararına amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik eder.						
14	Üniversitenin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin katılımını sağlar.						
15	Üniversitenin amaçlarını çeşitli etkinlikler aracılığıyla çevreye duyurur.						
16	Öğretim üyelerinin, öğretim konusunda vizyonu gerçekleştirmeleri için çalışır.						
17	Üniversitenin misyon ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için, öğretim üyeleri ile işbirliği yapar.						
18	Öğretim üyelerinin ne öğretecekleri konusunda vizyon geliştirmelerine fırsat verir.						
19	Üniversitenin güçlü ve zayıf olduğu öğretim konularını belirlemek için, öğretim üyeleri ile sistemli olarak program analizi yapar.						
20	Öğrencilerin üniversite amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.						
21	Üniversitenin eğitim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için öğretim üyelerinin müfredat programını inceler.						
22	Üniversitenin beklentileri ile öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını belli bir noktada birleştirmeye çalışır.						
23	Farklı grupların, üniversitenin akademik misyonuna fikir birliği göstermelerini sağlar.						
24	Üniversitenin güçlü ve zayıf noktalarını tespit etmek için strateji belirler.						
25	Üniversite ile çevre arasındaki öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışır.						
<b>ÖĞRETİMİN KAYNAĞI OLMA VE ÖĞRETİMİ YÖNETME KAPSAMINDA GÖREV YAPTIĞIM BİRİMİN YÖNETİCİSİ;</b>							
26	Öğrenci gelişimini sürekli olarak gözler.						
27	Kaynakları etkili ve yeterli olarak seferber eder.						
28	Öğretim sürecini olumsuz olarak etkileyebilecek etkenleri en						

	aza indirir.						
29	Öğretim sürecini geliştiren kaynakların farkındadır ve onları etkili olarak kullanır.						
30	Üniversitenin eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretim üyelerini ödüllendirir.						
31	Öğrenme ve öğretme hakkındaki en son araştırma bulgularını bilir, bunları diğerleri ile paylaşır ve geliştirir.						
32	Farklı öğrenciler için, etkili strateji bilgileri ortaya koyar.						
33	Öğretim üyelerinin öğretimsel performanslarını belgeler.						
34	Öğretim üyelerine, üniversitenin amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler.						
35	Öğrencileri dinlemek için bekleme saati ayarlar.						
36	Öğretim üyelerini, öğretim metodları konularında işbirliği yapmaları konusunda teşvik eder.						
37	Öğrenci başarısını ölçmede kullanılan araç ve yöntemleri öğretim elemanları ile tartışır ve onları gereken standartlara ulaştırmak için strateji belirtir.						
38	Öğretim süreci ile ilgili koyduğu standartları açıkça ifade eder.						
39	Öğretim elemanlarının öğretim sürecinin kalitesini artırmak için destek olur.						
40	Üniversitede gerçekleşen eğitim ve öğretim kalitesini yükseltmek için standartlar geliştirir.						
41	Sınav sonuçlarının zamanında açıklanmasını sağlar.						
42	Öğretim sürecinde aksaklık tespit ettiği takdirde önlem alır.						
<b>OLUMLU ÜNİVERSİTE İKLİMİ OLUŞTURMA KAPSAMINDA GÖREV YAPTIĞIM BİRİMİN YÖNETİCİSİ;</b>							
43	Yüksek beklentili bir üniversite ortamı yaratır.						
44	Akademik kadro ve personel ile iletişim kurar.						
45	Akademik personelin aktivitelerine katılır ve bu aktivitelerin devamını destekler.						
46	Gerektiğinde; destekleyici ya da düzeltici rol oynayarak olaylara müdahale eder.						
47	Öğretim üyeleri arasında hiç bir zaman ayırım yapmaz.						
48	Öğretim üyeleri için güven veren çalışma ortamı oluşturur.						

49	Değişim için pozitif bir iklim yaratır ve yaratıcı yaklaşımlar ortaya koyar.						
50	Değişimi yönetmek için gerekli becerileri kullanır.						
51	Değişimin sonuçlarını değerlendirir.						
52	Akademik kadroya, risk almaya ve yenilenmeye cesaret verir.						
53	Akademik kadronun ihtiyaçlarını, onların gelişim fırsatları ile eşleştirir.						
54	Akademik amaçlara ulaşmak için, çevrenin desteğini sağlar.						
55	Çalışanlarda kuşku bırakmayacak derecede, üniversite ile ilgili konularda açık davranır.						
56	Üniversitenin sürekli öğretmeyi öğrenen bir örgüt olması için çalışır.						
57	Öğretim elemanlarını farklı eğitimlere katılmaya teşvik eder ve destek olur.						
58	Yeni göreve başlayan öğretim üyelerinin sosyalleşmesini sağlar.						
59	Sosyal ve kaynaştırıcı etkinlikler düzenler ve öğretim kadrosunun katılımını sağlar.						
60	Gerektiğinde işleri delege eder						
61	Akademik kadroya, beklentilerini açıkça ifade eder.						
62	Öğretim üyelerini, bilimsel araştırma yapmaları konusunda teşvik eder.						
63	Öğretim elemanlarını dinlemek için bekleme saati ayarlar.						
64	Saygılı, nazik ve güleryüzlüdür.						
65	Öğretim elemanlarının gösterdiği başarıyı toplantılarda dile getirir.						
66	Öğretim elemanlarını mesleki gelişme olanaklarından haberdar eder.						
67	Akademik personelin mesleki ve kişisel gelişimi için hizmet içi eğitim imkanları sağlar.						

Anket ile ilgili anlaşılmayan yer veya eklemek istediğiniz bir düşünceniz varsa lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....