



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Nesrin ER

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2020

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Tezi

Nesrin ER

Danışman: Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

21.05/2020

Nesrin ER



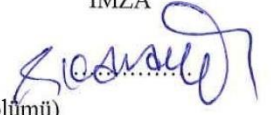
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Nesrin ER 'in bu çalışması 15.05.2020 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN

(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye (Danışman) : Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri:
Bir Durum Çalışması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın bütün süreçleri boyunca beni yönlendiren, sabır gösteren ve her zaman destekleyen kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İlhan GÜNBAI' ya verdiği destek ve rehberlik için sonsuz teşekkür ederim.

Nesrin ER



ÖZET

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ER, Nesrin

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Tez yöneticisi: Prof. Dr. İlhan GÜNBAI

Mayıs 2020, 105 Sayfa

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Antalya ili Alanya ilçesi Barbaros Azakoğlu Ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup, bütüncül tekli durum desenindedir. Örneklem olarak, yine nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Antalya İli Alanya ilçesinde bulunan Barbaros Azakoğlu Ortaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 18 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmada veriler metafor, doküman analizi ve bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları 15-25 dakika süresince yapılan görüşmeler kaydedilip betimsel analize tabi tutulmuş ve görüşler üst ve alt temalar altında kategorileştirilmiştir.

Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerini akademik bilgiler, kıdem, tecrübe ve ikili ilişkiler olumlu etkilerken, cinsiyet faktörü ise liderlik becerilerini etkilememektedir. Yöneticilerin uzmanlık gücünün ve liderlik becerilerinin yeterli olduğu anlaşılırken yöneticilerin sorun çözme becerilerinde eksiklikler olduğu ve fazla duygusal davrandıkları anlaşılmıştır. Yöneticiler, seminerlere, kişisel gelişim kurslarına ve hizmet içi eğitimlere katılarak eksikliklerini giderebilirler önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Liderlik Becerileri, Öğretmen, Ortaokul

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE LEADERSHIP SKILLS OF THE EDUCATION ADMINISTRATORS: A CASE STUDY

ER, Nesrin

Master Degree, The Department of Educational Administration, Supervision, Planning
and Economics

Thesis Advisor: Prof.Dr.İlhan GÜNBAI

May 2020, 105 Pages

This study has been conducted for the fundamental goal of comprehending the opinions of teachers who are actively working at Barbaros Azakoglu Middle School located in Alanya sub province within Antalya province about the leadership skills of the education administrators.

The research has been conducted by means of the case study method, and specifically holistic single-case pattern method, which is one of the main qualitative research methods. As the sample of the research, convenience sampling, a type of purposeful sample commonly used in qualitative researches, is used. 18 teachers which are actively working at Barbaros Azakoglu Middle School located in Alanya sub province within Antalya province and are volunteer to participate in the research have been selected as the sample.

The data in the research have been gathered by means of metaphor, document analysis and personal interview techniques. Interviews that approximately took between 15 and 25 minutes have been recorded and descriptively analysed on semi-structured interview forms, the interviews have been categorised under upper and lower themes.

The research outcomes reveal that academic knowledge, seniority, experiences and bilateral relations positively affect the communication skills of education administrators, while gender does not affect the communication skills of them. It has been detected that communication skills and expertise power are sufficient, while those administrators possess shortcomings in terms of problem solving skills and they show emotional behaviours. Education administrators can overcome the deficiencies by participating in seminars, self-improvement courses and in-service trainings.

Key Words: Education Administrator, Leadership, Leadership Skills.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri	7
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Yönetimi	9
2.1.1. Dünyada Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Yönetimi	10
2.1.1.1. ABD’de Eğitim Yönetimi.....	10
2.1.1.1.1. İdeolojik dönem	14
2.1.1.1.2. Reçete dönemi.....	15
2.1.1.1.3. Bilimsel dönem	16
2.1.1.1.4. Diyalektik Dönem.....	17
2.1.1.1.5. 2000 ve Sonrası Dönem.....	19
2.1.2. Avrupa’da Eğitim Yönetimi.....	19
2.1.3. Alanın Kimlik ve Geleceği.....	20
2.1.4. Türkiye’de Eğitim Yönetimi	23
2.1.4.1. Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Süreci.....	23

2.1.4.2. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü	24
2.1.4.3. Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi	24
2.1.4.4. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi	25
2.1.4.5. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı	26
2.2. Liderlik	29
2.2.1. Liderliğin Tanımı	29
2.2.2. Yöneticilik ve Liderlik	31
2.2.3. Liderlik Becerileri	32
2.2.4. Liderlik Kuramları	34
2.2.4.1. Özellikler Yaklaşımı	34
2.2.4.2. Davranışsal Yaklaşım	35
2.2.4.3. Durumsallık Yaklaşımı	35
2.2.4.4. Alternatif Yaklaşımlar	36
2.2.5. Liderlik Türleri	37
2.2.5.1. İşlemci Liderlik	37
2.2.5.2. Dönüşümcü Liderlik	38
2.2.5.3. Demokratik Liderlik	39
2.2.5.4. Otoriter Liderlik	39
2.2.5.5. Kolaylaştırıcı Liderlik	39
2.2.5.6. Vizyoner Liderlik	40
2.2.5.7. Stratejik Liderlik	40
2.2.5.8. Karizmatik Liderlik	40
2.2.5.9. Hizmetkâr Liderlik	41
2.2.5.10. Süper Liderlik	41
2.2.5.11. Etkileşimci Liderlik	42
2.2.5.12. Öğretimsel Liderlik	42
2.2.5.13. Dağıtımçı Liderlik	42
2.2.6. Eğitimde Liderlik	43
2.2.6.1. Eğitimde Liderliğin Boyutları	43
2.2.6.1.1. İletişim Kurabilmek	44
2.2.6.1.2. Demokratik ve Hoşgörülü Olmak	44
2.2.6.1.3. Heyecanlı Olmak	44
2.2.6.1.4. Vizyon Sahibi Olmak	45
2.2.6.1.5. Güvenilir Olmak ve Güvenmek	45

2.2.6.1.6. Örnek Olmak.....	45
2.2.6.1.7. Pozitif Olmak.....	45
2.3. Türkiye’de Okul Yöneticiliği.....	46
2.3.1. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları.....	46
2.3.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması.....	46
2.4. İlgili Araştırmalar	47
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	47
2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	52
3.3.2. Görüşme Kayıtları.....	52
3.3.3. Metaforlar.....	53
3.3.4. Dokümanlar.....	55
3.4. Verilerin Toplanmasında Etik Süreç.....	55
3.4.1. Araştırmanın Fiilen Yürütüleceği Birimin Bağlı Olduğu Kurumdan İzin Alınması	55
3.4.2. Araştırma İçin Katılımcıların Bilgilendirilmesi ve Katılım İçin İzin Formlarının Doldurulması.....	55
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	56
3.6. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	57

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	58
4.2. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinde Bulunması Gereken Liderlik Becerilerine İlişkin Bulgular	59

4.3. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinin Liderlik Becerilerinin Öğretmen Üzerine Etkilerine İlişkin Bulgular	62
4.4. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	64
4.5. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular.....	68
4.6. Metaforlar	71
4.7. Toplantı Tutanakları	75

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.2. Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER	98
EK 1.TEZ ARAŞTIRMA İZİNLERİ	98
EK 2. TEZ GÖRÜŞME FORMU	102
ÖZGEÇMİŞ.....	104
İNTİHAL RAPORU.....	105

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Liderlik ve Yöneticilik	31
Tablo 2.2: Liderlerin Kişisel Özellikleri ve Sahip Olması Gereken Beceriler	33
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları	58
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinde Bulunması Gereken Liderlik Becerilerine İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinin Liderlik Becerilerinin Öğretmen Üzerine Etkilerine İlişkin Görüşleri	63
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri	65
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri	68
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerini Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri	71
Tablo 4.7: Liderlik kavramı ile ilgili üretilen metaforların kategorik dağılımı.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Liderlikte Güç Kaynakları.....	30
Şekil 2.2: Liderlik ve Yöneticiliğin Birbirlerini Tanımlayan Yönleri.....	31
Şekil 2.3: Etkin Liderliği Etkileyen Kişisel ve Durumsal Faktörler.....	36
Şekil 2.4: Dönüşümcü Liderlik Tarzının Boyutları	38
Şekil 2.5: Stratejik Liderlik Uygulamaları: 3 Halka Modeli	40
Şekil 2.6: Hizmet Liderinin Özellikleri	41



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
AERA:	Amerika Eğitim Araştırmaları Birliği
ALBAP:	Alanya başarı arttırma projesi
CASA:	Okul Yönetimi Geliştirme Komitesi
CPEA:	Eğitim Yönetiminde İşbirliği Projesi
CPED:	Topluluk Planlama ve Ekonomik Kalkınma
CFAT:	Kanada Kuvvetleri Yetenek Testi
diğ.,:	Diğerleri
DYK:	Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
Ed. D:	Doktora eğitimi
ETS:	Eğitimsel Test Hizmeti Bürosu
ISLLC:	Eyaletler arası Liderlik Lisans Konsorsiyumu
ILBAP:	İlköğretim ve lise başarı arttırma projesi
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEHTAP:	Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi
MEM:	Milli Eğitim Müdürlüğü
NAESP:	İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliği
NCEEA:	Eğitim Yönetimi Ulusal Mükemmellik Komisyonu
NCP:	Ulusal Müfredat Projesi
NCPEA:	Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konseyi
NPBEA:	Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Heyeti
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü bazen de İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
ÖSYM:	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
Ph.D:	Doktora
TEB:	Türk Ekonomi Bankası
TKY:	Toplam Kalite Yönetimi
TODAİE:	Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TÜBİTEK:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UCEA:	Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma problemi, araştırma önem durumu gibi konulara değinilmiş; araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Araştırmanın problemleri sistematik olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Biyolojik, fizyolojik ve sosyolojik bir varlık şeklinde tanımlanan insan, eğitim olgusunun öznesini meydana getirmektedir. Bireylerin niteliklerine dikkat eden ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri açısından zorunlu olan, bilgi, yetenek, tutum, alışkanlık ve değerlerin verilmesi süreci eğitim olarak ifade edilmektedir. Kişilerin ihtiyaçlarını yalnızca eğitim gidermektedir. Bu durumla beraber toplumların da ihtiyaçlarını giderebilmektedir. Bu nedenle eğitim, devletlerin çok dikkat ettikleri ayrıca genellikle gerekli olarak gördükleri bir faktör şeklinde kendisini göstermektedir. Her ülkenin, kendilerinin devamlılıklarını gerçekleştirecek kişilere gereksinimi bulunmaktadır. Söz konusu gereksinimin giderilmesi de eğitim ile olanaklıdır (Doğan, 2017).

Bireyi başka canlılardan farklılaştıran esas niteliklerden biri, geçmiş nesillerin bilgi tasarruflarını elde etmek, söz konusu bilgilere yeni unsurlar ekleyerek bu tasarrufu bir ileriki nesle nakletmektir. Kısıtlı yetilerle doğan insan, devamlılığını sağlayabilmek için dahi yeni bilgi, yetenek ve tutumlar elde etmek zorundadır. Zamanımızda söz konusu durumun en sistemli yapıldığı alanlar eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, girdisinin bütünü veya genelini daha fazla ortamdan sağladığı, çıktısının bütünü veya genelini daha fazla ortama verdiği için açık sistem; çıktısının özelliğini belirleyen başat unsurunun birey olması sebebiyle toplumsal sistem şeklinde ifade edilmektedir. Asıl girdisi ve çıktısı birey olan ve birey unsurunun belirleyici bulunduğu toplumsal açık yapılarda, yapının çıktısının özelliğini belirleyen asıl unsur, iş görenlerin amaca yönelik davranış biçimleri ve söz konusu sahadaki yetkinlikleridir (Akçadağ, 2014).Eğitim sadece eğitim verilen bireyi değil, bireyin ailesinden başlayarak tüm toplumu etkisine alır (Özdemir, 2011).

Eğitim kurumları en yakın ortamından başlayarak evrensel seviyeye dek etkiler ortaya koyabilen yapılardır. Söz konusu etkilerin yönü karşılıklı gerçekleşme birlikte, çokluğu ve gücü yönünden incelendiğinde eğitim kurumunun belirleyici olduğu ifade edilebilir. Eğitim

kurumu, daha fazla yakın ortamından sağladığı girdiyi, birey unsurunun başat bulunduğu bir süreçten geçirerek kaliteli çıktılar şeklinde mezun etmeyi tahmin eder (Tanyaş, 2014).

Eğitim kurumu eğitim sisteminin en fonksiyonel birimidir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin plan ve program yapılmış şekilde sağlandığı kurumlar şeklinde bulunan okullarda yönetici, öğretmen ve öğrenciler olacak şekilde her biri okulun kalitesine etki yapan üç asli unsurdur (Ağaoğlu ve diğ., 2012; Yılmaz, 2007).

Yönetim, evvelden karar verilen organizasyonun amaçlarını gerçek hale getirmek için, organizasyondaki madde ve insan kaynaklarını yönlendirir, kullanır ve denetler. Bu sayede, amaçların gerçek hale dönüşebilmesi açısından zorunlu vasıtaları elde eder. Organizasyonu amaçları ile uyumlu şekilde hayatta tutmak, organizasyondaki birey ve nesne çıkışlarını verimi en fazla olacak biçimde yapmakla sağlanır (Aydın Baş, 2016).

Eğitim organizasyonlarını belirlenen amaçlarına erdirtmek üzere birey ve madde kaynaklarını elde ederek ve etkin şekilde kullanarak, tespit edilen politikalar çerçevesinde alınan kararları uygulama, eğitim yönetimi şeklinde tanım yapılmaktadır (Kış, 2013).

Eğitim yönetiminin asıl amacı, bağı bulunduğ eğitim organizasyonunu eğitim politikaları ve organizasyonun amaçları yönünde hayatta tutmak, etkin bir şekilde faal şekilde devam ettirmektir (Eraslan ve Aytaç, 2015).

Eğitim yönetimi ile okul yönetimi farklılığını organizasyonel sistemde tespit etmek zorunluluğ oluşursa, okullar haricinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı, merkez ve taşra organizasyonlarını eğitim yönetimini sağlayan bireylerin söz konusu eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler şeklinde açıklamak ve eğitim yöneticisi şeklinde tanım yapmak olasıdır (Açıklan, 1998).

Eğitim yöneticiliğ özel uzmanlık bilgisini ve yeteneğini zorunlu kılmaktadır. Bünyesinde okul müdürlüğü, il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğü veya başka sahaları içerir (Abazaoğlu, 2014).

Planlanmış eğitim faaliyetlerinin uygulanma, takip edilme, tecrübe edilme imkanları ancak okul şartlarında olanaklıdır. Okul seviyesinde, öğrenim faaliyetine çevrilmeyen eğitim programları, bir dizi plan ve sayılıdan ileriye taşınamazlar. Okulun söz konusu özel durumu, okul yöneticiliğini ileri çıkarmaktadır (Abazaoğlu ve diğ., 2016).

Genellikle organizasyonların her birinde bulunduğ üzere okullarda da bireysel, mesleki ve kurumsal birden fazla problemle karşılaşmaktadır. Söz konusu problemlerin çözüme kavuşturulmasında en önemli beklenti, okul yöneticilerindedir. Zira okulu amaçları

yönünde hayatta tutma, esasta okul yöneticisine ait bir yükümlülük şeklinde kabullenilmektedir (Demirhan, 2015).

Okulun amaçlarını ortaya çıkaracak, sistemini hayatta tutacak ve olumlu okul atmosferini elde edip koruyacak birey okul yöneticisidir (Ağaoğlu ve diğ., 2012).

Eğitim yöneticiliğinin bir alt sahası olan okul müdürlüğünün meslek kabul edilme sebeplerinden belli başlıları aşağıdadır (Akbaşlı ve Balıkçı, 2013):

- Okul yöneticiliği belirli bir uzmanlık bilgisini zorunlu kılmaktadır.
- Okul müdürlüğünü herkes yapamaz, işe girmeden yükseköğretimi bitirmek gerekmektedir.
- Okul müdürlerinin daha önceden tespit edilmiş lisans ve sertifikalarını almaları zorunludur.
- Okul müdürlüğüne girişte belirli sınavlar başarılmalıdır.
- Okul müdürü uygulama sırasında etkin olmayı gerçekleştirecek standartlara göre davranış göstermek gereklidir.

Meslekte temel olan öğretmenliktir prensibi Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesi ile getirilmiştir. Söz konusu yasaya göre eğitim yöneticileri öğretmenlerin arasından tercih edilmekte, zorunluluk halinde tekrar öğretmenliğe dönüş yapmaktadırlar (Akçadağ, 2014).

Fakat okul yöneticisinin, okulun amaçlarını etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi için, okul yönetimi kavram ve süreçlerini çok iyi bilmeleri gereklidir (Akın, 2012).

Söz konusu durumun yanında okul olarak ifade edilen toplumsal yapının kişi ve kurum ölçeklerini dengelemesi, okul yöneticilerinin bir organizasyon mühendisi gibi toplum mühendisi olmasını da zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticileri rollerini gerçekleştirirken etkin olabilmek açısından gerek yönetim kavram ve kuramları gerekse de bireysel bağlantılar sahasında çeşitli bilgi ve yetenekleri bulundurmaları zorunludur (Aktepe, 2014).

Eğitim program ve plan türleri ile öğretim programı türlerinin meydana getirildiği, bütün eğitim yapısını etkisine alan kararların verildiği merkez organizasyonda şube müdüründen müsteşara dek bütün eğitim yöneticilerinin, taşra organizasyonlarındaki yöneticilerinin ve her seviyedeki okul müdürlerinin tayinlerinde rolün özelliğine ait belli başlı şartların bulunması zorunludur (Altın ve Vatanartıran, 2014).

Yöneticilerde bulunması zorunlu yeterlikleri Çinkır (2014), klasik olarak; teknik, bireysel ve kavramsal seviyede yeterlikler, Balyer ve Gündüz (2011) ile Demirtaş ve Özer

(2014) ise liderlik, grup süreçleri, öğretme ve öğretme süreçleri, program geliştirme, performans değerlendirme ve değişim gibi birden fazla sahada bulunması zorunlu yeterlikler şeklinde ifade etmişlerdir.

Eğitim ve yönetimde bulunan değişen değerlere uyumlu şekilde süratli bir gelişme sürecine girmekte olan eğitim yönetimi, bir bilim sahası olarak devamlı ilerleme göstermektedir. İlerleme gösteren teknoloji ve bilimde yaşanan yeni atılımlarla ortaya çıkartılan bilgi toplumu içinde, eğitim yöneticilerinin belli kriterlerde tercihi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle devamlı yetiştirilmeleri zorunludur (Aslanargun, 2011).

Farklı seviyelerdeki yöneticileri, belirli bir eğitim görmemiş toplumlarda, söz konusu kadroların, çalışan politikalarına ve uygulama biçimlerine, güdülemeye, karar almaya, eş güdülemeye, grup çatışmalarına, değerlendirmeye ve aynı hususlara ait organizasyonel ve yönetim ile ilgili problemlere sağlam çözümler ortaya koymaları, organizasyonların modern yönetim algısının zorunlu kıldığı şekilde yönetmeleri beklenemez (Doğan ve diğ., 2014).

Kepenekçi (2011), Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimlerine ait eğitilmesine ait hemen hiçbir manalı kaygısı bulunmadığını belirtmiştir. Söz konusu tutumunun sebeplerinden birincisi, iyi öğretmenlerin iyi okul yöneticisi olacağına ait, klasik inançtır. İkincisi ise, organizasyondaki tercih mekanizmaları, organizasyon açısından en iyisini tercih ettiklerine veya en azından en iyi tercih etme düzeneklerini kurduklarına inanmaktadırlar (Kepenekçi, 2011).

Eğitim yöneticisi ve müfettişi yetiştirmek amacıyla 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde Pedagoji Bölümü kurulmuştur. Buna karşılık günümüzde ulaşılan yer yönünden Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikasının ve sisteminin bulunduğu ifade edilebilir (Aslanargun, 2011).

Yönetici tayin edilmesine ait kanunlarda, tayinlerde "liyakat esastır" ifadesi olmasına karşılık, öğretmenlik mesleğinde başarı gösterenlerin, okul yöneticiliği yaparken de başarı göstereceği anlayışı hâkim olmuş, asıl olarak öğretmenlik mesleğindeki başarı ve kıdem, yönetici tayinlerinde ölçüt şeklinde kabullenilmiştir. Yöneticilik kadrolarına atamalarda bu şekilde tayin gerçekleştirilmesi, endişelendirici bir ikilemdir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012).

Okul liderlerinin ve okul yöneticilerinin niteliği, eğitimin her seviyedeki ve her tip okulda, öğrenme öğretme aşamalarının niteliğini ehemmiyetli derecede etkisine alan en önemli unsurlardan tekidir. Okul lideri yetiştirme program türleri, okul yönetiminin idari,

iktisadi, adli ve eğitim aşamalarının niteliğine etki yapabilecek diğer yönlerini ihtiva etmelidir. Bu noktadaki esas problem okul liderlerinde bulunması zorunlu en ehemmiyetli yeterlilik türlerinin ve niteliklerin ne olduğudur (Okçu, 2011).

Türkiye’de eğitim yöneticileri hakkında gerçekleştirilen tartışmalarda sıklıkla yöneticilerin ne şekilde tayinlerinin yapılması zorunluluğu ve söz konusu faaliyetin kim tarafından yapılacağı gibi zor ve politika hususları gündem oluşturmaktadır. Yöneticilerin özellikleri, değerleri, eğitim konusuna ve bireye ne şekilde değer verdiği şeklinde nitelikleri göz önünde tutulmamakta, eğitim yöneticiliği bürokratik aşamalardan birisi olarak değerlendirildiği ve merkezi politikaların uygulamasını gerçekleştirici durumunda bulunduğundan özelliklerinin seviyesi fazla dikkate alınmamaktadır (Aslanargun, 2011).

Bürokratik yapılanma modelini içeriğinde bulduran Türk eğitim yapısının merkezîyetçiliği, otoriter algılanması ve katı hiyerarşisini öne getirmektedir. Bu şekilde bir algılanmayla meydana getirilen organizasyon sistemi, gerek yapının tümünde, gerekse de okulun yönetiminde organizasyon mensuplarını kısıtlayarak onların yönetsel egemenlik sahalarını küçültmektedir (Taş ve diğ., 2007).

Merkezden yönetim algısıyla idare edilen eğitim kurumları, bulundurduğu yetkiler yönünden çok fazla şekilde üste bağımlı hale gelmiştir (Okçu, 2011). Yöneticiler söz konusu sistemin içinde kısıtlanmış haldedirler (Tatlıoğlu, 2014).

Türkiye’de eğitim yapısının merkezden yönetilme biçimine değişiklik getirme, merkez organizasyonu idarecilerinin bir bölümünün il veya ilçe eğitim yönetimlerine atama teşebbüsleri merkezi yönetimce desteklenmektedir. Bir sonra olan basamakta söz konusu yetkilerden çok fazla bir bölümünün okul yöneticilerine nakledilmesi kaçınılmazdır. Fakat okul idareciliğinin bir iş şeklinde inceleyip, işe girmeden hazırlanması, işi esnasında iletilmesi bilimsel usullerle yapılmış model türlerine oturtulmadan otoritenin okul idarecilerine devrinin yapılması, eğitim yerinden yönetim girişimleri için başarısız bir başlangıç ve negatif misaller meydana getirebilir (Akçadağ, 2014).

Klasik yönetici yetiştirme program türleri, yönetici namzetlerini etkili öğretimsel liderliğin, çok taraflı görevleri ile yeterince donatmamaktadır (Akin, 2012). İdarecilerin eğitim kurumlarının geliştirilmesinde oynadıkları görevleri ve idare etme kabiliyetlerini belirleme ile öğrenci çıktılarına etki yapan idareci davranışlarını algılamaya yönelik birden fazla araştırma gerçekleştirilmiştir (Farías ve Sevilla, 2015; Güngör ve Göksu, 2013; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Balyer, 2013; Alğan, 2010; Bitterova, Haskova, Pisonova, 2014).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın en son yarısında Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerinde yönetim konusunda çok önemli gelişmeler görülmektedir. Söz konusu konunun ayrıntılarında etik, moral, dönüşümcü liderlik şeklinde yaklaşım türleri pozitivizm yerini almıştır. Söz konusu yönde toplumsal yaşama ve eğitime ait hususları yalnızca akla istinat eden, mantıki ve teknik yönden değerlendirme yapan adalet, doğru, estetik, güven, güzel ve iyi şeklinde akla dayalı olarak ölçümü yapılamayan kıymet taşıyan özellikleri yokmuş gibi kabul eden pozitivizm algısından, sosyal yaşamın beklentileri yönünde eğitim organizasyonlarında kültürel ve ahlaki yükümlülüklerin gereğini yapan idareci görünüşüne yönelik bir meyil izlenmektedir (Aslanargun, 2011).

Okul müdürlerinin değişmekte olan paradigmlar çerçevesinde ne şekilde eğitilmelerinin gerektiği ve söz konusu bağlamda okul müdürlerine verilmesi zorunlu yeterlikle hususunda, farklı uluslardaki uygulama biçimleri, türlü incelemelerle tartışılmıştır (Demir ve Pınar, 2013; Kayıkçı ve diğ.,2014;Memişoğlu ve diğ., 2013; Okçu, 2011; Okçu ve diğ., 2015; Özmen ve Kömürlü, 2010; Reçepoğlu ve Kılınç, 2014; Stewart, 2013; Tobin, 2014; Yılmaz ve diğ., 2012).

Günümüzün kaotik şartlarında, eğitim kurumlarına liderlik yapma ve idare etmenin güç bir vazife olduğu yönünde çok az endişe bulunmaktadır. Fazlalaşan hesabını verebilme istekleri, toplumları karşılaştıracak toplum sorunlarının türleri, eğitim kurumlarına dayatılan yetkilerin fazlalaşmasına yanıt vermeye kafi gelmeyen maddi yetersizlik ve sosyal yaşamın gittikçe yaygınlaşan istekleri, eğitim kurumu yöneticiliği mesleğini çekinilen duruma getirmektedir (Tobin, 2014).

Fakat yine de eğitim kurumlarının gelişim göstermesi için, eğitim kurumu liderlerinin ehemmiyetli bir görev yaptığı düşüncesi üzerine odaklanmak zorunludur. Her ne derece öğretmen niteliği, öğrenci başarısına etki yapmada büyük bir unsur şeklinde bulunmasına karşın, etkili yöneticiler de öğretmen gelişimi açısından anahtar bir görev yapmaktadır (Demir ve Pınar, 2013).

Eğitim kurumu idarecilerinden beklenti içinde olunan yeni rol ve yükümlülükleri cevaplayabilmelerinde her ne derece işe girmeden ya / ya da hizmetin içinde idarecilik eğitimini almış olmaları çok fazla ehemmiyet bulundursa da, ulusların okul yöneticiliğine tayin etmede yöneticilik eğitimini gerçekleştirmeleri benzer değildir. Söz konusu hususta küresel olarak üç değişik yaklaşımın uygulamasının bulunduğu görülmektedir. OECD'den sağlanan verilere göre, okul müdürü şeklinde tayin olmadan önce yöneticilik eğitimi almanın gerekli bulunduğu uluslara misal olarak Almanya, Belçika, Finlandiya, İspanya ve Slovenya;

idareci eğitiminin görev başlangıcından sonra yapıldığı uluslararası misal olarak Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Fransa ve İsveç yöneticilik eğitiminin verilmediği ülkelere misal olarak Danimarka, Hollanda, Norveç ve Türkiye verilebilir (Balkar ve Kalman, 2015).

Türkiye içinde eğitim ile ilgili yönetici yetiştirilme, tercih ve tayin hususlarında uygulaması yapılan hukuki yapılanmalara ait uygulama yapanların düşünceleri birden fazla incelemeye (Altın ve Vatanartıran, 2014; Argon ve Sipahioğlu, 2015; Balkar ve Kalman, 2015, s.55; Baloğlu, 2014; Kayıkçı, Özdemir ve Yörük, 2014; Korkmaz, 2005; Memişoğlu, Sipahioğlu ve Çelik, 2013; Okçu, Avcı ve Avcı, 2015; Tonbul ve Sağıroğlu, 2012; Yılmaz, Altinkurt, Karaköse ve Erol, 2012; Yolcu ve Kavalcılar, 2005) konu yapılmıştır.

Eğitim sisteminin yönlendirilmesine ait bir sıra faktör vardır. Söz konusu faktörlerden kanuni doküman özelliği gösterenleri; Anayasa, Devletler arası mutabakatlar, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Kanunlar ve Milli Eğitim Şura kararlarıdır. Söz konusu asıl nedenler kapsamında gerçekleştirilen incelemede Türkiye’de eğitimle ilgili yönetimin tarihi sürecindeki gelişim Cumhuriyetin kuruluşundan zamanımıza dek kanuni yapılanmalarda, Milli Eğitim Şuralarında, Kalkınma Planlarında ve hükümet programlarında bulunan eğitim yöneticilerinin tercihi, tayini, terfisi ve eğitilmesine ait politika ve kararlar ile Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilat yapılanmasına ait politika ve kararların tarihi süreci içerisinde gelişimi incelenerek, eğitim yöneticilerin liderlik becerilerini belirlemeye ilişkin öğretmen görüşlerinden hareket ederek; elde edilen neticeler sonun da mevcut olan durumun tespit edilmesi, liderlik becerileri ile bağlantılı problemlerin belirlenmesi ve çözüm tavsiyelerinin kendisini göstermesi amaçlanmaktadır (Gümüş ve Akçaoğlu, 2013).

Bu araştırma ile eğitim yöneticilerinde bulunması gereken liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini alarak yöneticilerin liderlik becerileri ile ilgili var olan sorunları anlamak ve çözüm önerileri ortaya koymak hedeflenmektedir..

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir? Nasıl?
2. Öğretmenlerin, eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinin öğretmen üzerine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir? Nasıl?

3. Öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik becerilerinde eksiklik olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir? Nasıl? Neden?
4. Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi kapsamında görüşleri nelerdir? Nasıl? Neden?
5. Öğretmenler eğitim yöneticisini neye benzetmektedirler? Neden?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim yöneticilerinde bulunması gereken liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini alarak yöneticilerin liderlik becerileri ile ilgili sorunları anlamak ve çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, Alanya Barbaros Azakoğlu Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması, yöneticilerin liderlik becerilerinin nasıl algılandığının anlaşılması varsa aksaklıkların giderilerek, eğitim kalitesinin artırılması ve bu bağlamda başka eğitim yöneticilerine örnek oluşturması bakımından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

1. Katılımcılar görüşme sorularını herhangi bir baskı hissetmeden ciddiye ve içtenlikle cevaplandırmışlardır.

2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği konu alanı uzmanlarınca kontrol edilen görüşme sorularının, görüşmelerin ve dokümanların araştırılan gerçeği ortaya çıkardığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Alanya Barbaros Azakoğlu Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle (görüşme kayıtları, metafor ve doküman analizi) sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmamızın bu kısmında eğitim yönetimi, liderlik, Türkiye’de okul yöneticiliği kavramları ile bağlantılı kuramsal çalışmalara ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim ve öğretimin çalışan örgüt sistemi yapısalıdır. Söz konusu yapısal çalışma Türkiye içinde devletin kendisince yapılmaktadır. Yasalar çerçevesinde eğitim devlet yükümlülüğünde merkezi eğitim yönetimi gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) esas eğitim hizmet türlerini, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ise yükseköğretim hizmetleri çeşitlerini yürüten kurumlardır (Milli Eğitim Temel Kanunu).

Eğitim hizmet sunumu gerçekleştirilirken, hızlilik, önemiyet ve süreklilik gereksinimi vardır. Söz konusu hizmet türleri ciddi miktarda gider ve güç isteyen hizmetlerdir. Sosyal yaşamın problemi halinde bulunan eğitim yapılanmasının gereksinimi işgücü, çevre ve araçlar şeklinde misal verilmektedir. Bunun dışında eğitim yapılanmasına tahsis edilen bütçe ile zamanla kalite artmaktadır (Üstün, 2004).

Teknolojinin gelişim göstermesi, inovasyon gereksinimi ile eğitim yapılırken usullerin ve içeriği geliştirme çabalarının fazlaşması zorunludur. Söz konusu nedenle eğitim faal, devamlı farklılaşma zorunluluğu olan ve verimi üst düzeylerde bulunan bir yükümlülüğü zorunlu kılmaktadır (Titiz, 2004).

İlerleme gösteren sosyal yaşam sisteminin dayandığı eğitim olgusunun sürekli olmasını gerektirmektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarına erişebilmeleri açısından faaliyetlerini sürdürmelerinin ve gelişimlerinin sağlanması, ayrıca inovasyonun meydana getirilmesi zorunludur (Demirtaş & Güneş, 2002).

Eğitimle ilgili kurumların birey ve kaynak etkileşmesi ile kendisini gösteren faaliyetler eğitim yönetimi olarak ifade edilmektedir (Taymaz, 2009).

İlgar (2005)’a göre eğitim yönetimi, sosyal hayatın eğitim gereksiniminin giderilmesinde bütün organizasyonların yönetimini kapsamına almaktadır.

Eğitim programları uygulamalarının etkili bulunması, öğretimin gerçekleştirilmesi, çalışanların yönetilmesi, somut ihtiyaçlar, fiziksel yapı gibi kaynak türlerinin verimli idaresi

açısından modern usullerin gelişimlerinin sağlanması ve süreçlerde güncelliğin korunması çerçevesinde yöntemler çoğaltılmaktadır.

Eğitim yönetiminde uzmanlığın bulunması zorunludur. Eğitimde yönetimi kapsamında bilimsel çalışmalarında ilerleme görülen devletlerin disiplinlerini standart hale getirerek meydana getirdikleri grubunun işleyişlerini tespit ederler. Söz konusu nedenle yöneticilik de meslek şeklinde onaylanmaktadır (Bursalıoğlu, 2008).

Eğitim yönetimi kapsamında yöneticilerin tanımı yapılırken; “bir firmadaki idari basamak eğitim kurumunda da mevcuttur. Eğitim kurumlarının idarecileri ise, eğitimi sağlayan bireylerden tespit edilen okul müdürleridir. Okul müdürleri genel olarak ilkokul, ortaokul, lise şeklinde okulların liderliğini yapmaktadır. Üniversitelerdeki liderliği ise rektör, dekan, yüksekokul müdürü ve yardımcıları, bölüm başkanı statülerine sahip akademik yöneticiler yürütmektedir. İlk ve ortaöğretim basamaklarından yükümlü bulunan birey milli eğitim bakanı, üniversitelerin sorumluluğu bulunan birey ise YÖK başkanı şeklinde tanım yapılmaktadır. Üniversite yöneticisi olabilmenin şartı akademisyenlik ve öğretim üyeliğidir. Milli eğitim bakanının ise yasal olarak eğitimci olması zorunlu değildir” şeklinde ifade edilmektedir (Çelikkaya, 2011).

2.1.1. Dünyada Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Yönetimi

Alan Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde bir bilim dalı olarak şekillenip gelişmiştir. Fakat benzer zamanlarda Avrupa ülkelerinde görülen ilerlemeler bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim yönetiminin gelişimin, ABD’de ve Avrupa devletleri olacak şekilde incelemede fayda bulunmaktadır.

2.1.1.1. ABD’de Eğitim Yönetimi

Amerika Birleşik Devletleri’nde 19. asrın bitiminde araştırma üniversitesi türleri kurulmuştur (Çetin, 2013).

Söz konusu araştırma üniversitesi türleri ilkönce fen bilimleri kapsamında sonrasında da sosyal bilimler kapsamında doktora programlarını açmışlardır. 20’nci asra ulaşıldığında ise, söz konusu üniversiteler dâhilinde mesleki sahalarda da doktora programı verilmeye başlanmıştır. Meslek ile ilgili oluşturulan ilk doktora programları tıp ve hukuk sahalarını içermiştir. Az bir zaman sonra, sosyal hayatta çoğalan uzman kadro gereksinimine karşın eğitim sahasında da doktora programları açılmıştır (Toma, 2002). Eğitim sahasında ilk felsefe doktoru doktora derecesi Columbia üniversitesi tarafından verilen Teachers college’dır (Shulman, 2006). Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan akademisyenler eğitim

sahasındaki doktora programlarının sağlam bir biçimde devam ettirilebilmesi açısından ileriye yönelik reformlara gereksinim hissedildiğini ifade etmektedir. O dönemin Carnegie vakfı başkanı Lee S. Shulman, Ed.D programlarının araştırma doktorası olabilme yönünde bir tür Light- Ph.D kabul edildiğini; diğer taraftan Ph.D programlarının ise mesleki açıdan bir tür light Ph.D şeklinde kabul edildiğini ifade ederek söz konusu iki program arasındaki ayrışma gereksinimini göstermiştir (Çetin, 2013).

Shulman'ın düşünceleri çerçevesinde, söz konusu doktora programları bünyesine katılan öğrenciler bilimsel araştırma konuları, pratik ve mesleki konularda hassas bir şekilde hazırlık yapamamaktadırlar. Söz konusu sebeple Shulman, eğitim sahasında görevli veya görev alacak yöneticilere, denetimcilere, uzmanlara, politikacılara ve öğretmenlere yönelik eğitim sahasında mesleki uygulamaları içeren yeni bir doktora programını tavsiye etmiştir. (Shulman, 2006).

Carnegie vakfı Ed.D programlarının tekrar planlanması üzerine 50 ve üzeri kurum ile beraber müşterek çalışma yapmaktadır. Yüksek lisans okulları konseyi Mesleki Doktora Çalışma Grubu 2007 tarihli raporu çerçevesinde, Ph.D programların asıl ki mevcut oldukları sahadaki ilmi tecrübesini ilerletme yönlü bir hazırlık sürecini izliyorsa; mesleki doktora programları da oldukları sahadaki meslekle ilgili uygulama biçimlerinin rehabilite edilmesine ve gelişmelerinin sağlanmasına yönelik bir hazırlık aşamasını temsil etmelidir. Meslekle ilgili doktora programları yönlü söz konusu tür bir düşünce, eğitim sahasındaki Ed.D programları açısından CFAT tarafından ortaya çıkartılan 3 senelik (2007-2010) CPED araştırmalarının da merkezi durumuna gelmiştir. Söz konusu yönde CPED araştırmalarının temel amacı; ülkenin genelinde 24 tane okul ve kolej ile beraber ortak proje yaparak ülke çapında yüksek eğitim kurumları idareci olacak şekilde eğitilen akademik çalışanların akademik yöneticilik hakkında aldıkları eğitim ve hazırlık aşamalarının rehabilite edilmesi ve ilerletilmesi olmuştur (Perry ve Imig, 2008).

CPED ile bu projede müşterek çalışabilmek şu kıstaslarla ilişkilidir (Storey ve Taylor, 2011).

- Kurumda sürmekte bulunan reform çalışmaları,
- Kurum eğitim sektörü içine yönetici yetiştirme hususunda inovatif uygulamaların izleyicisi olacak bir görüşünün bulunması,
- Çalışma takvimine sadakat teminatı,

- Doktora programları içinde yetiştirilen amatör olmayan çalışan namzetlerinin iş yaşamında daha etkin ve başarılı olabilmesi açısından mevcut bulunan eğitim programları içinde inovatif düzenlemelerin, müfredat revizyonlarının sağlanması,
- Proje kapsamındaki pilot veya tecrübe ile bağlantılı uygulamaların kurumun diğer uygulamaları ile açık bir şekilde kıyaslanabileceği bir platformun yaratılması,
- Eğitim bilimleri, istatistik, teknoloji, liderlik ve alternatif pedagojilerdeki son ilerlemelerin ve modern bilimsel tespitlerin izlenerek uygulamalara uyum sağlaması,
- Kurum içindeki idareci kadrosunun projeye tam yardımı ve proje süreci içinde gereksinim hissedebilecek olan belge ve beraber çalışma açısından zorunlu kaynakların elde edilmesi,
- CPED projesinin kurum içindeki temsilci özelliğinde akademisyen, yönetici ve yüksek lisans öğrencilerinden meydana gelen bir proje ekibinin oluşturulması,

Akademik liderlik hususunda bahsedilen zorunluluklar akademik lider eğiten program çeşitlerinin ne şekilde bulunması zorunluluğu sorusunu düşündürmektedir. Birden fazla devlette akademik liderlik programı türleri yüksek lisans ve doktora programı biçiminde Sosyal bilimler Enstitüsü ya da Eğitim Bilimleri Bölümü içeriğindedir. Akademik liderlik hususunu algılayabilmek açısından ilk önce Shulman'ın iddia ettiği İmza pedagoji (Signature Pedagogy) kavramına temas etmek zorunludur. Shulman (2005)'a göre bireylerin gelecekte elde edecekleri işlerine uyumlu şekilde eğitim almaları zorunludur. Söz konusu aşamaların üç ehemmiyetli tarafı bulunmaktadır; düşünmek, performans ortaya koymak ve bütünlük içinde davranmak. Fakat mesleği öğretme safhasında söz konusu üç kavrama eşit seviyede ehemmiyet gösteren kuruma ender tesadüf edilir. İmza pedagoji, hangi sahada çalışma yapacak olursa olsun amatör olmayanları eğitmek namına yalnızca algılama tarafı değil,başarmaya ve başkalarıyla işbirliğinde olma tarafı bir eğitim programı planlamaktır.Profesyonel bireyler işleriyle bağlantılı ne şekilde davranmalarının zorunlu olduğunu algılamalı ve en iyi hizmeti vermelidir (Shulman, s.53).

Carnegie vakfında gerçekleştirilen araştırmalar aracılığı ile Shulman ve takımı meslek çeşitlerinin öğretiminin yapıldığı eğitim programları hususunda derinliğine incelemeler gerçekleştirilmiş ve imza pedagojilere erişmiştir.Akademilerin ve enstitülerin profesyonel

bireylerden beklenti içinde oldukları bulunduğu gibi profesyonellerin de beklenti içinde oldukları bulunmaktadır. Tüm bu bahsedilenlere dikkat ederek Shulman ve takımı profesyonelleri eylemde izlemenin faydasının farkına varmışlardır. Mesleki eğitim sınıfta da yapılırsa, laboratuvar da gerçekleştirilsin, klinikte çalışılsın, mesleğin öğretilme şekli, öğretmenin eğitime tarzı gelecekte o mesleğin seçimini yapacak profesyonelle etki yapacak ve onun davranışına etki yapacak ve onun davranış durumunu biçimlendirecektir. Söz konusu anlayış meslek ile bağlantılı eğitimin ve imza pedagojisinin önemini şeffaf bir biçimde göstermektedir. Shulman ve takımı, Cornegie Vakfı bünyesinde birden fazla değişik öğretmenin ve öğrenim göstermenin ne şekilde yapıldığını izlemiş, araştırmış, analizini yapmış ve raporlama gerçekleştirmiştir. Yalnızca izleme ile kısıtlanmayarak fakülte üyeleri ile, öğrenci olanlarla karşı karşıya ve odak grup biçiminde mülakat gerçekleştirmişlerdir(Çetin, 2013).

Eğitim görenlerin gelişimine destek veren eğitim araçları hakkında da araştırma yapmışlar, öğrencilerin gelişimini test etmişlerdir ve çalışmalarının sonucunda şu kanıya varmışlardır: Hukuk, mühendislik veya tıp açısından bir imza pedagoji bulunuyorsa tüm mesleki eğitim kurumları açısından bir imza pedagoji de bulunmalıdır. İmza pedagoji, rastgele bir uzmanlık sahasında, o saha ile ilgili verinin, ne şekilde bilinmesi zorunluluğunu tanımlamaktadır. Bilginin ne şekilde analizinin yapılma zorunluluğunun bulunduğu, ne şekilde eleştiri yapılacağına veya kabul ya da reddinin gerçekleştirileceğine karar almaktadır. O sahadaki uzmanlık işlevlerinin tanımını yapar, dahası o uzmanlığın eğitiminin verildiği yerin, mesleki eğitim sağlayan enstitünün mimari yapısına dahi karar vermektedir.

İmza pedagojiler:

1. Yüzeysel yapı: Yüzeysel yapı, gözle görülür biçimde öğretimin ve öğrenimin ne şekilde yapıldığı, bu durumun açıklaması, soru sorma ve cevaplandırma, bağlantı gerçekleştirme şeklinde yapılmaktadır.
2. Derin yapı: Öğretimi yapılan teoriye ilgi gösterir. Meslek gerçekleri ile ilgili analitik şekilde mantık kurmaktadır.
3. Örtülü yapı: Hukuki mantık yürütme ile etik olan durumun farklılığında düşünmek pedagojide örtülüdür. Bu durum gizli müfredat olarak da isimlendirilmektedir (Shulman, 2005, s.55).

Olson ve Clark (2009) söz konusu düşüncelerden hareket ederek lider-eğitim alan-eğitim veren gruplarını ortaya atmışlardır. Eğitim sahasında doktora programı türlerinin planlarının yapılması gerek eğitimciler, gerek idareciler gerekse de başka liderler açısından uygundur. Olson ve Clark açısından eğitim fakültelerinin bünyelerindeki Ed.D programları içeriğindeki imza pedagoji 'lider öğrenci- öğretim grubu topluluklarıdır. Bilindiği üzere eğitim bilimleri sahasında gerek Ph.D.gerekse de Ed.Ddoktora programları bulunmaktadır. Ed.D programları Ph.D'yenazaran daha fazla uygulama yapma yönlü ve az zamanlı program türleridir. Olson ve Clark (2009) bir Ed.D programı şeklinde Arizona State üniversitesi Öğretmen Eğitimi ve Liderlik programının hedefinin akademik araştırmacılar eğitmek değil, faaliyet incelemeleri yöntemi ile kendi yaşamlarında, eğitim kurumları içinde az olan farklılaşmalar, inovasyonları yapabilen eğitim liderleri eğitmek olduğunu ifade etmektedir. Murphy'nin de (1988) açıkladığı üzere okul yöneticileri yetiştirme programlarının tarihi, eğitim yönetimi sahasının ilerlemesini takip etmek açısından da zorunludur. Sahanın epistemolojik esasları, mesleğin akademik ve pratik ölçeklerindeki bağlantı, bunun dışında da sahanın temel değerlerini, mesleki ve akademik ölçekleri arasındaki ilişkiyi ve sahanın temel değerlerini izleme imkânı sağlayacaktır. Murphy (1988) eğitim yönetiminde yönetici hazırlamayı tarihsel şekilde dört dönem içinde tanımlamaktadır.

Altta özetle izah edilen söz konusu dönemler eğitim yönetiminin tarihsel şekilde nasıl açıklandığını da çok isabetli bir biçimde ortaya koymaktadır:

1. 1820- 1899 yılları arası ideolojik dönem,
2. 1900- 1946 yılları arası reçete (prescriptive) dönemi,
3. 1947- 1985 yılları arası bilimsel dönem/ davranış bilimleri dönemi,
4. 1986 yılı başları diyalektik dönem
5. 2000 yılı ve sonrası dönem

2.1.1.1.1. İdeolojik dönem

1820- 1899 Berry ve Beach (2007) tarafından vurgulandığı üzere eğitim yönetimi tarihi incelendiğinde, sahanın ortaya çıkmaya başladığı 1800'lü yılların başlangıcında eğitimin yönetimi ve denetiminin, kamu yöneticilerinin çalışmalarının bir dalı özelliğinde, mesleği ile ilgili yetenek ortaya koymayan bir çabası bulunduğu algılanmaktadır. Söz konusu dönem eğitim yönetiminin, okula uygulama yapılmasının tanınmadığı bir dilimini meydana getirmektedir. Zira okul yöneticileri işlerini tecrübe ederek öğrenmişlerdir. Formel bir hazırlık bulunmamakta veya çok az idi. Öğretmenlikte formel eğitim, yöneticilik açısından da yeterli

kabul edilmiştir. Söz konusu dönem içinde 1875 yılında William Payne Michigan eğitim müdürü idi ve okul yönetimi ile ilgili ilk kitabı yayımlamıştır. Payne Michigan Üniversitesi bünyesinde öğretim elemanı görevini aldıktan sonra 1879 yılında ilkokul yönetimi dersini okutmuştur. Okul yönetiminin asıl bağlantısı felsefi bilgiyi okullara uygulamaktır. Formel yönetici yetiştirme, ideal eğitimin hayat boyu bulunmaya çalışılmasından ibaret olup okul liderlerinin görevlerine ait benlik bilinci ve düşüncesi geliştirmeye dönük değildir (Donmoyer, 1999; Scheurich, 1995). İlk yönetim derslerinde “büyük adam” ve “özellikler kuramı” öğretilmiştir. Yönetim de eğitim gibi yalnızca öğretmekten ibarettir. Yönetim doktrini uygulamalı felsefeden ibarettir. Yönetici, bağlantılı her şeyi keşfetmelidir. Eğitimle bağlantılı her hususta otorite olmalıydı. Yönetim doktrini ahlaki yargı ve sonsuz bilgelige vurgu getirmiştir. Okul yöneticisi de belki de bir din adamı gibi olmalıdır.

2.1.1.1.2. Reçete dönemi

1900 – 1946 yılları arasında 1900’lü yıllarda kurumların hiçbirinde eğitim yönetimi sistemi kullanılmamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonlarında belli başlı kurumlar yönetici yetiştirme konusunda çalışmışlardır. İlk nesil eğitim yönetimi profesörleri alanın zeminini oluşturmuşlardır. Bunun yanında ikinci nesil eğitim profesörlerini hazırlamışlardır. Eyaletlerin birçoğu eğitim yönetimi öğretiminde konum ve pozisyon sahibi olunması için temel kursun alınmasını şart koşmuşlardır. Bu nedenle sertifikasyonu gerçekleştirecek lisansüstü programların yapılması gerekmiştir. Söz konusu gelişmeler sahanın kabullenilmesine etki göstermiştir (Berry ve Beach, 2007).

Neticede okul yönetimiyle ilgili uygulama türleri üniversite program çeşitleri ile sunum yapılmaya başlanmıştır. Söz konusu dönem içinde öğretim, ideoloji, karakter ve felsefeden okul mayalanmasına yönelik bir ilerleme izlenmiştir. Çeşitli eğilimler söz konusu dönem içinde izlenmiştir (Donmoyer, 1999; Scheurich, 1995).

Eğitim yönetimi ile ilgili kritik analizler yapılmış ve eğitim yöneticisi hazırlama program türlerinin konumu tartışılmıştır. Neticede okul yönetiminin pratikte nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin literatür artışı sağlanmıştır. Eğitim liderlerini ticari bir rol olarak gören bakış açısı sosyal uzman olarak değişim göstermiştir. Bu suretle toplumsal ve kültür bağlantılı kuvvetlerin gücü tanınmıştır. Eğitim liderlerinin yetiştirilmesinde öğretimle ilgili araştırmaları çok az gerçekleştirme düşüncesi temel alınmıştır. Söz konusu dönem içinde eğitim yönetici yetiştirme ile öğretmen yetiştirme beraber gerçekleştirilmiştir. Bilimsel Yönetim reformunun başlaması iş, okul ve yönetici yetiştirme programlarını etkilemiştir.

Programların içeriğinde veri toplama, tümevarım düşünce şekli ve ampirik olarak genelleme bulunmuştur (Berry ve Beach, 2007).

Eğitim yönetiminin eğitim yöneticisi hazırlama programları teknik ve mekanik taraflara eğilim göstermiştir. Okulların yöneticileri rollerinin gereğini yapmaları için hazırlanmışlardır. Büyük Depresyon ve İkinci Dünya Savaşı dönemleri bireysel bağlantıların doğduğu zamanlardır. Söz konusu dönem içinde eğitim yönetiminin kuramsal tarafı hemen hemen ihmal edilmiştir. İlmî araştırmalarda yalın ampirizm ya da olguculuk daha fazla ağırlık göstermiştir. Eğitim yönetiminin bilgi esaslarını bireysel başarı hikâyeleri ve teste tabi tutulmamış prensipler meydana getirmiştir (Donmoyer, 1999; Scheurich, 1995).

2.1.1.1.3. Bilimsel dönem

1947-1985 yılları arasını kapsamaktadır. 1940'lı yılların bitiminde 1950'li ve 1960'lı yıllar süresince pratik olarak elde edilen bilgiler, farklı sosyal bilimlerden sağlanan kuram bağlantılı ve kavram ilişkili materyal ile gölgelenmiştir. Bilimsel dönem ilk başlarda yardımcı önceki döneme yapılan eleştirilerden almıştır. Yalın ampirizm, bireysel başarı hikâyeleri ve test edilmemiş prensiplerden oluşan reçete dönemindeki eğitim yönetiminin bilimsel zemini çok fazla eleştiri almıştır. Bilimsel dönemde çalışan bireyler karşılığı bilim adamları odak haline gelmiş, dolayısıyla ilgi merkezi olmuşlardır (Berry ve Beach, 2007).

Söz konusu dönem ikinci bölümde talepkârlık, etkin olma, gelişim gösterme, hazırlama program türlerinin sistem ve muhteviyatındaki dramatik farklılıklardır. Dönem, sahanın bütünüyle meslek haline dönüşmesi olarak görülmüştür (Oplatka, 2007).

Bilimsel dönemde dört temel gelişme yaşanmıştır. Birincisi 1947 yılında NCPEA kurulmuştur. İkincisi reçete döneminden bilimsel döneme geçiş olup finansmanı Kellogg Vakfı tarafından yapılan ve sekiz üniversitenin işbirliği ile gerçekleşen Eğitim Yönetiminde İşbirliği Projesi (CPEA) geliştirilmiştir. CPEA sayesinde eğitim yönetimi disiplin bulunan bir yaklaşıma dönüşmüştür. Üçüncüsü CASA (Okul Yönetimi Geliştirme Komitesi)'nin kuruluşu gerçekleşmiştir. Dördüncüsü ise UCEA'nın (Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi) kurulmasıdır. CASA okul yöneticisi performans standartlarını araştırmıştır (Donmoyer, 1999; Scheurich, 1995).

Söz konusu dönem içinde yaşanan bahsedilen gelişmeler, eğitim ve okul yönetimi yetiştirme programlarına doğrudan etki yapmıştır. UCEA bu dönem içinde oldukça etkili olmuştur. 1960'lı ve 1970'li yıllarda eğitim yönetimi yetiştirme programları bu kuruluş tarafından şekillenmiştir. Söz konusu dönem içinde eğitim yöneticileri 500 kurum tarafından

yetiştirilmiştir. Normal bir öğretim üyesi yönetici durumunda görev yapmış ve mesleği pratik olarak yürütmeye çalışmıştır. 1980’li yıllarda bu durum değişikliğe uğramıştır. Bilimsel dönemin bitimine yakın dönemde normal bir öğretim üyesi eğitim yönetimi disiplini merkeze alan uzman niteliği taşımıştır. Pratik tecrübesi çok az ya da hiç yok idi. Mesleğin profesyonel taraflarına ilgi duymuştur (Hoang, 2006).

Söz konusu dönem içinde yetiştirme programının muhteviyatı sosyal bilimlerden alınmıştır. Yönetim biliminde yaşanan gelişmeler sonucunda kavramsal ve kuramsal bilgilerde çoğalma görülmüştür. Özetle namzetleri, ilmi olarak destek verilmiş bilgi zeminine eriştirmek (hipotetik- tümden gelimci) hazırlama programlarının temel amacı olmuştur. Pratik deneyimlerden kuramsala yönelim dönüşümü olmuştur. Söz konusu dönem eğitim yönetimi disiplini, kuramın ve incelemenin direkt mesleki uygulama ile bağlantı kurduğu uygulamalı bilim düşüncesine götürmüştür. Sosyal bilimlerin muhteviyatına çok fazla itimat edilmesi neticesi söz konusu muhteviyat yönetici hazırlama programına nakledilmiştir. Davranış bilimlerinden araştırma yöntem ve usullerinin ödünç alınması ve kabullenilmesi ve hazırlamaya çok disiplinli yaklaşım söz konusu dönemde temeldir (Hoang, 2006).

Neticede 1940’lı ve 1950’li yıllarda saha genelde kuram temelli bulunma uğraşına geçmiş, bu durum açısından da rasyonel bilimsel yöntemi kabullenmiştir. Söz konusu düşünce, üniversitenin bir branşı olmuştur. Neticede okullarının yöneticilerinin, yönetim bilimine ve yönetim kuramına istinat etmesinin zorunlu olduğuna inanılmıştır.

1950’li yıllarda, sosyal ve davranış bilimlerinin etkisinde kalan, kurama istinat eden araştırma düşüncesi eğitim programlarında farklılaşmaya sebebiyet vermiştir. Bu şekilde eğitim yöneticisi yetiştirme programları uygulama yapılırdan daha çok akademik ve bilimsel (scholarly) gerçekleşmeye yönelik bir farklılaşma göstermiştir. 1960 yılına kadar saha daha akademik bir yetiştirme öngörmüştür (Berry ve Beach, 2007).

2.1.1.1.4. Diyalektik Dönem

Söz konusu dönem sahanın bilim ile ilgili ve bilim ile bağlantılı dönem sonrası veyadiyalektik döneme farklılaşma ortaya koyduğu dönemdir. Söz konusu dönem içinde daha önce bahsedilen hazırlama programlarına çok katı eleştiriler getirilmiş, söz konusu yönde aşağıdaki tavsiyeler yapılmıştır (Hoang, 2006) :

(1) Yönetici yetiştirme programlarının içeriklerinin belirlenmesinde yükün pratik problemlere yüklenmesi,

(2) Profesyonelliğin daha fazla bulunduğu bir okul modeli oluşturulması,

(3) Pratik yapmakla kazanılmış olunan Zanaat bilgisinin öneminin kabul edilmesi, kıymet verilenlere, toplumsal ilişkiye, teknolojik yapıya, inceleme ve modern liderlik türlerine eğilim hissedilmesi. NCEEA (Eğitim Yönetimi Ulusal Mükemmellik Komisyonu) bu konuda tartışılan hususlara ait üç belge yayınlamıştır:

- a) Amerikan Okul Liderleri Raporu (1987),
- b) Griffiths'in AERA'ya hitabı (1986),
- c) NCEEA tarafından komisyonda görüşülen özgeçmiş belgeleri (1988).

Yukarıda sayılan belgeler eğitim mesleğindeki hatalı alanı ortaya çıkartmıştır (Hoang, 2006). NCEEA'nın tavsiyesi ile 1988'de Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Heyeti (NPBEA) oluşturulmuştur. NPBEA eğitim yönetimi hazırlama programlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak faaliyetlerin içeriği belirlenmiştir. NPBEA'nın raporu UCEA tarafından da desteklenmiştir. Söz konusu dönem ortalarında alanın tecrübesine ülke çapında iki mücadele etki yapmıştır. Bunlardan birincisi Ulusal Müfredat Projesi (NCP), ikincisi ise NAESP (İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliği) tarafından da destek verilen "Bizim Değişen Okullarımız: Hazırlama ve Sertifikalaşma" isimli raporu yayımlanmıştır. Hazırlanan rapor alanda işlevsel bilgi zeminine çözüm getirmeyi öngörmüştür. Söz konusu dönemde yazılan kitaplar, kuram sonrası kurulan dünyaya seçenekli vizyonlar tavsiye etmiştir (Donmoyer, 1999; Scheurich,1995).

Yönetici hazırlama programlarının dönemselsel olarak incelenmesi aşamasında, aşağıdaki neticelere erişmek olanak dâhilindedir (Berry ve Beach, 2007):

- 1) Eğitim yönetiminin, eğitim kurumlarını yönetirken bir dizi pratik ve uygulamalı yönetsel beceri ile işletmek - yönetmek gereksinimi haricinde gelişim ortaya koyması,
- 2) 19.ncu ve 20.nci yüzyıllarda eğitim organizasyonlarının bürokratik hale gelmelerinin zorunluluğu olarak onların idaresini gerçekleştirecek eğitim liderlerinin uzmanlaşmış profesyonel bilgiye ihtiyaç hissetmesi ve
- 3) Eğitim yönetiminin akademik, bilimsel ve kuramsal esaslarının eğitim liderlerine, eğitim organizasyonlarına liderlik yapmak için modern vasıtalar, modern kavramsal çerçeve ve kuramsal bilgi bulmasıdır.

2.1.1.1.5. 2000 ve Sonrası Dönem

2005 yılında ve sonrasında doktora seviyesinde bulunan programlar için seçenekli eğitim sistemleri üretimine geçilmiştir (Olson ve Clark, 2009).

Söz konusu dönem ile beraber doktora öğrencileri, akademisyenler ve yöneticiler seçenekli eğitim programlarında toplanmışlardır. Bir evvelki dönemler içinde doktora programları genelde eğitim sistemi ve programın amaçları prensibinde meydana gelmiştir (Murphy ve Vriesenga, 2005; Osguthorpe ve Wong, 1993; Shulman et al., 2006).

Klasik ile uygulamadaki doktora programları arasındaki uzlaşmazlık doktora öğrencilerinin yenilik yapılmasının gereğini düşünmelerine neden olmuştur. Çağdaş eğitim yapısında eğitim bilimleri sahasında gerçekleştirilecek doktora programlarının yönetim ve liderlik hakkında yoğunluk kazanan bir içeriği kazanması umulmaktadır (Olson ve Clark, 2009).

Söz konusu kapsamda modern bir içerik ile doktora programının meydana getirilmesi kararı alınmıştır. Söz konusu yönde ilk defa Shulman (2005) tarafından isimlendirilen ‘Signature Pedagogy’ Türkçesi “İmza Pedagoji” ile başlanılmıştır. ‘Signature pedagogy’ eğitim sistemini bütüncül olarak tasarlanma durumudur. İmza pedagoji ile inceleme kabiliyeti elde eden doktora talebeleri bir çok yönden kendi gelişimlerini sağlamakta, alana yaptıkları incelemeler ve bilgiler ile destek vermektedirler. Bu şekilde gerçekleşen bir programla talebeler tarafından alan ile bağlantılı gelişmeler yakın olarak izlenmekte, kendi yaptıkları akademik incelemelerde diğer disiplinler ile bağlantılar sağlayabilmekte ve doktora öğrencileri tez hazırlamada faydalanmaktadırlar (Golde, 2007).

2.1.2. Avrupa’da Eğitim Yönetimi

Avrupa ülkelerinde ise üniversitelerde eğitim bilimleri sahasında Leipzig (1906), Berlin (1907), Münih (1910), Tübingen (1911), Hamburg (1912) üniversiteleri bünyesinde kurulan enstitülerin ehemmiyetli yerleri bulunmaktadır. Çekoslovakya’da 1900, Macaristan’da 1912, Belçika’da 1923, Romanya’da 1925 ve Hollanda’da 1931 yıllarında eğitim bağlantılı araştırmalar gerçekleştirmek için pedagoji laboratuvarlarının kuruluşu sağlanmıştır. Söz konusu ortaya çıkan bu çalışmalar Birinci Dünya Savaşı zamanına kadar eğitim üzerinde tecrübe ile bağlantılı incelemelerin gerçekleştirilmesi için birden fazla kuruluşun kurulduğu izlenmiştir. Söz konusu periyodu, eğitim bilimlerinin kurumsal hale gelmesine imkan veren organizasyon ve kuruluşların kurulması zamanı şeklinde tanımlamak olanaklıdır. Söz konusu kurumlar içinde belli başlıları eğitim bilimlerinin kurumsal hale gelmesinde en önde yer almıştır.

Mesela Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü ve Cenevre Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesidir (Hofstetter ve Schneuwly, 2004).

Hofstetter ve Schneuwly (2001) 1950’li yıllardan itibaren 1980’li yıllara kadar süren dönemi, eğitim bilimlerinin disiplin şeklinde kurumsal hale gelme dönemi şeklinde kabul etmektedirler. Almanya, Avusturya, Portekiz, İtalya ve Finlandiya gibi devletlerde üniversite seviyesinde eğitim bilimleri alt disiplinleri bünyesinde bu arada eğitim yönetiminde incelemeler gerçekleştirildiği izlenmektedir. Bunun dışında söz konusu dönem içinde Hollanda, İsveç, Almanya şeklinde devletlerde yalnızca eğitim bilimleri sahalarında inceleme projeleri yürüten lokal idarelere bağlı araştırma enstitülerinin kurulduğu tespit edilmiştir.

Hofstetter ve Schneuwly, (2004) Avrupa’da ise, İsviçre’de 1912 yılında Jean Jacques Rousseau Enstitüsü kurulmuş, 1929 yılında Cenevre Üniversitesi bünyesinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü şeklinde ismini değiştirerek araştırmalarını devam ettirmiştir. İsveç’te 1970’li senelerden başlayarak eğitim yönetiminin de içinde bulunduğu eğitim bilimleri sahalarının ehemmiyet elde ettiği izlenmektedir. 1975 yılında Psikoloji ve Eğitim Bilimleri fakültelerinin kuruluşlarıyla beraber eğitim bilimleri gelişiminin sürat elde ettiği belirlenmiştir (Hofstetter ve Schneuwly, 2004).

2.1.3. Alanın Kimlik ve Geleceği

21.nci yüzyılın başlarında toplumsal, siyasi ve iktisadi ölçülerde görülen ilerlemelerin aksetmeleri olarak globalleşme durumu, modern kamu yönetimi algısı, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) performansa göre değerlendirme ve hesap verme yükümlülüğü vb. uygulama ve algılamaları gereği olarak hükümetler, öğretmen ve idarecilerden ölçülebilir ürünler, gelişmiş öğrenci başarısı beklentisine girdiler (Hoang, 2006).

Söz konusu halde yönetici hazırlama programlarının pratiğe yönelimli bulunması dolayısıyla okul yöneticisine kısıtlı bilgi, beceri ve anlayış sağlaması, eğitim kurumlarını yönetmeye, onlara liderlik etmeye kafi gelmemiştir. 1980’den itibaren başlayan Eyaletler arası Liderlik Lisans Konsorsiyumu (ISLLC), Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA) ve Eğitimsel Test Hizmeti Bürosu (ETS) şeklinde genellikle profesyonel dernekler ve büyük şirketlerce lanse edilen “standartlar hareketi” okul yöneticileri açısından en yeni gelişmelerdendir (Maxcy, 2001).

Söz konusu davranışla okul yöneticileri açısından bir sıra standart ortaya konulmuş ve eyalet programlarının bu standartları kabullenmesi sağlanmıştır. Söz konusu standartlar, mesleki eğitim kurumu idareci taraması bulguları aydınlığında geliştirilmiştir. Söz konusu

bulgular, idarecilerin inceleme veya ilmi araştırmalarından çok uygulama ile bağlantılı açıklamaları ile bağlantılıdır. Söz konusu standartlar niversite yetiştirme programlarını düzenlemek için uygulamaya geçilmiştir.öyle ki söz konusu standartların öğretimini yapmayan akademik K-12 yönetici bölümleri eyaletler tarafından sertifikalı hazırlama programları listesinden silinmiştir. Standartlar hareketi mesleğin kendisini düzenlemeye tabi tutmasına sebebiyet vermiştir (Maxcy, 2001).

Söz konusu ilerlemeler 20.nci yüzyılın son 10 senesinde İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan eğitim yöneticisini bir çeşit “bilim insanı” kabul eden çelişkiden bir ayrılma/uzaklaşmaya sebep olmuştur (Hofstetter ve Schneuwly, 2004), Bu suretle eğitim yönetimi tekrar dşnlmeye, yeni erevesler ortaya konulmaya başlanmıştır (Foster, 1986).

Gittikçe eğitim yönetimi bir zanaat (craft) şeklinde kabullenilmeye başlanmıştır. Söz konusu zanaat pratik prensiplere ve standartlara istinat etmektedir.Söz konusu ilerlemeler özetle okul başarisının ölçüm yapılabilirliğini ngren hesap verme modeline neden olmuştur (Maxcy, 2001).

Söz konusu kapsamda lider yetiştirme programları, eğitim yönetimi vizyonu, nicel hale getirebilir bilimsel olguyu incelemekten nitel araştırmaya doğru bir farklılaşma ortaya koymuştur. Bu şekilde değerler ehemmiyet elde etmiş; okul yöneticileri de “moral liderler”, “etik yöneticiler” ya da “ilgili (caring) yöneticiler” şeklinde anlaşılmaya başlamıştır. Yönetici yetiştirme programlarında geçmişte izlenmeyen “liderlik etiği”, “moral yönetimi” şeklinde dersler yer almaya başlamıştır. Değere istinat eden eğitim yönetimi algısının eğitim yönetimini bir bilim olarak kabullenmesi olasılık dahilinde değildir. Anlaşıldığı üzere son senelerde okul ve kültürel sahasına ait izlenen gerçekçi farklılaşmalar hesap verilebilirlik ve etkililik değerlerini zorunlu kılmaktadır (Maxcy, 2001).

Söz konusu ilerlemeler eğitim yönetimi sahasının bir bilim olması hususunda bir düşüşü ortaya koymaktadır (Foster, 1986).

Diğer taraftan sahanın kuram ile ilgili gelişimi de şöyledir. 1970’li yıllarda yerleşik (ground) hareketi eğitim yönetimi kapsamında çelişkilerin oluşmasına sebebiyet vermiştir.Thomas Greenfield 1974 yılında yerleşik kuramı felsefi ve yöntemsel sayılıtlarının hatalı olduğunu göstererek son derece ağır bir şekilde eleştirmiştir. 1979 yılına kadar eğitim yönetimi kapsamında gerçekleşen bilim hareketinin liderleri arasında sayılan Daniel Griffiths, Greenfield ve diğerlerinin saldırılarına bir nebze de olsa boyun eğmek durumunda kalmıştır.Greenfield yaşadığı zaman açısından bilim hareketi kuramının anlamlı olmadığını dahası gereğinin de bulunmadığını belirtmiştir.Bates (1983) ve Foster (1986) tarafından

1980’li yılların ortalarında mantıksal ampirizm ve bilginin bürokratik yönetimine karşılık bütünü kapsayan ölçekte bir dönüşüm ve değişim şeklinde, Kuhn ve Frankfurt Okulu’ndan esinlenerek eğitim yönetimi için kritik kuram yaklaşımını tavsiye etmişlerdir. 1990’lı yılların başlangıcında kritik kuram yaklaşımı ile okul yönetimi olgusal raporlarının kaynaştırılması bilimsel yöntemden çok az destek alınarak kabullenilmiştir. Neticede eğitim yönetimiyle ilgili incelemeler yetersiz duruma düşmüş, bunun yerine liderlik standartları retoriği ve okul geliştirme konuları incelemeye başlanmıştır. En önemli olan husus ise kültür disiplininin moral, etik ve değer ölçeklerinden eğitim yönetimini ayırma teşebbüsü çökmüştür (Maxcy, 2001).

Eğitim yönetiminin kendi yapısı gereğince üç tane temel boyutu bulunmaktadır. Birincisi “pratik bilgi”, ikincisi “profesyonel meslek bilgisi” ve üçüncüsü ise “akademik bilgi”dir. Bu kapsamda eğitim ve okul yöneticilerini yetiştirme programları söz konusu üç boyut dikkate alınarak yapılmalıdır. Daha önceki konularda da bahsedildiği üzere UCEA mesleki ve akademik bilgi hazırlığını, NCPEA ise pratik ve mesleksi bilgi çokluğunu seçmiştir. Eğitim yönetimi yetiştirme programı pratik, profesyonel- mesleksi ve akademik bilgi zemininin sağlamaştırılmasına istinat etmelidir.

Pratik bilgi: Bir anlamda tecrübeye dayalı bilgi, genelde edinilmiş bilgi şeklinde bulunup, eğitim yönetimine hayat boyu öğrenme, diğer bir meslek sahasında tecrübe, genel eğitim veya sağduyu yeteneğini oluşturmaktadır (Maxcy, 2001). Mesela; düşünce birlikteliği ve ekip kurma kabiliyeti, personel yönetimi, toplu pazarlık yetenekleri bu kapsamdadır. Profesyonel bilgi eğitim liderlerinin elde ettikleri enformasyonun fazlaştırılması olup örnek olarak eğitim ve yönetim kanunu ve politikaları, okul kurulu prosedürleri, öğretmen değerlendirme prosedürleri, disiplin sorunlarıyla baş etme gibidir. Özetle söz konusu ölçek idari bir iş gerçekleştirilmesini konu edinmiştir (Bates, 1983).

Akademik bilgi: Yönetici hazırlama programlarının tecrübeye dayalı bir unsuru halinde bulunup araştırma ve bilimsel (scholarly) çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede Everes ve Lakomski 1991, 1996 ve 2000 yıllarında eğitim yönetiminin pozitivist ve yapısal bir bilim olarak kabul edilme yerine, tutarlıkta (coherentism) kökleşmiş değiştirilmiş bir bilimselliğin daha uygun olduğunu Tutarlık Kuramı ile önermişlerdir (Maxcy, 2001). Söz konusu yaklaşım, tutucu yerleşik kuram hareketi ile günümüz post modernizmi arasında mantıki bir dengeleme ve çözüm yöntemidir. Özetle Everes ve Lakomski’nin Tutarlık Kuramı, Maxcy (2001) tarafından da vurgulandığı üzere eğitim yönetimini bilim haline getirmede bir güven oluşturma vasıtası şeklinde kabul edilmektedir. Rasyonel karar almada eğitim kurumu

yöneticilerine modellik yapabilmektedir. Eğitim yönetimi bilgi sistemi için veri tabanının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Söz konusu kapsamda eğitim yönetimi; pratik, mesleki ve akademik bilgi boyutlarının oluşturduğu bir bileşke şeklinde algılanmaktadır (Foster, 1986). Söz konusu bileşenler eğitim yönetiminin günümüzde karakterini belirlemektedirler. Eğitim yönetiminin karakteri dönemsel olarak değişmekte ve değişmeye de devam etmektedir. Çünkü eğitim yönetiminin karakterinde genel olarak bulunduğu zamanın bilimi, teknolojisi, ekonomisi ve siyasi gelişmeleri, alanda yaşanan değişimleri ve gelişmeleri oluşturmaktadır (Maxcy, 2001).

Bu durumun kabul edilebilir ispatı, eğitim yönetiminin bilim haline gelme sürecidir. Günümüz açısından eğitim yönetiminin karakteri söz konusu üç bileşen tarafından meydana getirilmektedir. Söz konusu yaklaşım aslında pozitivizm ile post modernizmin dengelenmesinden başka bir şey değildir. Bunun yanında eğitim yönetimi alanı karakter şeklinde gelecekte, iç yönetiminde bağımsız, dış yönetiminde bağımlı dolayısıyla özerk, farklı ve bağımsız bir disiplin olmayı amaçlamalıdır (Bates, 1983).

Söz konusu açıdan da eğitim bilimi hakkında çalışan bilim insanı anlayışı ile eğitim yönetiminin problemlerini araştıran, irdeleyen kuvvetli bir eğitim yönetimi bilim insanları topluluğunun ortaya çıkartılması, bu durumla bağlantılı şekilde eğitim yönetimi alanının kendisinin kural, prensip, standart ve etik kodlarını meydana getirip diğerlerine de kabullendirmesi zorunludur (Foster, 1986).

2.1.4. Türkiye’de Eğitim Yönetimi

2.1.4.1. Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Süreci

Cumhuriyet dönemi içinde öncelikle Atatürk gelecek biçimde Cumhuriyet yönetiminin kuruluşunu sağlayanlar 3 Mart 1924 tarihinde yayımlanan 430 sayılı 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ya da diğer adı ile Öğretim Birliği Kanunu sayesinde ulusal bir eğitim yapısının geliştirilmesi için öğretimde birliği sağlamışlardır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sayesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve değişik isimlerle çalışan eğitim kurumlarının birleştirilmeleri gerçekleştirilmiştir. Kanun gereğince öğretimde birliğin geliştirilmesi için Bakanlık merkez ve taşra organizasyonları modern bir sisteme ulaştırılmaya uğraşmıştır. 1928 yılında da Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Pedagoji Bölümü de ilk defa faaliyete geçen eğitim organizasyonlarına yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek için kurulmuştur (Balci, 2006). Takip eden ilerlemelerden aşağıda bahsedilmektedir.

2.1.4.2. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) 1953 yılında kurularak kamu yönetimi uzmanlık programını başlatmıştır. Öğretmen ve eğitim yöneticilerine de açık bulunan söz konusu programın, kamu görevlilerine genel yöneticilik bilgileri sağlanması, toplumsal, ekonomik ve eğitsel problemleri aydınlatması, katılımcılara müşterek anlayış sağlanması yönlerinden faydalı bulunsa da eğitim yöneticilerinin eğitilmesinde (programda eğitim ve eğitim yönetimi hususlarını bulundurmaması, senede yalnızca 5-10 arasında eğitim yöneticisine katılma ihtimali verilmesi vb.) çok da fonksiyonel bulunmadığı görülmektedir.

Yine de TODAİE programının Türkiye’de yönetici uzmanlık diploması vermeye yönelik programlara liderlik etmesi, yönetim literatürüne destek vermesi yönünden yönetim tarihi içinde haklı bir yer bulmuştur. Enstitü’nün 1979-1980 öğretim yılından itibaren “Eğitim Yönetiminde Uzmanlık Programı” başlatması eğitim yönetiminin gelişmesine ayrıca destek vermiştir (Kaya, 1979).

2.1.4.3. Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi

Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) Bakanlar Kurulu’nun 13 Şubat 1962 tarih ve 6/209 sayılı kararı ile kurulmuştur. Söz konusu teşkilatın raporu içeriğinde Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dönük görüşlere yer verilmiştir (Kaya, 1979).

Rapor içeriğinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yönetim görevlerine ait kadrolarının öğretmenler tarafından doldurulduğu, öğretmenlerin ise eğitim yönetimi, sosyal politika; söz konusu politikada eğitim politikası, Türkiye’nin genel iktisadi hedefleri hususlarında, hiç değilse genel kültür sağlayan bir eğitim görmeden yönetim görevlerine tayin olduklarına, kendilerinden eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında ehemmiyetli görev almalarının umulduğu, eğitim politikalarına bir öğretmen gözüyle bakma alışkanlıklarını sürdürdükleri, bu nedenle de problemleri geniş açıdan göremedikleri belirlemelerinde bulunulmuştur. Rapor aracılığı ile MEB’e yönetim kadroları açısından yeterli sayıda eğitim yöneticisi hazırlama görevi verilmiştir. Rapor içeriğinde ehemmiyetli olanı Bakanlığın gereksinim hissettiği eğitim yöneticilerini hazırlamak üzere üniversiteler bünyesinde eğitim fakülteleri veya fakültelerde bünyesinde eğitim bölümlerinin açılması tavsiye edilmektedir. 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1966 yılında da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü Yedinci Milli Eğiti Şurası ve MEHTAP raporu önerileri doğrultusunda açılmıştır (Balcı, 2007).

2.1.4.4. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi

MEB'in gereksinim hissettiği eğitim yöneticilerini hazırlamak üzere MEHTAP raporu ve VII. Milli Eğitim Şurası tavsiyeleri yönünde Ankara Üniversitesi Senatosunun 31. 8. 1964 günlü kararı ile kurulan 2.08.1966 günü kanunlaşan Eğitim Fakültesinin belli başlı amaçları şöyledir:

- (1) Eğitim problemlerinin ilmi şekilde çözüme uğratılmasına ve Türk Milli Eğitim Politikasının ilerlemesine destek vermek,
- (2) Eğitimlik sertifikası vermek,
- (3) Eğitim okullarına meslek dersleri öğretmeni hazırlamak,
- (4) Eğitim ve yöneticilerin kendi uzmanlık sahalarındaki farklılaşmalara uyum sağlamak üzere hizmet içinde hazırlanmalarına destek vermek ve
- (5) Eğitim bilimlerinde bulunan farklı uzmanlık sahalarına çalışan hazırlamak (Balcı, 2007).

Fakülte hedeflerini gerçeğe dönüştürmek için öğretmenlik sertifikası, eğitim yönetimi ve teftiş sertifikası ve lisans ve lisansüstü programlarını hizmete vermiştir. Fakültenin söz konusu programlara dersler veren ve sahalarındaki lisans ve lisansüstü programları gerçekleştiren kısımlardan meydana gelmektedir. Söz konusu kısımlardan birisi de Eğitim İdareciliği ve Planlamasıdır. Bölüm hedefi; yönetim aşamalarını yaşamsal önemde bir devlet hizmeti tabakası şeklinde bulunan eğitim kuruluşları çerçevesinde incelemek, farklı seviyelerdeki eğitim çalışmalarının planlarının yapılması ve uygulamalarının yapılması ile bağlantılı problemleri araştırma konusu yapmaktır (Balcı, 2007).

Bölüm içinde psikoloji, sosyoloji, ve sosyal psikoloji şeklinde davranış bilimlerinin sürekli zenginlik kazanan desteklerinin de etkisinde yaşanan ilerlemeler sağlayan yönetim biliminin bilgileri okullara ve problemlerine uygulama yapılmakta, Türkiye'deki okullar araştırılmakta, plan yapma, çalışan, eğitim iktisadı ve maliyesi, denetim ve istatistik şeklinde yardımcı hizmetlerde dikkatlice incelenmektedir. Branşın lisansüstü seviyede önemli bir işlevi de çeşitli devlet kurumları ile şahıs işletmelerinin eğitim ünitelerinde görevlendirilecek eğitim uzmanlarının hazırlanmasıdır. Eğitim kurumu yöneticileri ve başka eğitim yöneticileri açısından lisansüstü düzeyinde hazırlama ve gelişim sağlama programları tertiplenmesi de birimin asıl hedeflerindedir. Bu suretle Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından MEHTAP raporu ve Yedinci Milli Eğitim Şurası'nın tavsiye ettikleri eğitim yöneticilerinin eğitilmeleri için programlar yaptığı izlenmektedir.

Kaya (1979) tarafından vurgulamasının yapıldığı üzere Eğitim Fakültesi Türkiye içinde bilhassa da lisansüstü seviyede eğitim yönetimi sahasında programlar açarak farklı öğretmen hazırlayan kurumlardan mezun olan öğretmenleri kabul eden ilk kuruluştur.

MEHTAP raporu aydınlığında 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin faaliyete geçmesi, makro düzeyde Türkiye genelinde eğitim bilimlerinin mikro düzeyde ise Eğitim Yönetiminin bilim olarak kabul edilmesinin başlangıcı şeklinde düşünülmektedir.. Fakülte bünyesinde bilhassa da lisansüstü programların faaliyete geçmesi ile eğitimin bilimleşmesi uğraşlarının hız kazandığı ifade edilebilir.

2.1.4.5. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim bilimleri bölümü 1966'da kurulmuş ve 1967'de faaliyete geçmiştir. Bölümün amaçları; Orta dereceli eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmak isteyen lisans mezunu öğrenciler ile üniversite veya yüksekokul mezunu öğrencilerden öğretmenlik sertifikası almayı talep edenlere yönelik program açmak, okulların gereksinim hissettiği uzmanları hazırlamak ve söz konusu amaç çerçevesinde eğitim bilim uzmanlığı ve doktora derecelerini amaçlayan programlar açmak, eğitimle ilgili araştırmalar gerçekleştirmek, kategorize etme ve yerleştirme çalışmalarında gereksinim hissedilen ölçekleri düzenlemesi, geliştirmesi ve uygulama yapması hususlarında danışmanlık gerçekleştirmek, öncelik MEB gelecek şekilde farklı kuruluşlara danışmanlık hizmeti sunmak, çalışanlarına seminerler vermek, araştırmalar gerçekleştirmektir. Söz konusu amaçların gerçekleştirilmesi için bölüm tarafından aşağıdaki programlar açılmıştır. (Balcı, 2007):

- 1) Öğretmenlik sertifika programı,
- 2) Yetiştirme programı,
- 3) Araştırmacı ve üst düzey yönetici hazırlamaya yönelik Eğitim Yönetimi uzmanlık ve doktora programları

Söz konusu ilerlemelere karşılık Türkiye genelinde eğitim yönetiminin bilimsel hale gelmesi 1965'de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile başlamış olup söz konusu fakültenin ismi 1981'den sonra Eğitim Bilimleri Fakültesi adını almıştır. Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümü, Eğitim Fakültesi organizasyon şemasında bir bölüm şeklinde yer almıştır. Söz konusu bölüm 1969 yılında fakültenin başka bölümleriyle beraber lisansüstü öğretim programları açmıştır. Bu suretle eğitim yönetimi sahasının da bir bilim dalı şeklinde akademik manada çalışıldığı anlaşılmaktadır(Balcı, 2007).

Eğitim Bilimleri Fakóltesi 1969 yılından günümüze eğitim yönetimi sahasını akademik manada bir dalı şeklinde çalışmaktadır. Bölümün lisans programı 1997 yılında YÖK tarafından yapılan uygulama ile kapatılmıştır. Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümü eğitim yönetimi sahasının diploma veren programlarının uygulanmasını sağlamakta, ilmi tecrübeye ilave yapmak üzere inceleme gerçekleştirilerek ilmi bilgi üretimi yapılmakta, söz konusu tecrübe yayına çevrilmekte, sahanın pratisyen ve akademisyen namzetleri hazırlanmaktadır (Erdem, Yılmaz ve Taşdan, 2005).

Eğitim İdareciliği ve Planlaması Bölümü, Türkiye genelinde eğitim yönetimi sahasının liderliğini yapmakta, bilhassa da günümüzde 2547 sayılı kanunun 35. maddesi çerçevesinde başka eğitim fakólterinden gelen araştırma görevlilerinin hazırlanmasında bir lisansüstü eğitim kurumu şeklinde hizmetini devam ettirmektedir. Eğitim bilimlerinin bir disiplin şeklinde kendisini göstermesi dünya örneğindeki gibi ülkemizde de başka sosyal bilim türlerini takip etmiştir. 1945 yılına kadar tarih, iktisat ve siyaset bilimleri üniversitelerin bünyesinde farklı birer disiplin şeklinde yer bulmuştur (Erdem, Yılmaz ve Taşdan, 2005).

Sosyal bilimlerin üniversitelerin öğretim sistemlerinden yer bulması ve bağımsız birer disiplin şeklinde anlaşılması 1850-1945 yılları arasında gerçekleşmiştir. Sosyal bilimler kendi yapılarında disiplinlere bölünerek 19. yüzyıl süresince kurumsallaşma yapmışlardır. Türkiye üniversitelerin yapılarında Eğitim bilimlerinin yer bulması ile ilk önce eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim psikolojisi şeklinde disiplinler ortaya çıkmış, sonrasında eğitim bilimler adı altında anılmaya başlanmıştır. Eğitim enstitüleri 1981 yılında 2547 sayılı Kanunla eğitim fakólterine çevrilmiştir. Daha sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi eğitim fakólterleri tarafından model alınarak eğitim bilimleri alanlarında lisansüstü programlar açmışlardır (Balcı, 2007).

Fakat bu noktada dikkat edilmesi gerekenlere dikkat edilmemiş, zorunlu boyutları bulundurmadan programların açılışı yapılabilmştir. Söz konusu hal, eğitim bilimleri sahaslarındaki lisansüstü programların niteliğini azalttığı gibi söz konusu fakólterin kuruluş amaçlarını şeklinde bulunan öğrenci hazırlamayı gözden kaçırmalarına sebebiyet verebilmiştir. Söz konusu değişiklikler neticesinde 1997 senesinde YÖK eğitim fakólterini tekrar sistematik hale getirmiştir. Söz konusu sistematize eğitim fakólterinin eğitim yönetimi kısımları iptal edilerek anabilim dalı seviyesine düşürülmüştür. Söz konusu arada, görevi, kurulma gerekçesi eğitim bilimleri sahaslarına uzman çalışan hazırlamak olan Eğitim Bilimleri Fakóltesi de bir eğitim fakóltesi şeklinde kabullenilerek eğitim yönetimi bölümü, başka eğitim bilimleri bölümleri gibi anabilim dalı seviyesine düşürülmüştür (Balcı, 2007).

Söz konusu yapı değişikliği başka eğitim bilimleri sahaları gibi eğitim yönetimi sahasının da bilim olma aşamasına engel koymuştur. Yeni yapılanma biçimiyle, eğitim bilimleri bölümünün bir anabilim dalı durumuna getirilmekle eğitim yönetimi sahasının (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi), başka eğitim bilimleri sahalarında (eğitim programları ve öğretim, eğitimin psikolojik temelleri gibi) bulunduğu üzere bağlı kurullar bünyesinde temsil edilme problemi görülmüştür. Neticede bu kadar büyük bir bölümün karar organları içinde kafi seviyede temsili olanaklı bulunmamakta ve problemler fakülte ve enstitü kurullarına getirilememiştir. YÖK tarafından 11 Temmuz 2007 tarihinde yapılan toplantıda Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Politikası adıyla bölüme çevrilmiştir. Söz konusu değişikliğin sahanın kurullar içindeki temsil problemini yok ettiği gibi bilimsel hale gelmesine de destek sağlayacağı düşünülmüştür. En son yapılan değişikliklerin Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurulmasından zamanımıza dek eğitim yöneticisi hazırlamada Şimşek (2003) ve Balcı'nın (2007) ifade ettikleri dört esas eğitimden bahsedilebilmektedir Bu eğitimler;

- 1) 1970'li yıllara kadar çıraklık modeli,
- 2) 1970'li yıllarda eğitim bilimleri modeli
- 3) 1999 yılında sınav modeli
- 4) 2004 yılında keyfilik modeli

İlk model olan çıraklık modeli uygulamasında 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesinin öngördüğü “meslekte asıl olan öğretmenliktir” anlayışı görülmektedir. Çıraklık modeli, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi düşünce sisteminin doğal bir neticesi şeklinde değerlendirilmiştir. Bir başka yönden ise 1970'li yıllara kadar Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarında yönetici durumunda bulunanların genellikle ya da %90 oranında Pedagoji Bölümünden mezun buldukları, 1970'li yılların sonrasında da kabiliyet, tecrübe ve başarı ölçeklerinin yerini siyasal seçeneklerin aldığı izlenmiştir.

İkinci model Eğitim Bilimleri Modeli bilhassa 1993 senesinde bir araya gelen 14. Milli Eğitim Şurasında eğitim yöneticisi hazırlamada etkili bir yöntem şeklinde açıklanmışsa da, eğitim bilimleri modeli içeriğine göre hazırlanan namzetlerin talep edilen vazifelere atanmadıkları, belli başlı sahalarda öğretmen olarak görev yaptırıldıkları izlenmiştir.

Üçüncü model sınav modeli ise, 23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan “MEB'e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelik”le uygulamaya geçilmiştir. Eğitim kurumu yöneticiliğine talebi olan ve söz konusu sahada yeterli bulunanlar söz konusu amaçla tertiplenen seçme sınavlarına katılım

göstermişlerdir. Sınav sonunda başarı gösteren namzetler 120 saat eğitim süresi olan hizmet içi eğitim programına dahil edilmiş, başarı gösterenler beş yıl geçerli olan yöneticilik sertifikasını elde etmişlerdir (Şimşek, 2003).

Dördüncü model keyfilik modelinde ise 2004 yılında çıkartılan okul müdürlüğü giriş sınavını izleyen 120 saatlik yetiştirme programı ile ilgili yönetmelik ve 2007 yılında çıkartılan okul müdürlüğü giriş sınavının kaldırılmasına dair yönetmeliktir. Bu durumun sonucunda eğitim kurumlarına yönetici atanmasında kural ve standardın bulunmadığı bir yere gelinmiştir.

2.2. Liderlik

Yönetim, birçok bireyin müşterek hedefleri açısından beraber buldukları şartlarda izlenebilen bir durumdur. Yazının keşfinden öncesindeki zamanı da sorgulamaya alan bir anlayış tercih edilirse idari durumların başladığı zamanı ifade etmek açısından bireylerin beraber yaşamaya başladıkları ilk çağlara uzanmak zorunludur (Açıkalin, 1994).

Bu noktadan hareketle eski çağlardan beri insanların bir arada yaşama ihtiyacı hissetmesi ve yönetime ihtiyaç duymalarının sosyal varlık olmalarından kaynaklandığı düşüncesi savunulabilir. Ayrıca insanlar amaçlarına kolayca ulaşabilecekleri, karışıklığın olmadığı ortamlarda bulunmak istediklerinden, birbirleriyle etkileşimli hareket etme ihtiyacı hissetmişlerdir. Böylece kendi amaçlarına uygun, liderlik vasfı taşıyan kişiler, insanlarla etkileşimli olarak amaç doğrultusunda hareket etmeye başlamışlardır.

2.2.1. Liderliğin Tanımı

İngilizce dilinde lider, “leader”; liderlik etmek, “to lead”; liderlik, “leadership” kelimeleri ile tanımlanmıştır. Denizci bir millet olan Anglosaksonlar “lead” kelimesini yol göstermek anlamında, “leader” kelimesini de yol gösteren kaptan manasında kullanmışlardır. Liderlik yol göstermek, lider ise yol gösterendir. Böylelikle liderlik için bir süreç, lider için ise bu süreci yürüten rol model denilmektedir. Lider ve liderlik birbirlerini tamamlayan bütünleyici kavramlar olmuştur, birbirlerinden ayrı düşünülmemiştir (Yıldız, 2013).

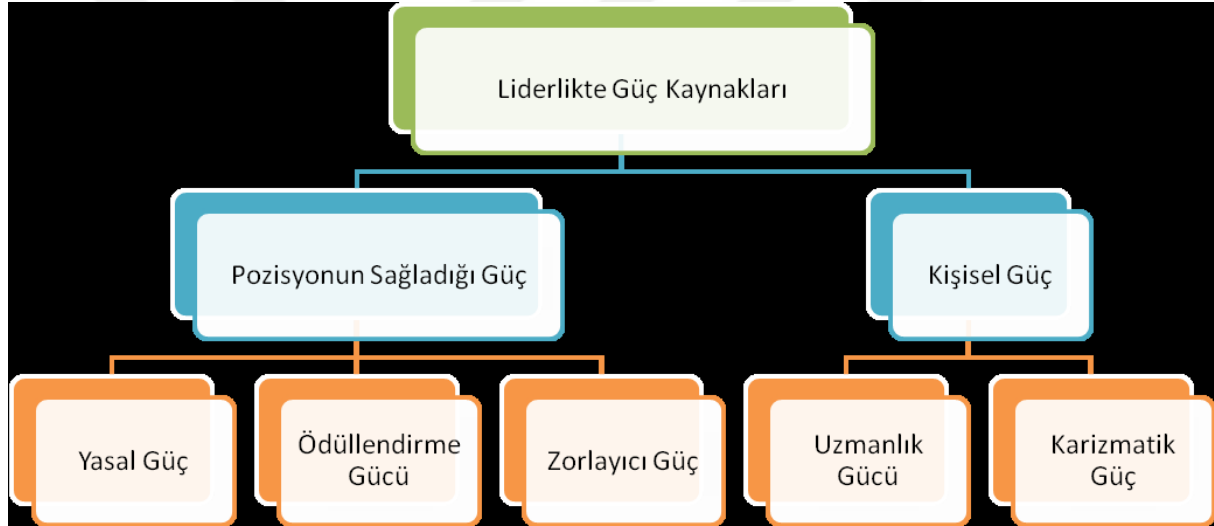
Liderlik, insan denilen zor anlaşılabilir bir varlığı içinde barındırmaktadır, bu nedenle liderliğin çözülebilmesi ve anlaşılabilmesi kolay olmamıştır ve hakkında yüzlerce teori üretilmiştir. Asırlar boyunca bilim ile var olabilme özelliğine sahip olan liderlik, sosyal bilimlerde güçlü ve hep gündemde olabilen bir kavram olmuştur (Sığı, 2012).

Günümüzde lider ve liderlik ile ilgili birçok tanımlayıcı açıklama yapılmasına rağmen ortak bir tanım yapılamamıştır (Aslan, 2013).

Liderlik, kâr amacı güden örgütlerde olduğu gibi kâr amacı gütmeyen kamu kurumları, siyasi partiler, dini müesseseler veya askeri kurumların yönetimi gibi geniş kapsamlı bir alanı içine almıştır (Yörük, Dündar ve Topçu, 2011).

Doğuştan gelen bazı yetkinlikleri içeriyor olabilse de, izleyici ve koşulların göz ardı edilmesi, liderlik sürecini tam olarak tanımlamamıştır. Bu nedenle, liderlik tanımı için zamanla geliştirilen bilgi, tutum ve davranışların bir bütünü olduğu belirtilmiştir (Yıldız, 2013).

Bir lider adayı için doğuştan gelen bazı yetenek özellikleri olabileceği gibi, iç ve dış koşulların etkisiyle de liderlik kapasitesi açılabilmiştir. Çünkü kimin lider olacağına yönelik niceliksel bir yöntem tam olarak ortaya konulamamıştır. Örneğin, kariyerinin başında lider gibi görünmeyen bir kişi, daha sonraları güçlü bir lidere dönüşebilmiştir (Barutçugil, 2014).



Kaynak: Daft, (2010).

Şekil 2.1: Liderlikte Güç Kaynakları

Söz konusu Liderliğin sadece bir fikir üretme sanatı değil, harekete geçme sanatı olduğu görülmüştür (Walters, 1987). Bir grup insanı, belirli amaçları gerçekleştirebilmek için harekete geçiren, bilgi ve yeteneklerin toplamı olan liderliğin bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Parlak, 2013). Liderlik süreci içinde, bir grup insan, bu insanlara ait ortak bir amaç ve bu amacı gerçekleştirebilecek bir lider kişi bulunmalıdır (Bakan vd., 2015). Liderliğin bir süreç olması; astlarını etkilemek için gösterdiği davranış süreci, astları ile arasındaki iletişim süreci, astlarını hedeflerine ulaştırma süreci, astlarına örnek olma süreci olarak açıklanmıştır (Erel, 2008).

2.2.2.Yöneticilik ve Liderlik

Araştırmanın bu kısmına kadar yöneticilik ve liderlik ile ilgili aydınlatmalar yapılmıştır. Söz konusu izahlar temel alındığında, araştırmanın bu kısmında yönetici ve lider arasındaki farklılığa değinilmiştir. Korkut'a (1992) göre; yönetici, bir organizasyonun hedeflerini hali hazırdaki organizasyonel rehberler ile diğer bir ifade ile (emir, talimat, kararname) organizasyonun sistemini ve prosedürü kullanarak gerçekleştiren kişidir. Lider ise, bu durumun ilerisinde etki altına alma gücünü bulunduran bireydir (Korkut, 1992).



Kaynak: Eroğlu, (2014).

Şekil 2.2: Liderlik ve Yöneticiliğin Birbirlerini Tanımlayan Yönleri

Diğer bir ifade; yönetici diğerleri namına çalışan, evvelden tespit edilen hedeflere erişmek açısından güç sarf eden, çalışmalarını bir plan dâhilinde yürüten, uygulamasını yaptırın ve neticeleri kontrol eden birey; lider ise, ilişkili olduğu grubun hedeflerini tespit eden vey söz konusu hedefler yönünde grubun mensuplarını etkisine alan ve davranış göstermeye yönelten bireydir (Tunçer, 2011).

Liderlik ile yöneticilik genellikle birbirlerine yerine kullanılsa da iki kavramın birbirlerinden değişik konularının bulunduğu izlenmektedir. Otoriteye istinat eden, kuvvetini kural çeşitlerinden alan yöneticilikle kuvvetini bireysel niteliklerinden alan liderlik bir diğerinde değişik bulunduğu değerlendirilmektedir (Eroğlu, 2014).

Tablo 2.1: Liderlik ve Yöneticilik

Lider	Yönetici
Bireyleri ve faal olmayı kabul ederler.	Bireysel bulunmayan yönetsel kabullenme
Bireylerin ihtimal dahilinde bulunanlar, talep kârlık, zorunluluk hususundaki düşüncelerini savunur ve geliştirirler.	Çalışmalarının birleşimi için, karar verme ve birey ve madde kaynağını strateji geliştirme aşaması şeklinde kabullenirler.
Çağdaş moral değerler ortaya çıkarıp, semirlerle kişisel talep ve amaçları meydana getirirler.	Uzlaşma, pazarlık gerçekleştirme, ödül verme, ceza verme vb. Elastiki taktikler yaparlar.
Çalışmalarını bir gereklilik ve ağırlık şeklinde kabul etmezler.	Buldukları yerlerde beklentilerini gerçekleştiren, gündelik çalışmalara hoşgörü ile davranırlar.
Çalışmasında coşkulu olmayı, risk alabilmeyi, olanak ve ödülleri üst düzey bulundurmaya secerler.	Mevcut olanı koruma güdülerini riske girme isteklerine ket vurur.
Yöneticilerin alternatifleri sınırlandırdığı geçmiş misalleri takip ettikleri hallerde yeni anlayışlar geliştirirler.	Beraber iş yaptıkları bireylerle karar süreçlerini ile vakaları geliştirmede oynadıkları görevlere göre bağlantı kurar ve ilgilenirler.
Empatik usullerle sezgileri ile bireylerin ilk önce fikir ve hisleri sonra faaliyetleri ile ilgilenirler.	Vakaların, durumların ne şekilde geliştiğini anlamaya çalışırlar.

Kaynak: Tunçer, (2011).

Üstteki ifadelerle dikkat edildiğinde yöneticilik ve liderliğin benzer şeyler olmadığı izlenmektedir. Ancak birden fazla hususta birbirini tamamladığını açıklamak olanaklıdır. Geleneksel düşüncede, yöneticilik ve liderlik birbirlerinin yerine kullanılmalrı izlenmekle beraber, kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye uğraşan yönetici, lider benzeri etkisine alma gücü bulunmadan da yöneticidir. Pozisyon gereği yüklendiği görevleri yapan bireydir.

2.2.3. Liderlik Becerileri

Liderlik tanımlarından da anlaşılacağı üzere genel olarak liderlik olgusu, bireyin amaçlara erişme yönünde mensuplarını ikna etme ve yön verme faaliyetleridir. Liderlikle ilgili beceriler doğumdan gelmez, sonrasında öğrenimi yapılabilir ve gelişimi sağlanabilir. Bu beceriler beş başlık altında toplanmaktadır (Haq, 2011):

- Teknik Becerileri: Yöntem, teknik, prosedür bilgisi (mevzuat gibi) gibi becerilerdir.
- Kavramsal Becerileri: Analitik yeteneği, mantıksal düşünme, tümevarım ve tümdengelim analizi gibi becerilerdir.
- Kişilerarası Becerileri: İnsan davranışlarını ve grup süreçlerini anlama gibi becerilerdir.
- Duygusal Zekâ Becerisi: Kendilerinin ve diğerlerinin hislerini algılama ve yönetme becerisi.
- Sosyal Zeka Becerileri: İhtiyaçları tespit etmek ve karar vermek gibi becerilerdir.

Tablo 2.2: Liderlerin Kişisel Özellikleri ve Sahip Olması Gereken Beceriler

Liderlerde Bireysel Nitelikler	Bulunması Gereken Beceriler
1. Durumlara uyma	1. Akıl ve zekâ sahibi
2. Sosyal çevre dikkati	2. Kavramsal becerileri olan
3. Azimli ve başarı odaklı	3. Yaratıcılığı bulunan
4. Kendisine güven hisseden – iddia sahibi	4. Diplomatik davranan, incelik ve naziklik
5. Beraber çalışma taraftarı	5. Akışı olan ve düzgün konuşan
6. Kararlarında kesinlik olması	6. Grup ve sosyal vazifeler hakkındaki bilgi
7. İtimat edilir ve güven olan	7. Organize edici
8. Başkalarında etki büyüklüğü	8. İknacı
9. Enerji sahibi	9. Toplumsal beceri türleri
10. Israr eden ve inadı olan	
11. Hoşgörülü	
12. Gönüllü olarak sorumluluk üstlenen	

Kaynak: Yukl, 1981; Torrington, 1989'dan akt. Buluç, 1998.

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi liderlerin kişisel özelliklerine ilişkin sahip olmaları gereken bazı becerileri vardır. Bu özellikler ve beceriler, amaçlara ulaşmada belirleyici rol oynadığından birbirini tamamlayıcı niteliğe sahip olmalıdır. Lider bireyde olması zorunlu nitelikler hakkında gerçekleştirilen araştırmalar aslında eski çağlara uzanmaktadır. Xenophon, Cyropaedia isimli çalışmasında en ideal bir lider kişinin kendisinde bulunması zorunlu nitelikleri ölçülü olma, adil olma, zeka sahibi olma, samimilik, zarafet sahibi olma, insancıl olmak, algı sahibi olma, yardımı çok seven, cesur, asil, cömert, saygısı olan şeklinde

açıklanmıştır. Aristo lider kişinin niteliklerini adil, hoşgörü sahibi, sabır bulunan ve cesaretli şeklinde ifade edilmiştir (Adair, 2002).

Lussier ve Achua (2010)'a göre lideri etkili ve başarılı yapan özellikler ile ilgili herkes tarafından kabul görmüş bir liste yoktur. Bunun yanında bütün etkili liderlerin de aynı özellikleri taşıdıkları söylenemez. Buna rağmen yapılan çalışmalarda en güçlü özellikler olarak hâkimiyet, yüksek enerji, içsel kontrol, dürüstlük, esneklik, özgüven, istikrar, zekâ ve duyarlılık ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla liderlerin etkili olabilmeleri içinde buldukları ortam ve koşullar büyük önem taşımaktadır.

2.2.4. Liderlik Kuramları

1945 yılından önce özellikler kuramı en çok kullanılan kuram durumunda iken sonrasında davranışçı kuram ve durumsal kuram ortaya atılmıştır.1980'lerden sonra ise çağdaş yani yeni yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Brayman Liderlik kuramlarını kullanılma zamanlarına göre dörde ayırmıştır. Bunlar; Özellikler Kuramı, Davranışsal Kuramsal, Durumsal Kuramlar ve Alternatif Yaklaşımlardır (Şahin vd., 2004).

2.2.4.1. Özellikler Yaklaşımı

Bu yaklaşım kapsamında, lider niteliklerinin çok önemli görüldüğü, liderin entelektüel, duygusal, sosyal vb. kişisel özellikleri ile fiziksel özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bunlardan fiziksel özellikler olarak aşağıdaki faktörlerin önemli olduğu ve tartışıldığı görülmüştür (Ersoy, 2009).

- Boy
- Yaş
- Sağlık Durumu
- Kilo
- Bedensel olgunlaşma işaretleri
- Yakışıklı ya da güzel olma

Bireysel nitelikler şeklinde tartışılan faktörler şunlardır.

- Zeka
- Cesur olma ve özgüven
- Bireylerarası bağlantılar ve iletişim kabiliyeti

- Müteşebbislik ve risk almak
- Güvende hissettirme veya güven vericilik
- Hitabet Yeteneği

Bu yaklaşımda düşünürler tam bir görüş birliğine varamadıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak, grubun diğer üyeleri ve takipçilerin dikkate alınmamasından kaynaklandığı, lider ile grup mensuplarında etkileşme ile liderin görev yaptığı şartlardaki farklılaşmalar ve belirsiz durumlar liderin başarı göstermesinde çok ehemmiyetli bir faktör olduğu belirtilmiştir (Ersoy, 2009).

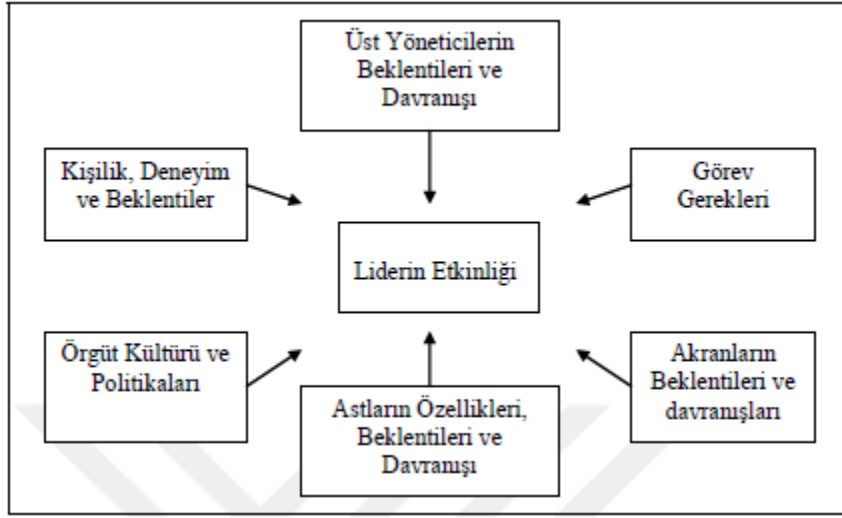
2.2.4.2. Davranışsal Yaklaşım

Özellik yaklaşımıcıları lider ve lider olmayanların özellikleri ve farklarını belirlemede yetersiz kalınca araştırmacılar liderlerin neler yaptığına ve ne şekilde davranışta bulduklarıyla ilgilenmeye çalışmıştır. Lider ve liderlik sürecini kişisel davranışlarda bulmaya yönelik bu yaklaşımda ana fikir; lideri lider yapan onu başarıya kavuşturan asıl neden kişisel özellikleri değil liderlik yaparken sergilediği davranış biçimleridir (Koçel, 2001).

Davranışsal yaklaşımda liderler; talimat verme, planlama yapma, astlarının yetkilerini ve görevlerini belirleme, grup üyelerini örgütleme, iş ve performans değerlendirme, sabırlı, saygılı olma, anlayış gösterme davranışları sergilemektedir. Ayrıca, birimiz değil hepimiz düşüncesi, makam ve ceza gücü, astlarının fikrini alan ya da hiç bir zaman almayan, lideri olduğu topluluğun ihtiyaçlarını karşılayan, onların kişisel gelişimi için uğraşma davranışı gösteren kişiler lider olarak değerlendirilmektedir (Erçetin, 2000).

2.2.4.3. Durumsallık Yaklaşımı

Yapılan birçok liderlik araştırmalarına bakıldığında, başarılı bir liderin bireysel niteliklerine veya lider davranışlarıyla ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle liderlerin başarısının altındaki nedenlerin farklı değişkenlere bağlı olduğu görüşü savunulmuştur. Liderin sahip olduğu kişilik özelliklerinin durumsallık çerçevesinde ele alınması gerektiğini söyleyen Stogdill, durumsallığın; örgüt, kişiler, çevre-kültür ve görevler arasındaki farklılıklar olduğunu belirterek durumsallığın dört farklı grupta yer aldığını savunmuştur. Günümüz şartlarında örgütler ve görevler arasındaki yoğun rekabetten dolayı azalan farklılıklar, kişiler ve çevre-kültür arasındaki farklılıkların liderlik tarzını daha baskın olarak yönlendirmesine etki etmektedir (Yılmaz, 2008).



Kaynak: Bakan (2011).

Şekil 2.3: Etkin Liderliği Etkileyen Kişisel ve Durumsal Faktörler

2.2.4.4. Alternatif Yaklaşımlar

Lider tanımı yapılırken, değişik karakteristik nitelikleri ve özellikleri bulundurması, değişik davranış biçimleri ortaya koyması ve bütün bu şeyleri gerçekleştirirken de ortamına ve koşullara uyumlu şekilde davranış göstermesi ve en önemli olanı da ortamında olan kişilerin motivasyonunu sağlaması ve istedikleri hedeflere erişeceklerinin güvencesini sağlaması zorunludur. Bütün bu görüşler lider tanımı sırasında destek vermekte ancak yeter seviyede gerçekleşmemektedir. Bireyle bağlantılı hususların tanım karışıklığı, bireyin karışık bir canlı durumunda bulunmasından ortaya çıkmaktadır.

Söz konusu durum modern liderlik teorisine bulunan gereksinimi ortaya koymaktadır. Günümüzde yapılan bu araştırmalarla lider bireyi ayrıntılı, içerikli ve tüm şekilde izleme gereksiniminden başlayarak gelişimi sağlanmış olup, söz konusu teorilerde, karizma sahibi lider, ilişki taraflı lider, dönüşüm sağlayıcı lider ve hizmet edici lider öncelikli şekilde bulunmaktadır (Fındıkçı, 2009).

Max Weber tarafından ortaya atılmış olan Karizmatik liderlik yaklaşımı, lider bireyin takipçilerindeki gösterdiği etkiyi, olağanüstü özel bir etkileşme şeklinde tanım yapmıştır. Günümüzde etkin bir şekilde incelenen karizmatik lider tarzının, kendisine has karakteristik nitelikleri ve davranış biçimlerinin belli şartlarda kendisini gösterdiğini, fakat tanım yapılması ve izah edilmesi güç kendisine has özel bir etkileme gücü ile birleşim gösterdiği ifade edilmektedir (Fındıkçı, 2009).

İlişkisel liderlik yaklaşımları, karizmatik liderlik teorisine karşılık ortaya atılmıştır. Söz konusu teori, liderin kendisi kadar aynı ortamda olduklarının da ehemmiyetli bulunduğunu, liderlik durumunun esasında lider ile aynı ortamı paylaştıkları ile gerçekleştirildiğini ve söz konusu bireyler ile karşı karşıya bağlantı ve iletişimin bir neticesi şeklinde bulunduğunu ifade etmektedir(Fındıkçı, 2009)

Söz konusu sürecin devamında Burns tarafından 1978 yılında Dönüştürücü liderlik teorisinin gelişimi sağlanmıştır. Bahse konu teori ile izleyicilerine birbirleri üzerinde dönüşüm etkisi gösterebilecekleri ileri sürülmüştür. Dolayısı ile lider durumundaki birey çalışanlarını, çalışanları da lider durumundaki bireyi müşterek üst amaca erişmeye destek veren motivasyon, talep ve kıymetler seviyesine çevrilebilmektedir. Söz konusu algılamada başka teorilerden değişik şekilde lider ve izleyicileri arasındaki bir hiyerarşiden daha fazla müşterek yönetim düşüncesinin bulunması ehemmiyet göstermektedir (Burns, 1978).

Hizmetkar lider olma tarzında ise, karizmatik lider, dönüştürücü lider ile ilişkisel lider yaklaşımlarının bir ürünü gibi kabul edilmekte, liderlik durumunun esasında çalışanlara bir hizmet sunum aşamaları şeklinde kabul edilmesi kendisini göstermektedir. Söz konusu teorisinin liderliği önde tutan bir teori şeklinde bulunmadığı ifade edilmektedir. Aksine lideri izleyicilere hizmet eden, onların gereksinimlerini karşılayan bir durumda kabul etmektedir. Hizmetkâr lider, grubun, topluluğun, diğerlerinin menfaatlerini ve beklenti içinde olduklarını en önemli şekilde kabul etmekte ve söz konusu doğrultuda davranmaktadır (Fındıkçı, 2009)

2.2.5. Liderlik Türleri

Başarı gösteren organizasyonların liderleri, liderlik yapılan zaman aralığına, ortamın şartlarına, karakteristik niteliklerine göre liderlik türleri tercih ederler. Günümüzde her şey gibi farklılaşmanın süratine erişmek namına devamlı şekilde lider bireylerden yeni nitelikler beklenmektedir (Şama ve Kolamaz, 2011).

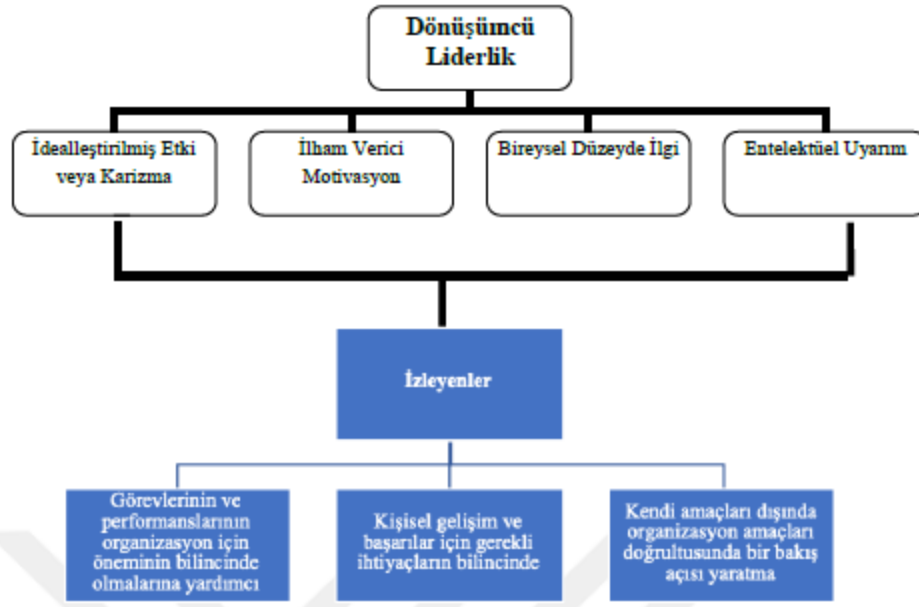
2.2.5.1. İşlemci Liderlik

İşlemci liderlik, genellikle geleneksel yönetici davranışlarıyla özdeşleştirilmekte ve verimliliği artırmaya yönelik liderlik anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Topçu Brestrich, 2000). Örgüt literatürü incelendiğinde, işlemci liderlik, daha çok idareci görevi kapsamında ele alınıp, en çok menfaat esasında anlaşmaya dayalı normal bir trampa şeklinde tanımlanmaktadır (Daşcı, 2014; Kets de Vries, 2007). İşlemci liderlik, liderle iş gören arasında bulunan karşı karşıya alışverişe istinat etmektedir (Topçu Brestrich, 2000), bu nedenle lider çalışanlara onlardaki belirli bir yeteneğin kullanılması amacıyla yaklaşmaktadır

(Tabak, 2005). Bu değiş tokuş, yüksek kaliteli ve düşük kaliteli olarak iki dereceli tanımlanmıştır. Kalitesi az davranış ürün ve hizmetlere istinat ederken, kaliteli davranış bireysel bağlantılara istinat eder. Düşük nitelikli ilişkilerde liderden ücret artışı ve maddi ödülleri beklenirken, bunun aksine yüksek kaliteli ilişkilerde somut olmayan ödülleri söz konusudur (Kuhnert ve Lewis, 1987). Genel olarak, işlemci liderler, yol gösterici ve güdüleyici bir rol üstlenerek örgüt amaçlarını ve çalışanların görevlerini ortaya koyan kişiler olarak bilinmektedirler (Bateman, 2002).

2.2.5.2. Dönüşümcü Liderlik

Burns, “Liderlik” isimli eserinde liderler ile takipçileri üzerinde incelemeler yaparak liderlik kavramını takipçileri ile olan bağlantısı üzerinden ele almıştır. Dönüşümcü liderlik kavramını liderlerin takipçileri üzerindeki etkisi ve bu etkiyi oluşturmak için sergilediği davranış biçimleri ile tanımlamıştır. Liderlerin takipçilerinin ortak bir amaca odaklanmaları ve bu amaçlarına ulaşabilmeleri için onları cesaretlendirme, motive etme konusunda yetenekli olmaları gerektiğini belirtmiştir. Dönüşümcü liderlik, izleyicilerinin amaç ve değerlerini dönüştürüp şekillendirebilmesi ile ilgilidir. Etkileşimci lider sorumluluk, doğruluk, kararlılık ile ilgilenirken, dönüşümcü lider ise bunlara ek olarak adillik, bağımsızlık ve eş olma gibi son değerler ile alakadar olmaktadır. Dönüşümcü lider takipçileri sayılan son kıymetleri kullanarak düzeylerini yükseltmeyi hedeflemektedir (Burns, 1978; Akt. Eraslan, 2004).



Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz (2013).

Şekil 2.4: Dönüşümcü Liderlik Tarzının Boyutları

2.2.5.3. Demokratik Liderlik

İş görenlerin işletme içerisindeki tartışmaya dâhil olarak ve liderin yönlendirilmesiyle alınan kararlar üzerinde duran ve kanuni hâkimiyete dayandırılan liderlik tarzıdır (Choi, 2007; Doğan, 2018). Demokratik liderin bulunduğu işletmelerde lider, çevresindeki kişilerin de kararlarını önemsemektedir. Kararlar lider öncülüğünde işletme ya da iş görenler tarafından eleştirilerek genel amaçları ile birlikte belirlenmektedir. Demokratik liderlikle yönetilen işletmelerde ve toplumlarda bütün bireyler grup hareketlerine dâhil olarak, bu faaliyetlerin amaçlarının belirlenmesinde özelliklerine uygun iş yapma hakkı bulundurulur. Liderin vazifesi ise, söz konusu davranışları koordine yapmakla çevrelidir. İşletmelerin sisteminden fazla, kişilerin bağlantılarında durmaktadırlar (Fidanoğlu, 2016). Lider ve üyeler arasında otorite paylaşımı yapıldığından herkesin dâhil olduğu bir sosyal grup oluşturulmaktadır (Önen ve Kanayran, 2015). Bu modelde “birlikte hareket etme” fikri amaçlanmaktadır (Karaca, 2017).

2.2.5.4. Otoriter Liderlik

En eski yönetim tarzlarından bir tanesidir. Bu yönetim tarzında lider, yönetimin içine grup üyelerini kesinlikle dâhil etmez. Yönetimle alakalı tüm kararları kendisi almayı tercih eder. Bu yönetim tarzında örgüt üyelerinin tek görevi alınan uygulamak olarak görülür. Astlarını etkilemek için emir verme, ceza verme gibi yöntemlere başvururlar. Otoriter liderler güçlerini buldukları makamdan alırlar. Ceza ve ödüllerin kontrolünü kendileri yapmak isterler. Daha hızlı karar verilip, uygulamaya geçirilebilmesi bu liderlik tarzının olumlu yanı olarak görülebilir. Liderin aşırı bencil tavırları ve grup üyelerinin alınan kararların hiçbir aşamasında bulunmaması da bu yönetim tarzının olumsuz yönü olarak gösterilebilir. Katı bir örgüt yapısı olmasına karşın, hızlı karar verilip uygulanması gereken savaş, kriz gibi olağanüstü durumlarda iyi sonuçlar verebilecek bir yönetim tarzıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016).

2.2.5.5. Kolaylaştırıcı Liderlik

Bens (2007), Kolaylaştırıcı liderliğin yüksek performanslı takımlar oluşturma ve sürdürülebilirliği sağlamada en etkili yol olarak ortaya çıktığını söylemektedir. Moore (2004) ise kolaylaştırıcı liderliği geçerli bilginin, özgür ve bilgilendirilmiş tercihin, içsel adanmışlığın ve arzunun teşvikçisi olarak tanımlamıştır. Siebens'e (2007) göre kolaylaştırıcı liderlik insanları yaptıkları eylemlerden dolayı sorumluluk almaya yönetmektir. Bens (2007), kolaylaştırıcı liderliği kişilerarası iletişim becerisine sahip olan ve katılımcıları görüşlerini paylaşmaya motive eden kişi olarak tanımlamıştır

2.2.5.6. Vizyoner Liderlik

Vizyon kelimesinin ihtiva ettiği anlam herhangi bir düzenlemenin istikbalde içerdiği arzuları ve varmak istedikleri amaçları ön plana koymaktır. Organizasyonların bu yapıya sahip olması yani bir gayeyi amaç edinmesi bu işle uğraşanları da farklı yönlerden etkilemektedir. Günümüzde bir liderden beklenen en özellik ise bir vizyonunun olması, bir duruşa sahip olmasıdır. Bir vizyona sahip olan kişiler elinde bulundurduğu bilgilerle daha gerçekçi olmalı ve geleceğe dair fikirler üretebilmelidir. Bir vizyona sahip olan ve ileri görüşlü liderler, geleceğe yönelik vizyonlarını kendisini takip edenlerle buluşturabilmektedirler (Yolaç, 2011).

2.2.5.7. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik, John Child'ın 1972 yılında ortaya attığı bir ifadedir. John Child örgütlerin tepe yönetimindeki yöneticilerin, örgütleri etkileyen kararlar aldıklarını ve geleceğe yönelik yapılan planlamalarda en yetkili kişiler olduklarını söylemiştir (Ireland & Hitt, 2005). 1984 yılında Mason ve Hambrick tarafından geliştirilen teori liderlik ve strateji kavramlarını birlikte kullanmanın gerekliliğini savunmaktadır (Güçlü, 2003).



Kaynak: Adair, (2004)

Şekil 2.5: Stratejik Liderlik Uygulamaları: 3 Halka Modeli

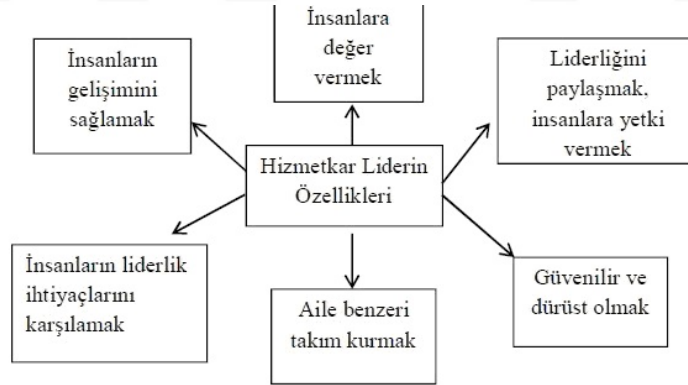
2.2.5.8. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik kavramını ilk kullanan kişinin de Max Weber olduğu kabul görmüştür. Karizma kavramında olduğu gibi karizmatik liderliğin de Weber'den itibaren birçok tanımı yapılmıştır. Araştırmacılar bu tanımları yaparken “karizmatik”, “vizyoner”, ya da “ilham verici” gibi ifadeler kullanmıştır. Zaten bu kavramları birbirinden net bir çizgiyle

ayırmak da pek mümkün değildir. Karizmatik lider; grup üyelerine yol gösteren, onlara ilham veren ve onların yaşamlarında gerçekten önemli olan şeyleri görmelerini sağlayan bir liderdir denilebilir. Bu sayede de lider, grup üyelerinin hayranlığını kazanmaktadır (Oktay ve Gül, 2003).

2.2.5.9. Hizmetkâr Liderlik

Araştırmacılar ve bilim insanlarının hizmetkâr liderlik ile ilgili yapmış oldukları tanımları çoğaltmamız mümkündür. Lakin araştırmacıların hizmetkâr liderlik tanımlarına baktığımızda her biri bu tarz liderliğin bir özelliğine vurgu yaptığını görmekteyiz. Bu çerçevede genel bir tanım yapmak oldukça zor olsa da; hizmetkâr liderlik, büyük bir amaç peşinden koşan (bu amaç takipçileri ve lideri motive etmekte), geleneksel yönetim anlayışının piramidini ters çeviren (lider piramidin en altında yer alır), ekip liderlerini belirlerken hayli seçici davranarak ve yüksek performans standartlarını belirleyerek çitayı yükselten, yöntemlerini, ilkelerini, kriterlerini öğreterek ve verimliliğin, performansın önündeki engelleri kaldırarak öncülük eden, örgütteki ve topluluktaki herkesin en iyi oldukları işlerde katkı yapacak şekilde örgütlenme ve planlama yaparak güçlü yönleri temel alan (bu durum kişilerin performanslarını artırır ve sağlam ekipler oluşturur) bir liderlik tarzıdır (Joseph and Winston, 2005).



Kaynak: Laub (1999)

Şekil 2.6: Hizmet Liderinin Özellikleri

2.2.5.10. Süper Liderlik

Süper liderlik, kendisine kafi gelen liderlik durumundan değişik şekilde gün geçtikçe “süper” kavramı ile gelişim sağlanarak organizasyon mensuplarının sıklıkla vazifelendirildiği ve yetkilendirildiği yüksek bir gücün nakledilmesi şeklinde tanım yapılmaktadır. Süper liderlik tarzında çalışanlar lidere bağımlı durumdan özgür hale geçiş yapmışlardır. Süper

liderlik yaklaşımı kapsamında liderlik, lider ile takipçiler arasında paylaşım gösterilen bir süreçtir (Müller vd., 2013).

2.2.5.11. Etkileşimci Liderlik

Çalışanlarından beklentilerini şeffaf bir biçimde açıklayan ve beklenti içinde olunan performansı ortaya koymaları karşısında elde edecekleri ödülleri açıklık getiren lider, etkileşim gerçekleştiren lider şeklin betimlenmektedir (Yavuz ve Tokmak, 2009). Etkileşimci liderlikte, ödül çeşitleri vasıtasıyla çalışanların liderlerini takip etmeleri hedeflenir. Bu noktada vurgulanan, çalışanların kuralları doğru bir şekilde uygulamalarıdır. Söz konusu nedenle reform özelliği göstermeyen ve gündelik farklılaşmalara odaklanan bir liderlik biçimi şeklinde tanınmaktadır (Black ve Porter, 2000'den akt. İşcan, 2006). Bu suretle etkileşimci lider tipleri, işlevleri eskiden zamanımıza ve zamanımızdan ilerdeki zamanlara olacak şekilde vizyon ve örgütsel kültürde ehemmiyetli bir farklılaşma gerçekleştirilmeden sürdürürler (Morçin ve Morçin, 2013).

2.2.5.12. Öğretimsel Liderlik

Summak ve Şahin(2013) öğretimsel liderliği; okullarda öğretim bazlı etkinliklerin bütününe içeren ve söz konusu etkinliklerin yapılması aşamalarında eğitimcileri de sürece katarak amaçlara erişmede kurumun başarı sağlamasını gerçekleştiren liderlik biçimidir. Etkin eğitim kurumu faaliyetleri ile kendisini gösteren öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin okullarında göstermiş oldukları eğitimle ilgili tecrübelerinin birincil kaynağı şeklinde izlenen bir liderlik şeklidir (Short ve Spencer, 1989'dan aktaran: Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012).

Öğretimsel liderlik, okullarda ortaya çıkan öğretim ve öğrenim aşamalarında yoğunluk kazanması nedeniyle başka liderlik çeşitlerinden değişiklik göstermektedir. Bundan dolayı öğretimsel liderlik, öbür liderlik tiplerine göre talebe, eğitmen, eğitim durumları ve öğretim programları ile doğrudan alakadar olmayı zorunlu kılan bir liderlik sahasıdır (Gümüşeli, 2001).

2.2.5.13. Dağıtımci Liderlik

Bilhassa günümüzde klasik liderlik anlayışlarına değişik bir tercih şeklinde bilim insanları, dağıtımci liderliği incelemekte (Baloğlu, 2011; Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2004, 2007; Spillane, 2005) ve liderlik durumunun sadece bireysel nitelikler ile bağlantılı bulunmadığını açıklamaktadır. Aynı anda dağıtımci liderlik, değişik nitelikteki kişilerin

birbirleri ile bulunan etkileşimi ile kendisini gösteren sosyal bir aşamalar bütünü şeklinde kabul edilmektedir (Bolden, 2011).

2.2.6. Eğitimde Liderlik

Eğitim toplumlar için hayati önem taşımaktadır. Bir toplumun varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi açısından iyi bir eğitim yapısına gereksinim bulunmaktadır. Bu sebeple, bir ülkedeki eğitim kurumları o ülkenin en önemli kurumlarıdır. Nasıl ki her kurumda bir lidere ihtiyaç varsa, eğitim kurumlarında da liderlere ihtiyaç vardır. Son dönemlerde, eğitim kurumlarında birçok çalışma gerçekleştirilmektedir (Can, 2007).

2.2.6.1. Eğitimde Liderliğin Boyutları

Liderliğin öneminin artmaya başlamasıyla liderin daha fazla becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Örgütü yönlendiren liderin, diğer örgüt öğelerinden daha fazla beceriye ve bilgiyi bünyesinde barındırması gerekmektedir. Bu özellik örgüt içinde lider olarak kabul edilmek için temel şartı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, Gökçe ve Şahin (2001) liderin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır.

- Lider öncelikle yapabileceklerini iyi bilmeli yani kendini tanımalıdır.
- Lider iletişim kurmasını bilmelidir.
- Lider işinde iyi olmalıdır.
- Örgüt üyelerine iyi tanımalı, güvenmeli ve bu güvenini hissettirmelidir.
- Lider, elde edilen sonuçları kontrol etmelidir.
- Lider, yönetimi demokratik yollarla yapmalı, örgüt üyelerini karar sürecine dâhil etmelidir.
- Lider, örgüt içindeki farklı görüşleri değerlendirmelidir.
- Lider, ileri görüşlü olmalıdır.
- Lider, ödün vermeyeceği kararlarının arkasında durmalı, sabırlı, kararlı olmalıdır.

Dolayısıyla bu özellikler bağlamında yöneticilerin etkili olmaları büyük önem taşımaktadır. Yönetimin etkinliği, organizasyonların seviyelerinin her birisinde ve genelde organizasyonda tespit edilen hedefleri gerçekleştirmek, ortama uyum göstermek, entegre olmayı gerçekleştirmek, organizasyonel değerleri oluşturmak ve devamını sağlamak açısından

bulundurduğu insan ve madde kaynaklarının en iyi şekilde kullanılmasını gerçekleştirmektedir (Karslı, 2004).

Karslı (2004), etkili bir yönetimin olabilmesini şu şekilde tanımlamıştır: Kavramsal yetenekler, Bazı kavramsal faktörleri ihtiva eder. Söz konusu kavramsal faktörler yön kurma, inovasyon, geleceğe yönelme, genel bakış, yönetme/işletme, girişkenlik, kesinlik, öncelikleri belirleme, problem çözme, kişisel örgütlenme şeklinde bilinmektedir. Kişisel kabiliyet boyutları; Görevlendirme, yetiştirme, danışma, geri besleme, temas, destek, kişilik ve dürüstlük şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu boyutlar başkalarının uğraşlarına kolaylık sağlayıcı bir birey şeklinde yöneticinin rolü ile bağlantılıdır.

2.2.6.1.1. İletişim Kurabilmek

Okullarda başarı elde etmenin en önemli yollarından biri yöneticilerin personelle iyi iletişim kurma becerisine sahip olmalarıdır. Yönetici; personelin arasındaki iletişimi izler, doğal iletişim gruplarını eğitim kurumunun hedeflerine ulaşmada kullanır, eğitim kurumunda gerçekleşenlerin farkında olan ve eğitimcilere bilgi veren, karşı karşıya kalınan bir problemi yokmuş gibi davranmayan, çözümlenmeye çalışan ve çalıştıran yönetici eğitimcilerin verimliliğinde artışa neden olur, eğitim kurumunda başarıyı gerçekleştirir (Uygur, 2014).

2.2.6.1.2. Demokratik ve Hoşgörülü Olmak

Eğitim yöneticilerinin astları karar verme mekanizmasına katmaları iletişim aşamalarının sağlam çalışmasını gerçekleştirecektir. Bu bağlamda liderlerin kurumun iş ve işleyişlerinde daha anlayışlı olmalarının ve zorlayıcı olmamalarının kurum başarısını artırdığı söylenebilir. Zira demokrasi olan şartlarda değişik düşünceler ifade edilir, yeni usul ve yöntemler bulunmaya çalışılır ve farklılaşmaya karşı direniş gerçekleşmez, astlar gerçekleşecek pozitif farklılaşmayı önlemez. Bunun dışında sosyal yaşamın, ilgi ve gereksinimlerindeki farklılaşmalar eğitim kurumlarında hedeflerini devamlı kontrol etmesi ve tekrar betimlenmesini zorunlu kılar. Söz konusu nedenle, eğitim hususunda bağlantılı ortakların hedef tespit etme aşamalarında bulunması öngörülmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

2.2.6.1.3. Heyecanlı Olmak

Örgütlerde verimlilik makineler ile olmayıp bireylerle yapılmaktadır. Söz konusu verimin oluşturulmasında bireylerin hisleri, coşkusu, heyecanı ehemmiyet göstermektedir. Yorulmuş, kırılmış, küsmüş bireyler verim getirmezler. Zira verimlilik heyecan demektir (Deliveli, 2010).

2.2.6.1.4. Vizyon Sahibi Olmak

Vizyonu bulunan lider bireyler, organizasyon açısından ehemmiyetli kararlar verme öncesinde gerçekleşecek atağın örgüte bulunan etkisini çok fazla boyutta görebilen bireylerdir. Eğitim kurumu yöneticileri açısından vizyon sahibi olmak ise kurumun kendine özgü özelliklerini tanıması ve çevresel koşulları iyi tanıyabilme anlamına gelmektedir. Okul yöneticisi okulun hedeflerinin farkında olma ve bu hedeflere ulaşabilme konularında istekli olmalıdır. Problemler büyük görüp abartılmamalı ya da önemsemeden üstü kapatılmamalıdır. Eğitim kurumu hedefleri ile astların gereksinimleri arasında iletişim sağlanmalıdır (Erdoğan, 2000).

2.2.6.1.5. Güvenilir Olmak ve Güvenmek

Organizasyonel itimat etme, toplu bir biçimde itimat etme neticesi meydana gelir ve organizasyonda karşı karşıya yaşanan bağlantılarla ilişkilidir. İtimat etme kişiye hastır ama organizasyonel itimat etme organizasyonun bütününe kapsamına alır (Demirel, 2008). İdareciler, kaynaklarını organizasyonu etkinleştirmek açısından kullanmalıdırlar. Çalışan ve idareciye karşı karşıya bulunan itimat etme pozitif bağlantıların zeminini meydana getirmektedir. Çalışanların organizasyona itimat eder duruma ulaşmasında ve organizasyonel sadakatin çoğaltılmasında, idarecilerine hissettikleri itimat açısından ehemmiyetlidir (Topaloğlu, 2010).

2.2.6.1.6. Örnek Olmak

Eğitim kurumu idarecisinin hareketleri; eğitimcilere yön verme, onlarda motivasyonu ve örgüte sadakatlerini çoğaltma, yetişmelerini sağlama, gelişimleri, mesleklerinden hoşlanmaları yönünden incelenebilir. İleride gelecek bireylerin temelini meydana getirecek talebelerin yetişmelerinde doğruca etkisi bulunan eğitimcilerin meslekleri ile ilgili görevlerini yapabilmelerini gerçekleştirmek açısından, uyumlu şartların yanında hoş gitmeyen kaynaklardan, sınırlayıcı uygulamalardan temizlenmiş bir çalışma ikliminin oluşturulması zorunludur. Uyumlu ve istenilen şartların elde edilmesinde en fazla vazife eğitim kurumunun yönetimi üzerindedir (Nal, 2003).

2.2.6.1.7. Pozitif Olmak

Cameron (2008) pozitif liderliği, olumlu çalışma gücünü fazlalaştırmayı güdüleyen, fazlalaştırmanın yöntemlerini bulmaya çalışan ve iş görenlerin erdemli olması, mutlu olması, saadetli bulunması şeklinde pozitif hislerinin kendisini göstermesini gerçekleştiren liderlik şeklinde tanım yapılmaktadır. Pozitif liderlik,örgütü pozitif tarafa yönlendirir ve iş görenleri

pozitif tarafa yönlendirir. Örgütte erdemli, saadetli ve mutlu olma şeklinde hislerin kendisini göstermesini gerçekleştirir. Pozitif liderler, olumlu örgüt sistemleri gerçekleştirirler. Söz konusu kavram, “Eğer etkin bir lider olmak istiyorsam, ne yapabilirim?” sorusuna yanıt bulmaya destek olur. Bir örgütte üst düzey bir çalışma gücü açısından zorunlu bulunan ilkeleri gösterir (Cameron, 2008’den akt. Savur, 2013).

2.3. Türkiye’de Okul Yöneticiliği

Eğitim yönetimi, eğitim gereksinimini giderecek sistemlerin ve söz konusu yapıdaki organizasyonların idaresini içerir. Okullarda bulunan eğitim programlarının uygulanabilmesi, öğretim hizmetleri, iş görenlerin yönetimi, bütçe ortaya çıkarma, alet ve edevatın etkin ve verimli bir şekilde kullanılması açısından usullerin gelişimi sağlanır, yönetim süreçlerinin etkin bir biçimde çalıştırılmasına uğraşılır. Söz konusu durumda eğitim yöneticilerinin birden fazla sahada (personel yönetimi, bütçe yönetimi vb.) donanımlı olması beklenmektedir (Terci, 2008).

2.3.1. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Eğitim kurumu müdürlerinin görevleri, yetkileri ve yükümlülükleri 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı ile Resmî Gazetede yayımı yapılan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre tespit edilmiştir. İlgili yönetmeliğin Yedinci Bölümünün 39. maddesine göre eğitim kurumu yöneticisinin görev, yetki ve sorumluluğu şu şekilde belirlenmiştir: Okula başlamadan önce sağlanan eğitim hizmetlerine ait eğitim ve ilköğretim kurumları, bağlı yasalar gereğince başka iş görenlerle beraber yönetici tarafından idare edilir. Müdürün görevleri; eğitim kurumunun öğrenci, çeşitli eğitim ve öğretim, idare, insan kaynakları, muhasebe, malzeme, idari işler, eğitici ve sosyal faaliyetler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, hijyen, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzer vazifeler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında ifade edilen başka görevlerin yerine yapılmasını gerçekleştirir (MEB, 2014).

2.3.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili ilk ciddi vurguların 1962 yılı Merkezi Hükümet Araştırma Raporu sonuçları ve 7’nci Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar olduğunu söyleyebiliriz. Bu yaklaşımlar neticesinde Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nde açılan lisans programları okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için kurulan ilk programlar olmuştur (Akın, 2012).

Bu alandaki lisans programları 1998'den sonra YÖK kararıyla kapatılmıştır. Sonraki yıllarda ise bu alanla ilgili olarak sadece lisansüstü tezli/tezsiz eğitim programları ve doktora programları kalmış ve günümüze kadar etkililiğini sürdürmüştür. Ancak bu programlar bakanlık tarafından doğrudan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için bir ölçüt oluşturmamaktadır (Işık, 2003).

Günümüzde eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesi Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliği kapsamında gerçekleştirilmektedir. İlgili yönetmeliğe göre yönetici ve müdür olarak görevlendirilecek adaylarda genel ve özel şartlar; ikinci bölüm madde 5 ve 6'da izlenecek yöntem ve yazılı sınavla ilgili hükümler de dördüncü bölümde yer almıştır. Yazılı sınavdan başarılı olacak kişilere yapılacak sözlü sınavla ilgili hükümlere de beşinci bölümde yer verilmiştir. Değerlendirme işlemleri de yine aynı yönetmeliğe göre belirlenen değerlendirme komisyonu tarafından yapılmaktadır. Türkiye'de ilgili yönetmeliğe göre; müdürlük görevine başvuran adayların öncelikle bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev yapıyor olması yazılı sınavdan ve sözlü sınavdan başarılı olması gerekir. İlk olarak dört yıl süreyle görevlendirilen adayların görevlendirme süresi benzer unvan ile eğitim kurumu bünyesinde sekiz yıldan çok süre ile görev yapmamak şartıyla sınırlandırılmıştır (MEB, 2018).

2.4. İlgili Araştırmalar

Kolaylaştırıcı liderlik ve eğitim konusu ile ilgili gerçekleştirilmiş ulusal ve uluslararası araştırmalar bu bölümde açıklanmıştır.

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Viggiano (1990), yapmış olduğu araştırmada; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim ve iletişimci olarak öğretim konularındaki etkiliği ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlere daha dürüst ve samimi davranan, öğretmenlere ilgi gösterip destekleyen ve yapmış oldukları işten emin olan okul müdürlerinin daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda; etkili okul müdürü öğretmenler üzerinde görev yoluyla baskı kurabilen, dürüst ve kararlı olan kişi olarak belirtilmiştir (Rüzgâr, 2010).

Jenkins(1991) yılında gerçekleştirmiş bulunduğu çalışmasında; eğitim yöneticilerinin bulunması zorunlu liderlik yeterlilikleri ile ilgili çok önemli sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin değişen ve gelişen ortama ayak uydurmaları gerektiğini belirtmiştir. Lider kimdir? Sorusunun cevabı olarak lider ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır. Lider vizyonu olan ve ileriye önceden gören yöneticidir. Takım ruhu ile çalışanları motive

edendir. Lider çalışanlara ilgi gösteren ve onlara değerli olduklarını hissettirendir. Lider, öğretim alanında da güçlü olan ve personeli geliştirendir. Lider kültür oluşturmaktadır. Lider yüksek kaliteye önem verir. Lider içinde bulunduğu okulu ve çevreyi memnun eden kişidir (Rüzgâr, 2010).

Blase (1999) nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorularla okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinden öğretmenleri nasıl etkilendiği ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik ile ilgili okul müdürlerinden beklentileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinden öğretimsel liderlik beklentileri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme ilgili yapacakları çalışmaların desteklenmesi, öğretmenler arasında işbirliğinin oluşturulması, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunması, mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin cesaretlendirilmesi, hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar edilmesi ve ortak çalışmalar ile eğitimin hedefine ulaşması şeklinde önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Barnett (2003), ‘Okul Müdürlerinin Transformasyonel Liderlik Rollerinin Öğretmenler ve Okul Öğrenme Ortamı Üzerine Etkisi’ isimli araştırmasında Güney Doğu Avustralya Bölgesi’ndeki 52 okulda bulunan 458 öğretmene Bass-Avolio tarafından hazırlanan ‘Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği’ni ve Fraser tarafından hazırlanan ‘Okul Öğrenme Ortamı’ anketlerini uygulamıştır. Araştırma sonucunda liderliğin vizyon ve bireysel ilgi alt boyutlarının öğretmenler üzerinde olumlu bir etkiye yol açtığı ve müdürlerin okul öğrenme ortamını en iyi düzeyde şekillendirebilmeleri için liderlik rollerini maksimum düzeyde kullanmaları gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sung, vd. (2004), ‘Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin İş Doyumu’ adlı araştırmalarında Tayvan’ da kolej ve üniversitelerde çalışan seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 127 öğretmene ‘Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği’ ve ‘Öğretmen İş Doyumu Anketini’ uygulamışlardır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş doyumunu arttırdığı, işlemci liderliğin ise azalttığı, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla iş doyumunu yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Darroch (2006), “Effective School Leadership Practices (Etkili Okul Liderliği Uygulamaları)” konulu araştırmasında; okul yöneticilerinin çağa uygun olan sürdürülebilir ve etkili liderlik becerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sadece bir il ve devlet okullarında yapılmıştır. Bu çalışma okul gelişiminin sürekliliğini sağlama konusunda etkili okul liderliğinin nasıl olması konusunda okul müdürleri ile yapılan nitel bir çalışmadır.

Araştırma katılımcı okul yönetimi ve kaliteli eğitim gibi konularda okul müdürlerinin görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik uygulamalarının düzensiz olduğu ve en yaygın dört liderlik deseni tespit edilmiştir: Ortak vizyon, okul kültürü, ortak karar verme ve öğretmen liderliği.

2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Coşkun (2006) yılında gerçekleştirdiği “Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçleriyle İlgili Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliği Üzerine Etkisi Konusunda Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri” isimli çalışmasını İstanbul Büyükçekmece ilçesinde 58 Devlet İlköğretim Okullarında yapmıştır. Çalışmanın örneklemindeki eğitim kurumlarında görevli 227 öğretmen ve 58 okul müdürüne 45 sorudan oluşan verimlilik ve uygulanma düzeyleri olacak şekilde iki farklı likert ölçekli anket uygulaması yapılmıştır. Çalışmada amaç, ülkemizdeki eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim aşamaları ile bağlantılı ortaya koydukları davranışların öğretmen verimliliğine etkisi hususunda öğretmen ve yönetici düşüncelerini ortaya koymaktır. Çalışma bulguları içinde devlet okullarında görevli öğretmenlerin yönetim aşamaları ile bağlantılı davranışların uygulanma seviyesini orta olarak düşündükleri ve söz konusu kanaatin demografik faktörlerden ayrı bulunduğu neticesine ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili bir başka araştırmada ise Çelik (2006), “Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, eğitim yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik niteliklerinin etkililik seviyesinin öğretmenler tarafından ne şekilde anlaşıldığı tespit edilmeye uğraşmıştır. Çalışmada Üsküdar, Pendik, Kadıköy, Kartal, Fatih ve Ümraniye ilçeleri bünyesinde faaliyetlerini sürdüren resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 318 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel okullarda görev yapan yöneticilerin, okulun fiziki yapısı, ekonomik durumu ve diğer değişkenler nedeniyle liderlik niteliklerini devlet ilköğretim okulu yöneticilerine nazaran daha etkili bir biçimde ortaya koydukları anlaşılmıştır. Söz konusu bulguya karşılık devlet ilköğretim okulları yöneticilerinin astlarıyla iletişim kurma niteliği dikkat çekmiştir. Bunun dışında ilköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitime önem vermedikleri neticesi de bulunmuştur.

Töremen ve Karakuş (2008) tarafından yapılan “Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası; İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kolaylaştırıcı Liderlik Davranışlarının Okul Başarısına Etkisi” konulu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığının 2001–2002 yılında öğrenci başarısına dayalı olarak yaptığı okulların başarı durumlarını değerlendirme sıralamasında ilk

dokuz sırayı olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının orta ve son sırayı alan okulların yöneticilerine göre daha istendik olduğu görülmüştür. Hemen hemen tüm kolaylaştırıcı liderlik davranışlarında birinci grup ile iki ve üçüncü grup arasında bariz bir anlamlı farklılık olduğu, deneklerin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarını farklı algıladıkları görülmektedir. Aynı durum birkaç önerme hariç tutulduğunda orta gruba giren okulların yöneticileri ile son gruba giren yöneticiler arasında da ortaya çıkmıştır. Genellikle ilk dokuz sırayı alan okulların yöneticileri kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının ‘Her zaman’ düzeyinde gösterirken, son sıraları alan yöneticilerin ‘ara sıra’ veya ‘nadiren’ düzeyinde kolaylaştırıcı liderlik davranışları gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Rüzgâr’ın (2010) yılında gerçekleştirdiği çalışma nicel şekilde tasarlanmış, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, İstanbul ili Anadolu yakasında faaliyet gösteren ilköğretim okulları bünyesinde çalışan ve çalışmaya rastgele katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Söz konusu araştırma ile İstanbul’un Anadolu yakasında bulunan farklı ilçelerde bulunan 20 değişik ilköğretim okulunda çalışan 369 öğretmene erişilmiştir. Eğitim kurumu yöneticilerinin ilköğretimde görevli öğretmenlerin mesleki ilerlemesine ehemmiyetli seviyede ilave sağladıkları gözlenmiştir. İnceleme sonuçları tetkik edildiğinde; eğitim kurumu müdürlerinin öğretmenlerin mesleki ilerlemesine destek vermeleri açısından gerçekleştirilmesi zorunlu faaliyetlerin devamlı gerçekleştirilmesi zorunluluğunun bulunduğu görülmüştür. Eğitim kurumu yöneticileri yakın olarak izleyip ve öğretmenlere rehberlik hizmeti sağlama hususunda hassas bulunması zorunluluğu başka ehemmiyetli bulgular arasında bulunduğu görülmüştür. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki ilerlemelerine desteklerinin şahıs eğitim kurumlarında daha sağlam ilerlediği izlenmektedir.

Karamahmutoğlu (2014), 2012–2013 eğitim-öğretim döneminde kamu ve şahıs eğitim kurumlarında işgören durumda bulunan 338 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları analiz edildiğinde; eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleklerinde gelişmelerine, yaş ve eğitim durumu değişkelerine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişmelerine okulun devlet ya da şahıs olup olmadığı, cinsiyet kıdem ve okuldaki statü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin toplanmasında uygulanan etik süreç ve verilerin analizi ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup bütüncül tekli durum desenindedir. Nitel araştırmacılar daha çok eylemlerin, deneyimlerin ve olayların nasıl gerçekleştiği üzerinde durmaktadırlar. Bunun da öznenen yani kişilerden bağımsız olarak ele alınamayacağından bahsederler. Aynı zamanda nitel araştırmayı yapan araştırmacı, araştırdığı konuyu dünyanın kendi içerisinde konumlandırarak yapmaktadır (Tanyaş, 2014).

Durum çalışması nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması araştırmaları genelde tek bir durumu veya az sayıdaki durumu yakından veya derinlemesine anlama isteği ile başlar (Yin, 2017). Çalışmada nitel inceleme desenleri arasında sayılan durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; gündelik bir olguyu kendi ortamında iş gören, nesne ve muhteviyat arasında ortaya çıkan sınırların katı şekilde belirgin bulunmadığı ve daha çok delil ve bilgi merkezinin zorunlu bulunduğu hallerde kullanılan bir araştırma tekniğidir (Özdemir, 2011).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya 2019-2020 öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde aynı eğitim kurumunda görev yapan, görüşme sorularını gönüllü olarak cevaplandırmak isteyen 18 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin soruları içten bir şekilde yanıtlayabilmeleri için isimleri açıklanmayıp kodlama yapılarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, maliyet ve zaman açısından avantaj sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç değişik nitel veri elde etme aracı kullanılmıştır. Söz konusu veri elde etme araçlarından birincisi görüşme formlarıdır. Nitel çalışmalarda ağırlıklı olarak kullanılan görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumlar anlamaya çalışılır. Görüşmeci karşı tarafın sorulara rahat dürüst ve doğru cevaplar vermesi için güven ortamı sağlamak zorundadır (Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Araştırmanın ele aldığı konuya göre görüşmenin yapıldığı kişi sayısına, sorularının yapılarına göre 3 kategoriye ayırabileceğimiz farklı gruplandırmalar bulunmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış görüşme formu olarak isimlendirilmektedir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma yapılacak konunun başlıkları mevcuttur ve her katılımcıya yaklaşık benzer sorular sorulur(Seggie ve Bayyurt, 2017).

Araştırmada ikinci veri elde etme aracı metaforlardır. Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin iletişim becerileri ile ilgili ortaya koydukları metaforların, eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine bakış açılarını da aksettireceği fikrinden yola çıkarak öğretmenlerden okul iletişimi ile ilgili metafor üretmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere “Eğitim yöneticisini bir şeye benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Neden? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada kullanılan üçüncü veri elde etme aracı toplantı tutanaklarıdır. Toplantı tutanaklarına dair belgeler doküman analizine tabi tutulmuştur. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda verilerin çeşitlendirilmesi amacıyla bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik durumu nitel araştırmalarda verilen doğru olup olmadığını ölçmek için kullanılır. Güvenilirlik ölçümü ise elde edilen verilerin yinelenen bilirliliği ile bağlantılıdır. Söz konusu yönde araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarını yükseltmek için aşağıda bahsedilen işlemler gerçekleştirilmiştir.

a) Araştırmada iç geçerliliği (inandırıcılığını) yükseltmek açısından görüşme formu oluşturulurken bağlı literatür araştırılması neticesinde hususla bağlantılı kavramsallar

meydana getirilmiştir. İçerik analizi ana temalar ve ana temaları ortaya çıkartan alt temaların aralarındaki bağlantı ile temaların her birisinin diğer temalarla bağlantısı denetlenerek bütünlüğün sağlanmasına çalışılmıştır. Bu duruma ek olarak verilerin elde edilmesi sonrasında, erişilen neticeler ve yorumlamalar verilerin sağlandığı öğretmenler tarafından teyit edilmiştir. Başka bir yönden görüşme esnasında kaydı yapılan verilerden yalnızca bilim için yararlanılacağı ve gizli kalacağı ile ilgili mutabakat imza altına alınması, karşı karşıya olan itimadın ortaya çıkartılmasında ehemmiyetli bir faktör olmuştur. Bu şekilde görüşme boyunca elde edilen verilerin gerçeği aktarması gerçekleştirilmiştir.

b) Araştırmada dış geçerlik (transfer) katsayısını yükseltmek açısından araştırma boyunca ve söz konusu aşamalarda gerçekleştirilenler detaylı bir biçimde izah edilmiştir. Söz konusu kapsamda, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme usulüyle literatürde gerçekleştirilmiş çalışma konusu ile bağlantılı araştırmalarla gerçekleştirilen karşılaştırma işlemleri ile kuram genellemesi sağlanarak yorum yapılması detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Bunun dışında hem vaka ve nesnelere hem de bunların değişkenlik ortaya koyan niteliklerini göstermek için örneklem usulü ile gönüllük esasına istinat eder biçimde katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

c) Araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanması için meydana getirilen temaların kodlayıcılardaki güvenirliliği “kappa” analizi ile yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda sağlanan kappa değeri 1,00 şeklindedir ve söz konusu değer kodlamalarda mükemmel seviyede uyumu göstermektedir. (Landis ve Koach, 1977).

d) Çalışmanın dış güvenirliliği (teyit edilebilirlik) yükseltmek açısından bütün veri elde etme vasıtaları, işlem görmemiş veriler, analiz safhasında gerçekleştirdiği kodlamalar ve rapora esas olan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar uzman bir kişinin teyidinde sunulmuştur.

3.3.2. Görüşme Kayıtları

Görüşmenin amacı bir kişinin kendi alemine giriş yaparak düşüncelerini anlamaktır. Görüşme yöntemiyle, tecrübeler, tutumlar, fikirler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Simsek, 2016).

Çalışmamızda öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine karşı görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış mülakat soruları katılımcı tipine uygun kişisel mülakat formlarına dönüştürülerek uygulanmıştır. Öğretmen formlarında 5 soru yer almıştır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık olarak 15-25 dakika devam etmiştir. Görüşme sırasında sağlanan verilerin analizinin daha iyi yapılabilmesi ve zaman tasarrufu açısından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğretmenlerin her birinden ses kayıt cihazının kullanılacağı hakkında onay alınmıştır. Araştırmacı görüşmelerin hepsini yönetmiştir. Görüşmede zaman açısından herhangi bir kısıtlama getirilmemiş, öngörülen görüşme süresi öğretmenlere bildirilmiştir. Öğretmenlerin sorulan sorulara doğru, dürüst ve rahat bir şekilde yanıt vermelerini gerçekleştirmek açısından öğretmenlere görüşme sırasında verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı, adlarının ifşa edilmeyeceği, elde edilen verilerin yüksek lisans tezinin araştırma kısmı için kullanılacağı ve diğer insanlarla paylaşım yapılmayacağı taahhüt edilmiştir. Bunun sayesinde görüşmeler rahat bir ortamda devam etmiş, araştırmacı ile öğretmenler arasında bir güven ortamı oluşmuştur. Öğretmenlerden ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler daha sonra metin haline getirilmiştir. Ayrıca ses kayıtlarının analizi 5N1K kuralına göre incelenmiştir.

3.3.3. Metaforlar

Yaşamın birden fazla sahasında elle tutulamayan ve gözle görülemeyen şeyleri elle tutulur ve gözle görülür hale getirmek ve kolaylıkla ifade etmek adına metaforlar kullanılmaktadır. Söz konusu sebeple metaforların birey yaşamında bulunduğu yer ve önem çok büyüktür.

Günümüzde eğitim işiyle uğraşan araştırmacıların dikkatlerini çok fazla çeken metafor olgusu, insanların kendi iç alemlerini aydınlatmaları ve yapılandırmaları yönlü bir haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan, Bayrakçı, 2006: 103) Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) bireylerin kişisel düşüncelerine anlam vererek, aynı anda, “tecrübelerin dili” şeklinde de belirtilmektedir (Miller, 1987. Akt: Saban, 2008). Bu yönüyle metaforlar, bir nevi hayatımızın her alanını aydınlatmaktadır (Saban, 2008).

İki değişik nesne veya kavramı birbiri ile ilişkilendiren ve dilsel bir vasıta olarak kullanılan, bir hayat tarzından başkasına bir geçişi karşılaştıran metaforlar Uğur’a (2003) göre, iki temel öğeyle yapılan benzetmenin bir öğesi kaldırıldığında benzerlik düşüncesine dayalı oluşturulan anlama olarak belirtilmiştir.

Metafor, bilgisi bulunmayan hususların bilgilerinin aktarılması açısından mükemmel bir yöntem, öğrenilmiş bilgilerin hafızada kalması ve ihtiyaç olduğunda akla gelmesi hususunda doğrulanmış bir vasıta (Arslan ve Bayrakçı, 2006)

Metaforun genellikle edebiyat alanında söz sanatı olarak kullanıldığı düşüncesi yaygındır. Metaforlar edebiyatta, kelimeleri süslemek için kullanılan ve anlamı zenginleştiren söz sanatıdır. Teşbih, mecaz, istiare, değişmece, intak, mecaz-ı mürsel vb. Metaforlar felsefede de sıklıkla kullanılır. Bilinenlerle bilinmeyene yolculuk yapmak ve mutlak bilgiye ulaşmak için metaforlardan yararlanır. Bu konuda yapılan ilk metafor çalışmaları Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Aristoteles çağdaşlarından farklı olarak metaforun kişiyi doğrulardan ve hayatın gerçekliğinden uzaklaştıracağı görüşünü reddetmiştir. Metaforlar eğitim-öğretimde ise yanlış bilginin tespitini, kavramların doğru çağrışımlarla zihne kodlanmasını ve gerektiğinde yine çağrışımlarla hatırlanmasını sağlayan faydalı bir öğretim metodudur. Ayrıca dil öğretiminde oldukça yaygın bir kullanıma sahiptir. 'Metafor, dünyayı gözlemlemek ve yeni duyular yaratmak için bilişsel bir araç işlevi gördüğünden, dil öğretimine metafor kazandırmak önemlidir. Metafor, ifadenin güçlü görüntüsü veya canlılığı ile bir kavramı veya fikri etkileyebilir' (Zheng ve Song, 2010).

Araştırmanın veri elde etme usullerinden birisi de metaforlardır. Öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine karşı görüşlerini elde edebilmek adına öğretmenlerin eğitim yöneticisi ile ilgili metafor üretmeleri eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine karşı düşüncelerinin ortaya çıkmasını netleştirmiştir.

3.3.4. Dokümanlar

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen herhangi bir olgunun ya da olayın hakkında bilgi edinebilmek için kullanılan yazılı materyallerin analizleridir. Nitel araştırmada yapılan görüşmenin geçerli olmadığı durumlarda ya da araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırabilmek amacıyla, görüşme yöntemlerinden ziyade, çalışılan araştırmanın olumsuz yönleriyle ilişkili bazı yazılı ve görsel materyallerde araştırmaya dâhil edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Söz konusu kapsamda toplantı tutanakları incelenmiş ve 2 adet tutanaktan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Ayrıca ses kayıtlarının analizi 5N1K kuralına göre incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanmasında Etik Süreç

3.4.1. Araştırmanın Fiilen Yürütüleceği Birimin Bağlı Olduğu Kurumdan İzin Alınması

Araştırma Antalya ili Alanya ilçesinde faaliyet gösteren bir eğitim kurumunda gerçekleştirileceği için yasal izin alınması gerekmiştir. Bunun için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla başvurularak izin alınmıştır.

3.4.2. Araştırma İçin Katılımcıların Bilgilendirilmesi ve Katılım İçin İzin Formlarının Doldurulması

Öğretmenlere görüşme öncesi araştırma amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük temeline dayalı şekilde sağlanacağı ifade edilmiştir. Araştırma içerisinde öğretmenlerinin isimlerinin hiçbir şekilde belirtmeyeceği, isimlerin kodlanacağı belirtilmiştir. Bu durum sayesinde öğretmenlere araştırmanın gizliliği ve güvenliği hususunda teminat verilmiştir. Araştırmanın ses kaydının iki nedeni olduğu, bu nedenlerin elde edilen verilen iyi analiz edilmesi ve zaman tasarrufu olduğu öğretmenlere açıklanmıştır. Öğretmenlerin ses kaydının yapılabileceği hususunda olumlu görüş bildirmeleri ve araştırmada gönüllü olarak yer alacaklarını bildirmeleri üzerine kendilerinden araştırmaya katılım izin formunu okuyarak imzalamaları talep edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma sırasında üç farklı nitel veri elde etme aracının kullanımı gerçekleştirilmiştir. Bu araçlar bireysel görüşme, metafor ve doküman incelemesidir. Veri elde etme araçlarının nitelikleri çerçevesinde verilerin çözümü betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları ve doküman incelemesi sırasında sağlanan verilere ilk önce kodlar verilmiş (kavram durumuna getirilmiş) ve söz konusu kodlar arasında bulunan bağlantılar (temalar) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler adlarının gizli tutulmasını istemişlerdir. Bu nedenle araştırma içinde öğretmenlerin isimlerinin karşılığı kod olarak gösterilmiştir. Aşağıda düzenlenmiş olunan kodlar araştırma içerisinde kullanılmıştır:

- A: Araştırmaya katılan öğretmen 1.
- B: Araştırmaya katılan öğretmen 2.
- C: Araştırmaya katılan öğretmen 3.
- D: Araştırmaya katılan öğretmen 4.
- E: Araştırmaya katılan öğretmen 5.
- F: Araştırmaya katılan öğretmen 6.
- G: Araştırmaya katılan öğretmen 7.
- H: Araştırmaya katılan öğretmen 8.

- I: Araştırmaya katılan öğretmen 9.
İ: Araştırmaya katılan öğretmen 10.
J: Araştırmaya katılan öğretmen 11.
K: Araştırmaya katılan öğretmen 12.
L: Araştırmaya katılan öğretmen 13.
M: Araştırmaya katılan öğretmen 14.
N: Araştırmaya katılan öğretmen 15.
O: Araştırmaya katılan öğretmen 16.
P: Araştırmaya katılan öğretmen 17.
R: Araştırmaya katılan öğretmen 18.

3.6. Araştırma Surecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma gerçekleştirilirken çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalınmıştır. Karşılaşılan bu zorluklar aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmaya katılım hususunda kaygı hissedenenlerin sayıca çok olmalarından dolayı ilk önceleri hedeflenen sayıdan daha az öğretmenle görüşme yapılabilmifitir.
- Görüşmeler öğretmenlerin görevlerinin gereği çalışma tempolarının çok yoğun olması sebebiyle birkaç defa ertelenmek durumunda kalınmıştır. Yapılan görüşmelerin tarih ve saatlerinin mutabakatında güçlükler ekilmifitir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde veriler katılımcılardan üç farklı metotla alınmıştır. Bu metotlardan birincisi, çalışmaya katılanlar ile gerçekleştirilen kişisel görüşmeler sonucunda sağlanan bilgilerdir. İkincisi, yapılan metafor analizi sonucu elde edilen verilerdir. Üçüncüsü, toplantı tutanaklarından elde edilen verilerdir. Toplantı tutanaklarından elde edilen veriler doküman analizine tabi tutulmuştur.

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	9	50,0
Erkek	9	50,0
Yaş	39,38±5,62	
Hizmet Yılı	16,66±5,25	
Branş		
Rehberlik	1	5,6
Müzik	1	5,6
Fen bilimleri	3	16,7
Matematik	2	11,1
Din kültürü	2	11,1
Sosyal bilgiler	1	5,6
İngilizce	1	5,6
Beden eğitimi	2	11,1
Türkçe	4	22,2
Bilim Teknolojileri	1	5,6
Toplam	18	100,0

Yukarıdaki tablo 4.1den de anlaşılacağı üzere katılımcılar (n=9) %50 kadın, (n=9) %50 erkek öğretmenden oluşmuştur. 18 öğretmenin yaşlarının ortalaması 39,38±5,62, hizmet yıllarının ortalaması 16,66±5,25 olarak bulunmuştur. Branşlarına göre (n=1) %5,6 Rehberlik,(n=1) %5,6 Müzik,(n=3) %16,7 Fen bilimleri, (n=2) %11,1 Matematik, (n=2) %11,1, Din Kültürü, (n=1) %5,6 Sosyal bilgiler, (n=1) %5,6 İngilizce, (n=2) %11,1 Beden eğitimi, (n=4) %22,2Türkçe, (n=1) %5,6 Bilim Teknolojileri'dir.

4.2. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinde Bulunması Gereken Liderlik Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2’de öğretmenlerin eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik becerilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinde Bulunması Gereken Liderlik Becerilerine İlişkin Görüşleri

No	Liderlik becerileri	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	P	R	n	f(%)
1	Çalışılan yıl	√	√			√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	83,33
2	Yaşanmışlıklar	√	√			√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	13	72,22
3	Akademik bilgiler	√			√	√		√		√	√		√	√	√	√	√	√	√	13	72,22
4	Gözlemler	√					√		√	√				√	√	√			√	8	44,44

Yukarıdaki tablo 4.2’den de anlaşılacağı üzere katılımcıların 83,33%’ü çalışılan yıl, 72,22%’sı yaşanmışlıklar, 72,22%’sı akademik bilgiler, 44,44%’ü gözlemler temalarında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticisinde bulunması gereken liderlik becerilerine ilişkin analiz ettiğimizde çalışılan yıl faktörünün %83,33 ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Tecrübe önemli, her şey kitaplarda ki gibi değil yani okuduğunda çok iyi bilgi sahibi olunabilir ama uygulama aşamasına gelince biraz tecrübe gerekir. (A3, 3)

“...zamanda insan da belli bir yılın birikimi olarak da ortaya çıkabileceği, buna liyakat denilirken, insanlar bazen bazı şeyleri yaşayarak da öğrenebilir,”(B3, 3)

Liderliğin kişilikle bağlantılı, çalışılan yıl ve tecrübelerle ilgisi bulunmaz, çünkü liderliğin ortam ve şartlara göre kendiliğinden ortaya çıkan bir yapısı bulunur.(E3, 3)

Liderlik becerilerinde liderinin tecrübelerinin, gereklidir.(F3, 3)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerileri arasında olan tecrübelerin idarecilik açısından önemli olduğunu belirtmiştir.(G3, 3)

Eğitim yöneticilerinin meslekte çalışma yılları dikkate alınmadan yöneticiliğe getirilmemelidir.(I3, 3)

Bir yöneticide tecrübenin bulunması gereken liderlik özelliklerindedir.(İ3, 3)

Çalışılan yıllar, tecrübe önemlidir.(J3, 3)

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerileri konusundaki düşüncelerine ulaşmasında daha çok tecrübeler etkilidir.(K3, 3)

"...belli bir yılın üstünde tecrübeye sahip olması onun daha etkili bir yöneticilik yapmasını sağlayacaktır,"(L3, 3)

Çalıştığı yıl zamanla daha yumuşak tepkiler vermesini sağlayacaktır.(M3, 3)

Meslekteki alışma süresi, zaman içerisinde düşüncelerini değiştirir.(N3, 3)

Tecrübeleri bulunur.(O3, 3)

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin olarak, liderlik yapacağı alana dair bir hizmet süresi olmalıdır.(P3, 3)

Mesleğe ilk başladığı yıl ile çalışma yılları nedeniyle şu anda olaylara mantıklı yaklaşabiliyorum.(R3, 3)

Daha sonra %72,22 ile akademik bilgiler ve yaşanmışlıklar faktörleri gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Akademik bilgilerin liderlik becerisinde önemli çünkü yapılan işle ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmak gerekir yoksa iyi bir lider olunamaz, kendisinin altında çalışan kişilerin kendisinden daha fazla şey bildikleri takdirde o konuyla ilgili kendisinin onlara çok hakim olamaz ve bir süre sonra o kişilerin üzerindeki yetkiyi sorumluluğu kaybedebileceğini düşünüyorum.(A1, 1)

Liderin akademik bilgisinin, deneyiminin olmasının önemli, liderin disiplini ve çalışmayı seven birisinin olmasının gerektiğini düşünüyorum.(D1, 1)

Akademik bilgisi olan insanların veya belirli yönetim ya da kanun bilgisi olanların gerçekleştirmeye çalıştıklarını düşünüyorum.(E1, 1)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerileri arasında olan akademik anlamda en üst düzeyde olmak idarecilik açısından önemlidir.(G1, 1)

"...özellikle bir okul müdüründe, idarecisinde bütün öğretmenlerden çok yüksek olması gerekir akademik başarının önemli olduğuna inanıyorum,"(H1, 1)

Akademik eğitimlerin sağlanması halinde eğitimciler kendilerini yönetici olarak geliştirebileceklerdir.(I1, 1)

Bir yöneticide akademik bilgi kesinlikle bulunması gereken liderlik özelliklerindedir.(I1, 1)

Yöneticilikle ilgili bir akademik eğitim almadım ancak üniversite de iken aldığım maliye, işletme, ekonomi, yönetim ve hukuk dersleri bakış açımı etkiliyor.(K1, 1)

“...akademik bilgisinin de bir artışı olacaktır,”(L1, 1)

Mesleğe ilk başladığım zamanlardaki akademik bilgilerim bana hoşgörü ile bakmayı, meslekte bilgi sahibi olmakla öğrenciye ulaşmayı, ilk etapta biraz daha çok tepki verdiklerime zamanla daha yumuşak tepkiler vermeyi sağladı.(M1, 1)

Akademik bilgi önemli çünkü okul yönetiliyorsa yöneticinin mutlaka okul hakkında bilgileri olması gerekir, akademik anlamda öğrendiklerimle zaman içerisinde düşüncelerim değişti.(N1, 1)

“... akademik bilgim bulunuyor biraz,”(O1, 1)

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin olarak, lider olacak kişinin akademik anlamda yeterli donanıma sahip olması gerekir.(P1, 1)

Eğitim yöneticisinde akademik bilgiler olmalıdır (R1, 1)

Yaşanmışlıklarla iyi bir lider olmak mümkün olmaz bilgi ile ikisinin bir arada olması gerekir yani hem bilgisinin olmasını hem de biraz da yaşanmışlığının olması, tecrübenin olması gerektiğini düşünüyorum.(A2, 2).

“...yaşanmış olayları araştırılabilir, çeşitli kaynaklara müracaat edilebilir,”(B2, 2).

Liderlik yaşanmışlıkla ilgisizdir.(E2, 2)

Liderlik becerilerinde liderin yaşanmışlıkları gerekli.(F2, 2)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerileri arasında olan yaşanmışlıkları idarecilik açısından önemli. (G2, 2)

Bir yöneticide deneyim bulunması gereken liderlik özelliklerinden.(İ2, 2)

Yaşanmışlıklar gibi çeşitliliğin ve zorluğun liderliğe birçok özellik kazandırır.(J2, 2)

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerileri konusundaki düşüncelerime ulaşmamda daha çok yaşanmışlıklarım çok etkili oldu.(K2, 2)

“...yaşanmışlıklarım bu düşüncelere sahip olmamda etkili oldu,” (L2, 2)

Mesleğe ilk başladığı zamanlardaki yaşanmışlıklarım zamanla daha yumuşak tepkiler vermeme sağladı. (M2, 2)

"...yaşanmışlıklarımınla zaman içerisinde düşüncelerim de değişti,"(N2, 2)

Yaşanmışlıklar bulundur .(O2, 2)

Mesleğe ilk başladığım yıl ile yaşadıklarım nedeniyle şu anda olaylara daha mantıklı yaklaşabiliyorum.(R2, 2)

Daha sonra %44,44 ile gözlemler faktörü gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Gözlemler açısından ise birçok müdürle çalıştım, idareci ile çalıştım, kimisinin mevzuatı çok iyi bildiğini, çok iyi uyguladığını, ama empati becerisinin iyi olmadığını, iletişiminin iyi olmadığını, büyük sıkıntılar yaşanabildiğini gördüm.(A4, 4).

Liderlik becerilerinde liderin gözlemlerinin iyi olması gerekir.(F4, 4).

Liderin etrafını gözlemlemeyi bilmesinin gerekir.(H4, 4)

Yöneticinin kendi içerisinde bulunduğu ruh halinin yansımalarının insanlara farklı olabildiğini gördüm (I4, 4)

"...gözlemlerinin, bu düşüncelere sahip olmasında etkili olduğunu,"(L4, 4)

Mesleğe ilk başladığı zamanlardakine göre gözlemlerim hoşgörü ile bakmayı sağladı. (M4, 4)

"...gözlemlerim, zaman içerisinde düşüncelerimi değiştirdi," (N4, 4)

Mesleğe ilk başladığı yıla göre gözlemlerim sayesinde şu anda olaylara mantıklı yaklaşabiliyorum. (R4, 4)

Yukarıda 18 kişinin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik becerilerinde çalışılan yıl etkili olmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinin Liderlik Becerilerinin Öğretmen Üzerine Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3'de eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinin öğretmen üzerine etkilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticisinin Liderlik Becerilerinin Öğretmen Üzerine Etkilerine İlişkin Görüşleri

No	Etkiler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	P	R	n	f(%)
1	Cinsiyet faktörü	√		√			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	83,33
2	İkili ilişkileri	√		√			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15	83,33

Yukarıdaki tablo 4.3'den de anlaşılacağı üzere katılımcıların 83,33%'ü cinsiyet faktörü, 83,33%'ü ikili ilişkileri temalarında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenle yönetici arasındaki ikili ilişkilerin güçlü olmasının ya da cinsiyet farklılıklarının bir etki oluşturduğunu düşünmüyorum, bayan-erkeğin çok fark etmediğini ama alta çalışan kişilerin bir lidere amirine güvenmesini hem bilgi açısından hem de güven açısından kendini kullanıyormuş gibi hissettirmemesinin önemli olduğunu, cinsiyet din dil ırk çok önemli olmadığını, önemli olanın iyi bir lider iyi bir insan olmak olduğunu düşünüyorum.(A2, 1,2)

Cinsiyet faktörünün eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinde ve öğretmen üzerinde etkisi olmadığını ancak ikili ilişkilerin etkisinin bulunduğunu.(C2, 1,2)

Cinsiyet faktörünün eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinin öğretmen üzerine etkisinin olmadığını, ikili ilişkilerin ise etkili olduğunu. İkili ilişkiler olumsuz olduğu zaman çalışma motivasyonlarımız düşüyor ama olumlu olduğu zaman okula severek gelip, işlerimizi severek yapıyoruz, bu nedenle etkili.(F2, 1,2)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerileri öğretmen öğrenci ilişkilerini, öğretmen müdür ilişkilerini etkiler. Bu ikili ilişkilerde cinsiyetin fark etmez, bunun yanında dil, din, ırk, cins, renk, şekil, siyasi düşünce gibi faktörlerinde etkisinin bulunmaz çünkü öğretmenlerin toplum için çalışır. Yönetici ve öğretmen arasındaki ikili ilişkilerin de huzurun olması açısından olumlu olması gerekir.(G2, 1,2)

Cinsiyet faktörünün eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinin öğretmen üzerine etkisinin olmaz, ikili ilişkilerin öğretmen için olumlu olabileceğini, ancak çok da iyi yürümez bu nedenle her zaman resmi ilişkinin devam etmesinin gerekir, resmi duruşun resmi konuşmanın olması gerekir.(H2, 1,2)

Liderlik becerilerinde ikili ilişkilerin ya da cinsiyetin farklılığının etkisi olmaz ama kişiden kişiye değişebilen bir özellik.. (I2, 1,2)

Yönetici ile öğretmen arasındaki ikili ilişkiler ya da cinsiyet farklılıkları gibi etkenler etkilemediğini düşünüyorum, insancıl olarak baktığımda, cinsiyet farkının

etkilemeyeceğini, insan olarak gördükten sonra cinsiyetin bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum.(İ2, 1,2)

Liderinin bu özelliklerinin yanında cinsiyetini beni etkilemez, amirim ve liderim olan kişiye rolüyle bakarı ama ikili ilişkiler etkiler.(J2, 1,2)

İkili ilişkilerin ve cinsiyet gibi faktörlerden cinsiyetin etkisinin bulunmaz, ikili ilişkilerin görevli personelin mutlu edilmesi yönünde etkisinin olduğunu söyleyebilirim.(K2, 1,2)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinde cinsiyet faktörünün etken olmadığını, ikili ilişkilerde olumlu değerlendirme yapılabilirim.(L2, 1,2)

Öğretmen yönetici arasındaki ikili ilişkiler ya da cinsiyet farklılıkları kapsamında ise cinsiyet farklılıklarının etkilemediğini, ancak ikili ilişkilerin etkili olduğunu.(M2, 1,2)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinin öğretmen ve yönetici arasındaki ikili ilişkileri etkilediğini, cinsiyet faktörünün etkisini bulunmadığını.(N2, 1,2)

İkili ilişkilerin güzel olması ya da cinsiyet faktörü öğretmenlerle yöneticiler arasındaki bu ilişkiyi, liderlik becerilerini yansıtma kısmen bazen etkiliyor.(O2, 1,2)

Öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarından ya da ikili ilişkilerinden öğretmen yöneticisi arasındaki ilişkilerin kişisine göre değişir, etkilenenlerin muhakkak olduğunu, hemcinsiyle çalışmayı sevenler ya da farklı cinste çalışmaktan rahatsız olanların bulunacağını, ama benim açısından fark etmez.(P2, 1,2)

Yönetici ve öğretmen arasındaki cinsiyet farklılıklarının bu ilişkiyi etkilemediğini, cinsiyetin yöneticilik konusunda çok önemli olmadığını, öncelikle insanın kendini ne kadar yetiştirdiğinin ve karakterinin daha ön planda görürüm ikili ilişkilerin ise etkilediğini söyleyebilirim.(R2, 1,2)

4.4. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4’de öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerindeki eksikliklerin olup olmadığına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

No	Eksiklikler	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	P	R	n	f (%)
1	Sorun çözme becerilerinin yeterli olmaması,	√	√					√		√	√			√	√	√	√	√	√	11	61,11
2	Yöneticilikte fazla duygusal davranması	√	√	√	√		√	√	√						√	√		√	√	11	61,11
3	Liderlik becerilerinin yeterli olmaması,	√							√					√			√	√		5	27,77
4	Uzmanlık gücünün yeterli olmaması,		√						√											2	11,11

Yukarıdaki tablo 4.4'den de anlaşılacağı üzere katılımcıların 61,11%'i sorun çözme becerilerinin yeterli olmaması, 61,11%'i yöneticilikte fazla duygusal davranması, 27,77%'si liderlik becerilerinin yeterli olmaması, 11,11%'i uzmanlık gücünün yeterli olmaması temalarında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerindeki eksikliklere ilişkin görüşleri analiz ettiğimizde sorun çözme becerilerinin yeterli olmaması ve yöneticilikte fazla duygusal davranması faktörlerinin 61,11% ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"...sorunları çözerken güçlü bir iletişim olması gibi diğer özelliklerin iyi olması,"(A3, 2)

"...sorun çözme becerileri tabii ki önemli, bu kişiden kişiye değişebilir, bunlar tabii karşılaşılan durumla da alakalı,"(B3, 2)

Sorunların şeffaf bir şekilde haklılık noktasında ve duygusal davranmadan mantıklı bir şekilde çözülmesi gerekir.(G3, 2)

Ya hepsi bizim gibi en basitinden insanız. İllaki bunlar olacak şeyler. Hani her konuda her stresin her baskının altında aynı tepkiyi veremeyebilir hepimizin bir özel hayatı var. İş dışında ev hayatı var ne yaşadığınızı bilmiyoruz ondan da ne yaşadığını bilmiyoruz doğal olarak her konuda farklı farklı tepkiler olabiliyor. (I3, 2)

Bir sorun olduğunda yapıcı bir dil kullanırsa o sorun daha olumlu sonuçlanır veya öğretmenin motivesi düşmez.(İ3, 2)

Yöneticilerin sorun çözme becerileri yeterli ancak bazen işin içerisine duygular girdiğinde sorunların çözülmek yerine bazen daha da büyüyebildiği ama bu nadiren oluyor, çoğunlukla sorunların çözülüyor. (L3, 2)

Genel olarak yöneticilerin sorun çözme becerileri yeterli, çoğu olayların hani çok büyümeden çözülmesi yönünde basit tedbirler aldıklarını gördüğüm oldu.(M3, 2)

Sorun çözme becerileri hemen hemen hepsinde iyi, şu ana kadar çalıştığım idarecilerde o şekilde bir sorun görmedim, bazı öğretmenlerin duygularını işlerine karıştırdıkları olur bu da genelde yüzde yetmiş kapsar.(N3, 2)

Yöneticilerde eksik görülen liderlik becerileri kapsamında sorunların çözülememesi.(O3, 2)

"...yöneticilerin sorun çözme becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü şimdiye kadar hani bir sıkıntıyla karşılaşmadım ama karşılaşıp da çözülebileceğini düşünüyorum, alanlarında uzman olarak yeterli olduklarını,"(P3, 2)

Yöneticilerin genel olarak sorun çözme becerilerinin yeterli olup olmamasının yöneticisine göre değişir, herkes için yani Türkiye şartlarında yüzde elli yüzde elli oranında olduğunu tahmin ediyorum.(R3, 2)

"...fazla duygusal olmasını, çok duygusal olduğunda işi yürütemeyeceğini,ama tabii çok duygusal olduğunda yöneticilik içinde o öğretmenler için de öyledir çok fazla duygusallığın empatiyi sempatiye çevirmemesinin gerektiğini,"(A3, 4)

Liderlik becerilerinde eksiklikler olacak tabii insanların hepsi farklı farklı olur, duygusal insanların, duygularla hareket ettikleri zamanlar olabilir, mümkün olduğunca profesyonel idareciler, liderlerin ve yöneticilerin bu tür durumlarda duygusal davranışlarını işlerine karıştırmamaları gerekirken duygusal davranabilirler. Öğretmenlerinde duygusal davrandığı gibi. (B3, 4)

Daha önce çalıştığım müdürlerden birinin liderlik becerilerinden yöneticilikte fazla duygusal davrandığını.(C3, 4)

Liderin duygusal davranmamasının gerekir.(D3, 4)

Yöneticilerin liderlik becerilerinde eksiklikler bulunuyor. Bunlar olaylara duygusal yaklaşma.(F3, 4)

Sorunların şeffaf bir şekilde haklılık noktasında ve duygusal davranmadan mantıklı bir şekilde çözülmesinin gerekir.(G3, 4)

“...duygusal zekasının, eleştiriye açık olmasını gerek. Duygusal zekâ özelliğinin kesinlikle özellikle bir okul müdürün de idarecisinde bütün öğretmenlerde çok yüksek olması gerektiğine inanıyorum.+(H3, 4)

Yöneticilerin duygusal davranmaları konusuna çok şahit olmadım ama zaman zaman dönem dönem davranıldığını, olabildiği oluyor. Öğretmenlerin davranışları da duygusal olabiliyor, karşılıklı duygusal tepkiler yaşanabiliyor.(M3, 4)

“...duygusal sorun yaşadıkları kişilerle iş anlamında bazen sorun yaşadıkları olmuştur,(N3, 4)

“...çocuğun davranışları ile duygusal bir bağ oluşturmanın liderin duygusal davranması açısından bakıldığında kesinlikle doğru, yaşadığı bir sıkıntıdan dolayı personeline kırıcı davranabiliyor ama yine bu işin duygusal kısmına girer adalet ve duygusallık haricinde başka bir sıkıntı olmadığı,(P3, 4)

"....duygusal yaklaşmaması, ilk başladığım yıllarda mesela daha duygusaldım. İdarecinin duygusal yaklaşabileceği öğretmenin ise daha duygusal yaklaşabileceği, bazı anlarda duygusal davranıp karşılıklı iplerin kopabileceği seviyeye gelindiğin ama bundan sonrası önemli,"(R3, 4)

Daha sonra %27,77 ile öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin yeterli olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...yeterli olup olmadığına ilişkin bir kere hani yöneticinin çok inatçı olmaması ya da her şeyi ben biliyorum deme dememesi,” (A3, 1)

Uzmanlık gücünün yeterli olduğunu ama eksiklerin bulunduğu.(H3, 1)

“...daha önceki çalıştığı idarecilerden yeterli olmayanların bulunduğunu,”(L3, 1)

Eğitim yöneticisinin liderlik becerilerindeki eksiklikler kapsamında teknolojik yeterliliğin yüzde ellisinde bulunduğunu.(N3, 1)

Mevzuat konularını bilemeyebiliriz ama ihtiyaç olup sorulduğunda idarecinin bu konuda yeterli olması beklenilir ki sorulduğunda doğru bir şekilde cevap verebilmesi ve ihtiyacın ona göre karşılanabilmesi için önemli.(O3, 1)

"...mesleği tanımadıkları için ya da o meslekte hizmet etmedikleri için çok yeterli olmadıkları,"(P3, 1)

Daha sonra %11,11 ile öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerindeki uzmanlık gücünün yeterli olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"...yöneticilerin tabii uzmanlık gücünün, insanın kendi mesleğinde bilgi ne kadar fazla bilgiye sahip olursa o karşdakileri etkileme durumunun o kadar fazlalaştığını, uzmanlık gücünün aynı zamanda karşısında saygıyı da saygının derecesini de etkilediğini," (B3, 3)

Uzmanlık gücünü yeterli ama eksiklerin bulunuyor, eksikleri doğrultusunda iletişime açık oldukları sürece geliştirebilecekleri yönleri var, profesyonel oldukları yönlerin, duygudan çok başka parametreler işin içine girebiliyor, zaman zaman verilen kararlara göre değişen şeyler bulunur.(H3, 3)

"...işlerindeki uzmanlık bilgilerini yeterli ama daha önceki çalıştığım idarecilerden yeterli olmayanların bulunduğunu,"(L3, 3)

Bilgi anlamında yöneticilikte uzmanlık anlamında yeterli bulmuyorum, çok yeterli bulmuyorum çünkü belki yüzde ellisi teknoloji ile ilgili yüzde ellisi liderlikle ilgili ama teknoloji açısından gerçekten teknolojiyi çoğu bilmiyor.(N3, 3)

Yöneticilerde eksik görülen liderlik becerileri kapsamında uzmanlık gücünün yeterli olmadığı.(O3, 3)

4.5. Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5’da öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerindeki Eksikliklerin geliştirilmesine İlişkin Görüşleri

No	Liderlik becerilerinin geliştirilmesi	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	P	R	n	f(%)
1	İletişim	√			√				√						√		√	√		6	33,33
2	Empati	√			√										√		√			4	22,22
3	Kişisel gelişim	√		√						√	√	√	√	√						7	38,88
4	Kurslar	√								√								√	√	5	27,77
5	Seminerler	√					√				√	√		√	√	√	√	√		10	55,55
6	Mevzuatı bilme	√						√												2	11,11
7	Okuma		√							√		√								3	16,66
8	Görüşme		√																	1	5,55
9	Atanma biçimi			√													√			2	11,11
10	Karşdakini anlama				√										√					2	11,11

11	Hizmetiçi eğitim	√	√	√	√	√	5	27,77	
12	Tecrübe	√					1	5,55	
13	Okulun yeri	√					1	5,55	
14	Eleştirilere açık olma		√	√			2	11,11	
15	Önyargısız olma		√				1	5,55	
16	Sosyal ilişkiler		√				1	5,55	
17	Birlikte düşünme			√			1	5,55	
18	Branş bilgisi				√		1	5,55	
19	Okul					√	1	5,55	
20	Anket						√	1	5,55
21	Konferanslar						√	1	5,55

Yukarıdaki tablo 4.5'den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine ilişkin 55,55%'si seminerler, 38,88%'i Kişisel gelişim, 33,33%'ü iletişim, 27,77%'i kurslar ve Hizmet içi eğitim, %22,22'si Empati, %16,66'sı okuma, %11,11'i Mevzuatı bilme, Atanma biçimi, Karşdakini anlama, Eleştirilere açık olma, 5,55%'si Görüşme, Tecrübe, Okulun yeri, Önyargısız olma, Sosyal ilişkiler, Birlikte düşünme, Branş bilgisi, Okul, Anket, Konferanslar temalarında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri analiz ettiğimizde seminerler % 55,55 ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

iletişimle (A4, 1) ilgili kendilerini geliştirebilmelerini, empati gücünü geliştirebilmelerini (A4, 2), kişisel gelişim becerilerini artırıcı (A4, 3) kurslar (A4, 4) seminerler (A4, 5) düzenlenebileceğini ama her şeyin kitap üzerinde sadece mevzuatı bilmekle (A4, 6) olmaz.

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin eksikliklerin giderilmesi için araştırmalar yapılabilir, liderlik özelliklerini araştırarak bunları uygulamaya çalışılabilir ya da farklı farklı kaynaklar okuyabilir (B4, 7) ya da çeşitli görüşmeler (B4, 8) yapılabilir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda yapılan atamalarda hak (C4, 9) edenlerin hak ettikleri yerlere gelmesi durumunda liderlik eksikliği aramaya gerek kalmayacak, karakter gelişimi (C4, 3) sağlayacak.

Yöneticilerde görülen liderlik becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi için empati kurması (D4, 2) iletişim kurabilmesi (D4, 1), karşısındaki kişiyi anlayabilmesi (D4, 10) önemli.

Hizmet içi eğitimlerle (E4, 11) yöneticilerin en azından hiç olmazsa birazcık lider gibi davranmaları sağlanabilir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi için tecrübenin (F4, 12), seminerlerin (F4, 5), okulun bulunduğu yerin (F4, 13) dikkate alınması gerekir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerindeki eksikliklerin giderilebilmesi kişiye bağı, mevzuatı (G4, 6), kendi kafasına göre yorumlayıp tecrübeleri ile birleştirerek eksiklerini kendisinin gidermesi, eleştirilene açık olması (G4, 14), önyargısız olması (G4, 15), gerekir. Mevzuat yönünden eksikliğin çalışarak giderilebilir, sosyal ilişkilerden kaynaklanan (G4, 16), eksikliğin giderilmesinde ise üst makamlardan ve eğitim yılı içerisinde yapılan çalışmalardan destek alınması yetebilir.

Eğitim yöneticilerinin eksik olan liderlik becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimden (H4, 16), başlamaları, ben biliyorum ve en iyisini ben yapıyorumu bırakıp hep beraber düşünmeye açık olmaları (H4, 17) eleştiriye açık olmaları (H4, 14) ve bir bütün olarak ele alabilmeleriyle her Şey çok daha doğru bir iletişimle (H4, 1) doğru yere gidecek.

Bence kendileri kişisel gelişim kurslarına (I4, 3) ya da başka kurslara giderek (I4, 4) kendilerini geliştirmesinin gereklilik olduğunu düşünüyorum hani bu işi yapıyorsa bu işin eğitimini alması gerekiyor dışarıdan ya da kendince okuyarak yazarak (I4, 7).

Yneticilerdeki eksik liderlik becerilerinin akademik olması durumunda eğitimle, seminerle (I4, 5) giderilebileceğini, duygular ve hislerle bağlantılı olan eksikliklerin ise kendini geliştirmekle (I4, 3) giderilebileceğini.

İdarecilerin eksik olunan liderlik becerilerinin giderilmesi için kişisel eğitim (J4, 3) seminer olabilir (J4, 5), kaynaklar verilebilir okuyabilir (J4, 7) katılabilir. Liderlik özelliği eksik olanların idarecilik yapmamaları, eğitim almaları Şart (J4, 11).

Eksik görülen liderlik becerilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için kişisel gelişim (K4,3) kurslarından eğitimler alınması. Her branşın karakteristik özelliklerini (K4,18) iyi kötü bilmelerinin gerektiğini.

“...hizmet içi eğitim,(L4,11) seminer (L4,5), kişisel gelişim (L4,3) gibi ancak sıradan seminer olmaktan çok ufuk açacak farklı Őeylere yönlendirmesi profesyonel anlamda,”

“...empati (M4, 2) duygusu üzerinde çeşitli çalışmalar yapılarak ğretmen gözüyle veya ğrenci gözüyle bakmalarının sağlanması, öğrencileri anlamaları (M4, 10) ve karşılıklı iletişimin (M4, 1) fikir alışverişinin yapılması ile sağlanması, çeşitli seminerler (M4, 5), hizmet içi eğitimler (M4, 11), o anlamda destekleyici çalışmalarla,”

“... özellikle seminer (N4, 5) değil de buna ait okulların (N4, 19) olmasının gerekir, aşama aşama geçtikten sonra o idareci bölümüne gelmesinin gerektiğini (N4, 9),”

“...atanmış (O4, 9) olan yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, seminerleri (O4, 5), iletişim becerileri (O4, 1), kurslar (O4, 4), empatik düşünmenin (O4, 2),”

“...anketler (P4, 20) olabilir, fikir alışverişi (P4, 17), iletişim (P4, 1) becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bunların gelişimi eğitimle olması yani seminerler (P4, 4) kurslar (P4, 5) şeklinde.

“...konferanslar (R4, 21), kurslar (R4, 4), seminerler (R4, 5) açmasının gerektiğini, “

4.6. Metaforlar

Tablo 4.6’de eğitim yöneticisini bir şeye benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Neden? cümlesine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Eğitim Yöneticilerini Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri

Metafor Kodu	Metafor ismi	A	B	C	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	P	R	n	f(%)
01	Dert küpü	√																		1	5,55
02	Süper kahraman		√																	1	5,55
03	Tuz			√																1	5,55
04	Güneş					√														1	5,55
05	Işık						√	√												2	11,11
06	Ağaç									√										1	5,55
07	Lokomotif										√		√							2	11,11
08	Anne											√								1	5,55
09	Maya													√						1	5,55
10	Abi														√					1	5,55
11	Sosyal ağ															√				1	5,55
12	İmam																√			1	5,55
13	Hücre																	√		1	5,55
14	Teknik direktör																		√	1	5,55

Yukarıdaki tablo 4.6’den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin “eğitim yöneticisini bir şeye benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Neden?” sorusuna 14metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en çok ürettikleri metafor ışık (n=2, %11,11) ve lokomotif (n=2, %11,11)’tir.

Tablo 4.7: Liderlik kavramı ile ilgili üretilen metaforların kategorik dağılımı

Kategori	Metafor kod (MC) ve metaforlar	Metafor üreten öğretmen sayısı	Metafor sayısı
Aydınlatma	Güneş (MC 4) Işık (MC 5) Lokomotif (MC 7)	3	2
Yönlendirme	Imam (MC 12) Hücre (MC 13) Teknik direktör (MC 14)	5	4
Sırdaşlık	Dert küpü (MC 1)	1	1
Düzen sağlama	Süper kahraman (MC 2) Tuz (MC 3) Maya (MC 9) Ağaç (MC 6)	3	3
Koruma	Anne (MC 8) Abi (MC 10) Sosyal ağ (MC 11)	4	4

Tablo 4.7’de öğretmenlerin liderlik kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri görülmektedir. Öğretmenlerin “Liderlik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 5 kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler “Aydınlatma”, “Yönlendirme”, “Sırdaşlık”, “Düzen sağlama” ve “Koruma”dır.

Kategori 1

Tablo 4.7 incelendiğinde “Aydınlatma” kategorisinde 3 öğretmenin oluşturduğu 2 metafor yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin bu kategoriye ait metafor örneklerine yer verilmiştir.

Lideri bir güneşe benzetebilirim. Çevresini aydınlatan sadece kendisini değil çevresindeki herkesi etkileyen herkese olumlu yönde bir şeyler katkı sağlayan güneşe benzetebilirim ancak veya geceleyin karanlıkta kalan insanlara yol gösteren bir aya benzetebilirim. Lider yol gösterendir. İnsanlara önünü açan aydınlatan kimsedir. Yön veren kimsedir. Ne olursa olsun kendi yansa da kendi sıcaklar içinde yansa da çevresini aydınlatan, çevresine faydalı olan insandır. (E4, 1)

Karanlıkta yönümüzü görebilmek için ışığa ihtiyacımız var ama biraz daha ki işlerimizi daha rahat yapabilmek için ışığa ihtiyacımız var. Yeri geldiğinde bazen bilmediğimiz konular olabiliyor bizi yönlendirebiliyor liderlerimiz ama uzaklaştığımız zamanda karanlıkta kalıp yönümüzü görememe açısından bir ışığa benzetmiş olabilirim (F5, 1)

Işık çünkü Atatürk’ün de dediği gibi ışık vermesi gerekiyor, aydınlatması gerekiyor, rehber yol göstermesi gerekiyor. Biz öğretmenler ben her zaman söylüyorum. Yöneticilerde öğretmenlere rehber olmalı. Elinden tutup oradan götürmemeli. Sadece bize yolu göstermeli,

yolu önümüzü açmalı. Nasıl biz öğrencilerin önünü açıyorsak o da bizim önümüzü açmalı diye düşünüyorum uyum olmalı.(G5, 2)

Kategori 2

Tablo 4.7 incelendiğinde “Yön verme” kategorisinde 5 öğretmenin oluşturduğu 4 metafor yer almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin bu kategoriye ait metafor örneklerine yer verilmiştir.

Tren lokomotifleri var ya şimdi baştaki ana batman batman mıydı onun olduğu yönetiyor şimdi lokomotifleri o baştan raydan çıkınca hepsi çıkar ama rayında istikrarlı giderse hepsi rayında istikrarlı gider diye düşünüyorum Bu da birlikte özgüven ile eşitlikle dikkatli sürüşle olur. Çünkü baş lokomotif nereye giderse düzgünse sağlamsa diğer lokomotiflerde o şekilde bir tavır sergileyebilir. Çalışanlar diğer lokomotifler olsa. Baştaki idarecidir (I7, 1)

Lokomotif benzesin isterdim. Bizde şey hep derler ya at sahibine göre kişner gibi bir sözler var lider çok önemli gerçekten çok önemli. eee... bak kendi okuluma ilgili söyleyeyim. Bu okulun 4 sene 5 sene önceki durumu ile şu anki durumu o kadar çok farklı oldu ki. Bu bence işte liderle ilgili. Yusuf Bey ile ilgili bir şey. Hatta şey bile değişti okuldaki veli portföyü bile değişti. Bunu tamamen baştaki liderin nasıl davrandığı ile ilgili bence (K7, 2)

Camideki imama benzetiyorum. Neden öyle? Yani imam ne yaparsa cemaatte aynısını yapar diye düşünüyorum.(O12, 1).

Hücreye benzeteceğim. eee... Çünkü hücre yaşamsal bir yapıdır. En küçük yaşam birimidir. Hücrenin yöneticisi de çekirdektir. O yüzden eğitim camiasında da yönetici çekirdek olarak kararları alıyor ama çekirdek tek başına yaşamı sağlayamaz çekirdeği de destekleyecek olan organeller vardır. Diğer birimler diğer birimlerle çekirdek uyum içinde olmazsa hücre yaşamına devam edemez (P13, 1).

Teknik direktöre benzetebiliriz yani futbolda bütün teknik direktörler belli bir seviyeden bir kurslardan geçip hepsi aynı belgeyi alıyorlar ama hepsi iyi bir teknik direktör olamıyor. İyi bir teknik direktörü olan futbolda iyi futbol oynatabilen teknik direktöre bakıldığı zaman da bunların hepsinin ortak bir özelliği var motivasyon. Karşıdaki insanı motive edebiliyorlar, empati kurabiliyorlar. Bir de söylediklerine karşıdakileri inandırabiliyorlar (R14, 1).

Kategori 3

Tablo 4.7 incelendiğinde “Sırdaş” kategorisinde 1 öğretmenin oluşturduğu 1 metafor yer almaktadır. Aşağıda öğretmenin bu kategoriye ait metafor örneklerine yer verilmiştir.

Eğitim yöneticileri dert küpü gibi oluyorlar. Herkes onlara dert yapıyor. Yöneticilerin biraz önce özelliklerinden biri de biraz sır saklama yeteneklerinin iyi olması gerekiyor hani orada konuşulan şeyler orada kalması gerekiyor.(A1, 1).

Kategori 4

Tablo 4.7 incelendiğinde “Düzen sağlama” kategorisinde 3 öğretmenin oluşturduğu 3 metafor yer almaktadır. Aşağıda öğretmenin bu kategoriye ait metafor örneklerine yer verilmiştir.

Süper kahramana benzetirim yöneticiyi ya da lideri. Çünkü öyle olmalı diye düşünüyorum. Düzen sağlayabilir, dert dinleyebilir, çözüm bulabilir, ortak olabilir her şey olabilir (B2, 1).

Eğitim yöneticisini yemekte ki tuzla benzetebiliriz. Eğer yemeğe tuzu fazla atarsan yani müdür olarak öğrencileri veya öğretmenleri fazla sıkarsan yemeğin tadı bozulur ama eksik olursa da tuz yine yemeğin tadı tuzu olmaz orta seviyede tutmak lazımdır (C3, 1).

Eğitim yöneticisi maya konumundadır. Hamur içerisinde un, su ve tuz vardır ama bunlar tek başına ayrı ayrı şeylerdir. Bunların bir araya gelip karışması için ve hamur olması için bir mayaya ihtiyaç vardır (L9, 1).

Kategori 5

Tablo 4.7 incelendiğinde “Koruma” kategorisinde 4 öğretmenin oluşturduğu 4 metafor yer almaktadır. Aşağıda öğretmenin bu kategoriye ait metafor örneklerine yer verilmiştir.

Ağaca benzetirdim. Çünkü o bir ağaçtır. Gölgesi olması gerekir. Meyvesi olması gerekir ve bizde onun gölgesinden meyvesinden faydalanmamız gerekir (I6, 1).

Anneye benzetirdim. Ev hanımları da yemek yapıyor hem çocuğu hem eşini hem çevreyi annesini kendi ailesine kayınvalidesi herkesi yönetebilen aynı zamanda da evin içindeki şeylerin hep gizli saklısı kaldığı kara kutu. Her zaman yapıcı şeyi ile yapıcı özelliği ile herkesi nasıl söyleyeyim kanadı altına alan ona benzetirdim (J8, 1).

Arkadaş olarak görüyorum. Yaşadığımız sıkıntılar da bize destek vermeleri anlamında (M10, 1).

Lideri ya eğitimin mesela şey internetin mesela bir ana sayfasına benzetebilirim. Çünkü ana sayfada artık öyle şey olmuş her şeyi orada yönetebiliyorsunuz. Güvenilir bir sosyal ağ diyebilirim (N11, 1).

4.7. Toplantı Tutanaqları

Araştırma kapsamından incelenen 03.09.2019 tarihli dönem başı toplantısında, 55 adet ortak kararın alındığı belirlenmiştir. Bu kararların, liderlik ile ilgili madde sayısı 24, eğitim öğretim ile ilgili madde sayısı 17, iletişim becerileri hakkındaki madde sayısı 6 ve sosyal faaliyetler ile ilgili madde sayısı 6'dır. Liderlik ile ilgili alınan 24 maddelik kararlar şu şekildedir:

1. *1.nci madde de saygı duruşunun yapıldığı ve İstiklal marşının okunduğu,*
2. *2.nci madde de açılışın ve yoklamanın yapıldığı, katılımın tam olduğunun görüldüğü,*
3. *3.ncü madde de seçilen asil ve yedek yazmanların ad ve soyadlarının belirtildiği,*
4. *4.ncü maddede gündem maddelerinin okunduğu görülmüştür.*
5. *6. ncı madde de ilköğretim kurumları yönetmeliğinin okunduğu ve incelendiği,*
6. *7.nci madde de 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanununun incelendiği,*
7. *8.nci madde de İKY'nin 4. Kısım öğrenci başarıları değerlerinin okunduğu ve incelendiği,*
8. *10.ncü madde de 657 sayılı kanunun okunduğunu ve incelendiğini,*
9. *16.ncı madde de zümre başkanlarının yeniden belirlenmesinin görüşüldüğü, iki yılını dolduranların değiştirildiği,*
10. *19.ncü madde de okul ders fotokopi makinelerinin yenilendiği, ihtiyaçların temin edileceği, sınıflardaki projeksiyon makinelerinin tamir ettirileceği, perdelerin yenileceği, dolaplar sabitleneceği, akıllı tahtaların eksikliklerinin kermes ile telafi edilerek yenileneceği,*
11. *23.ncü madde de bayrak törenlerinin okul bahçesinde yapılacağı, toplantı zili çaldığında sınıfın başına öğretmenlerin geçerek ön kısımda öğrencilerin yerleşmesinin sağlanacağı, rehber öğretmenlerin ise arkada yer alacağı, özel günlerde, karne gününde, milli törenlerde ve veli toplantılarında kılık ve kıyafete, davranışlara özenin gösterilmesi,*
12. *24.ncü personel günlük mebbis sistemi v.b. devamı takip edileceği, açıklama yapılacağı,*

13. 25.nci madde de izin ve sevk raporlarda yeterli özenin gösterildiği belirtilmiştir.
14. 29.ncu madde de MEB ve ÖSYM sınavlarına zamanında gidilmesinin öneminin vurgulandığı, kılık kıyafet uygunluğunun öneminin belirtildiği,
15. 30.ncu madde de MEB sınavının analizinin yapıldığı ve karşılaştırıldığı,
16. 31.nci madde de ortak sınav değerlendirme formlarının belirlendiği,
17. 32.nci madde de zümre toplantılarının okullarda yapılacağı, alınan kararlara uyulacağı, zümre toplantılarının 3 Eylülde yapılmasının kararının alındığı, zümre öğretmenlere soruların sorularak teyit edilmesi, yetenek derslerin de 1 notu 1. yarıyıl tatiline 15 Kasım'a kadar 1 not +1 performans notu şeklinde verileceği, sınav tarihlerinin çakışmaması için ders öğretmenlerinin dikkat edeceği, 1. yazılı haftasında seçmeli ders yapılmayacağı,
18. 33.ncü madde de başarı izleme birimlerinin oluşturulduğu,
19. 36.ncı madde de disiplin cezaları ve okul terki konularının görüşüldüğü,
20. 49.ncu madde de merkezi sistem sınavlarında görev alan personelin belirlendiği,
21. 50.nci madde de MEB Destek Hizmetlerinin belirlendiği,
22. 52.nci madde de merkezi düzeyde protokolün katılacağı törenlerde öğrenci ve öğretmenlerin kılık kıyafetlerinde yönetmeliğe uygun olarak gelmelerinin ve yarım saat önce tören alanında bulunmalarının önemini belirttiği,
23. 54.ncü madde de okulda eğitim öğretim faaliyetleri dışında ayrıştırıcı, çalışma huzur ve barışını bozacak söz ve söylemlerden uzak durulmasının önemini belirttiği,
24. 55.nci madde de öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, İyi bir eğitim öğretim yılı geçirilmesi talebinde bulunularak okul müdürü tarafından toplantının sona erdirildiği belirtilmiştir.

Araştırma kapsamından incelenen 21.10.2019 tarihli 1. dönem toplantısında, 43 adet ortak kararın alındığı belirlenmiştir. Bu kararların, liderlik ile ilgili madde sayısı 24, eğitim öğretim ile ilgili madde sayısı 7, sosyal faaliyetler ile ilgili madde sayısı 7 ve iletişim becerileri hakkındaki madde sayısı 6'dır. Liderlik ile ilgili alınan 24 maddelik kararlar şu şekildedir:

1. 1.nci madde de açılış konuşması yapıldığı ve yoklamada katılımın tam olduğunun görüldüğü,
2. 2.nci madde de saygı duruşu ve ardından İstiklal Marşı'nın okunduğu,

3. 3.ncü madde de yazman olarak öğretmenlerin belirlendiği,
4. 8.nci madde de 2 adet yeni fotokopi makinası alındığı, önceden işlemlerin yapılarak derslere geç kalınmamasının söylendiği,
5. 9.ncu madde de koridor düzenlemeleri ile ilgili öğretmen ve uzman fikirlerinden yararlanılması gerektiği belirtildi.
6. 17.nci madde de sabah törenlerin yapılacağı, 8:25 te okulda olunmasının gerektiği,
7. 18.nci madde de öğretmen kılık kıyafetlerinden memnun olunduğu,
8. 19.ncu madde de anketin 1. Dönem sonunda yapılmasına karar verildiği,
9. 21.nci madde de okula yeni gelen öğretmenlerin bu kültürden memnun oldukları,
10. 22.nci madde de stajyer öğrencilerin kültüre uyum sağladığının gözlemlendiği, ölçülü davranışlarda bulunulacağının önemi belirtildiği, stajyer öğretmenlere ayrı bir yer verilebilir mi sorusunun geldiği,
11. 23.ncü madde de para toplanmayacağı, Okul Aile Birliği ile bu konunun görüşüldüğü ve onların toplamasına karar verildiği,
12. 28.nci madde de kurs ve ders girişlerinin yapılmakta olduğu,
13. 30.ncu madde de not girişlerinin zamanında yapılacağı
14. 31.nci madde de kurs defterlerinin Müdür Yardımcıları tarafından imzalanmakta olduğu,
15. 33.ncü madde de kaynak kitap aldırılmadığı
16. 34.ncü madde de 8. Sınıfların not değerlendirmesinde hassas davranılması çok önemlidir denildi. Özellikle 8. Sınıf öğretmenlerimizin çok hassas davranmalarının gerektiği belirtildi.
17. 36.nci madde de izin konusunda öğretmenlere duyarlılıklarından dolayı teşekkür edildiği,
18. 37.nci madde de TUBİTAK 4006 projelerine katılınacaktır denildiği,
19. 38.nci madde de özel günlerde her öğretmen disiplin sağlayacaktır denildiği,
20. 39.ncu madde de Yarın 2. Teneffüste Okul Aile Birliği kendini tanıtacaktır denildi.
21. 40.nci madde de sınıfta hâkimiyetin sağlanması gerektiği, çözümlerde tahta kullanılarak tüm öğrencilere konunun anlatılmasının önemli olduğu, boş ders ya da kurslarda problemlerin çözülmesinin gerektiği,

22. 41.nci madde de okul müdürünün derslere gireceği hatırlatılıp eksik evraklar varsa tamamlanmasının gerektiği,
23. 42.nci madde de okul bahçesine araç parkı yapılmayacağı, acil durumlar için 1 tane araç bulundurulacağı,
24. 43.ncü madde de toplantıya dilek ve temennilerle son verildiği

03.09.2019 tarihinde yapılan dönem başı toplantı tutanağı ile 21.10.2019 tarihinde yapılan 1.dönem toplantı tutanağı karşılaştırıldığında dönem başı tutanağında olduğu gibi liderlik becerileri ile ilgili maddelerin daha çok alındığı, ikinci olarak eğitim ve öğretim konularında kararlar alındığı, sosyal faaliyetlerle ilgi bir kararın fazla olduğu ve iletişim becerileri ile ilgili alınan kararların aynı sayıda olduğu belirlenmiştir.

Toplumun bir minyatürü olan okulda eğitim öğretim, başarı, düzen, uyum gibi pek çok etken olmazsa olmazlardandır. Okul yöneticisi kendisinden Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatının yanı sıra öğrenci,veli, öğretmen ve personelin beklentilerinin de karşılanmasında düzenleyici görevine sahiptir. Okul yöneticisi tüm bunları yapmaya çalışırken en büyük paydaşı olan öğretmenleri bu toplantılara dahil edip ortak kararlar alarak liderliğini göstermiş olmaktadır. Sürece ve kararlara dahil olan bireyler işleyişin bir parçası olarak kendini görececek ve alınan kararların uygulanması çok daha hızlı, kolay ve başarılı olacaktır. İyi bir lider topluluğu yönlendiren ve bir arada tutarak hedefe ulaşandır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile alan yazında yer alan diğer ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde çalışmanın sonuçları ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin görüşleri alınarak, yöneticilerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının anlaşılması, varsa eksikliklerinin geliştirilmesi ve bu bağlamda başka eğitim yöneticilerine örnek oluşturması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar başlıklar halinde tartışılacaktır.

Birinci tema olan öğretmenlerin eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik becerilerinin alt temaları “Akademik bilgiler”, “Yaşanmışlıklar”, “Çalışılan yıl” ve “Gözlemler” e yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin yöneticisinde bulunması gereken liderlik becerilerinden çalışılan yıl faktörünün ilk sırayı aldığı görülmüştür. Altun ve Özdemir (2017)’in “Okul müdürlerinin yönetsel davranışları” isimli çalışmalarında da Lise ve ortaokul yöneticilerinin “hesap verebilirlik” alt boyutunu sergileme düzeyleri meslek kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermezken, İlkokul yöneticilerinin belirli iniş çıkışlara rağmen mesleki kıdemleri arttıkça bu tarz yönetim davranışlarını daha sık sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonucunda ortaokul yöneticileri bulgusu çalışmamız ile uyumsuzken ilkokul yöneticileri bulgusu çalışmamız ile uyumaktadır.

19.ncu MEB Şurasında “Bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler için tecrübeli ve akademik donanıma sahip okul yöneticileri görevlendirilmelidir” tavsiye kararının alınması liderlik becerilerinde akademik bilginin ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir (<http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20>). Bunun yanında Cemaloğlu, (2005) Eğitim yöneticiliğinin de rol içeriğinin araştırılması neticesinde farklı ve kendisine mahsus bir eğitim sağlanmasının zorunluluğunun izlenmekte olduğunu, zamanımızda eğitim yöneticiliği psikoloji, sosyoloji, eğitim uzmanlığı, teknolojiyi iyi bilme, muhasebe uzmanlığı, insan ilişkileri uzmanlığı vb. şeklinde birden fazla meslek sahasını içeriğinde bulundurduğunu belirtmiştir. Söz konusu nedenle bütün eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek

lisans ve doktora eğitimi almaları zorunludur. Eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme mevzuatı 2004 yılında değiştirilmiş olup, okul yöneticileri dört yılda bir değerlendirmeye ve rotasyona tabi tutulmaktadır. Bu bulgular çalışmamız örtüşmektedir.

Bir diğer tema olan öğretmenlerin eğitim yöneticisinin liderlik becerilerinin öğretmen üzerine etkilerinin alt temaları “Cinsiyet faktörü” ve “İkili ilişkiler” e yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin cinsiyet faktörü ve ikili ilişkileri alt temalarını aynı oranda etkilediklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Kadın idarecilerin liderlik becerileri irdelenirken, eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerce en fazla vurgu yapılan beceri iletişim becerisidir. İletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma aşamalarıdır (Dökmen, 2012), İletişim, iki bireyi bağlantılı hale getiren psiko-sosyal aşamalardır (Cüceloğlu, 2000). Yavuz (2008)’a göre, ilişki doyumunun cinsiyete göre farklılaşmaması hem kadın hem de erkeklerin ilişkilerinin benzer aşamalarda ve sağlıklı bir yapıda gelişmesinden kaynaklanabilmektedir Bu araştırmaların bulguları çalışmamız ile örtüşmektedir.

Arıkan (1997) tarafından yapılan araştırmaya göre, kadın idareciler hususunda gerçekleştirilen incelemelerin belli başlıları, kadın idarecilerin birey faktörüne daha çok önemiyet göstermeleri ve vazifeye yönelik liderlik stilleri ortaya koyan erkek idarecilerin tersine algılama ölçüsü yüksek, demokratik liderlik stilleri gösterdiklerini iddia etmişlerdir.Özkan (2006) tarafından gerçekleştirilen inceleme neticeleri erkek yöneticilerin kadın yöneticilere ait negatif davranışlarının kadın yöneticilerden daha çok bulunduğunu göstermektedir.Güldal (2006) gerçekleştirdiği inceleme neticesine göre, kadın yöneticilerin bir yöneticide olması zorunlu nitelikler arasında en ehemmiyetsiz kabul ettikleri nitelik ise otoriter olmaktır.Karaca (2007) tarafından yapılan inceleme neticelerine göre, her ne derecede de gerçekleştirilen istatistikler kadınların yönetsel pozisyonları paylaşımlarının arttığını gösterse de, nispeten bu artış oldukça yavaş devam etmektedir. Şahin (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre; erkek yöneticiler,kadınların yükselebilmeleri için daha fazla ve uzun süre çalışmaları gerektiğini, eğitim örgütlerinde eril değerlerin baskın olduğunu görüşündedirler.Çelik’in (2006) yılında yaptığı araştırma neticelerine göre, araştırmaya katılanların kadın yöneticiler ile çalışmanın farkındalık oluşturduğu kanaati taşıdıkları ve kadın yöneticilerin çoğalmasının zorunlu bulunduğunu düşündükleri ifade edilebilir.Tüm bu araştırmaların bulguları çalışmamız ile örtüşmemektedir.

Üçüncü tema olan eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerindeki eksikliklerin alt temaları “Liderlik becerilerinin yeterli olmaması”, “Sorun çözme becerilerinin yeterli olmaması”, “Uzmanlık gücünün yeterli olmaması” ve “yöneticilikte fazla duygusal

davranması” gerçekleştirilen betimsel analiz neticesinde eğitim yöneticisinde olması zorunlu liderlik becerilerine ait eksiklikleri analiz ettiğimizde sorun çözme becerilerinin kafi gelmemesi ve yöneticilik halinde çok hissi hareket etmesi faktörlerinin ilk sırayı aldıkları görülmektedir.

Büyük Adamlar Teorisi, liderlik açısından daha çok geçerli bir özellik yaklaşımına sebebiyet vermiş ve zamanla Özellikler Teorisi’ne evrilmiştir. Söz konusu teoride liderlik niteliklerinin bütünüyle dünyaya gelişle başlamadığı, öğrenme ve tecrübe ile de elde edilebileceği kabullenilmiştir. Bütün bakışlar liderlik gösteren bireylerde bulunan evrensel niteliklerin incelenmesine (Luthans 1981). Söz konusu teorinin başarısı bulunan liderlik niteliklerine tanım getirmekte yeterli olmaması üzerine bilim adamları, başka belli başlı değişkenleri bilhassa da liderin davranış ve faaliyetlerini incelemeye geçmişlerdir. Bu suretle Davranışsal Liderlik Teorisi ortaya çıkmıştır (Griffin 2002). Liderlik aşamalarını izah etmeye uğraşan söz konusu teorinin temel düşüncesi, lider bireyleri başarılı ve etkili duruma getiren konunun, liderin niteliklerinden çok, liderin liderlik gerçekleştirirken ortaya koyduğu davranışlar olduğudur (Koçel 2001).Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, bu çalışma ile elde edilen sonuçlara benzer neticeler alınmıştır. Turan ve Ebiçlioğlu da öğretmenlerin; yöneticilerinin etkili liderlik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını algıladıklarını açıklamışlardır. Cinsiyet ayrımı gözetmeksizin okul yöneticilerinin en üst düzeydeki liderlik özelliği “tutarlı olmaları” iken, en alt düzeydeki liderlik özellikleri ise “pozitif olmaları” dır. Bu araştırma bulguları çalışmamızı desteklemektedir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi temasının alt temaları “Seminerler”, “Kişisel gelişim”, “İletişim”, “Kurslar”, “Hizmet içi eğitim”, “Empati”, “Okuma”, “Mevzuatı bilme”, “Atanma biçimi”, “Karşındakini anlama”, “Eleştirilere açık olma”, “Görüşme”, “Tecrübe”, “Okulun yeri”, “Önyargısız olma”, “Sosyal ilişkiler”, “Birlikte düşünme”, “Branş bilgisi”, “Okul”, “Anket” ve “Konferanslar” a e yapılan betimsel analiz sonucunda eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesinde seminerlerin ilk sırayı aldığı görülmektedir.

Öğretmenler “Eğitim yöneticisini bir şeye benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Neden?” sorusuna 14 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin en çok metafor ürettikleri kategoriler “ışık” ve “lokomotif”tir.Öğretmenlerin “Liderlik” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 5 kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler “Aydınlatma”, “Yönlendirme”, “Sırdışlık”, “Düzen sağlama” ve “Koruma” dır.

Yalçın ve Erginer (2012), Aydoğdu (2008) ve Dönmez (2008) okul müdürü ile ilgili çalışmalarında okul müdürü ile ilgili ifade edilen metaforları koruyuculuk/güven vericilik kategorisi altında toplamışlardır.

Yönlendiren/yol gösteren özelliği açısından öğretmenlerin yöneticiyi benzettikleri metaforlardan bazıları lokomotif, imam, hücre ve teknik direktördür. Yöneticinin yönlendirme ve yol gösterme davranışlarını sergilemesi onun lider yönetici olmasına katkı sunabilir. Okul yöneticisinin liderliği okul başarı düzeyinin, eğitim kurumunun başka ölçek veya niteliklerinin göstergesi olması bakımından önem taşımaktadır (Turan ve Bektaş, 2014).

Lider orkestra şefi gibi çalışanların güdülerini, yeteneklerini ve kişiliklerini belirleyerek yönetir (Aydemir ve diğ., 1997). Lider, çalışanlara rehberlik ederek ve onları yönlendirerek, koordinasyonu ve düzeni sağlayarak rolünü yerine getirebilir (Bernardin& Russell,1998). Lider görevleri hakkında çalışanlara bilgi vererek onlardan ne beklediğini, işi nasıl yapacaklarını ve ne zaman sonlandıracıklarını talimatlarla bildirir.Lideri yönlendiricilik rolüyle çalışanların performansına yönelik açık ve net standartlar vererek kuralları ve yönergeleri onların anlayabileceği şekilde düzenler (Turan ve Bektaş, 2014).

Güven bir yandan risk almayı teşvik ederken grupların etkili olmasını da sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2014). Liderliğin temelini güven verme oluşturmaktadır (Maxwell, 2010). Ertürk (2019) de çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerine yüksek düzeyde güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okul yöneticileri lider yönetici olarak kendilerine olan güveni fırsata dönüştürüp öğretmenleri etkileyerek, onlara ilham vererek ve onları harekete geçirerek okulun başarısını ve verimliliğini artırabilir

Can (2007) tarafından belirtildiği üzere, eğitimci liderlik tipinin ehemmiyeti ve aynı meslekten olanlarla beraber çalışmanın gelişimini sağladığının ispat olarak, eğitim kurumu kültürünü olumlu biçimde etkisine alması ve pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime destek vermesi belirtilmiştir.

Dimock ve Mc Gree (1995) liderlik özellikleri gösteren eğitimcinin sosyal yaşamdan ve ailelerden yardım görmesi liderlik stiline gereklerini ortaya koymada ehemmiyetli becerilerden biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitim kurumu yönetimi yönünden lider olarak bulunan eğitimci; disiplini temel alarak, kurallara uyum göstererek, sözleri dinlenen birisi olarak, eğitim kurumunun yönetimine destek vererek, eğitim kurumunun pozitif yönlü imaj çalışmaları sırasında rol alarak, takdirle karşılanan faaliyetler yaparak, itimat edilir şekilde, ihtiyaç anında her zaman

aranan bir eğitici olarak, yükümlülüklerinin farkında, eğitim kurumu ile uyum içinde, eğitim kurumunun yönetimi ile beraber çalışarak, dikkat çekici düşünceleri ile rehberlik yaparak, eğitim kurumu yönetimi ile sağladığı bağlantılarla ve öğrenci katılımı olan faaliyetlerin gerçekleştirilmesini sağlayarak eğitimcilik görevini yapmaktadır. Bu nedenle eğitimcinin liderlik stilini gösterebilmesi açısından, farklılaşmaya ve inovasyona açık pozitif bir eğitim kurumu kültürünün varlığı ehemmiyetlidir (Gündüzalp, 2017).

Araştırma kapsamından incelenen 03.09.2019 tarihli dönem başı toplantısında, 55 adet ortak kararın alındığı belirlenmiştir. Bu kararların, liderlik ile ilgili madde sayısı 24, eğitim öğretim ile ilgili madde sayısı 17, iletişim becerileri hakkındaki madde sayısı 6 ve sosyal faaliyetler ile ilgili madde sayısı 6'dır. Araştırma kapsamından incelenen 21.10.2019 tarihli 1. dönem toplantısında, 43 adet ortak kararın alındığı belirlenmiştir. Bu kararların, liderlik ile ilgili madde sayısı 24, eğitim öğretim ile ilgili madde sayısı 7, iletişim becerileri hakkındaki madde sayısı 6 ve sosyal faaliyetler ile ilgili madde sayısı 7'dir.

03.09.2019 tarihinde yapılan dönem başı toplantı tutanağı ile 21.10.2019 tarihinde yapılan 1.dönem toplantı tutanağı karşılaştırıldığında dönem başı tutanağında olduğu gibi liderlik becerileri ile ilgili maddelerin daha çok alındığı, ikinci olarak eğitim ve öğretim konularında kararlar alındığı, sosyal faaliyetlerle ilgili bir kararın fazla olduğu ve iletişim becerileri ile ilgili alınan kararların aynı sayıda olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

İfade edilen bütün problemler ve yapılması beklenenler çerçevesinde çalışmamız neticesinde aşağıda öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın bütünü incelendiğinde elde edilen bulgular çerçevesinde araştırma yapılan okulun öğretmenlerinin lider ile yönetici ayrımını tam olarak yapamadıkları düşünülmektedir. Kendilerine yöneticilik, yapan yönetmeliliği kurallara uygun olarak uygulayan bir yöneticiyi lider olarak değerlendirebilmektedirler. Bu nedenle de yapmış oldukları değerlemelerinde lider şeklinde değil de yönetici olarak değerlendirmelerin daha fazla yapıldığı görülmüştür.

Yönetici ve lider ayrımının öğretmenlere anlatılarak bu tip çalışmaların bu eğitimlerden sonra yapılması daha net sonuçlar ortaya çıkartacaktır. Bu nedenler lider ve yönetici kavramlarının öğretmenlerde yerleşmesi için eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Tecrübeli, eğitime yıllarını vermiş, yaşanmışlıkları bulunan öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin, liderlerin sahip oldukları söz konusu kıymetlerin değerlendirilmesi için devamlı istişarelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim öğretimde mevcut olan ilişkiler değer sektörlerden daha fazla karışıktır. Bu nedenle özellikle okullarda öğretmenlere ve yöneticilerine periyodik olarak psikolojik destek verilmesi için gerekli olan düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinde bulunması gereken liderlik becerilerine ilişkin sorun çözme becerilerinin yeterli olmaması ve yöneticilikte fazla duygusal davranması faktörlerinin ilk sırayı aldıkları görülmektedir. Millet olarak duygusal bir yapı göstermemize rağmen yöneticilikte duygusallığın hatalara neden olduğu bilinmektedir.

Bu nedenle eğitim yöneticilerinin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi ve duygusallık konularında eğitimlere tabi tutulmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin seminerlere daha fazla ilgi duydukları belirlenmiştir. Bu kapsamda seminerlerin verimli hale getirilebilmesi için içeriklerinin daha ilgi çekici hale getirilmeleri gerekmektedir.

Araştırmada yer alan 18 öğretmenden eğitim yöneticilerini bir şeye benzetme konusunda 14 tane metafor alınması %77,77 oranında olumlu değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin özgüvenlerinin yüksek olması eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Buna rağmen bu oranın daha da yükseltilmesi konusunda daha fazla okuyan öğretmenlere ihtiyacımız olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler kendilerini devamlı aydınlatacak ve yönlendirecek eğitim yöneticilerine ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymuşlardır. Eğitim yöneticisi ya da lideri atamalarında bu konunun dikkate alınması gerekmektedir.

Okulun toplantılarının devlet memuru zihniyeti ile gerçekleştirilen bir toplantı şeklinde yapıldığı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu toplantıların daha katılımcı ve özgürlük temelinde gerçekleştirilmesi eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin daha net ortaya çıkmasına neden olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık
- Adair, J. (2002). *Learning From Great Leaders, Inspiring Leadership*. London: Thorogood.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili), *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159- 175.
- Akbaşlı, S. ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 366-377.
- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler, *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 135-150.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12)12, 1-30.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirilme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 89-105.
- Alğan, B. (2010). Eğitimde yapısal dönüşümler ve mevzuat değişiklikleri (1980-2010 dönemi). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altın, F.ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 17-35.

- Altun, S. A. ve Özdemir, S. (2017). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışları*. S. A. Altun, D. Örucü, K. Beycioğlu, Y. Kondakçı ve S.Koşar (Ed.) Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde (1. Baskı, s.173-186). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052411551
- Arastaman, G., Fidan Öztürk, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 37-75.
- Arıkan, G.(1997). Ataerkillik kavramıyla ilgili sosyolojik tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-2.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2646-2659.
- Aydemir Ö, Güvenir T, & Küey L ve ark. (1997) Hastane anksiyete ve depresyon ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 8(1), 280-287.
- Aydın Baş, E. (2016). Okul Yöneticilerinin Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 201-222
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Beşinci baskı. Ankara: PEGEM A yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). Türkiye’de Eğitim Yöneticisi ve Eğitim Müfettişi Yetiştirme Uygulamaları, *Dergipark*, 6 (24), 495-508.
- Balcı, A. (2007). Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimin Yönetimi Ve Denetimi: Mevcut Durum Ve Yeni Perspektifler. *Dergipark*, 54 (54), 181-210
- Balkar, B. ve Kalman, M. (2015). Okul iklimi, öğretimsel liderlik ve yönetsel liderlik değişkenlerinin okul yöneticiliğine atama yaklaşımları açısından ayırt edicilik düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 1-2.

- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ölkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 184-185.
- Balyer, A. (2013). Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişim Kararlarını Etkileyen Kurumsal ve Kişisel Faktörleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1),1-26.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bateman, T.S. (2002). *Management: Competing in the new era*. Boston: Mcgraw- Hill Irwin.
- Bates, R. J. (1994). The bird that sets itself on fire: Thom Greenfield and the renewal of educational administration. *Paper presented at the 8th International Intervisitation Program Ontario Institute for Studies in Education, Canada, Toronto*.
- Bektaş, F. ve Turan, S. (2014), *Liderlik*. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bernardin J. ve Russell J. (1998). *Human Resource Management: An Experiential Approach*. USA: McGraw-Hill, ISBN: 0 07 115674 7,p 171, 358
- Bens, I. (2007). *The Ten Essential Processes of Facilitative Leaders*, Global
- Bitterova, M., Haskova. A.,& Pisonova, M. (2014). School leader's competencies in management area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149(1), 114-118.
- Black, J. S., ve Porter, L. W. (2000). *Management: Meeting new challenges*. Prentice Hall.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(1), 251-269.
- Burmeister, E, Aitken LM. (2012). Sample size: How many is enough? *Australian Critical Care*, 25(1), 271-274.
- Bursalhoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2007). *Öğretmen Liderliđinde Müdürlerin Etkisi*, 6.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, 5-7 Eylül 2007, Eskişehir, Türkiye

- Carnegie, D. (2012). *Doğru ve Etkin Liderlik*. İstanbul: Nemesis Kitap.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı Var olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249-274
- Choi, Sanghan (2007), Democratic Leadership: The Lessons Of Exemplary Models For Democratic Governance, *International Journal Of Leadership Studies*, 2(3), 243-262.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren Anne-Baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A.Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504
- Çelik, B. (2006). Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul
- Çelikkaya, H. (2011). *Okul Yönetimi ve Yükseköğretimde Öğretmenlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Çinkır, Ş. (2014). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (3), 1027–1036.
- Daşcı, E. (2014). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deliveli, Ö. (2010). Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2013). 2011 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 123-143.
- Demirhan, G. (2015). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Demirtaş, H.,ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*,Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 1-24.
- Dimock, V. B. ve Kathleen M. McGree (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders, *SDL Issues. aboutChange4(4)*, <http://www.sedl.org/change/Issues/Issues44.html>(09.03.2020).
- Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (2), 224-245.
- Doğan, Metehan (2018), Liderlik Yöntemleri ve İş Görenler Üzerindeki Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, Ö. (2008). Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute. Retrieved from<http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>, (09.03.2020).
- Erarslan, L. (2004). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*,6(1), 1-2.
- Eraslan, L. ve Aytaç, T. (2015). Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısında cinsiyetin etkisi: bir meta-analiz. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1),27-37
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, M., Yılmaz, K. ve Taşdan. (2005). *Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Kurumsallaşması* (173- 178). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. PamukkaleÜniversitesi Eğitim Fakültesi. 28- 30 Eylül 2005. Denizli. Kongre Kitabı 1. Ed. HüseyinKıran. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*,İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Erel, C. (2008). *Lider*. İstanbul: İdealist Düşünce Yayınları
- Eroğlu, K. (2014). Örtük Liderlik Üzerine Bir Analiz: İmalat Sektörü Çalışanlarının Kişilik Özelliklerinin Liderlik Algılarına Etkisi, *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*,5(2), 2-3.
- Ersoy, A. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Ertürk, R. (2019). Öğretmenlerin lider yönetici ve okul müdürlerinin etkililiğine yönelik görüşleri. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongre Özet Kitabı*, 398-400.
- Fariás, M.,ve Sevilla, M.P. (2015). Effectiveness of vocational high schools in students' access to and persistence in postsecondary vocational education. *Res High Educ*, 56, 693–718. doi:10.1007/s11162-015-9370-2
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*.Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fidanoğlu, Ahmet (2016), Otokratik Ve Demokratik Liderlik Tarzının Lidere ve Takıma Olan Güvene Etkisi: Şanlıurfa Büyükşehir Belediyesinde Deneme Modelli Araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*,New York: Prometheus Press.
- Gökçe, G. ve Şahin A. (2001). *Örgütte Liderlik*, Konya: Davranış Bilimleri DersNotları
- Griffin, L. (2002). *The Pre-Islamic Period. Afghanistan Country Study*, Illinois Institute ofTechnology, gl.iit.edu/govdocs/afghanistan/PreIslamic.html, (09.03.2020).
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 61-85.
- Güldal, D. (2006), Kadın Yöneticileri Motive ve Demotive Eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Gümüş, S. ve Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.

- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(1), 531-548.
- Gündüzalp, S. (2017). *Sınıf yönetiminde öğretmen ve liderlik*. Mukadder Boydak Özan (Ed). Sınıf Yönetimi. Asos Yayıncılık.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Haq, S. (2011). Ethics and leadership skills in the public service. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 2792–2796.
- Hoang, T. (2006). *Recognizing each others’ faces in educational leadership’s scholarship and practice*. University of South California Essays in Education,
- Hofstetter, R. ve Schneuwly, B. (Eds.). (2004). The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences. *Paedagogica Historica*, 40 (5), 1-2.
- <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20>, Erişim Tarihi: 08.03.2020
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ireland, D., ve Hitt, M. (2005). Achieving And Maintaining Strategic Competitiveness İn The 21st Century: The Role Of Strategic Leadership. *Academy of Management of Perspectives*, 19(4), 63-77.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 206-211.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel. *Akdeniz University Faculty of Economics ve Administrative Sciences Faculty Journal/Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-2.

- Joseph, E. E. ve Winston, B. E. (2005, January). A Correlation of Servant Leadership, Leader Trust, and Organizational Trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Karaca, Ömer-Faruk (2017), Sağlık Kuruluşlarında Yöneticilerin Otoriter ve Demokratik Liderlik Davranışlarının Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, A. (2007). Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. TODAİE yayınları no: 181. Ankara: DOĞAN Basımevi.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Yörük, T. (2014). İl ve ilçe eğitim yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasını düzenleyen yönetmeliğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [Electronic Journal of Social Sciences]*, 13(51), 124-149.
- Kepenekçi, K. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin hukuk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 1-16.
- Kets de Vries, M. (2007). *Liderliğin gizemi* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Kış, A. (2013). İl Eğitim Denetmenlerinin İş Doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(3), 1-17.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkut, H. (1992). Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışı, *Amme İdaresi Dergisi*, 25(1), 1-2.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187.
- Kuhnert, K. W.,& Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(1), 648-657.

- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lussier, R. N., ve Achua, C. F. (2010). *Leadership Theory, Application and Skill Development*. Mason: Cengage Learning
- Luthans, F. (1981), *Organizational Behavior*, 3.Ed., McGraw Hill.
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588.
- Maxwell, John C. (2010). *Liderlik 10*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- McCusker, K., ve Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542.
- MEB, (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları. <http://www.meb.gov.tr/19-millegitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20adresinden%20,27.01.2016> adresinden 15.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.24694&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=y%F6netici%20g%F6revlendirme> adresinden 15.02.2020 tarihinde elde edilmiştir.
- Memişoğlu, S. P., Sipahioğlu, M. & Çelik, M. (2013). Lise müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration; Theory and Practice]*, 19(3), 447-466.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (tarih yok). *1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. 12.02.2020 tarihinde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Madde 18. adresinden alındı
- Moore, T. L. (2004). Facilitative Leadership: One Approach to Empowering Staff and Other Stakeholders. *Library Trends*, 53(1), 230-237.
- Morçin, S.E., ve Morçin, İ. (2013). Etkileşimci Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Adana'daki Seyahat Acenteleri Örneği. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 4(9), 1-2.
- Müller, Günter F. – Georgianna, Sibylle – Engel, Karin Schermelleh, (2003). Super-Leadership and Work Enjoyment: Direct and Moderated Influences, *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 113(3), 804-821.

- Nal, K. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları ile Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 244-266.
- Oktay, E., ve Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger Ve Kanungo’nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 403-428.
- Önen, M., ve Kanayran, H. (2015), Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme, *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Özdemir, M. (2011). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 323-343.
- Özkan, F. (2006). Atatürk’ün Laiklik Anlayışının Eğitim Sistemimizdeki Yansımaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Parlak, B. (2013). *Yönetim Bilimi ve Çağdaş Yönetim Teknikleri*. İstanbul: Beta Basım.
- Robbins, Stephan-Judge, & Timothy A. (2014). *Liderlik*. (Ed.) Stephan Robbins-Timothy A. Judge, Örgütsel Davranış, Çev. İnci Erdem, Nobel, Ankara, (374-416).
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M.V. (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Savur, N. (2013). Otantik Liderlik Ve Çalışanların Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2017). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sığrı, Ü. (2012). *Metaforik Liderlik*. A. Tabak, H. Şeşen, T. Türköz (Ed.), *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Ölçekler*, 93-110. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Siebens, H. (2007). *Facilitating Leadership*. Antwerp–Apeldoorn, Belgium: Garant.

- Spillane, J. P. (2005b). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership & Management*, 25(4), 383–397.
- Şahin, A., Temizel, H. ve Örselli, E.(2004). Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma, 3. *Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı*, Osman Gazi Üniversitesi Yayın No: 108, 25–26 Kasım, 657-665, Eskişehir
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Şimşek, H. (2003). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çikarsamalar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Eğitimde Yansımalar: VII, (syf. 130-138). Ankara:Tekışık Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan,S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (1. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tabak, A. (2005). *Lider ve takipçileri*.Ankara: Asil.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş: Genel İlkeler ve Psikolojideki Uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 1(5), 26-27.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.
- Tathoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(57), 5-13.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terci, F. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Titiz, T. (2004). Milli Eğitim Sistemi Mevcut Durum ve Geliştirme İçin Politika Önerileri. *AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildirileri* (s. 25). Ankara: Eğitim Bir-Sen.

- Topaloğlu, I. G. (2010). İşgörenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu Brestrich, E. (2000). *Modernizmden postmodernizme dönüşümcü liderlik*. Ankara: Seba.
- Tunçer, P. (2011). Örgütlerde Değişim ve Liderlik, *Sayıştay Dergisi*, 80(1), 1-2.
- Turan, S. ve Ebiçkiöğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi, *Eğitim Yönetimi*, 31(1), 444-458.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de Eğitim Yönetiminde Bilgi Üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 Yayınlarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (1), 93-119.
- Uyđur, G. (2014). İlk ve Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterlilikleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, A. (2004). *Ekonomik Yapı ve Eğitim İlişkisi*. (C. Celep, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Walters, J. (1987). *Destekleyici Liderlik Sanatı* (Nagehan Öztürk çev). İstanbul: Ganj Yayınları
- Yalçın, M., ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 1-2.
- Yapıcı, S. (2019). Suriyeli öğretmen ve veli görüşlerine göre geçici eğitim merkezlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma (Master’s thesis). Marmara University, Istanbul, Turkey.
- Yavuz, E. (2008). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yavuz, E. ve Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin Etkileşimci Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 1(2), 17-35.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. L. (2013). *Liderlik çalışmaları*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

- Yılmaz, İ. (2008). Sporcu Algılarına Göre, Farklı Spor Branşlarındaki Antrenörlerin Liderlik Davranışlarının Analizi ve İletişim Beceri Düzeyleri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Karaköse, T. & Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 65-83.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (Günbayı, İ. Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yolaç S, (2011). Yöneticinin Algılanan Liderlik Tarzı İle Yöneticiye Duyulan Güven Arasındaki İlişkide Lider-Üye Etkileşiminin Rolü, *Öneri*, 9(36), 63-72.
- Yörük, D., Dündar, S., & Topçu, B. (2011). Türkiye'deki Belediye Başkanlarının Liderlik Tarzı ve Liderlik Tarzını Etkileyen Faktörler. *Ege Akademik Bakış*, 11(1).103-109

EKLER

EK 1. TEZ ARAŞTIRMA İZİNLERİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/12/2019-E.155948



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01-E.155948
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/Nesrin ER

02/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI danışmanlığındaki 20175413010 numaralı öğrencisi Nesrin ER' in "**Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması**" isimli tez çalışması kapsamında Antalya ili Alanya ilçesine bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulama yapabilmemesinin uygun görüldüğüne ilişkin Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

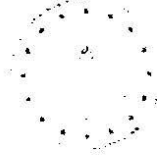
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Müdür

Adres: Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Telefon: 0 242 227 00 85 Faks: 0 242 226 19 30
e-Posta: ebe@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: http://ebe.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Cansu PARLAK
Unvanı: Büro Personeli

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.22829442
Konu : Anket Uygulaması

19.11.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 22/08/2017 tarih ve 126079291 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nesrin ER'in "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen görüşleri: Bir Durum Çalışması" adlı araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesinde bulunan Okullarda, uygulama isteği ile ilgili 06/11/2019 tarihli ve 33054 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Alanya İlçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda, Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin, "**İlgi Genelgenin 8. Maddesine**" İstinaden Bakanlığımıza iletilmek üzere CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
19.11.2019

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projelcr07@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ace-e2c2-301b-a64b-2d5c kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/11/2019-E.155315



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50913635-302.08.01-E.155315
Konu : Nesrin ER'in Tez Çalışması

29/11/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31/10/2019 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.141266 sayılı yazı,

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı 20175413010 numaralı öğrencisi Nesrin ER'in "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması" adlı araştırmasını İlimiz Alanya ilçesine bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulayabilmesi isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 21.11.2019 tarih E.23093656 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Ahmet ÖGKE
Rektör Yardımcısı

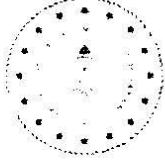
Ek:

- 1- Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün yazısı
- 2- Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün Olur yazısı
- 3- Uygulama Ölçeği (2 syf.)
- 4- Dilekçe Örneği

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampus / Antalya
Telefon: 0242 227 44 00/1300 Faks: 0242 310 15 09
e-Posta: oadb@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: http://oidb.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Arzu Löker
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 2422274400 (1334)

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.23093656

21.11.2019

Konu: Anket Uygulaması

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :06/11/2019 tarih 33054 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nesrin ER'in "**Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen görüşleri: Bir Durum Çalışması**" adlı araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteği ile ilgili 06/11/2019 tarih 33054 sayılı yazınız, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 15/11/2019 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 19/11/2019 tarihli ve 22829442 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve Ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği(1 sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALANMIŞTIR
ASLI İLE AYNI DİR
22 Kas 2019
Ergün ÖZDEŞ
Büro Memuru

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

EK 2. TEZ GÖRÜŞME FORMU

Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Merhaba, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerinin, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktayım. Bu araştırma yöneticilerin liderlik becerilerini belirlemeye ilişkin öğretmen görüşlerinden yola çıkarak; var olan durumun belirlenmesi, liderlik becerileri ile ilgili sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin ortaya konulması, yöneticiler ve öğretmenler arası sağlıklı yönetim ortamı oluşturulması ve genel olarak eğitim sisteminin başarısı için büyük önem taşımaktadır.

Bu görüşmeden elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından mülakat sorularının cevaplandırılmasına göstereceğiniz ilgi ve samimiyet bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Görüşmeye geçmeden önce şunu belirtmek isterim: Bu görüşmeden elde edilecek söyleyişler kesinlikle gizlidir ve araştırmanın amacı dışında hiçbir amaçla başka bir çalışmada kullanılmayacaktır. Görüşme cevaplarını içtenlikle cevaplamanız için bu çalışmada isimleriniz yer almayacak bunu yerine kod ismi veya rumuz kullanılarak tarafınca şifrelenecektir.

Zamanı verimli kullanabilmek, görüşme sonrasında veriler üzerinde daha kolay çalışabilmek için sizce de uygunsa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bölümleri çıkartabilirim veya bu görüşmenin bir kopyasını size verebilirim. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahibsiniz. İstemeniz halinde yapılan kayıtlar, görüşme tutanakları silinecek ve/veya tarafınıza iade edilecektir.

Görüşmemiz ortalama 20 dakika süreceğini tahmin etmekle birlikte bu sürenin içeriğin zenginliğine bağlı olarak artabileceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle görüşmeye geçmek istiyorum.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nesrin ER
Araştırmacı

I. BÖLÜM : (Katılımcıların Kişisel Bilgileri)

Görüşme Yapan:	Tarih/Saat:
Cinsiyet: () K () E	Yaş:
Eğitim:	Branş:
Meslekteki Çalışma Süresi:	Çalışılan Okul Türü: () Özel () Devlet

II. BÖLÜM : (Eğitim Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşme Soruları)

1)Öğretmenlerin, eğitim yöneticisinde bulunması gereken iletişim becerilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nasıl?

- a)Akademik bilgiler,
- b)Yaşanmışlıklar
- c)Çalışılan yıl
- c)Gözlemler,

2)Öğretmenin, eğitim yöneticisinin iletişim becerilerinin öğretmen üzerine etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nasıl?

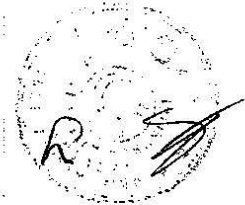
- a) Cinsiyet faktörü
- b) İkili ilişkileri

3)Öğretmenlerin, yöneticilerin iletişim becerilerindeki eksikliklerin olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Nasıl? Neden?

- a)Liderlik becerilerinin yeterli olmaması,
- b)Sorun çözme becerilerinin yeterli olmaması,
- c)Uzmanlık gücünün yeterli olmaması,
- d)Yöneticilikte fazla duygusal davranması

4)Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesi kapsamında görüşleriniz nelerdir? Nasıl? Neden?

5)Okuldaki iletişimi tanımlar mısınız? Nasıl?



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Nesrin Er

Doğum Tarihi : 01.01.1979

Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Lisans: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi

Yabancı Dil / Diller: İngilizce

Yayımları

Uluslararası Bildiri

Er, N. ve Karataş, S. (2018) Finansal Kaynak Yetersizliğine İlişkin Eğitim Yöneticisi Görüşleri: Alanya Örneği. 17-21 April, İNES, Lumos Hotel, Antalya, Turkey.

İletişim

ernsrn@hotmail.com

Tel. no : +90 5052938077

İNTİHAL RAPORU

Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Öğretmen

Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Nesrin Er

ORJİNALLİK RAPORU

% 16	% 12	% 6	% 11
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	vdocuments.site İnternet Kaynağı	%3
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	%3
3	www.pegem.net İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Yildirim Beyazit Universitesi Öğrenci Ödevi	%1
5	etikkurulu.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	www.jret.org İnternet Kaynağı	%1
7	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1
8	Submitted to Yeditepe University Öğrenci Ödevi	<%1

Prof.Dr. İlhan GÜNBAYI