

147176

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİ İÇİN
EĞİTİM LİDERLİĞİ STANDARTLARININ ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

147176

O. FERDA BEYTEKİN

ANABİLİM DALI: EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. HASAN ARSLAN

KOCAELİ-2004

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİ İÇİN
EĞİTİM LİDERLİĞİ STANDARTLARININ ARAŞTIRILMASI

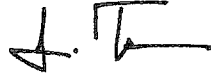
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: O. FERDA BEYTEKİN

Tez Kabul Tarihi ve No:07/07/2004 – 2004/15



Prof. Dr. Cevat CELEP



Doç. Dr. Selahattin TURAN



Yrd. Doç. Dr. Hasan Arslan

KOCAELİ-2004

KOCAELİ-2004

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No :

Konu Kodu :

Üniversite Kodu :

*** Not : Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tez Yazarının

Soyadı : BEYTEKİN

Adı : O. Ferda

**Tezin Adı : İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının
Araştırılması**

**İngilizce Adı : A Research On The Standarts Of Educational Leaders For Primary
School Principals**

Tezin Yapıldığı

Üniversite : Kocaeli Üniversitesi

Enstitü : Sosyal Bilimler

Yılı : 2004

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Dili : Türkçe

Sayfa Sayısı: 99 +VII

Tez Danışmanı

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

Adı : Hasan

Soyadı : ARSLAN

Anahtar Kelimeler

1- Eğitim Lideri

2- Kolaylaştırıcı Lider

3- Dönüşümcü Lider

4- Okul Toplumu

5- Okul Vizyonu

6- Okul Misyonu

İngilizce Karşılıkları

1- Educational Leader

2- Facilitative Leader

3- Transformational Leader

4- School Community

5- School Vision

6- School Mission

Tarih :

İmza :

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, eğitim yöneticilerinin başarılı bir eğitim lideri olması için hangi standartlara sahip olması gerektiği saptanmaya çalışıldı ve bu standartlardan yola çıkılarak hazırlanan veri toplama aracı, hem müdürlere kendilerini değerlendirmeleri için, hem de öğretmenlere müdürlerini değerlendirmeleri için uygulandı. Bu çalışmada, ilköğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği açısından mevcut durumu tespit edilip ortaya konmuş ve eğitim sorunlarını öncelikli olarak ele alıp, uygulamaları ile çözüme kavuşturulmasında en büyük katkıyı sağlaması gereken müdürlerin, yetiştirilmesi ve atanması için bir yol haritası olabilecek standartlar incelenmeye çalışılmıştır. Bu ve benzeri çalışmaların, Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesine ve alanın kurumsallaşmasına önemli katkısı olacağı ümit edilmektedir.

İki yıl süren bu araştırma sürecinde, yardım ve desteğini her yönden benden esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan Arslan’a, bu süre zarfında sürekli desteğini aldığım eşime ve ihtiyaç duyduğumda yardıma koşan dostlarıma ve tezime başladığımda yaşamımızda henüz var olmayan ancak, bitirmeden önce mutluluk kaynağı olarak dünyaya gelen oğlum Ege’ye sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tezin Adı: İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması

Hazırlayan: O. Ferda Beytekin

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartları, “Interstate School Leaders Licensure Consortium” [ISLLC] (1996), tarafından ortaya konan altı standart temel alınarak, belirlenmeye çalışılmıştır. Standartlar, okul gelişimi ile birlikte, öğrencinin öğrenmesini ve başarısını sürekli vurgulayan, bir çerçeve oluşturmakta, eğitim liderlerine ve alana esnek bir yol haritası sunmaktadır. Standartlardan yola çıkılarak geliştirilen anket, 90 yargı cümlesinden oluşmakta ve okul müdürü ve öğretmenlerin eğitim liderliği becerilerinin tutum ve algılara göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Standart 1; *Vizyon*, Standart 2; *Örgüt Kültürü ve İklimi*, Standart 3; *Kaynakların Yönetimi*, Standart 4; *İşbirliği*, Standart 5; *Dürüst ve Adil Bir Yönetim*, Standart 6; *Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetimi* becerilerini vurgulamaktadır. Bu amaçla 28 ilköğretim okulunda toplam 140 öğretmen ve müdüre anket uygulanıp, değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, standartların tümünde okul müdürleri, yönetim tutumlarını *yeterli* düzeyde değerlendirmekte ancak, öğretmenler müdürlerini *kısmen yeterliye yakın* düzeyde algılamaktadırlar. Ankete katılan eğitimcilerin tümünün ortalamaları incelendiğinde, okul müdürlerinin, *kısmen yeterli* düzeyde eğitim liderliği becerilerine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Müdür ve öğretmenler arasında yapılan karşılaştırma ve t testi sonucunda eğitim liderliği algı ve tutumları yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, söz konusu boyutlar yönünden müdürlerin eğitim liderliği nitelik ve becerilerini iyileştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : 1- Eğitim lideri 2- Kolaylaştırıcı Lider 3- Dönüşümcü Lider 4- Okul Toplumu 5- Okul Vizyonu 6- Okul Misyonu

Title of Thesis : A Research On The Standards Of Educational Leaders For Primary School Principals

Author : O. Ferda Beytekin

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the standards of educational leaders for primary school principals. The standards were based on and derived from the standards for school leaders of “Interstate School Leaders Licensure Consortium” [ISLLC] (1996). In this study, it was also aimed to demonstrate the differences between the perceptions of teachers and the attitudes of principals about educational leadership skills. A questionnaire was developed from the ISLLC standards to examine the educational leadership skills of primary school principals. The questionnaire was applied to evaluate the educational leadership skills of primary school principals to both principals and teachers, 140 participants in 28 primary schools in Kocaeli. The questionnaire has 90 questions that address different leadership skill areas to examine the competence of primary school principals. These standards emphasize the student learning and demand success for all the members of the school community. They change the nature of the educational leadership from management to learning and school improvement. They establish a framework for action further than a list of everything that a principal might do. The results of the study indicated that the principals evaluate themselves as competent educational leaders but the teachers think that the principals are incompetent in educational leadership skills.

Key Words: 1- Educational Leader, 2- Facilitative Leader, 3- Transformational Leader, 4- School Community, 5- School Vision, 6- School Mission.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar DİZİNİ.....	VI

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	2
Alt Problemler.....	3
Amaç.....	4
Önem.....	5
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI.....	8
OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINDAKİ DEĞİŞİM.....	8
SÜRECİ	
Geleneksel Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	10
Öğretimsel Bir Lider Olarak Okul Müdürü	11
Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	12
Kolaylaştırıcı Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	13
Eğitim Liderinin Değişim ve Gelişime Liderlik Etmesi.....	17
Etkili Eğitim Liderliği İçin Okul Müdürünün Sorması Gereken Sorular.....	19
İnançlı Bir Takım Oluşturma ve Eğitim Lideri.....	22
EĞİTİM LİDERLİĞİ STANDARTLARI VE DAYANDIĞI TEMEL İLKELER	26
Standart 1. Vizyon.....	28
Standart 1. Vizyon- Bilgi Kriterleri.....	30
Standart 1. Vizyon- İnanç ve Değerler.....	31
Standart 1. Vizyon- Performans Kriterleri.....	33
Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi.....	34
Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi - Bilgi Kriterleri.....	35
Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi - İnanç ve Değerler.....	36
Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi - Performans Kriterleri.....	37
Standart 3. Kaynakların Yönetimi.....	39
Standart 3. Kaynakların Yönetimi - Bilgi Kriterleri.....	39
Standart 3. Kaynakların Yönetimi - İnanç ve Değerler.....	40
Standart 3. Kaynakların Yönetimi - Performans Kriterleri.....	41

Standart 4. İşbirliği.....	43
Standart 4. İşbirliği - Bilgi Kriterleri.....	43
Standart 4. İşbirliği - İnanç ve Değerler.....	44
Standart 4. İşbirliği - Performans Kriterleri.....	45
Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim.....	46
Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim – Bilgi Kriterleri.....	47
Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim - İnanç ve Değerler.....	47
Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim - Performans Kriterleri.....	48
Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim	49
Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim - Bilgi Kriterleri.....	50
Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim - İnanç ve Değerler.....	50
Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim - Performans Kriterleri.....	51
Özet.....	52
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	54
Araştırmanın Modeli.....	54
Evren ve Örneklem.....	54
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	54
Verilerin Çözümlemesi.....	56
4. BULGULAR VE YORUM	57
Örnekleme Alınan Müdür ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	57
Görev Değişkeninin Eğitim Liderliği Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerine Etkisi...	59
Kişisel Değişkenlerin Eğitim Liderliği Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerine Etkisi..	78
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKLAR.....	90
EKLER.....	93
ÖZGEÇMİŞ	99

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci.....	9
Tablo 2: Eğitim Liderlerinin Sahip Olması Gereken Standartlar.....	28
Tablo 3: Örneklemeye Alınan Müdür ve Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı	57
Tablo 4: Eğitim Liderliği Standart 1 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5: Eğitim Liderliği Standart 1'in Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları.....	60
Tablo 6: Eğitim Liderliği Standart 2 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 7: Eğitim Liderliği Standart 2 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları.....	63
Tablo 8: Eğitim Liderliği Standart 3 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 9: Eğitim Liderliği Standart 3 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları	66
Tablo 10: Eğitim Liderliği Standart 4 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 11: Eğitim Liderliği Standart 4 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları.....	69
Tablo 12: Eğitim Liderliği Standart 5 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 13: Eğitim Liderliği Standart 5 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları.....	72
Tablo 14: Eğitim Liderliği Standart 6 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları	74
Tablo 15: Eğitim Liderliği Standart 6 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları.....	75
Tablo 16: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlere Göre Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	78
Tablo 17: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlere Göre Mezuniyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	80

Tablo 18: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlerin Eğitim Bilim Dersi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	81
Tablo 19: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlerin Deneyim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	83



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağdaş uygarlıklar arasında yer almanın en geçerli yolu, eğitimdeki ilerleme ve bunu toplumun her kesimini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması ile olabilir. Bu şekilde yetişen yeni nesiller, çağın gereklerine uygun, daha donanımlı olarak eğitim kurumlarından mezun olabilirler. Eğitim kurumundan mezuniyet, her şeyin sonu değil, yaşam boyu eleştirel öğrenmenin başlangıcı olmalıdır. Gerçekten yararlı bir eğitim süreci, bireyin yaşamında karşılaşacağı değişimlere ayak uydurmasını sağlayıp, her defasında onu yeniden öğrenmeye yönlendirmelidir.

Son dönemde, kaçınılmaz olarak yaşanan küreselleşme süreci, toplumun her alanında kendini hissettirerek, farklı yaşam biçimlerini kabul ettirmektedir. Bundan dolayı, hızlı değişimlerle karşı karşıya kalan yeni nesil, kendini sürekli geliştirerek karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilmeli ve farklı sorunlara çözüm bulabilmelidir. Öğrenciler, eğitim kurumlarında yaşama hazırlanırken, eğitimi hayatın kendisi olarak düşünüp, var olanı yaratıcı bir şekilde sorguladığı sürece, değişimlere daha rahat ayak uydurup başarıya daha kolay ulaşabilir. Özdemir (2000)'e göre, toplumun varmak istediği sosyal ve ekonomik hedeflere ulaşabilmesi için, eğitim örgütlerinin amacına uygun olarak etkili çalışması gereklidir. Sürekli değişen dünyada, eğitim kurumlarının kendini geliştirmeden yaşaması onları, bir süre sonra çağın gerisine bırakabilir. Bundan dolayı bu değişimi fark eden, sorunları tespit eden ve çözüme kavuşturan eğitim örgütleri, toplumsal yenileşme hareketleri için de itici güç olabilir. Eğitimin en değişmez parçası olan öğretmenler, öğretmenlik alanında eğitilmişlerdir, fakat bir eğitim sistemi, en yeni ve geçerli bilgilerle donatılmış eğitimcilerle yürütülüyor olsa da okuldaki çalışmaları planlayacak bir üst uzmana ihtiyaç vardır. Bu görevi üstlenen kişi, yani; müdür, öğretmen, öğrenci ve ailelerini de okul hedeflerine yönlendirip eğitim sürecine etkin bir şekilde katarak okulunu daha etkin bir şekilde yönetmelidir. Kendini geliştirme programlarını başarıyla uygulayacak okullarda, okul toplumunu etkileyip yönlendirecek eğitim liderlerine çok iş düşmektedir.

Günümüzde, eğitim kurumlarında birçok sorun çözüm beklemektedir. Okulların fiziki yetersizlikleri, çevre faktörleri, eğitim politikaları, okul yöneticilerinin niteliği, öğretmenlerin mesleki donanım eksikliği, sosyo-ekonomik

durum vd. ile sorun listesi daha da uzatılabilir. Bu tür geniş kapsamlı, yapısal sorunları çözüme kavuşturmak için, kökten reformlar ve uzun soluklu stratejik planlamalar yapmak gereklidir. Bunun yanı sıra, yapılan bu planları uygulamak hem büyük finans kaynağı, hem de zaman gerektirmektedir. Ancak, eğitim sistemindeki sorunlar oldukça birikmiş ve acilen çözüm beklemektedir. Bu tür problemlere yönelik eğitim politikaları geliştirilirken, daha kısa vadede uygulanabilecek planları ortaya koymak gerekmektedir. İşte bu durumda, okul yöneticilerine çok iş düşmektedir. Okul yöneticilerinin, yönetim yaklaşımlarında ve sorun çözme yöntemlerindeki olumlu gelişmeler, okulları daha yaşanabilir ve eğitim öğretim amaçlarına uygun yerler haline getirebilir. Okulları daha demokratik ve öğrenmeye odaklı iş yerleri haline getirmek için, bu süreçten etkilenen tüm kesimleri yönetime katmak gerekmektedir. Somech (2002)'e göre müdürlerin öğretmenleri yönetime katma derecesi, onların liderlik felsefelerini ve yönetimde neye odaklandıklarını yansıtır ve demokratik yaklaşımdaki lider yöneticiler, yönetimde tam katılımı uygularken, öğretmenlerine hiyerarşik yaklaşan müdürler bu katılımı, sadece belirgin alanlarla sınırlandırmaktadırlar.

Problem Durumu

Eğitim yöneticisinin, eğitim lideri olarak standartlarının eksikliği ve bunların okul yöneticilerinde mevcut olmayışı, okulları yöneten okul müdürlerinin bilinçsizce okul yönetimi uygulamalarına sebep olarak, çoğu zaman plansız programsız hedefleri olmayan eğitim yönetimi anlayışını benimsemelerine yol açmaktadır. Halbuki eğitim liderliği standartlarına sahip, eğitim yönetimi süreçlerinde nitelik ve becerilerini yönetimine yansıtan okul müdürleri, okul toplumunun tüm paydaşlarını karar sürecine katarak, öğrenme ve öğrenci başarısını daha üst düzeylere çıkarabilirler. Erdoğan (2000)'a göre doğru ve gerçeklerin daha çabuk değiştiği dönemde, okulların başlıca odak amaçlarından birisi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kazanmasıdır. Okullarda eleştirel düşünme ortamının yaratılmasında, liderlik edecek kişiler tabii ki müdürler olmalıdır. Eğitim liderinde okulu daha etkin yönetebilmek için bulunması gereken standartlar, doğru bir şekilde ortaya konulursa, şu anda eğitim sisteminde karşı karşıya kalınan bir çok sorun ortadan kalkabilir ve okul yöneticileri bu standartları kazandıklarında, sorun çözen, eğitim faaliyetlerini kolaylaştıran eğitim liderleri olabilirler. Okul

yöneticilerinin, eğitim lideri olarak okulu etkili yönetebilmeleri için, sahip olmaları gereken standartların ortaya konması araştırmanın özünü oluşturmaktadır.

Etkili eğitim liderinin, eğitimsel ve insani yönü oldukça güçlü olmalıdır. Yaptığı işin hareket noktası öğrenme, öğretme ve okulun iyileştirilmesi olmasının yanında buldukları ortamın moral kaynağı, öğrenci, öğretmen ve velilerin danışmanlığını da yapmalıdırlar. Biçimsel liderlik, okullarda karmaşık ve çok yönlü bir görev olduğu için standartlar, bu gerçeği göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim liderleri, diğer insanlarla güçlü ilişkiler kuran ve onlara değer veren bireyler olmanın yanı sıra, okul toplumunun üstünde değil, eşit olan bir üyesi olduğunu bilmelidir. Türkiye, bir yandan ekonomik, diğer yandan sosyal sorunlarla hızlı bir değişim içinde yeni bir yüzyıla girmiştir. Sürekli gelişen Türkiye’de geleceğin okullarının liderleri, eğitime şekil verecek toplumsal dinamikleri takip edip, kendi liderlik yaklaşımını şekillendirirken, yeni eğilim ve yönelimleri göz önünde bulundurmalıdır.

Araştırmanın problemi şöyle ifade edilmiştir: “Eğitim lideri olarak ilköğretim okul müdürünün, etkili bir okul yönetimi için, hangi standartlara sahip olması gerektiğinin araştırılması”. Kocaeli İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ilköğretim okullarındaki müdürlerin, eğitim liderlerinin sahip olması gereken altı davranış boyutuna ne ölçüde sahip olduğunun saptanmasıdır. Bunun için geliştirilen veri toplama aracı müdür ve öğretmenlere çift taraflı uygulanarak, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin algılarına ve kendilerinin tutumlarına göre standartlara ne seviyede sahip oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Alt Problemler

1. Okul vizyonunun okul toplumunun tümünün katılımı ile öğrenme üzerine kurulması boyutunda, öğretmenlerin algılamaları ve müdürlerin tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrenme merkezli örgüt kültürü ve ikliminin oluşturulması boyutunda, öğretmenlerin algılamaları ve müdürlerin tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Kaynakların yönetimi boyutunda, öğretmenlerin algılamaları ve müdürlerin tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

4. Okul toplumuyla işbirliği içinde çalışma boyutunda, öğretmenlerin algılamaları ve müdürlerin tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Dürüst ve adil yönetim boyutunda, öğretmenlerin algılamaları ve müdürlerin tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
6. Politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçevede yönetim boyutunda, öğretmenlerin algılamaları ve müdürlerin tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Amaç

Bu araştırma ile ilköğretim okul yöneticisinin, eğitim lideri olarak okulu daha etkili yönetmek için hangi standartlara sahip olması gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu sayede okullarımızda yaşanan sorunlar, eğitim lideri olarak okul yöneticileri tarafından daha kolay ve etkili bir şekilde ele alınıp çözülebilecektir. Okuldaki tüm bireylerin katılım ve desteğini sağlayarak okul vizyonunu öğrenme üzerine kuran; öğrencinin öğrenimi ve öğretmenin mesleki gelişimi için, gerekli örgüt kültürü ve ikliminin oluşmasını kolaylaştıran; öğrencilerin farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran; dürüst, adil ve ahlaki bir yönetim sergileyen; sosyo-kültürel, politik, ekonomik ve yasal çerçeveyi anlayıp, yorumlayabilen eğitim liderleri, okullarını daha etkili yönetebilirler. Ayrıca, eğitim liderliği standartları, okullara yönetici atamalarında kriter olarak kullanılabilir ve bu konuda bundan sonra yapılacak çalışmalara kaynak teşkil edebilir. Bu araştırma, alanda araştırma yapacak araştırmacılara bir başlangıç noktası olarak kullanılabilir. Uygulayıcılar ise, bu araştırmayı, değişime gereksinim duyan okul örgütleri ve kendileri için bir çerçeve ve yol haritası olarak kullanabilirler.

Küresel dünya ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin zorladığı eğitim sistemine, uygun liderlik profilleri geliştirilmelidir. Eğitim liderlerinin sahip olması gereken, herkesçe kabul görmüş standartların varlığı, şu anda görev yapan ve değişime açık olan yöneticileri, harekete geçirebilir. Bu standartlar sadece müdürler için değil, aynı zamanda eğitim lideri pozisyonunda olan tüm çalışanlar ve öğretmenler için başlangıç noktası olabilir.

Önem

Eğitim liderliğinin standartlarının ortaya konması, birçok yönden alana, hem kuramsal olarak, hem de uygulama yönünden yararlı olabilir. Öncelikli olarak eğitim liderliği kavramı ve eğitim liderinde olması gereken özelliklerin belirlenmesi yoluyla, eğitim sisteminin karmaşık sorunlarına, çözüm yolunda bir çıkış noktası olabilir. Bu standartların ortaya konması, eğitim liderliğinin daha etkili kullanımını ve bunun sonucunda daha üretken okullara ve eğitimde başarılı sonuçlara ulaşılabilmesini sağlayabilir. Okulları etkili bir yönetimle başarılı kılmak ve varolan sorunları aşp, istenen sonuçları elde etmek için, okul müdürlerinin eğitim liderliği becerilerini arttırmak önemli bir etken olabilir. Ayrıca, okul yöneticileri bu liderlik özelliklerini kendi çevre ve şartlarına uyarlayarak, geliştirebilirler ve böylece yöneticilikten liderlik aşamasına geçerek hem kendilerine, hem de okullarına önemli bir katkı sunabilirler. Eğitim liderliği standartlarının ortaya konması, okul müdürlerinin daha kaliteli eğitim için performans ve isteklerini arttırmaya sebep olabilir. En azından, kendilerinde olmayan özellikler için akıl yürütüp bunları elde etme çabası içine girerek ve kendileri için yeni ve gerçekçi kriterler belirleyebilirler. Bir diğer fayda da bu çalışma sayesinde, gelecekteki okulların yöneticilerinin sahip olması gereken eğitim liderliği niteliklerine, temel kaynak olarak veri kabul edilebilme olasılığıdır. Etkili okul liderleri, adı geçen eğitim liderliği niteliklerine sahip oldukları ve geliştirdikleri sürece, ortak bir eğitim vizyonu belirleyerek, başarılı olabilecek ve böylece öğrencilerimiz, sorumluluk alabilen, eleştirel düşünen, yaratıcı, üretime dönük, sağlıklı bireyler olarak yetişerek ve gelecekte daha önemli sorumluluklar alabileceklerdir. Bu standartlar sayesinde, uygulamada okul liderleri başarı çitalarını yükseltmek zorunda kalabilirler.

Okul yöneticilerinin bazıları okul yönetimindeki eksikliklerinin farkında değil, bazıları da bu eksikliklerinin farkında olmasına rağmen, bunları nasıl giderebileceğini bilememektedir. Bu çalışma sonucunda eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin bir fotoğrafı çekilerek, mevcut olan durum gözler önüne serilmek amaçlanmaktadır. Bu yolla okul müdürleri daha az yeterli oldukları konuları görebilir ve bu çalışmadaki eğitim lideri profilini, kendilerine değişim için bir araç olarak kabul edebilirler. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin saptanan profilinden yola çıkılarak, yönetici seçiminde ve yetiştirilmesinde yeni kıstaslar

oluşturulabilir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin standartları göz önünde bulundurularak, gelecekteki ideal yönetici profili belirlenebilir. Okul yöneticilerinin, eğitim liderliği standartları kriter alınarak atanması, yetiştirilmesi ve bunlar temel alınarak hizmet içi kurslar düzenlenmesi yöneticileri daha donanımlı hale getirebilir. Ayrıca bu araştırmanın gelecekteki olası araştırmalar için kaynak ve temel veri olarak kullanılabilmesi varsayılmaktadır.

Sayıtlar

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, ankete verdiği yanıtlar varolan durum ve gerçeği yansıtmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, eğitim liderlerinde olması gereken standartları ölçmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir;

1. Araştırma, 2002-2003 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde Kocaeli ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma; problemin ortaya konmasında, anket sorularının hazırlanmasında, alanyazın taramasıyla ilgili görüşlerin toplanmasında veri aracı olarak kullanılan anket ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim Lideri: Eğitim lideri kavramı okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan tüm eğitici ve idareci personeli kapsar. Ancak, bu çalışmada eğitim lideri kavramıyla üzerinde durulan, okul yönetiminde görev alan personel, yani müdürlerdir.

Okul Toplumu: Okulda bulunan öğrenciler, öğrenci aileleri, öğretmenler, yönetim kadrosu ve eğitim süreci ve ürününden yararlanan sivil toplum örgütleri, sanayi kesimi, vd.

Okul Vizyonu: Bir vizyon, okulun ne olabileceği ve ne olması gerektiğinin bir görüntüsü anlamına gelir. Bununla birlikte okul toplumunun ortak olarak paylaştığı değerleri, umutları, hayalleri ve beklentileri de içerir.

Okul Misyonu: Okul vizyonundan geliştirilerek, okulun neyi, kim için başarmaya çalıştığını tanımlar.

Kolaylaştırıcı Lider: Okulundaki tüm uygulamaları her yönden destekleyerek, elbirliği ile demokratik, karar süreçlerine her bireyi ve kesimi katan, çözüm yolları üretilmesine katkı sağlayan lider.

Dönüştürücü Lider: Okulda değişimi kendine amaç edinmiş, bunu da çalışanların ilgilerini ve kişisel ihtiyaçlarını öne çıkararak sağlayan lider.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI

Bu bölümde, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarındaki değişim süreci, geleneksel, öğretimsel, dönüşümcü ve kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımları yönünden incelenecek ve etkili eğitim liderinin değişime liderlik etme yolları, okul müdürünün okulda etkili eğitim liderliği için sorması gereken sorularla birlikte ele alınacaktır. Daha sonra, eğitim liderliği standartları ve dayandığı temel ilkeler, inanç ve değerler, performans ve bilgi kriterleri alt boyutlarında araştırılacaktır.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINDAKİ DEĞİŞİM SÜRECİ

Çağdaş yönetim anlayışı, artık örgüt çalışanlarını ve hizmet verdiği kişileri kendine merkez almaktadır. Verimli ve etkin çalışmayı hedefleyen yöneticiler, geçmişte kalması gereken yönetim anlayışlarını değiştirerek, yeni yöntemler geliştirmelidirler. Yeni davranışları kazanmak pek de kolay bir süreç değildir. İnsanların, yerleşik, güvenli, önlerini görebildikleri yaşam biçimini tercih etmeleri doğaldır. Ancak, gelişme ve ilerleme bazen ulaşması güç hedefleri kovalamakla başarılabilir. Baskı ve korkuyla yönetme şekli, artık gerilerde kalmaktadır. Celep (2000)'e göre, bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmesi için, okulun yaratıcı bireyselliği geliştirecek bir yönetsel yapıya sahip olması gerekmektedir. Rahatsız etme ve sıkıntı vererek iş yaptırmanın, gerçekten amacına ulaşmadığı, verimli ve etkili bir yönetim olmadığı çağımızda genel kabul görmektedir. Çalışanları güdüleme, takımlar oluşturma, misyon ve vizyon geliştirme, yetki vererek çalışanların sorun çözmesinde yardımcı olma, yeni çağın yöneticilerinin öncelikli görevlerinden olmaktadır.

Eğitim lideri kavramı, okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan tüm eğitici ve idari personeli kapsar. Eğitim lideri olmak için mutlaka okul yöneticisi olmak gerekli değildir. Ancak okulunu etkili yönetmek isteyen bir okul müdürü, eğitim liderinin nitelik ve becerilerine sahip olmalı ve okul toplumunun, bütün paydaşlarını birer eğitim lideri olmak konusunda cesaretlendirmelidir. Bu çalışmanın temel amacı, okul müdürü olarak görev yapan yöneticilerin eğitim liderliği standartlarının

araştırılması olduğu için, eğitim lideri kavramıyla üzerinde durulan, okul yönetiminde görev alan müdürlerdir.

Son yıllarda, okul yöneticilerinde eğitim yöneticiliğinden, eğitim liderliğine doğru bir geçiş ve eğilim bulunmaktadır. Okul yöneticileri sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okullarını daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedefleyen ve bunu yaparken de okul toplumundaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunu başarmak için geleneksel yönetici profilinden, eğitim liderine doğru bir geçiş yapmaları gerekmektedir. Okul yöneticisi, okulunda çağın gereklerine uygun dönüşümü sağlamak için öncelikli olarak kendisinin değişmesi gerektiğini ve bu değişimi çevresine göstermek zorunda olduğunun farkında olmalıdır. Lashway (1998), okul müdürlerinden öğretimsel liderlikte yapmış oldukları hedeflerin ortaya konması, disiplinin sağlanması ve sonuçların değerlendirilmesi işlerinden daha çok, yapılacak işleri kolaylaştıran lider konumunda davranmaları gerektiğini öne sürmektedir. Takımlar oluşturma, karşılaşılan sorunların çözümüne uygun ortamlar yaratma okul müdürlerinin öncelikli görevlerinden olmalıdır. Okul toplumunun tüm kesimlerini etkileyip, uygulamalara ortak ederek eleştirel, üretken, verimli ve başarılı öğrenme ortamının oluşmasına katkı sunan okul yöneticisi, eğitim liderliği profilini yönetimine yansıtabilmektedir. Lieberman ve Miller (1990), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının değişim sürecini Tablo-1'deki gibi göstermiştir;

Tablo 1: Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarındaki Değişim Süreci

Geleneksel Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi	Öğretimsel Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi	Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi
Patron	Öğretimi Denetler	Eş lider
Şube Müdürü	Kahraman	Kahramanlar Yaratır
Öğretmenlere Emir Verir	Öğretmenler Birer Araçtır	Öğretmenler Birer Paydaştır
Yönlendirerek Yöneterek Çalışır	Ekip Çalışmasına Önem Verir	İşbirliği ve Güç Eşitliğine Dayalı Çalışır
Okul Gelişimini Amaçlar	Okul Gelişimini Amaçlar	Okul Gelişimini Amaçlar
Ödül ve Ceza Yöntemini Uygular	Koalisyonlar Oluşturur	Sorunları İşbirliği İle Çözer

Kaynak: Lieberman ve Miller, 1990, s. 123.

Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarında uygulayacakları her strateji, okula değişik bir açıdan bakar ve uygulama önceliğinde farklı noktalara önem verip, birbirlerinden değişik hareket tarzlarını benimser. Yirmibirinci yüzyılda yeni eğitim kurumlarındaki okul müdürleri liderlik yaklaşımlarını uygularken, belli başlı bir kaç stratejiden birini seçmektedirler. Bunlar; geleneksel liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik veya onun da ötesinde sorun çözdüren, kolaylaştırıcı liderliktir. Her birinin kendine göre belirgin avantaj ve diğerine göre sınırlılıkları vardır.

Geleneksel Bir Lider Olarak Okul Müdürü

Geçmiş dönemlerde ve hala bazı okullar, otorite ve sorumluluk üzerine kurulu bir düzen içinde, bürokratik yapılar şeklinde yönetile gelmektedir. Ancak günümüzde, bu çeşit yönetim, öğrenciyi ezberle yönlendirerek sınıf geçme ve dolayısıyla yaratıcılıklarını öldürme noktasına getirdiği görülmektedir. Bunun yanında, okulları bürokratik işlerle boğmak, öğretmeni sadece belli, tekdüze görevleri yapan, mesleğine yabancılaşmış çalışanlar haline getirmektedir. Geleneksel lider stratejileri, karar alma süreçlerini, emir komuta zinciri şeklinde, yukarıdan aşağıya uygulama yöntemine gitmişler ve karşılaşılan sorunlarda çözüme yönelik stratejiler geliştirirken demokratik yöntemler geliştirememişlerdir. Deal ve Peterson (1994) geleneksel lider stratejilerinin uygulamasını karar verme sürecinde ussal analizden yararlanan ve kararların uygulanmasını da biçimsel otoriteye dayandıran bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Bu da teknik liderliği işaret etmektedir. Teknik liderlikte, okul müdürü; planlayıcı, kaynak tahsis eden ve kullanılacak yerlere karar veren, koordinatör denetleyici, bilgiyi dağıtan ve analiz eden konumundadır.

Geleneksel stratejilerde eğitim liderleri, okulun her zaman yaptığı işlerde etkili ve kontrollü bir yönetim ortaya koymaktadırlar. Ancak, Deal ve Peterson (1994), hiyerarşinin yaratıcılığı, işe ve okula adanmayı yok ettiğini ve çalışan-okul ilişkisini sadece ekonomik bir çerçeveye soktuğunu ifade eder. Bunun da ötesinde öğretme faaliyeti, hiyerarşinin katı yöntemleri ile yürümekte zorluklarla karşılaşabilir. Eğitim, öğrencilere danışmanlığı, öğretim ve denetleme gibi sürekli değişen ve duruma göre yönetimi gerektiren işleri içermektedir. Bu çeşit

işlerin olduğu okul örgütünde geleneksel yönetim anlayışı, yaratıcı öğrenme ortamının oluşmasını engelleyici bir süreç oluşturabilir.

Öğretimsel Bir Lider Olarak Okul Müdürü

Öğretim liderliği, 1970'lerin sonuna doğru ortaya çıktığında, okul müdürlerinin etkili yönetim uygulayabilmesi için, çalışanlardan açık beklentilerini ortaya koyarak, disiplini sürekli bir şekilde öne çıkaran ve yüksek öğrenme standartlarına ulaşmalarını bekleyen bir yaklaşım göstermeleri istenmiştir. Öğretim liderliğinin en önemli görünen taraflarından birisi, farklı uzmanlıkları içinde barındıran okulun öğretim kademesini, başarılı öğrenme ortamının geliştirilmesi için öğretim lideri tarafından yönlendirilmesi, beklentinin açıkça ortaya konması ve bu sürecin öğretim lideri tarafından denetlenmesi olarak açıklanabilir. Öğretmenlerin, okul müdürü tarafından sürekli gözlenerek, onlara geri bildirim sağlanması, geleneksel liderliği anımsatabilir ancak yöneticilerin alt kadrolarına otoritesini yönelterek idare etmesi geleneksel liderlikte okulun biçimsel işlerini öne çıkarırken, öğretim liderliğinde öğrencinin öğrenmesini ve başarıyı vurgular. Bu çeşit liderlikte okul müdürü sahip olduğu güç ve bilgi ile tek başına her şeyi yapmaya çalışır. Okulun gündemini kendisi belirler, bilgi akışını kendisi kontrol eder, okuldaki gerilimleri örter ve öğretmenlerini amaçlarına ulaşmak için gerekli araç olarak görür. Okulun ilerlemesini amaçlarken küçük gruplar yoluyla çalışırken, başında her zaman kendisi bulunur. Okulda kendisinden başka liderliğe izin vermez ve çalışma gruplarını sürekli yönlendirir. Karar alma süreçlerinde okul topluluğunun üyeleri pasif durumdadır ve yaratıcı katkılarına izin verilmez.

Lashway (1995)'e göre, öğretim liderinin okulda beş tane temel görevi vardır; okul misyonunu tanımlamak, pozitif bir öğrenme ortamını desteklemek, öğretmenleri gözleyerek geri bildirim sağlamak, müfredatı yöneterek okulu idare etmek, öğretim programını uygulamaya koymak. Öğretim liderinin görevleri önceden, yüksek beklentilerin olduğu akademik başarıları ve sınav sonuçlarını daha yüksek hale getirmektir. Daha sonra bu fikir evrimleşerek okul vizyon ve misyonunu ortaya koymak oldu. Şişman (2002), öğretim liderinin davranış boyutlarını; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin denetimi, düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş boyutta

ifade etmektedir. Okul müdüründen, ğretim lideri olarak vizyon ve misyon belirlenirken öncülük etmesi beklenir ve sürekli olarak bunları okul toplumunun gündeminde tutarak heyecanı üst düzeyde tutması istenir. Eğitim programları ve ğretim süreci, ğretim liderinin üzerinde en çok durduğu konulardan biridir. Öğretim lideri ğretim süreci ve öğrencileri değerlendirip bulguları, okul toplumunun bilgisine sunar, bu konularda tartışma açılmasına nc olarak, yeni amaçların saptanması için veri olarak kullanır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve yeni kazandıkları becerileri okula yansıtılmaları için olanak sağlar. ğrenme ve öğretme için en uygun iklimin oluşmasına izin verir ve farklı görüşlerin doğmasına öncülük eder.

Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Müdürü

Dönüşümcü stratejiler; ikna etme, idealizm ve entellektüel heyecana dayanarak çalışanları değer ve sembollerle, ortak paylaşılan bir vizyon yoluyla, motive etmeyi içerir. Okul müdürleri, okul kültürünü skillendirmek için sürekli rgtt dinler ve gözler, daha anlamlı hedefler için okul topluluğunu zinde tutar. Deal ve Peterson (1994)'a göre dönüşümcü lider bu süreçte bir tarihi, şair, çevresine şifa dağıtan bir kimse ve gerektiğinde bir dedektif rolünü oynar. Dönüşümcü lider aynı zamanda, grubun ortak hedeflerinin kabullenilmesini destekler, onlara yüksek performans beklentilerini ifade eder ve kendi davranışları yoluyla uygun modeller sunup, entellektüel heyecanı yaratır. Dönüşümcü stratejiler, çalışanları güdüleme ve onlara ilham verme kapasitesine sahiptirler. Bu stratejiler, özellikle büyük bir değişim içine girildiğinde oldukça etkilidirler. Bir amaç ve anlam etrafında birliktelik sağlayarak ortak bir hedef için iş görenleri çalışmaya yönlendirirler. Lashway (1998) son dönemlerde akademisyenlerin, eğitim kurumlarında dönüşümcü ve kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımlarının uygulanmasından yana olduğunu belirtmesine rağmen, yapılan araştırmaların herhangi bir yaklaşımın tamamıyla en iyisi olduğunu gösterecek şekilde olmadığı tespitinde bulunmaktadır. Bunun için, hangi yaklaşımı kullanırlarsa kullansınlar, okul müdürleri, etkili olmak için iyi organize olan, liderlik ve yöneticilik gibi iki şapkası olan eğitim liderleri olmak zorundadırlar. Lider olarak okul müdürü, kolaylaştırıcı stratejide, okulun öz değerlerini ifade eden vizyonun oluşumunu desteklemeli ve yönetici

olarak da belirlenen vizyonun kurumsal politikalarını ve yapılarını geliştirmelidir. Bunları uygulayan okul müdürleri, öğrenci başarısının artabilmesi için gerekli olan eleştirel öğrenme ortamının oluşmasının sağlanması sürecinde, karşılaşılabileceği sorunları çok daha rahat aşabilecektir. Okul lideri olarak okul müdürü kurumsal politikaları oluştururken, ortak okul vizyonunu sürekli göz önünde bulundurmalı ve bunu okul toplumunun tüm paydaşlarına benimsetmelidir.

Dönüşümcü liderlik stratejilerini kendine yöntem seçen okul müdürleri, okuldaki öğretmenlerini dönüşüm ve değişimin bir parçası haline getirmeye çalışır. Bunu uygularken, öğretim kadrosunun mesleki tatminini de üst düzeye çıkarmak için elinden geleni yapar. Bu çeşit yaklaşım sayesinde, okul müdürü dönüşümcü liderlik yaklaşımını uygularken sürekli bir okul gelişimini ve ilerlemeyi öğretmenlerin mesleki doyumunu araç ederek, okulda dönüşümü hedeflerler. Öğretimsel liderlikten daha da gelişmiş olarak bu yaklaşım, öğretmenlerin işe sahiplenip karar sürecinde etkin olmalarını sağlar. Dolayısıyla, eğitim lideri olarak müdür sorumluluğu herkese yaygınlaştırarak, işlerin sahiplenilmesini ve okulda değişimi destekler.

Kolaylaştırıcı Bir Lider Olarak Okul Müdürü

Kolaylaştırıcı liderlikte, okul müdürünün rolü sorunların çözümünü tek başına sağlamak değil, sorunların çözüldüğünü görmektir. Bu da çalışanları aktif olarak karar sürecine katarak, onların sorunları çözmesinde uygun ortamı sağlamakla olur. Okul müdürü, kolaylaştırıcı liderlik stratejisini seçtiğinde, okulun ortak sorun çözme yeteneğini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu yöntemle okul, sorun çözmeye ve performans geliştirmeyi amaçlar. Lashway (1998)'e göre dönüşümcü stratejilerde olduğu gibi, kolaylaştırıcı stratejileri seçen eğitim liderleri, ortak hedefler için, çabalarını ve fiziksel enerjilerini okul toplumu ile birleştirirler. Ancak kolaylaştırıcı yaklaşımda lider arka planda çalışırken, dönüşümcü lider odak noktasıdır. Dönüşümcü stratejide, lider sahnenin tam ortasında bulunur ve bazen otoritesini kullanırken yukarıdan aşağıya baskıcı yöntemlere başvurabilir. Kolaylaştırıcı liderlikte, bu olay bir üstün gözleminden çok bir ortağın birlikte çalışması ve sorunların çözümüne destek veren konuma geçmektedir.

Kunde (1994), “*The Challenge of Leadership*” adlı makalesinde, kolaylaştırıcı liderle, öğretimsel lideri aşağıdaki gibi karşılaştırmıştır;

Öğretimsel Lider:

- Sınırlı bir güç ve bilgiyle en iyisini yapar,
- Gündemi belirler,
- Bilgi akışını kendisi kontrol eder,
- Gerilimleri örter,
- Güvene önem verir ve karşısından bekler,
- Öğrenci ve ailelerini pasif tüketici olarak görür.

Kolaylaştırıcı Lider:

- Çalışanlara yetki devri sağlayarak, paydaşlarına hizmet verir,
- Birlikte karar alma sürecini oluşturur,
- Bilgiyi paylaşır,
- Paydaşlarına karşı kendini sorumlu tutar.

Sorunların çözümünü kolaylaştırma, okulda ortak bir çalışma platformunu, değişen çevreye uyum sağlamayı ve öğretmenlerin kendi becerilerini geliştirmeleri olanağını sağlar. Bu sayede ortak amaçların peşinde koşan çalışanlar ve demokratik bir çalışma ortamı doğabilir. Bununla birlikte, bu strateji bazen belirsizlik, huzursuzluk ve sorumlulukların belirsizliğine yol açarak, çalışanları yeni rollere ve ilişkilere zorlayabilir. Aynı zamanda çalışanları tüm karar alma süreçlerine katmak bazen zaman alabilir, kolaylaştırıcı strateji, sorunlarla karşılaşıldığında anında davranış geliştirip esnek yönetim uygulaması beklenen yöneticiler üzerinde baskı oluşturabilir. Bunlara ek olarak, çok fazla heyecan ve beklenti yaratarak, enerji ve kaynak kaybına yol açarak ortak paylaşılan vizyonun bölünmesine yol açabilir.

Okul müdürleri, etkili okul yönetmek için, artık sık sık emirler verip, diğer çalışanları bunları uygulaması için zorlamak yerine, okullarını geliştirmenin başka yollarını bulmak zorundadırlar. İşleri kolaylaştıran liderler, insanları bir araya getirerek, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını sağlayan, yeni liderler yaratan ve diğer çalışanları inisiyatif kullanmaları için yüreklendiren kişiler olduğu sürece hedeflere daha kolay ulaşabilirler. Bunun yanında ortak paylaşılan vizyonu desteklerken, yeni liderlerin ortaya çıkmasını

sağlamalıdır. Lashway (1998) okul müdürlerinin stratejik seçeneklerini yaparken, izleyecekleri yolları aşağıdaki gibi önermektedir:

- Liderler, esnek stratejiler kullanmalıdır.
- Liderler, uzun ve kısa dönem ihtiyaçlarını birbirleriyle dengelemelidirler.
- Liderlerin stratejik seçimleri, kurumsal değerlere hizmet etmelidirler.
- Yapılan bir uygulama birden fazla stratejiye hizmet edebilmelidir.

Deal ve Peterson (1994) okul müdürlerine “Çift Odaklı Vizyon” geliştirmelerini önermektedir. Buna göre, çift odaklı vizyon bir yandan günlük yapılan rutin işlerle, dönüşümcü potansiyeli birlikte yürütme anlamını ifade eder. Örneğin, okul otobüslerini denetleme görevi görünürde hiyerarşik bir işi yerine getirir, ancak aynı zamanda bu denetleme işini yaparken öğrencilerle tanışma, onlarla selamlaşp sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturma gibi dönüşümcü amaçlara hizmet edebilir. Kısacası, okulun etkili yönetilmesi, tüm stratejilere ya da tek bir stratejiye dayanmaktan ziyade, hepsinin çok boyutlu uygulanmasıyla olabilir.

Bazı durumlarda, yetki devri gibi, okul amaçlarıyla bireysel amaçları çatıştığında geri plana çekilmelidirler. Demokratik davranan bir müdür genellikle, müdür olarak sorumlu olduğum kesim öğrencilerdir ve okulda etkili olarak çalışmayan alanları gördüğümde, burası etkili çalışmamaktadır, bunun için biz de değişmeliyiz demelidir.

Eğitim liderleri bazen kötü giden şeyleri tek başına üstlenmek zorunda kalabilir. Bu çeşit bir uygulamayı yapabilecek lider, her zaman kendisini destekleyen ve zorluklarda birlik olan bir çalışanlar grubuna sahip olur. Ancak, insanları kazanmak amacıyla uygulamalarının kötü sonuçlarını üstlenirken, bunu gereksiz kahramanlık gösterilerinden ya da abartılı yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Kötü giden bir şeyde yöneticiler alt kademelerini suçlayıp, sorumluluktan kaçınırlarsa, kendine güvenmeyen ve inanmayan bir alt kademeyle çalışmak durumunda kalabilir.

Hiyerarşik liderlik stratejisini benimseyen okul müdürü, büyük değişiklikler içeren uygulamaları hızlı bir şekilde sonuca ulaştırmaya çalıştığında, bunların öğretmenler tarafından anlaşılıp, kabullenilmesi ve işlerlik kazanması zaman alabilir. Kolaylaştırıcı stratejide, karar alma sürecinde öğretmenler ortak karar oluşturmakta güçlük çekebilir ve böyle bir durumda müdür inisiyatifi ele alıp,

onlara yol göstererek kendisi karar almalıdır. Lider, uzun vadede örgüt gelişimiyle, kısa vadede öğretmen doyumu arasında seçim yapmak zorunda kaldığında bu ikisini dengelemelidir.

Okulların etkili çalışması için çoğu zaman kendi kendine karar verme yetkisini gerektirebilir, bundan dolayı da kolaylaştırıcı liderliğin uygulanabilmesine olanak sağlayan örgütlerdir. Standart formüller, okul ve sınıf yönetiminde çoğu zaman işe yaramayabilir. Şişman (2002)'a göre, eğitim liderleri, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp, aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışabileceğini de bilmelerinin gerektiğini belirtmektedir. Okul müdürlerinin, öncelikli görevi öğretmenlerin daha etkili öğretim yapabilecekleri ortamı sağlamaya çalışmaktır. Kolaylaştırıcı liderlik stratejisinin, anahtar kelimelerinden birisi "Ortak Çalışma", diğeri ise "Güven"dir. Okul müdürü, okulun vizyonunu çerçeve alarak, öğretmenlerine hareket olanağı sağlamalı, onlara güven duymalıdır. Öğrencilerin başarısı için, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalı ve bunu yaparken öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemelidir. Okul toplumu için kaynak oluşturmalı, onları yüreklendirmeli ve destekleyerek, gözlemlemeli ve sürekli bütün paydaşlarla iletişim içinde olmalıdır. Sergiovanni (2000), örgütleri insanlara benzeterek, insanların yaşamları boyunca geçirdiği gelişim evrelerinin benzerini örgütlerin de geçirdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, geleneksel yaklaşımda yukardan aşağıya karar alma sürecini uygulayan bir okul, kolaylaştırıcı stratejinin okul çevresine, bir anda geçişini beceremeyebilir. Kolaylaştırıcı liderlere, bazı durumlarda yavaş hareket etmeleri gerekir. Çünkü her okul ortak çalışan liderlere hemen hazır olmayabilir ve organizasyonlar ilk önce doğrudan yönlendirici liderliğin uygulandığı aşamadan geçerler. Bu tür durumlarda okul müdürleri gerilim noktaları ile açık net bir iletişime girmeli ve çalışanların kendi çabalarını gerçekleştirmeleri için hedefler koymalıdır. Değişim, bir olay değil, bir süreçtir, dolayısıyla kurumlardan önce bireyler değişmelidir, ancak bu değişim farklı yollarla ve oranlarda olmaktadır. Bunun için, kolaylaştırıcı lider, stratejilerini bireysel farklılıklara göre ayarlamalıdır.

Eğitim liderliği standartlarını ortaya koyup, Türkiye'de görev yapan okul müdürlerinin uygulamaları ile karşılaştırıp analiz etmeden önce, eğitim lideri profili üzerinde durup bunun gereklerine göre okul müdürünün, okul lideri olarak görevlerini incelemek gereklidir. Wallace (2001) okul müdürlerinin, okulun

vizyonunu gerçekleştirmeye uygun bir örgüt kültürü oluşturmak için, örgütte sürekli bir dönüşümü desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenin mesleki ilerlemesi ve kişisel ihtiyaçları ile, okul hedeflerinin bir potada erimesi ile olur. Bunu yaparken okul müdürü öğretmenlere hedefler gösterip, okulun ortak paylaşılan vizyonuna ulaşılmasını sağlayabilir. Yetki devri sayesinde öğretmenler, okul vizyonunu bağımsız ve daha yaratıcı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Wallace (2001) okul müdürlerine uygulamaya yönelik aşağıdaki öneri paketini sunmaktadır:

- Tahmin edilebilir sonuçlarıyla, öğretmen topluluğundaki değişim yönetilebilir.
- Öğretmen topluluğunun bireysel çıkarları, karşılıklı olarak uzlaştırılabilir.
- Dönüşüm kolaylaştırılarak tek bir amaç etrafında, öğretmenler birleştirilebilir.
- Öğretmenlere yetki devredilmesi, okul vizyonunun gerçekleştirilmesinde önemli katkı sağlayabilir.

Kolaylaştırıcı liderlik, misyon ve vizyonu belirleme görevini okul müdüründen alıp, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerinin ve diğer paydaşların katılımını sağlayarak, ortak paylaşılan bir vizyon geliştirilmesini kolaylaştıracak ortamın sağlanmasını öngörmektedir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen kolaylaştırıcı eğitim lideri, anahtar rolde olduğunu bilmeli ve yüksek beklentilerini göstermenin yanında, kurumsal kişiliğini arkadaşça ortaya koyarak, sabırla dinlemeli, herkese değer vererek, onları anlamaya çalışmalı, dürüst, açık, duyarlı olmalı, güven vermeli ve çalışanlarına güven duyduğunu göstermelidir. Bütün bunları yaparken, okul müdürü bürokratik otoritesini başlangıç olarak kullanmaya ihtiyaç duyabilir, ancak bunu sürekli ve çok gerekli olmadıkça kullanmamalıdır.

Eğitim Liderinin Değişim ve Gelişime Liderlik Etmesi

Eğitim lideri, değişim sürecinin dinamiklerini anlamalıdır. Celep (2004)'e göre örgütlerin kaçınılmaz olan değişimden yararlanabilmesi için yönetilmesi gereklidir. Başarılı okullar, sınıflarında ve yönetimlerinde değişim sürecinde gelişen engellerin üstesinden gelebilen liderlere sahiptir. Eğitim liderleri, değişime olan direnmeyi anlayabilmeli ve üstesinden gelebilmeli ve eğitimcilerin üzerinde etki kurabilmelidir. Eğitim liderleri, başarılı bir değişim için gerekli beceri, istek ve

bilgiyi analiz edip ve buna çevresini cesaretlendirmelidir. Değişim olağan bir süreçken, gelişim ise bu değişimin planlı olarak uygulamaya konmasıdır.

Türkiye'deki, eğitim kurumlarının değişim içinde olup gelişmesi, başarılı öğrenme ortamının sağlanmasına da yol açabilir. Okulda başarılı değişim ve gelişme için, birlikte yürütülen eğitim vizyonu; uzlaşmış ve inançlı öğretmen topluluğu; öğrenci başarısı için yüksek standartlar geliştiren öğrenme ortamı; öğrenmeyi geliştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi; ebeveynlerle, iş çevreleriyle, üniversitelerle ve diğer toplum kuruluşlarıyla başarılı ortaklıklar ve planlama ve yürütme, gereklidir.

Eğitim lideri, değişim sürecini, iyileştirme ve ilerleme sağlanacak bir deneyim olarak kabul etmelidir. Örneğin, Fullan ve Miles (1992) başarılı değişim için aşağıdakileri önermektedir:

- Okul gelişim sürecine başlamaya hazır olduğunuzda, uzmanlardan yararlanın.
- Geçmiş değişim deneyimlerini inceleyin.
- Yönetim, rehberlik, arşivleme ve diğer değişim süreçlerinden bilgi edinin.
- Müdürlerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin, öğrencilerin rollerini öğrenin.
- Liderlerin lideri olarak, yüksek beklentilere girin.
- Değişim sürecini desteklemek için işbirliği içinde bir çalışma kültürü ve uzlaşma sağlayın.
- Öğrenci öğrenimini geliştirmek için öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılayın.
- Kaynakları arttırmak için sivil toplum kuruluşları, sosyal servisler, iş çevreleri ve ebeveynlerle ortaklık yaratın.
- Eğitim ve öğretimi geliştirmek için çeşitli programlar seçin, öğrenmede yüksek başarı ortamı yaratın.
- Öğrenci öğreniminde yeni yaklaşımlar geliştirin.
- Başarıyı kutlamak için çeşitli yöntemler kullanın.

Fullan (1993)'a göre, okul gelişimi süreci üç aşamalıdır; girişim, yürütme ve kurumsallaştırma, değişim sürecinin her bir aşamasına etki eden başarı faktörlerini bilmek kadar, olası sorun ve engelleri tanımlamak da başarıyı artırır. Okul toplumunun paydaşları, değişime gönülsüz olabilirler. Eğitim liderleri, hareketleri ve söylemleriyle, yüreklendirip, risk almaya yönlendirerek, bu isteksizliğin üstesinden gelebilir. Eğer değişim ve gelişme öğrencilerin tümünün öğrenimini geliştirmeyi

kapsayamıyorsa, eğitim liderleri farklı öğrenci grupları için etkili eğitim programları ve müfredatlar bulup, yürütmelidir. Değişim ve gelişmenin, öğrencilerin tümüne cevap vermesi için liderler farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak zorundadırlar.

Etkili Eğitim Liderliği İçin Okul Müdürünün Sorması Gereken Sorular

Değişim ve gelişimde müdürün, okul toplumunun diğer paydaşlarının liderlik becerilerinin artması için uğraşmalı ve liderlerin lideri olmak için kendisini sürekli geliştirmelidir. Değişen liderlik kavramı, okul toplumunun çabalarını yönlendirme yeteneğinden çok, sürece paydaşları birer lider olarak dahil etme yeteneğine önem vermektedir. Hallinger ve Hausmann (1993)'a göre aşağıdaki sorular okuldaki öğrenen topluluğun gelişimini ve oluşumunu destekleyecek yollar önermektedir:

- Ortak bir amaç ve eğitim vizyonu bulmak için birlikte çalışıyor muyuz?
- Geri dönüt ve okul uygulamaları için sorumluluklar alıyor muyuz?
- Okulumuzdaki liderler, gücü insanların üzerine mi uyguluyor, insanlar aracılığıyla mı uyguluyor?
- Okulumuzdaki otorite, bir pozisyon ve kurallardan çok, profesyonel bilgi ve yeterlilik temeline mi oturtulmuş?
- Okulumuzdaki liderlik özelliği geleneksel yönetici lider mi, yoksa birlikte hareket eden topluluk tarzında mı?
- Okulumuzdaki liderler diğerlerini ortak amaçlar doğrultusunda çalıştırıp, rehberlik edip, uygulatabiliyorlar mı?
- Liderler yaptıkları işlerdeki değerleri ve misyonları, zamanlarını nasıl geçirdiklerini ve neleri önemsediklerini tartışabiliyorlar mı?
- Araştırma ve tartışma, okulumuzda kabul görür ve ortak bir uygulama mı?
- Bilgiyi paylaşıp, birlikte karar alabiliyor muyuz?
- İşbirliği içinde problemleri çözüyor muyuz?
- Geçmiş uygulamalar ve sadece tek cevaplara dayanmaktan çok, çoklu yaklaşım ve çözümlere açık mıyız?
- Karar alma; katılımsız ve yukarıdan-aşağıya karşı olarak, katılımcı ve oy birliğiyle mi uygulanıyor?
- Sınıftaki öğretim otantik mi, öğrencilerimiz için önemli olan konuları yansıtıyor mu?

- Öğrencileri aktif öğrenciler ve bilgi yapılandırma yardımcıları olarak katabiliyor muyuz?
- Öğrencilere kendi öğrenimlerini yürütmeleri ve sorumluluk duymaları için fırsatlar sağlıyor muyuz?
- Öğrenme, çocuklar için temel becerilerin edinilmesinden çok düşünce becerilerini geliştiriyor mu?
- Sınıf uygulamaları bilgiyi farklı içerikler içinde kullanma ve uygulama olanağı sunuyor mu?
- Rekabet ve bağımsız çalışmaya dayanmaktansa, işbirlikçi öğrenme grupları kullanıyor muyuz?
- Bazı öğrenim deneyimleri disiplinler arası mı?
- Okulumuzdaki öğrenme deneyimleri sınıf dışı kaynaklarla uyum sağlayabiliyor mu?
- Okulumuzdaki roller hiyerarşik ve katı olmaktan çok, bağımsız ve esnek mi?
- Öğretmenlerimiz tüm çalışma planında eğitimi organize etme ve müfredatı planlama ayrıcalığına ve özerkliğe sahip mi?
- Okul gelişimini yürütmek ve planlamak için, takımlar halinde çalışıyor musunuz?
- Sınıflar, konular ve takımlar arasında planlama ve konuşma olanaklarımız var mı?
- Okulumuzdaki iletişim, geleneksel emir-komuta zinciriyle düzenlemeye karşı olarak açık mı?
- Öğrencilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve diğer paydaşların geniş ölçüde katılımını sağlayabiliyor muyuz?
- Okulumuzla ilgili kararlarda ailelerin ve halktan üyelerin katılımını güçlendirebiliyor muyuz?
- Ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarına hitap etmek için iş çevreleri, sivil toplum kuruluşları ile ortaklık kurabiliyor muyuz?
- Çeşitli sağlık hizmetleri için sağlık kuruluşları ile okulumuz arasındaki bağı kurabiliyor muyuz?

Eğitim liderleri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yeteri kadar hazırlayamadığı öğretmenleri, doğru tutum ve davranış değişikliklerine

yönlendirmek gibi zorlu bir görevi başarmalıdır. Buna ek olarak okul toplumunun, sürekli talepleriyle karşı karşıya kalarak bunları çözme sorumluluğunu üstlenmek zorundadır. Bütün bunların üstesinden gelebilmek için, eğitim lideri okul toplumunun desteğini alıp, okul vizyonunu gerçekleştirmeye yönelerek, tüm sorunları elbirliği ile çözme çabası içinde olmalıdır.

Okul yöneticileri, sürekli olarak yönetme ve liderlik etme yollarını geliştirmek için, öğrenmeye hevesli ve açık olmalıdırlar. Ortak bir amaç ve eğitim vizyonu oluşması için birlikte çalışma arzusu içinde olmalı ve paydaşlar aracılığı ile uygulamaları gerçekleştirmelidir. Celep ve Çetin (2003)'e göre, okulda eyleme geçme gücüne sahip olan iş görenler sürece katılmalıdır. Yeteneklerin bir arada toplanması son derece gereklidir ve bunun için farklı yetilere sahip olan insanlardan oluşan takımlar oluşturulmalıdır. Yönetici okulundaki otoriteyi, pozisyon ve kurallardan çok, profesyonel bilgi ve yeterlilik temeline oturtmalıdır. Yönetici geleneksel liderliği bırakıp, birlikte hareket eden liderler toplumunun lideri olmalıdır. Böylece okuldaki öğretmen, öğrenci ve personeli ortak amaçlar doğrultusunda çalıştırıp, rehberlik ederek uygulamaları başarı ile gerçekleştirebilir.

Eğitim liderleri, araştırma ve tartışmayı bütün paydaşların katıldığı bir alan haline getirmelidir. Bu sayede, elde edilen verilerin ortak kullanımı ile karar alarak, iş birliği içinde problemleri çözebilirler. Eğitim lideri, çoklu yaklaşım ve çözümlere açık olmalı, karar alma sürecini yukarıdan aşağıya değil de, katılımcı bir şekilde uygulamalıdır. Eğitim lideri, öğrencileri etkin bir şekilde derslere katmak için öğretmenlerini ikna etmeli ve bu sayede kendi öğrenimlerini yürütmeleri ve sorumluluk duymaları için fırsat sağlamalıdır. Eğitim lideri, sınıf uygulamalarında bilgiyi farklı içeriklerde kullanma ve uygulama olanağını arttırılmasını sağlamak için öğretmenleri yönlendirmelidir. Eğitim lideri, okul içindeki tüm çalışmalarını, rekabet ve bağımsız çalışmaya dayanmaktan çok işbirliği içinde çalışan, öğrenme gruplarına dayanmalıdır. Eğitim liderleri, okullarındaki rolleri hiyerarşik ve katı olmaktan çok bağımsız ve esnek olmaya dayandırmalıdır. Öğretmenlerin çalışma planının tümünde, eğitimi organize etme ve müfredatı planlama konusunda etkin katılımını sağlanmalıdır. Okuldaki iletişim geleneksel emir komuta zinciri yerine, açık bir şekilde düzenlenmelidir. Okul toplumu ile ilgili uygulamalarda, eğitim lideri; öğrencileri, öğretmenleri ve diğer katılımcıları geniş ölçüde yönetime ortak etmelidir.

Eğitim liderinin, okulda karşılaştığı zorlukları kolayca geçmeleri için ortaya koymaları gereken en uygun başlangıç noktası değişimdir. Goldring ve Greenfield (2002)'e göre, eğitim sisteminin içeriği karmaşık, dinamik ve değişkendir ve liderler rollerini uygulayarak, sorunları ozmek için sayısız senaryo uretebilirler. Eğitim lideri olarak okul müdürleri, ozme kavuşturulmasını sağlamak için olası sorunların ortaya çıkmasını beklemek yerine onları tahmin etmeye çalışmalı ve sürekli olarak okul topluluğunun görüşlerine, oluşabilecek sorunlarla ilgili başvurmalıdır.

İnançlı Bir Takım Oluşturma ve Eğitim Lideri

Okulları başarılı kılmak bireysel çabadan daha fazlasını yani takım çalışmasını gerektirir ve eğitim liderleri birçok görevi başarıyla tamamlamak için takımlardan yararlanmalıdırlar. Takımlar sayesinde yerinden yönetim, müfredat değişikliği, yeni programlar uygulama ve yeniden yapılandırma üzerinde çalışılabilir. Takım çalışmasının başarılı olabilmesi için açık, paylaşılmış hedefleri olmalıdır. Başarılı takım çalışması kendi içinde ödüllendirici olmalı, takım çalışması okuldaki bütün öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmalıdır. Okul vizyonu ve misyonu ğrenci öğrenimine odaklanmalı; takım kurma, takım planlama, ve takım geliştirme ğrenci başarısını iyileştirmeye yönelik olmalıdır.

Takım içinde beraber çalışmak genellikle önemli görevleri tamamlamada daha etkili bir yoldur. Takımların tek başlarına çalışan bireylere oranla daha fazla avantajları vardır. Takımlar problem ozmede daha iyidirler, daha fazla sözünü tutmaya sadıktırlar ve bir fikri veya planı uygulamaya yardım etmede daha fazla insanı içerirler.

Maeroff (1993)'a göre takımların birçok avantajı vardır. Örneğin, takım içinde çalışanlar, işlerinin sahibi olduklarını ve önemli katkı sunduklarını hissederler. Takımlar birey olarak çalışanların tek başına elde edemeyeceği yetki için olanaklar sağlar. Takımlar karmaşık planları uygulamada daha başarılıdırlar. Takımlar zor problemlere daha yaratıcı ozmler geliştirebilirler. Fakat, etkili takımlar şans eseri oluşmazlar. Takım çalışmasında başarılı olmak için zaman, beceri ve bilgi gerektirir. Eğitim lideri olarak okul müdürlerinin dnşmc liderlik becerileri, bu çeşit yüksek performanslı takımlar geliştirmeye yardım edebilir. Okulda değişimi ve ilerlemeyi amaçlayan eğitim liderleri esin kaynağı olmaya, motive etmeye ve takımları desteklemelidirler. Senge (1990)'e göre takımlar sayesinde, meslektaşlar

birbirleriyle birlikte çalışarak, öğrenme sürecini çok iyi değerlendirebilirler. Eğitim liderleri, okul gelişim planlaması ve hedeflerini başarmak için özverili takımlar oluşturulmasını sağlamalıdır.

Etkili takım çalışması zaman bulmayı, takım üyelerini seçmeyi, takım üyelerini yetkilendirmeyi, ilgili beceri ve bilgi alanlarında eğitim sağlamayı, paylaşılmış hedefleri geliştirmeyi ve özellikle de takım çalışmasının ilk aşamalarında takım çalışmasını kolaylaştırmayı gerektirir.

Eğitim lideri, takım çalışması ile ilgili uygulamaları yürütürken bazı engellerle karşılaşsa da bunları aşarak yoluna devam etmelidir. Okul kadrosu ve yönetimi etkili takım çalışması için gerekli becerilere, bilgiye ve kapasiteye sahip olmayabilir. Takım açık hedefler ve amaçlar paylaşmayabilir ve bu yüzden belirgin hedefleri tanımlama önemlidir. Fullan (1993)'a göre takım içinde karar vermek bazen planlama, müfredat gibi konularda zaman alabilir. Grup içinde düşünme zorluğu ve takımdaki genel kabul gören karara uyum baskısı takımlarda karar verme becerisini azaltabilir. Takımın, ortak bir vizyonun farkına varmadan, etkili çalışmasının başarı olasılığı düşüktür. Başka bir potansiyel engel ise takım içinde çalışmaya karşı bireysel direniştir.

Katzenbach ve Smith (1993) etkili takımlar kurmak için aşağıdaki gereksinimleri önermektedirler:

- Takımlar, üye sayısı açısından yeterli küçüklükte olmalıdır.
- Takımdaki üyeler birbirlerini tamamlamalıdır.
- Takım gerçekten anlamlı bir amaca sahip olmalıdır.
- Takımın belirgin hedefi veya hedefleri olmalıdır.
- Takım üyeleri, takım çalışmasına istekli bir yaklaşım oluşturmalıdır.
- Takımdaki üyeler ortak sorumluluk duygusuna sahip olmalıdır.

Takımların okullarda etkili olabilmesi için, çok büyük engellerle karşılaşabileceği de göz ardı edilmemelidir. Örneğin bazı öğretmenler hiç takımla çalışmamıştır ve aslında özgür çalışabileceklerini düşündükleri için öğretmen olmuşlardır. Öğretmenlerin çoğu takımda çalışmanın özel zorluklarıyla baş etmek ve ortak karar vermeye katılmak için eğitilmemiştir. Bu tür sorunları aşmak için öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerini takım içinde buluşturup, birlikte ortak hedeflere yönelik projelerde çalışmalarını sağlanmalıdır.

Okul yöneticileri okuldaki takımların başarısızlığa uğramasını engellemek için aşağıdaki sorunları bertaraf etmelidir. Katzenbach ve Smith (1993)'e göre, takım içinde çalışmanın başarıya ulaşması ile ilgili inanç eksikliği, takımda görev yaparken bireysel huzursuzluk ve risk alamama, performans ve başarıya odaklanamamış okul içinde görev alma takımda çalışmaya direnişe sebep olabilir. Takımdaki ortak inanç eksikliği, grup için ortak hedefler geliştirilip, birlikte çalışmaya başlandığı zaman yok edilebilir. Takım oluşumundaki huzursuzluk, bireyler konuşmaya ve grup içinde daha rahat hissetmeye cesaretlendirildiği zaman azaltılabilir. Okuldaki performans ve başarıya olan zayıf ilgi, ortak hedefler ve ortak okul vizyonu geliştirildiğinde düzeltilebilir.

Yukl (1989)'a göre takım liderliği, aşağıdaki yönlerden geleneksel, yukarıdan aşağıya emir veren liderlikten farklıdır:

- Grup etkililiğinin ve başarısının sorumluluğu liderlerin omuzlarında değil, grup tarafından paylaşılmıştır.
- Son kararın kontrolü lider tarafından değil, en iyi şekilde grup tarafından tutulur.
- Bir kişinin pozisyonu ve gücünün önemi takım liderliğinde vurgulanmaz.
- Lider, grubu bireyler topluluğu olarak değil, etkileşim ve işbirliği için de olan bir takım olarak algılar.
- Takımın görev ve işlevi sadece lider tarafından değil, yeni rolleriyle tüm grup tarafından paylaşılır.
- Grup içinde bağlılık bir bütün olarak grup tarafından vurgulanır ve paylaşılır.
- Sosyo-duygusal süreçler ve etkileşimler takım liderleri tarafından yakın çerçevede incelenir.
- Üyelerin ihtiyaç ve duyguları takım liderleri tarafından göz ardı edilmez, dile getirilmesi için cesaretlendirilir ve toplantılarda açık olarak ele alınır.

Etkili bir takım çalışması için, eğitim lideri ortak bir hedefe odaklanma, diğerlerini nesnel olarak dinleme ve yanıt verebilme, üzerine farklı roller alabilme, kaygıları ve değerlerine karşı açık ve dürüst olabilme, izleyici olduğu kadar lider de olabilme, takım toplantılarına gizli gündemler taşımama gibi unsurlara dikkat etmelidir.

Takım çalışması, okul yöneticisinin eğitim liderliği uygulamalarındaki başarısının temel ve en önemli dayanaklarından birisidir. Eğitim lideri, öğrencinin

öğrenmesi ve başarısı için karar süreçlerine okul toplumunun bütün paydaşlarının katılımını sağlarken, takım çalışmasının etkin bir rol oynamasını sağlamalıdır.



EĞİTİM LİDERLİĞİ STANDARTLARI VE DAYANDIĞI TEMEL İLKELER

Eğitim lideri, okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan kişidir. Ancak, bu çalışmada eğitim lideri kavramı, okul yönetiminde görev alan müdür ve yardımcılarını ifade etmektedir.

Eğitim kurumları zaman zaman çözülmesi olası değilmiş gibi, umutsuzca şikayet edilen birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların bir bölümü gerçekten de ani kararlarla ve bunların uygulanması ile çözüme kavuşturulması zor görünmektedir. Okullarda yaşanan sorunlar; okulların fiziki yetersizlikleri, olumsuz çevre faktörleri, niteliksiz eğitim politikaları, öğretmen ve yönetici yetersizlikleri, ekonomik zorluklar gibi, daha bir çoğu çözüm beklemektedir. Bu tür geniş ölçekli ve yapısal sorunları çözüme kavuşturmak için, yapısal reformlar ve uzun ölçekli stratejik planlamalar yapmak gereklidir. Bunlara ek olarak yapılan bu planları uygulamak hem büyük finans kaynağı, hem de zaman gerektirmektedir. Ancak, eğitim sistemimizdeki sorunlar o kadar birikmiş ve acilen çözüm beklemektedir ki bu tür problemlere yönelik eğitim politikaları geliştirirken, daha kısa vadede uygulanabilecek olanları ortaya koymak gerekmektedir. İşte bu durumda, okul yöneticilerine çok iş düşmektedir. Okul yöneticileri, yönetim yaklaşımlarında ve sorun çözme yöntemlerindeki olumlu gelişmeler yoluyla, okulları daha yaşanabilir ve eğitim ve öğretim amaçlarına uygun yerler haline getirebilirler.

Eğitim liderinde bulunması gereken özellikler ortaya konursa, şu anda eğitim sisteminde karşı karşıya kalınan kısa vadede çözülebilecek bazı sorunlar ortadan kalkabilir ve okul yöneticileri bu nitelikleri kazandıklarında, sorun çözen, eğitim faaliyetlerini kolaylaştıran eğitim liderleri olabilirler.

Dünyadaki bilim, teknoloji ve sosyal alandaki hızlı gelişmeler ve bunun Türkiye'deki yansımaları, eğitim sisteminde var olan sorunları daha da içinden çıkılmaz hale getirmektedir. Okullarda, sorunlara karşı, duruma göre esnek yönetim anlayışını uygulayabilecek ve çevresini etkileyerek, harekete geçirebilecek eğitim liderleri; "Nasıl hareket etmelidirler?" ya da toplumunu

anlayan, onu yorumlayabilen, eğitim ihtiyacı öngörülerini ortaya koyabilen ve buna göre davranan eğitim liderlerinin; “Portresi nasıl olmalıdır?”, bu ve benzeri soruları yanıtlayarak, Türkiye’de eğitim lideri için bazı standartlar geliştirilebilir. ABD’de *Interstate School Leaders Licensure Consortium* [ISLLC] uygulamacıları ve araştırmacıları davet ederek 1996’da eğitim liderliği standartlarını ortaya koymuştur.

ISLLC (1996), eğitim lideri standartlarının çerçevesini çizerken, iki önemli noktayı göz önünde bulundurmuştur. Bunlardan birincisi, etkili eğitim liderliği ile üretken okullar arasında belirgin bir bağ vardır. İkinci olarak, liderlik alanında yeni perspektiflere yol açan ve sonuç olarak standartlarda anlamını bulan, toplumda ve eğitimde oluşan belirgin eğilimler aranmıştır.

ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkeler, sadece eğitim yöneticileri için liderlik standartlarını uygulamaya koymakla kalmayıp, okul toplumunun diğer paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve denetçiler için standartlaşma çabalarını yoğunlaştırmaktadırlar. Ancak Davis (1998)’e göre her yeni öğretim yılının başında uygulamaya konan yeni standartlar, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için kafa karışıklığına sebep olmakta ve her yeni yılın başında, yeni standartların uygulamalarını öğrenme süreci, yoğun programlarındaki işlerini yapmalarını engellemektedir. Standartlar, okul toplumunda kafa karışıklığı yaratmadan öğrencinin öğrenmesi ve başarısı için yapılması gereken işleri kolaylaştırmalıdır.

ISLLC (1996), eğitim liderleri için standartları aşağıdaki temel ilkelere dayandırmıştır :

- Standartlar, *öğrenci öğrenimi* merkezli olmalıdır.
- Standartlar, eğitim liderinin *değişen rolünü* göz önünde bulundurmalıdır.
- Standartlar, eğitim liderliğinin *birlikte çalışma* alışkanlıklarını geliştirmelidir.
- Standartlar, *performans geliştirici* olmalıdır.
- Standartlar, performans kriterleri yoluyla eğitim liderini değerlendirmelidir.
- Standartlar, birbirlerini bütünlemeli ve birbirleriyle uyumlu olmalıdır.
- Standartlar, okul toplumundaki bütün paydaşların, her türlü okul olanaklarından eşit yararlanmasını sağlamalıdır.
- Okul toplumunun her bir paydaşının, okula ilişkin kararlarda eşit söz hakkı olmalıdır.

Aşağıda, üzerinde durulan eğitim liderinin standartları ABD'deki okullarda görev yapan yöneticilere rehber niteliğinde yayımlanmıştır. Bu standartların bazıları Türkiye'deki eğitim yöneticilerine uygun olmayabilir. Bununla birlikte, adı geçen standartlar, Türkiye'deki eğitim yöneticileri için bir bakış açısı ve araştırmacılar için ise bir model ve başlangıç noktası oluşturabilir.

Tablo 2: Eğitim Liderlerinin Sahip Olması Gereken Standartlar

<p>Standart 1: Okul yöneticisi, okuldaki bütün paydaşların desteğini ve ortak katılımını sağlayarak, okul vizyonunu öğrenme merkezli düzenleyen, uygulayan, yöneten ve birleştirici olan, gelişmeyi kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarısını destekleyen, bir eğitim lideridir.</p> <p>Alt Boyutlar: <i>Bilgi Kriterleri;</i> <i>İnanç ve Değerler;</i> <i>Performans Kriterleri</i></p>
<p>Standart 2: Okul yöneticisi, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültürü, iklimi ve eğitim programı geliştiren, bir eğitim lideridir.</p> <p>Alt Boyutlar: <i>Bilgi Kriterleri;</i> <i>İnanç ve Değerler;</i> <i>Performans Kriterleri</i></p>
<p>Standart 3: Okul yöneticisi, güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak, öğrencilerin tümünün başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.</p> <p>Alt Boyutlar: <i>Bilgi Kriterleri;</i> <i>İnanç ve Değerler;</i> <i>Performans Kriterleri</i></p>
<p>Standart 4: Okul yöneticisi, ailelerle, toplumun üyeleriyle, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, işbirliği içine giren ve öğrencilerin başarısını destekleyen bir eğitim lideridir.</p> <p>Alt Boyutlar: <i>Bilgi Kriterleri;</i> <i>İnanç ve Değerler;</i> <i>Performans Kriterleri</i></p>
<p>Standart 5: Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için dürüst, adil, ve ahlaki davranış sergileyen ve bunu yönetimine yansıtan bir eğitim lideridir.</p> <p>Alt Boyutlar: <i>Bilgi Kriterleri;</i> <i>İnanç ve Değerler;</i> <i>Performans Kriterleri</i></p>
<p>Standart 6: Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçeveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir eğitim lideridir.</p> <p>Alt Boyutlar: <i>Bilgi Kriterleri;</i> <i>İnanç ve Değerler;</i> <i>Performans Kriterleri</i></p>

Kaynak: ISLLC, 1996

Vizyon

Standart 1: Eğitim lideri, okuldaki bütün paydaşların desteğini ve ortak katılımını sağlayarak, okul vizyonunu öğrenme merkezli düzenlemeli, uygulamalı, yönetmeli ve birleştirici olmalı, gelişmeyi kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarısını desteklemelidir (ISLLC, 1996).

Okullar karmaşık ve dinamik yerlerdir ve öğretim zor ve sabır isteyen bir iştir. Türkiye’deki okulların kendilerini geliştirmeleri için en çok ihtiyaç duyduğu, ortak olarak paylaşılmış bir vizyon ve eleştirel öğrenme ortamıdır. Erçetin (2000)’e göre geliştirilen bir vizyonun örgütün tümü tarafından paylaşılması ve açık bir şekilde iletilmesi lazımdır. Diğer bir deyişle, vizyon örgütün üyelerinin anlayabileceği kadar somut ve yalın, kendi rol, görev ve sorumluluklarına uygulayabilecekleri kadar işlevsel olmalıdır. Okul müdürleri, her türlü planlamasında ve karar verme sürecinde önünde görebileceği ve baş vurabileceği, okul toplumunun bütün paydaşları tarafından paylaşılan ortak bir vizyona ihtiyacı vardır. Fullan (1993) okul için ortak bir vizyon geliştirme ve uygulama sürecinde, eğitim liderlerine aşağıdaki davranışları önermektedir:

- Organizasyonların başarısında, vizyonun ve planlamanın önemini inceleyin.
- Kadro gelişimi, konferans ve seminerler aracılığıyla okulların bir vizyon geliştirmesine yardım edecek kuruluşlarla irtibata geçin.
- Liderleri, kadrolarıyla vizyon ve misyon geliştirirken inceleyerek vizyonun unsurları hakkında bilgi edinin.
- Diğer okulların misyon ifadesi örneklerini, okulun fikirlerini, değerlerini ve hayallerini nasıl bildirdiklerini ve öğrenci eğitimini nasıl hedeflediklerini bulmak için gözden geçirin. Daha sonra, her sınıfta göze çaracak bir şekilde sergilenebilecek bir görev ifadesi veya inançların ifadesini yazmak için birlikte çalışın.
- Liderleri, vizyonları hakkında konuşurken dinleyin.
- Paylaşılmış bir vizyona sahip başka bir okul takımının başarmak için ne ortaya koyduğunu, nasıl yeni üyeler kazandığını, başarıyı nasıl kutladığını ve takım üyelerinin katılımlarını nasıl sağladığını inceleyin.

Araştırmalar ve uygulamalar vizyonun ve misyonun organizasyonlarda ve özellikle okullarda oynadığı önemli rolü kanıtlamıştır. Buna eşit derecede diğer önemli nokta ise, yeniden yapılandırma çalışmaları ve vizyon geliştirmede, eğitim liderinin rolüdür. Eğitim liderleri öğretmenler, öğrenciler ve velilerle net bir vizyon ve görev tanımını birlikte geliştirmelidir. Bennis ve Nanus (1986), eğitim liderlerinin ilk olarak organizasyonun gelecekteki durumunun olası ve istek uyandıran zihinsel bir imajını çizmiş olması gerektiğini ve vizyon denilen bu imajın, bir rüya kadar belirsiz veya görev tanımı kadar kesin olabileceğini belirtir. Kritik nokta, vizyonun

gerçekçi, güvenilir, organizasyon için çekici bir geleceği ve şu anda varolandan bazı önemli yerlerde daha iyi bir şartı açık bir şekilde ifade etmesidir.

Misyon sahibi okullar, okul paydaşlarına daha güçlü motivasyon verebilir ve ailelere okulun önem verdiği şeylerin daha açık bir resmini gösterebilmelidir. Vizyonu ve başarılabacak öğrenimi tanımlayan bir misyonu olan okul, paydaşlarının çabalarını hedefte tutmaya yardım edebilir. Müdürler eğitim liderleri olarak, okul kadrosu ve toplumun üyeleriyle öğrenme çeşitleri, inançları ve önemli olan amaçlar konusunda hemfikir olmak için işbirliği içinde açık, başarı odaklı bir vizyon ve tanımlanmış bir görev geliştirmelidirler. Vizyon, okulun ne olabileceği ve olması gerektiğinin bir görüntüsü anlamına gelebilir. Değerlerin, umutların ve hayallerin içine iyice yerleştirilmesi gerekir. Misyon daha kesin olmalı ve çoğu zaman okulun neyi, kim için başarmaya çalıştığını tanımlamalıdır. Amaç ve planlar daha belirgin ve somut olmalı ve vizyondan elde edilerek değişim ve ilerleme çabalarına odaklanmak için kullanılmalıdır.

Standart 1. Vizyon- Bilgi Kriterleri

Eğitim lideri, bilgi ve anlayış yönünden aşağıdaki nitelik ve becerilere sahip olmalıdır:

- Çok kültürlü bir toplumda, değişik öğrenme hedeflerinin varlığı,
- Stratejik planların yürütülmesi ve geliştirilmesi ilkeleri,
- Sistem teorileri kuram ve uygulamaları,
- Bilgi kaynakları, veri toplama ve analizi stratejileri,
- Etkili iletişim,
- Etkili arabulucu ve fikir birliği oluşturma becerileri (ISLLC, 1996).

Eğitim liderleri zamanlarını nasıl geçirdiklerini, düşüncelerini, hangi sorunları çözebildiklerini ve neye heyecanlandıklarını ifade ederek vizyonlarını bildirmelidirler. Her eylemde ve çözdükleri sorunda heyecanlanarak ellerinde tuttukları değerleri ve başarmayı ümit ettikleri vizyonu kuvvetlendirebilirler. Okulun bütün paydaşları ile birlikte işbirliği yaparak, öğrenme merkezli vizyonu ve misyonu geliştirmek önemlidir. Sergiovanni (1991) müdürlerin değişim sürecini başarılı bir şekilde uygulamada ve vizyon geliştirmede bir anahtar rolleri olmasına rağmen, sonuçta önemli olan şeyin fikirleri ve okulun başarısında payı olan çeşitli insanların sözlerini bir araya getirmek olduğunu işaret eder. Bu sürecin açıkladığı gibi, eğitim

liderleri kendilerini ara sıra ince bir buzun üstünde bulabilirler. İstediklerinin ne olduğu hakkında açık olmaları gerekir, fakat insanlara yol haritalarıyla destek sürecinde o kadar açık olmamalıdır. Okulun yönünü şekillendirmede ve oraya gidişte gerekli olacak değişiklikleri kararlaştırmada, söz sahibi olmaları için paydaşlara izin vermeleri gereklidir.

Deal ve Peterson (1994) vizyonu bildirmenin ve dile getirmenin yollarını aşağıdaki gibi sıralar:

- Vizyonu tutarlı davranışlar, kelimeler ve eylemlerle bildirme,
- Bütün karar verme ve yönetim hareketlerini vizyona göre yapılandırma,
- Biraz risk gerektiren uygulamalarda bulunma ve başarmak için ortak olma, daha sonra başarıyı ödüllendirme,
- Vizyonun getirdiği ümit ve hayalleri bildirmek için günlük eylemlerde bulunmak,
- Vizyonu ve onun için verilen çabaları kutlayan gelenekler ve kutlamalar meydana getirme,
- Vizyonu aktaran özlü sözler, görev ifadeleri ve semboller geliştirmek.

Fullan (1992) vizyon oluşturmaya çok fazla zaman ayırmanın ve dikkat vermenin üretimi engelleyici olabileceğine ve okul değişim çabalarının ve somut gelişmelerin, vizyon oluşturma süreci tamamlanmadan önce de başlayabileceğine işaret etmiştir. Ayrıca, güçlü vizyonlar eğer öğretmenlerin öğrencilere yardım etmede alternatif yaklaşımlar ileri sürmesinde cesaret kırıcı olursa, sınırlayıcı olabilirler. Vizyonun, okul toplumu tarafından ortak olarak paylaşılıp geliştirilmediği okullarda, önemli gruplar ve değerler dışarıda kalabilir. Toplumun paydaşları tek, sabit bir vizyona bağlı kalmaları için zorlanmamalıdır. Eğitim lideri, farklı gruplarla, okulun başarması gereken ortak bir kavramı birlikte çalışarak başarabilir.

Standart 1. Vizyon- İnanç ve Değerler

Eğitim lideri, aşağıdaki değerlere inanarak, uygulamasına kendini adanmalıdır:

- Herkesin eğitilebilir olduğu,
- Yüksek düzeyde öğrenme standartlarının okul vizyonunda bulunması,
- Okul gelişiminin sürekliliği,
- Okul toplumunun bütün paydaşlarının vizyon oluşturmada katılımı,

- Öğrencilerin, başarılı birer yetişkin olmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları,
- Kendi tarz, inanç ve uygulamalarını, sürekli olarak eleştirip, kontrole istekli olma,
- Okul toplumu paydaşlarının başarısında üst düzeyde beklenti (ISLLC, 1996).

Okul müdürleri okullarında sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve başarıyı yakalamak için, eğitim lideri olarak öğrenci, öğretmen, öğrenci aileleri ve ilgili tüm taraflarla birlikte çalışarak ortak bir vizyon geliştirmek zorundadırlar. Bu ortak vizyon, neyin önemli olduğuna, öğretim kadrosunu ve öğrencileri neyin motive edeceğine, ve öğrenci öğrenimi için paylaşılmış sorumluluk ruhunu neyin artıracığına dikkatin çevrilmesine yardım eder.

Lashway (2000) okulları geliştiren müdürlerin iki bölümü olan mesajlar göndermesi gerektiğini önerir. Birinci bölümde, öğrencinin öğreniminde ortak bir vizyona sahip olunması ve bu doğrultuda yaşanması gerektiğidir. İkinci bölümde ise, bu vizyonun ne olması gerektiğine ve yapılacak olanı nasıl değiştireceğine karar vermek için beraber çalışılmasıdır.

Okul vizyonlarının içermesi gereken bir çok unsur vardır. Vizyon, okulun gelecekte ne olabileceğine dair zorlayıcı bir resmini veya hayalini ön plana çıkarırken aynı zamanda uygulanabilir ve başarılabılır olmalıdır. Vizyon, gelecek için derin değerlere ve ümitlere bağlı ve bunları açık bir şekilde ortaya koymalıdır. Vizyon, uygulanabilecek planlara ve hareketlere dönüştürülebilir olmalıdır. Vizyon, eğer düzenli bir şekilde bildirilmezse yok olma ihtimali yüksektir. Misyonu tanımlayıp sonra onu dikkate almamak, hiçbir anlam taşımaz. Eğitim liderinin tek başına vizyonu oluşturması, sürecin dışında bırakılanların buna ortak olamayacağı anlamına gelebilir. Ortak bir okul vizyonunun oluşması için, okul toplumundaki bir çok paydaşla görüşmek gerekebilir. Vizyon oluşturmak için çok fazla zaman harcamak, çalışanların motivasyonunu azaltabilir. Fullan (2002) küçük değişimlerle başlayarak, daha sonra resmi bir vizyon tanımı oluşturmayı önerir. Aksi takdirde, okul toplumu paydaşları değişimde kullanacakları enerji, motivasyon ve ilerleme yeteneklerini kaybedebilirler. Sadece paylaşılmış bir vizyona sahip olmanın tek başına okulun iyileştirilmesi için yeterli olacağına inanmak eğitim liderini yanlış yönlendirir. Eğitim lideri olarak, aynı zamanda vizyonu düzenli ve sürekli bildirmeli ve açıkça ifade etmelidir. Vizyon, öğrenci öğrenimini temel alırken paydaşların dikkatini

öğrenci öğrenimi üzerinde odaklaması sağlamalıdır. Vizyonun öğrenci başarısını hemen yükselteceğini beklenmemeli, okul vizyon ve misyonu okul toplumu paydaşlarının hayallerine ve değerlerine bağlı olmalıdır.

Standart 1. Vizyon- Performans Kriterleri

Eğitim lideri, aşağıdaki süreçleri kolaylaştırarak, uygulanmasını desteklemelidir:

- Okulun vizyonunu ve misyonunu, okul toplumu paydaşlarına etkili bir şekilde anlatır,
- Okulun vizyon ve misyonunu, semboller, törenler, hikayeler ve benzeri yöntemlerle okul toplumuna benimsetir,
- Okul vizyonunun özü, bütün uygulayıcılar için model oluşturur,
- Vizyon, uygulayıcılarla birlikte ve onların katkılarıyla geliştirilir,
- Okul toplumu paydaşlarının, vizyonun gerçekleşmesi için yaptığı katkılar, tespit edilip, ödüllendirilir,
- Vizyon ve misyondaki ilerlemeler, tüm uygulayıcılara iletilir,
- Okulu geliştirme çabalarına, okul toplumunun bütünü dahil edilir,
- Vizyon, okuldaki bütün eğitim programlarını, planları ve uygulamaları şekillendirir,
- Vizyon hedeflerinin başarıya ulaşması için, amaç ve stratejilerin geliştirildiği, uygulama planları oluşturulur,
- Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili, önemli veriler, okul vizyonunun ve hedeflerinin geliştirilmesi için kullanılır,
- Öğrenci ve aileleriyle ilgili demografik veriler, okul misyon ve hedeflerini geliştirmek için kullanılır,
- Vizyonun başarısının önündeki engeller tespit edilir, açıklanır ve isimlendirilir,
- Okul misyonu ve hedeflerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan kaynaklar, aranıp, elde edilir,
- Mevcut tüm kaynaklar, okul vizyon ve hedeflerine ulaşmak için kullanılır,
- Vizyon, misyon ve uygulama planları, düzenli olarak gözlenir, değerlendirilir ve tekrar gözden geçirilip düzeltilir (ISLLC, 1996).

Eğitim liderleri, okul toplumunun ümitlerini, hayallerini, beklentilerini ve değerlerini okulun hedeflerine ve vizyonuna yansıtmalıdır. Okul vizyonunu, öğretmen, öğrenci ve aileleri gibi ilgili bütün taraflar ile işbirliği yaparak geliştirmelidirler. Bennis ve Nanus (1985)'a göre, okulun vizyonu ve misyonu açık, çekici ve erişilebilir olmalı ve misyon düzenli aralıklarla yeni koşulları, fırsatları ve hedefleri yansıtmak için değişiklikleri ve iyileştirmeleri kapsayarak sürekli yeniden gözden geçirilmelidir. Okul vizyonu kolaylıkla durağanlaşabilir. Bu yüzden, düzenli olarak anlatılmalı, kelime ve eylemle açığa vurulmalı, ve görev ifadeleri, özlü sözler, logolar ve okul toplumu paydaşlarının davranışları aracılığıyla bildirilmelidir. Ortak vizyonlar genellikle işbirliği, takım çalışması ve yetki devriyle oluşturulmalı ve bu hedefi öğrenci, öğretmen ve aileleriyle ortaklıklar ve işbirliği kurarak geliştirilmelidir. Okul vizyonu, eşitlik ve adaletle ilgili değerleri ve farklılıkları ortak bir hedef etrafında birleştirmelidir. Okulun vizyonu, öncelikle hangi problemlere çözüm getirilmesi gerektiğini, kaynakların nasıl dağıtılacağını belirlemelidir Ayrıca, okul vizyon ve misyonunun net olarak anlaşılması okul toplumunun desteğini daha fazla bir düzeyde alınmasını sağlar. Açık bir şekilde tanımlanmış ve bildirilmiş bir vizyona sahip olmak," okulda etkin bir gelişme ve başarıyı destekleyebilir.

Okul Kültürü ve İklimi

Standart 2: Eğitim lideri, *öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültürü, iklimi ve eğitim programı geliştirmelidir* (ISLLC, 1996).

Okullarda öğrenci ve öğretmenler için yüksek düzeyde öğrenme ortamı oluşturmak için okul müdürünün kapsamlı değişiklikleri göze alması ve ilgili tüm tarafları bu değişikliklerin gerekliliğine inandırıp, bu sürece katmalıdır. Bu değişimler müfredat, değerlendirme, eğitim, çalışanların mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenimi gibi okulun sorumlu olduğu tüm alanlarda birbirlerini tamamlayacak şekilde olmalıdır. Bu sayede, okul sisteminin tümü tekrar ele alınarak düşünülür ve en gereklisinden başlayarak, okulu yeniden yapılandırma hareketine başlanabilir. Bu değişimler kademeli bir şekilde olursa, başarı ve uygulama kolaylığı artacaktır. Yeniden yapılandırma politikaları, okullardaki rolleri, sorumlulukları ve ilişkileri yeniden tanımlamada yardımcı olabilir ve böylelikle değişimin tümü öğrenimin gelişmesine odaklanabilir. Değişim süreci sayesinde, öğrenciler, bilgi

edinerek öğrendiklerini, kendi yaşamlarında da kullanırlar ve kendilerini geliştirmeye odaklanarak, anlamlı öğrenmeyi etkin olarak gerçekleştirebilirler. Bu süreç içinde, öğretmenler öğrencilerle işbirliği içinde, yol gösterici ve öğrenmeyi destekleyen ortamlar yaratmada yeni roller üstlenebilirler. Yöneticiler, öğrenme ortamlarını destekleyen uygulamaların oluşmasında liderliği ele almalıdırlar. Okul toplumunun ortaklığında, işbirliği içinde yaratıcı öğrenme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanabilir.

Yeniden yapılanma çabasında olan öğrenme merkezli okullar, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve toplum arasında katılımcı etkileşimi olan bir ortamı yansıtmalıdır. Örneğin, öğretmenler birlikte düzenli bir müfredat geliştirme üzerinde çalışırken, öğretim stratejilerini öğrencilerle işbirliği içinde eleştirel öğrenmeye dayalı olacak şekilde biçimlendirmelidir. Öğrenciler, etkin bir işbirliği içinde ve yardımlaşma içinde olurlar. Okul toplumu üyeleri, okulla ilgili projeleri planlama ve uygulamada katkı sunmak için okula gelmelidir. Yöneticiler, öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri yeni öğretim ve öğrenme stratejilerini nasıl uygulayacakları konusunda işbirliği yapmalıdırlar. Bu çeşit yeni etkileşimler, yeniden yapılanma isteğinde olan okulların temel dayanağını oluşturmalıdır.

Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi- Bilgi Kriterleri

Eğitim lideri bilgi ve anlayış yönünden aşağıdaki nitelik ve becerilere sahiptir:

- Uygulamalı öğrenme kuramları,
- Öğrenci gelişimi ve ilerlemesi,
- Uygulamalı güdüleme kuramları,
- Müfredat oluşturma, yürütme ve değerlendirme ilkeleri,
- Etkili öğretim ilkeleri,
- Ölçme, değerlendirme ve ödüllendirme stratejileri,
- Toplumsal farklılığın eğitim programları için önemi,
- Yetişkinlerin öğrenimi ve mesleki gelişim modelleri,
- Sistem, örgüt ve bireysel değişim süreçleri,
- Teknolojinin, öğrencinin öğrenme sürecinde ve mesleki gelişiminde destekleyen önemli rolü,

- Okul kültürünün öğrenme üzerine kurulmasına (ISLLC, 1996).

Okula dayalı yerinden yönetim anlayışı, okulun özerkliğini artırmayı sağlar ve karar vermeyi öğretmenler ve bazen öğrenciler, veliler, ve toplumun üyeleriyle paylaşmayı gerektirir. Okul müdürleri, bu anlayışla karar verme sürecine okulun tüm ilgili taraflarını katarak, ulaşılabilir ve herkes tarafından kabul edilip benimsenebilir en doğru kararları alabilirler. Okula dayalı yönetimde, okul müdürleri yetkilendirdiği kurullar yoluyla, alınan kararları daha rahat uygulama imkanı bulabilirler. Arslan (2003)'a göre, çağdaş bir okul işletmesinin yönetimi için, geleneksel yönetimi anlayışı ve sınırlar ortadan kaldırılmalı ve yerinden yönetimin yapılması için sorumluluğun dağıtılması gerekmektedir. Bu tür okullar, eğitim paydaşlarından oluşan yetkili kurullar tarafından yönetilerek kendi okul yöneticisini, öğretmenini, müfredat programını belirleyebilir ve okul bütçesi ve ihtiyaçlarının giderilmesinde daha etkin rol oynayabilir. Bu tür bir yönetim anlayışında okul lideri, öğretmenlerinin mesleki gelişiminde, fırsatlar yaratarak öncü ve danışman rolünü üstlenmeli ve kendisinden beklenen liderlik gücünü karar alma süreçlerinde gerektiğinde risk alarak uygulamalıdır. Eğitim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerini ders vermelerinin yanı sıra okulun tümünü ilgilendiren konularda da katılımcı hale gelmelerini sağlamalıdır. Bu sayede öğretmenler, karar veren takımlarda etkin hale gelir; pedagojik formasyonlarını ve müfredatlarını değiştirmek için çalışmak zorunda kalır; mesleki uygulamaların yeni gelişmeleri hakkında çalışmak ve konuşmak için fırsat bulur; iş arkadaşlarıyla etkili öğretim stratejileri geliştirmek için ortaklıklar kurar ve bu ortak çabalarının sonucunda öğrenci başarısında daha başarılı olabilirler.

Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi- İnanç ve Değerler

Yönetici, aşağıdaki değerlere inanır ve uygulamasına kendini adar:

- Okullaşmanın temel hedefi olarak öğrencinin öğrenmesi,
- Bütün öğrencilerin öğrenebileceği yargısı,
- Öğrencilerin çeşitli yöntemlerle öğrenebileceği,
- Kendisi ve başkaları için yaşam boyu öğrenimin varlığı,
- Okul gelişiminin vazgeçilmez parçası olarak, mesleki gelişimi,
- Farklılıkların okul toplumuna getirdiği faydaları,
- Güvenli ve destekleyici, öğrenme ortamının sağlanması,

- Öğrencileri topluma katkı sunmaya hazırlama (ISLLC, 1996).

Eğitim lideri olarak okul müdürleri, öğrenmeyi desteklemek için gelişmiş müfredat ve öğretim tekniklerinin birleştirerek, okuldaki bütün öğrencileri kapsayan yüksek başarı ortamı yaratılmasında öğretmenlere yardımcı olması gerekir. Yüksek başarı ortamında, öğretmenler öğrencilerin tümü için yüksek beklentiye ve zengin bir müfredata sahip olmalıdır. Öğrenmede yüksek başarı ortamı öğrencilere, öğrencilerin bilgisini, hayat tecrübesini, kültürünü kullanabileceği ve katılımcı öğrenmeyi destekleyen, öğrenme amaçlarına göre belirlenmiş, çeşitli öğrenme alıştırmaları sunmalıdır. Uygulamalar, öğrencinin tartışmasına, konuları ve kavramları analiz etmesine izin vermelidir. Öğrenciler keşfederek öğrenmeli ve problem çözerek, bilgiyi ezberlemek yerine yapılandırılmalıdır. Çalışmaların katılımcı olması önemlidir ve derin bir sorgulamayla yeni bir bakış açısı geliştirmelidir. Okul müdürü, eğitim stratejilerini öğrencilerin tümünün hem temel becerilerini arttıracak bir şekilde, hem de yüksek düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla oluşmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgiyi yapılandırıp farklı durumlara uygulamasına ve eleştirmesine olanak verecek şekilde eğitim öğretim ortamının oluşmasını sağlamaya yönelik bir ortamın oluşmasını sağlamalıdır. Etkin ve katılımcı öğrenme alıştırmaları motive edicidir, bu göz ardı edilmeden öğretmen ve öğrencilere benimsetilmelidir. Bilgiyi keşfetme projelerinde öğrenci grupları birlikte çalışarak başarıyı daha kolay elde edilebilir. Okul müdürü bu tür grupların oluşmasını desteklemelidir.

Standart 2. Okul Kültürü ve İklimi- Performans Kriterleri

Eğitim lideri, aşağıdaki süreçleri kolaylaştırarak, uygulanmasını desteklemelidir:

- Bütün bireylere nazik, değer vererek ve saygılı bir şekilde davranma,
- Mesleki gelişim, okul vizyon ve hedefleriyle tutarlı bir şekilde, öğrencinin öğrenmesine odaklanıp ve destekleme,
- Öğrenci ve çalışanlara kendilerini değerli hissetmelerini sağlama,
- Her bir bireyin sorumluluk ve katkılarının önemini kabul etme,
- Öğrencinin öğrenmesinin önündeki engeller tanımlayıp, açıklığa kavuşturulduktan sonra adlandırma,
- Farklılık, öğrenme deneyimlerini geliştiren bir etken olarak kabul etme,

- Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik,
- Çalışan ve öğrencilerden yüksek düzeyde performans bekleme kültürüne sahip olma,
- Öğrenme ve öğretme için teknoloji kullanımının önemi,
- Öğrenci ve çalışanların başarıları takip etme, kutlama, teşvik etme,
- Tüm öğrencilere, başarı ve öğrenme için çoklu fırsatlar sunma,
- Okulu başarı için örgütleme, yönlendirme,
- Okul toplumunun tümünü katarak müfredat, yardımcı müfredat ve ekstra-müfredat programları hazırlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme,
- Müfredat programlarının oluşturulmasını, araştırmalara, uzman öğretmenlere ve diğer toplulukların önerilerine dayandırma,
- Okul kültürü ve iklimine önem verme,
- Karar vermek için çok çeşitli bilgi kaynakları kullanma,
- Öğrencilerin öğrenimini çeşitli teknikler kullanılarak, yönlendirme,
- Öğrenci ve çalışanlar tarafından, çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiyi kullanma,
- Çeşitli denetim ve değerlendirme modelleri kullanılır,
- Öğrenci personel programları, öğrenci ve ailelerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilir (ISLLC, 1996).

Deal ve Peterson (1994)'a göre eğitim liderleri, işbirlikçi bir okul kültürünün gelişimini eğitimsel değişmeye izin veren açık bir eğitim misyonuyla, okulun kaynaklarıyla desteklemeli ve teşvik etmelidir. Eğitim liderleri, okul kültürünü hareketleriyle, kullandıkları kelimelerle, onları heyecanlandıran konularla, enerjileriyle şekillendirebilirler. Başarılı bir okul gelişimi; açık bir eğitim vizyonu ve ortak kurumsal misyonlar geliştirmeyi, başarıya ulaşma düzeyini bilmeyi, gelişim ve değişim alanlarını tanımlamayı, eğitim uygulamalarını ve programları değiştirmek için yeni planlar geliştirmeyi ve bu planları ya da yeni programları etkili bir şekilde yürütmeyi gerektirir. Eğitim lideri olarak okul müdürleri, öğrencilerin eğitiminde yeni yaklaşımlar kullanmada öğretmenleri desteklemelidir. Öğretmenlerin, mesleki gelişim çabalarında onları destekleyip cesaretlendirmelidir. Müfredatın yeniden şekillendirilmesi çabalarını ilerletmeli, detaylı müfredat seçeneklerinin geliştirilmesini desteklemelidir. Öğretmen merkezli eğitim yerine, katılımcı eğitim

ve küçük grup uygulamalarının kullanılmasını öğrenci ve öğretmenlere teşvik etmelidir. Öğrenmede yüksek başarı ortamını sağlamak için yeni eğitim projeleri keşfetmelidir. Eğitimi öğrenme ve başarı merkezli örgütlemek için alternatif yollar araştırarak öğretmen grupları oluşturmali. Öğrencileri, ileride iş yaşamında teknoloji kullanma gereklerine hazırlamak için, sınıf içinde kullanılabilir teknoloji için destek ve fon oluşturmaya çalışmalıdır. Araştırmaya bağlı eğitim materyalleri, yayınları vb. gözden geçirerek etkili eğitim uygulamaları üzerine yapılan son araştırmalardan haberdar olmalıdır.

Kaynakların Yönetimi

Standart 3 : Eğitim lideri, *güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak, öğrencilerin tümünün başarısını desteklemelidir (ISLLC, 1996).*

Eğitim liderleri, okul toplumunun kaynaklarını; ebeveynlerin, iş çevrelerinin, sosyal servislerin uzmanlıklarını öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıkarları için kullanmalıdır. Eğitim liderleri, öğrencilerin hepsine yüksek kalitede eğitim sağlamalı, öğrencilerin tümü için katılımcı eğitim olanağı geliştiren programlara öncülük etmek için kaynakları seferber etmelidir. Eğitim liderleri grup halinde çalışmanın önemini takdir ederek okul kaynaklarını çalışma gruplarının kullanımına açmalıdır.

Eğitim lideri, bilgi kaynaklarını da etkin bir şekilde okul hedeflerini elde etmeye yönelik kullanmalıdır. Okulu hakkındaki verileri çekinmeden okulun tüm bireyleri ve okul dışı ilgili taraflarla paylaşmalı, onları hem sorunun hem de çözüm sürecinin etkin ve önemli parçaları haline getirmelidirler. Liderler bilgiyle ve bu bilgileri engelleri aşmak için kullanma yeteneğiyle kuşandıklarında daha başarılı olabilirler.

Standart 3. Kaynakların Yönetimi- Bilgi Kriterleri

Eğitim lideri, bilgi ve anlayış yönünden aşağıdakilere sahiptir:

- Örgüt kuram ve modellerine, örgüt gelişimi ilkelerine,
- Zaman yönetimine,
- Okul ve bölge düzeyinde işlemlere,
- Okul güvenliğine ilişkin ilkelere,

- İnsan kaynakları yönetim ve gelişimine,
- Okul yönetimindeki mali uygulamaların ilkelerine,
- Okuldaki etkinlikler için etkili bina kullanımı ilkelerine,
- Okul işleyişi ile ilgili yasal uygulamalara,
- Yönetim işlevlerini destekleyen günümüz teknolojisine (ISLLC, 1996).

Eşgüdüm ve planlama, okul toplumu için zaman yönünden sıkıntı oluşturabilir, planlama ve işbirliğinde zamanı kullanmada yönetici etkili yollar geliştirmelidir. Eğitim lideri kaynakların bulunması ve kullanımı için ailelerle işbirliği geliştirilmesinde aceleci olmamaya dikkat etmelidir. Çoğu zaman başarılı güvenilir ortaklık kurmak zaman alabilir ve öğrenciler işbirliğinin odak noktası olmalıdır, unutulmamalıdır ki öğrenciler okul toplumunun tüm taraflarının ortak noktasıdır.

Birçok beceriye sahip olmalarına rağmen okul toplumu paydaşlarının bazıları, takım çalışması, organizasyon için karar almada paylaşım ve işbirliği için gerekli olan beceri ve bilgiden yoksun olabilir, eğitim lideri yönetimini ve kaynakları eksiklikleri gidermeleri için kullanmalıdır. Yapılan tüm bu çalışmaların temelinde, yüksek düzeyde eleştirel bir öğrenme ortamının oluşmasının amaçlandığı unutulmamalıdır.

Standart 3. Kaynakların Yönetimi - İnanç ve Değerler

Eğitim lideri, aşağıdaki değerlere inanır ve uygulamasına kendini adar:

- Öğretmeyi ve öğrenmeyi arttıran yönetim kararları alma,
- Okulları geliştirmek için risk alma,
- İnsanlara ve yargılarına güvenme,
- Sorumluluğu kabullenme,
- Yüksek kalite standartlarında performans beklentisine,
- Yönetim sürecine topluluk bireylerinin tümünün katılımını sağlama,
- Güvenli bir çevreye sahip olma (ISLLC, 1996).

Okul gelişimi girişimlerini, birbirleri ile bağlantılı planlarla uygulamak için tam bir çaba olmazsa, olası sonuç, ilgisiz, eşgüdümü olmayan programlar ve hedeflere götürmeyen uygulamalar olabilir. Değişim çabalarını eşgüdüm içinde, okul gelişimiyle birlikte misyon ve vizyon eşliğinde uygulamak okul liderine bağlıdır.

Böylece, öğretimin ortak amaçlarına ulaşılmasını sağlamak için birlikte çalışılır. Gelişim çabalarının planlanmasında, eğitim lideri, kaynak problemlerini belirlemesi gerekir. Eğitim lideri, anlaşmazlıklara dikkat etmelidir çünkü gruptaki herkes itirazlarını dile getirmekte isteksiz ve yetersiz oldukları için desteklemedikleri halde bir karara varabilirler. Bunun yanı sıra, gruptaki herkes çözülmesi gereken bir sorun olduğu konusunda hemfikir olmasına rağmen hiç kimse onu çözmek için çözüm önermeyebilir. Bu nedenle liderler, iletişim kurabilen ve problemleri açıkça tartışabilen grupları desteklemek zorundadır. Fullan (1988)'a göre değişim sürecinin karmaşık olabileceği ve liderlerin uygulamalarda her zaman sistematik olmayı beklenmemelidir. Planlanmış uygulamalar daha çok yönetici şapkası ile başa çıkılabilecek sorunlardır ancak beklenmedik ve karmaşık değişimler eğitim lideri olarak çözüme kavuşturulabilir.

Standart 3. Kaynakların Yönetimi- Performans Kriterleri

Eğitim lideri, aşağıdaki süreçleri kolaylaştırarak, uygulanmasını desteklemelidir:

- Öğrenme, öğretme ve öğrenci gelişimi bilgisini yönetim kararlarında kullanır,
- Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarma fırsatını sağlayacak uygulamaları yaşama geçirir,
- Uygun olan eğilimleri takip eder, üzerinde çalışır ve uygular,
- Okulun vizyon ve hedeflerini başarıya ulaştıracak, fiziki düzenlemeleri yapar,
- Okulla ilgili anlaşmaları başarıyla yönetir,
- Okulun ve toplumunun sahip olduğu kaynakları güvenli, yeterli ve etkili bir şekilde kullanır,
- Örgüt hedeflerine en üst düzeyde erişmek için zaman yönetimini uygular,
- Olası sorun ve fırsatları tanımlar,
- Sorunlarla yüzleşir ve zamanında çözüme kavuşturur,
- Okul toplumunun kaynaklarını amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirir,
- Sürekli gelişimi desteklemek için girişimci davranır,
- Örgütsel sistemleri düzenli olarak izler, gerektiğinde değiştirir,

- Okulu etkileyen kararlarda tüm bireylerin katılımını sağlar,
- Sahiplenmeyi ve sorumluluğu en üst düzeye çıkarmak için yetki ve sorumluluğu paylaşır,
- Etkili sorun tespit etme ve çözme becerilerini kullanır,
- Etkili çatışma yönetimi becerilerini kullanır,
- Etkili grup süreci oluşturma becerilerini kullanır,
- Etkili iletişim becerilerini kullanır,
- Güvenli, temiz, estetik ve zevkli bir ortam yaratır ve sürdürür,
- İnsan kaynaklarını okul hedeflerine erişmek için kullanır,
- Okul kayıtlarının özenle ve kişiye özel tutulmasını sağlar (ISLLC, 1996).

Eğitim liderleri olarak okul müdürleri bu uygulama sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Örneğin, her zaman değişime karşı direnen bireyler vardır, ancak müdürler karar vermek için veri kullanımına itiraz ve direnç gelse de kararlılıkla devam etmelidir. Bu süreçte okulun gelişimi için öğrenci başarısı, bilgi ve beceri düzeyi artışı ve diğer konularla ilgili sürekli veri toplamalı ve okulun planlarını ona göre düzenleyip kararlar almalıdır. Alınan kararların ve değişim uygulamalarının bazıları, okul toplumunun bazı bireylerini rahatsız etse bile onları ortak çıkarları için gerekli değişimler olduğuna ikna etmelidir. Okulla ilgili verilerin kullanımı, okul vizyonunda ayrı tutulmamalı, bunlar okul vizyonunun bir parçası olarak düşünülüp ona göre değerlendirilmelidir. Veri temelli karar vermenin öğrenci başarısında hemen bir etki oluşturacağı zor bir ihtimaldir. Bunun amacı, öğretmenlere ve müdürlere okullarında nasıl bir öğretimin olduğunu daha iyi anlamalarını sağlamak ve okul topluluğunun eğitimsel ihtiyaçlarını anlamakta yardımcı olmaktır. Okulda başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli olan finansal kaynak her zaman kısıtlıdır ancak, eğitim lideri bu zorluğu aşmak için öğrencilerin ailelerini bu sorunun bir parçası haline getirmelidir. Çözümüne onları da katarak yardımlarını almalı ve yapılanların kendi çocuklarının yararına olduğuna ikna etmeli, onların da yardımıyla destek olabilecek çevresel unsurları araştırıp bu sorunu elbirliği ile çözmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için hem zaman, hem de kaynaklar bulmak son derece zordur. Planlamasında öğretmenleri içermeyen, mesleki gelişim modellerinin amacına ulaşma olasılıkları düşüktür. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının planlanıp giderilmesinde, planlamaya

ortak edilmelidir. Birlikte yapılan planlar, öğretmenleri mesleki yönden kendi istek ve ihtiyaçlarına göre daha ileriye götürecektir.

İşbirliği

Standart 4: Eğitim lideri, *ailelerle, toplumun üyeleriyle, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, işbirliği içine girer* ve bu sayede tüm öğrencilerin başarısını destekler (ISSLC, 1996).

Jehl ve Kirst (1992)'e göre okul liderleri başarılı ev-okul ilişkisi yaratmalı ve aileleri, toplum üyelerini, çocuklar ve aileleri adına doğru işbirliğinde birleştirmek için seferber etmelidir. Bu yönde hareket eden müdür, toplumun tüm kaynaklarını seferber etme becerilerine sahip olmalıdır. İşbirliği ve ortaklıklar, öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarına hitap eden tüm toplumun kaynakları üzerine kurulmalıdır. Aileleri, sağlık ve sosyal hizmet kurumlarını, sivil toplum kuruluşlarını, iş alanlarını, üniversiteleri, eğitim fakültelerini ve diğerlerini içermelidir. Aileleri, okula birer lider; eğitmen, program koordinatörü, gönüllü, halkla ilişkiler sorumlusu olarak katmak, okulda eğitim ve öğrenme atmosferini yaratmak açısından çok önemlidir. Eğitim lideri, ortaklık ve işbirliği geliştirmede yardımcı olabilecek kişileri kullanmalıdır. Sorunları ve ihtiyaçları belirlemek için bir ihtiyaç değerlendirmesi çalışması yürütülmelidir. İhtiyaçlar belirlenirken okul toplumu ile işbirliği içinde çalışılmalıdır. Eğitim lideri, öğrencilerin başarısı amacıyla, ailelerle işbirliği yapmaları için okul çalışanlarını cesaretlendirmelidir. Çalışanların bazıları yetki ya da güç kaybına uğramak istemeyebilir, işbirliği içinde çalışmanın yararları eğitim lideri tarafından gösterilmelidir.

Standart 4. İşbirliği- Bilgi Kriterleri

Eğitim lideri, bilgi ve anlayış yönünden aşağıdaki nitelik ve becerilere sahiptir:

- Okul toplumunu potansiyel olarak etkileyebilecek olası sorun, eğilim ve yönelimlerden haberdar olmak,
- Okul toplumundaki farklı dinamik ve durumlardan haberdar olmak,
- Toplumun kaynaklarını bilmek,
- Toplumsal ilişkilerde pazarlama strateji ve süreçlerinden yararlanmak,

- Başarılı örnek okul, aile, ticaret, toplum, hükümet ve yükseköğrenim modellerini bilmek ve onlarla iletişime girmek (ISSLC, 1996).

Eğitim lideri, eğitim uygulama ve programları ve politikaları hakkında kararlar alınırken toplumdaki eğilim ve yönelimleri dikkate almalıdır. Bunu yaparken, öğretmen ve öğrenci ve ailelerinin deneyimlerini değerlendirmelidir. Eğitim ve değerlendirmedeki yeni yöntemleri yürütürken, girişimleri okul toplumu paydaşları ile tartışarak, kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Eğitimdeki ve değerlendirmedeki yenilikleri uygulamak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak için başarılı örnek modeller incelenmelidir. Yeni eğitim yaklaşımlarını kurumsallaştırmak için yoğun bir öğretmen gelişimi gerekli olabilir, bunun için gerekli pazarlama stratejilerini kullanarak eğitim lideri tarafından ikna edilmelidirler. Büyük çaplı bir gelişim çabasına girildiğinde, değişim sürecinin karmaşıklığını anlayabilmek çok önemlidir. Okul müdürü, öğretmenlerinin yeni eğitim yaklaşımlarını öğrenip üzerinde tartışma için zaman ayırmalarını sağlamalıdır. Öğretmenler, bu yeni programları, eğitimde devamlı değişiklikler yapma yerine geçici hevesler olarak algılayabilirler. Bunların geçici çalışmalar olmadığını ve sürekli bir değişim sürecinin gerekliliğine okul toplumunun tüm paydaşlarına anlatıp, benimsetmelidir. Okulun ilerleme çabaları, işbirliği içinde eşgüdüm sağlanarak yürütülmelidir.

Standart 4. İşbirliği- İnanç ve Değerler

Eğitim lideri, aşağıdaki değerlere inanır ve uygulamasına kendini adar:

- Daha büyük bir toplumun parçası olarak okul yönetimine,
- Ailelerle işbirliği içine ve iletişime girmeye,
- Okul toplumu paydaşlarını karar verme süreçlerine katmaya,
- Farklılığın okulu zenginleştirdiği fikrine,
- Öğrencilerin eğitiminde aileleri bir ortak olarak görmeye,
- Aileleri çocuklarını en çok düşünen ve ilgili olan taraf olarak görme, onların çocukları için en iyisini isteyecekleri fikrine sahip olma,
- Ailenin ve toplumun kaynaklarını öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya sunma,
- Toplumu sürekli olarak bilgilendirmeye inanma (ISSLC, 1996).

Okuldaki gelişme çabalarının sonuç alabilmesi için öğretmenler, ebeveynler, halktan ve iş çevrelerinden ortaklar, yöneticiler ve öğrenciler liderlik görevlerini

paylaşmak zorundadır. Senge (1990)'e göre, müdürün rolü her yönden değişmeli, gerektiğinde denetleyici, uygulayıcı, mimar, hizmetli, eğitim lideri, çalıştırıcı ve strateji eğitmeni şeklinde olmak zorundadır. Yeni eğitim tekniklerini yürütürken, çalışanların ebeveynlerle yoğun bir iletişime girmesi önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının sınıf içindeki davranış ve uygulamalar ile ilgilidirler. Öğrencilerin evlerine yeni eğitim yaklaşımlarını ve bunların okulda nasıl yürütüldüğünü anlatan mektuplar gönderilmesi faydalı olabilir. Ailelerin, yeni eğitim yaklaşımlarını ve sonuçlarını gözlemleyebilecekleri özel günler düzenlemek ve onları okullardaki karar alma süreçlerine katmak, okul için gönüllü hizmet vermelerini sağlamak eğitim liderinin öncelikli görevlerinden olmalıdır. Yeni eğitim teknikleri yürütmek asla basit değildir, genellikle zor ve zorlayıcıdır. İşbirliği içinde okul değişim ve gelişimini yönetme, okul liderliğinin en karmaşık görevlerinden biridir. Fullan (1993)'a göre okul liderlerinin, değişim ve gelişim çabalarını etkili bir şekilde yönetme ve liderlik etmesi için değişim sürecini çok iyi anlamaları gerekir. Fullan ve Miles (1992)'a göre eğitim lideri, engellerin üstesinden gelmeyi, değişimin karmaşık sürecinde doğal olarak var olan kaoslarla başa çıkmayı öğrenmelidir. Okul liderleri, öğrenci öğrenmesine odaklanan ortak bir vizyon için etkili takımlar oluşturmada okul toplumunun işbirliği içinde çalışmasına yardımcı olmalıdırlar.

Standart 4. İşbirliği- Performans Kriterleri

Eğitim lideri, aşağıdaki süreçleri kolaylaştırarak, uygulanmasını desteklemelidir:

- Toplumun ileri gelenleriyle ilişki kurup, geliştirir,
- Düzenli olarak aile ve toplumun ilgi, beklenti ve ihtiyaçları ile ilgili bilgi edinip, kullanır,
- Değişik iş kollarıyla ve örgütlerle ilişki içinde olur,
- Değer ve fikirleri çatışan birey ve gruplara güven verir ve ortamı yumuşatır,
- Okul ve toplumun birbirlerine karşılıklı kaynak sağlaması için çalışır,
- Toplumun kaynakları, okul sorunlarını çözmek ve öğrenci başarısı için kullanır,
- Sivil toplum kuruluşları, üniversite ve alandaki işletmelerle, öğretim programı ve okul hedeflerini desteklemek için işbirliğine gider,

- Aile ve gençlik hizmetleri ile ilgili sivil toplum kuruluşları ile ortak okul programları oluşturur,
- Okul toplumundaki paydaşlara eşit davranır,
- Farklılığı tanıyarak, kabullenir ve değer verir,
- Etkili medya ilişkileri kurar ve geliştirir,
- Toplum ilişkilerinde başarılı olmak için ayrıntılı bir program geliştirir,
- Kamu kaynaklarını, uygun yerde ve akıllıca kullanır,
- Çalışanları toplum dayanışmasına özendirir,
- Çalışanların birlikte çalışma becerilerini artırıcı fırsatlar sağlar (ISLLC, 1996).

Okul liderlerinin çevredeki ve okuldaki diğer paydaşlarla iletişimde olması ve tüm öğrenciler için yüksek kaliteli öğrenme sağlamada daha derin ve daha geniş bir misyonu okulun hedefleriyle bağdaştırması çok önemlidir. Arslan (2003)'a göre okul müdürleri güçlü okulları yaratacak ve toplumsal değişmeyi canlandıracak niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Lashway, (2000)'e göre, sorumluluk tanım olarak bir okulun topluma karşı yükümlülüğü ile ilgilidir, bu yüzden hiçbir zaman sadece bir iç olay olama. Müdür, toplumun kaygılarına cevap verecek ve aynı zamanda etkin ve olumlu bir şekilde okulu topluma anlatacak kişi olmalıdır. Onların yalnızca öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin içindeki varolan potansiyeli harekete geçiren kişiler değil, aynı zamanda veliler yoluyla toplumda sosyal değişime öncelik edecek olan 'değişimin' aktörleri olmaları gerekmektedir. Liderler değişimi yürütüp, geliştirirken aynı zamanda okul toplumu arasındaki eşitliğin sağlanmasını da göz önünde bulundurmalıdır.

Dürüst ve Adil Bir Yönetim

Standart 5: Eğitim lideri, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için *dürüst, adil, ve ahlaki davranış* sergileyerek, yönetimine yansıtmalıdır (ISLLC, 1996).

Eğitim lideri yetkilerini hem okul içi hem de dışı ilgili taraflarla paylaşırken adil ve eşitlikçi olmalıdır. Aynı zamanda gerektiğinde bireysel kararlar alırken hem güvenilir, hem de destekleyici olmalı ve bunu yaparken gerektiğinde risk alabilmelidir. Birçok değişimi cesaretlendiren bir kültürü oluşturma sürecinde, işbirliğini oluştururken, okul toplumu paydaşlarına eşit mesafede olmalıdır. Sürekli

öğrenen okul toplumunun gücünü, okul yönetimi ve gelişimi için sürekli kullanmalı ve sağduyulu ve adil bir yönetimden uzaklaşmamalıdır. Okul toplumunun paydaşları, okul müdürünün herkese eşit davrandığını, uygulamalarda hissetmeli ve başarılarının okul yönetimince takdir edilip teşvik edileceğini fark etmelidir. Ahlaki davranış, öznel bir kavram olmakla birlikte, eğitim lideri farklılıkları kabullenip, saygı göstermelidir. Yönetimindeki uygulamaların dürüst ve adil, ahlaki olması için kendine yol haritası olarak, bireylerin düşünce ve değerlerine saygı göstermeyi görmelidir.

Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim- Bilgi Kriterleri

Yönetici bilgi ve anlayış yönünden aşağıdakilere sahiptir:

- eğitimin amacına, hedeflerine ve çağdaş bir toplumda liderliğin rolüne,
- ahlaki bir bakış açısına ve farklı ahlaki düşünce anlayışlarına anlamaya,
- okul toplumundaki farklılığın yararlarına inanma,
- eğitimin felsefi temellerini anlayarak, eğitim tarihini bilme (ISLLC, 1996).

Eğitim liderleri sürekli zorluklarla karşılaşmaktadırlar, ancak önemli olan, bu zorlukları tanımlayıp başarıyla çözmek ve bunları okulunun gelişimi için fırsat olarak görüp, çözüm sürecinden okul toplumuyla birlikte daha güçlü çıkmak olmalıdır. Okul müdürleri eğitim lideri olarak, okulunda uygulanan eğitimin amacına, eğitimin felsefi altyapısına eğitim tarihine bilgi temelleri açısından sahip olabilmeli ve bunu yönetiminde çıkış noktası olarak görmelidir. Eğitim lideri okul toplumunun her bir bireyinin, farklı kaynaklardan gelebileceği ve bu farklılığın okuldaki eleştirel öğrenme ortamını destekleyebileceğinin farkında olmalı ve bu sayede öğrencinin başarısını arttırmayı hedeflemelidir.

Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim- İnanç ve Değerler

Yönetici, aşağıdaki değerlere inanır ve uygulamasına kendini adar:

- Toplumun genel ideallerine,
- İnsan hakları beyannamesindeki ilkelere,
- Her öğrencinin özgür, eşit bir eğitim hakkına sahip olduğuna,
- Karar alma sürecinde ahlaki değerlere uymaya,
- Herkesin kendine ait ilgilerini, okul toplumunun genel çıkarları altında birleştirmeye,

- Herkesin kendine ait ilke ve değerleri olabileceğini ve buna bağlı hareketlerin sonuçlarını kabullenmeye,
- Makamını okul toplumunun hizmetinde kullanmaya, herkesi yapıcı ve üretken olmaya yönlendirmeye,
- Okul toplumu ile ilişkileri geliştirmeye (ISLLC, 1996).

Eğitim lideri, okulda oluşan öğrenme ortamında öğrenen topluluğun geleceğini gözünün önüne getirerek, bütün paydaşların bilgilendirilmesini ve değişim sürecine dahil olmasını sağlamalıdır. İnsan haklarını çağdaş yönden benimsemiş okul müdürü, eğitim lideri olarak okuldaki uygulamalarının özünü evrensel, özgürlükçü, eşit ve demokratik olarak bireyin haklarını, uygulamalarına temel olarak almalıdır. Okul toplumunun genel ideal ve hedeflerine uygun bir yönetim yaklaşımı, bütün paydaşların daha kolay sahiplenip başarıya ulaştıracağı amaçları doğurur. Bu durumda okul müdürü, makam ve yetkilerini, öğrenci, öğretmen, aile ve ilgili olabilecek tüm tarafların hizmetine yapıcı ve üretken olmaya özendirerek, sunmalıdır. Lashway (2000)'e göre, okul müdürleri için önemli olan gerçekçi beklentilerle sorumluluğun ortak bir tanımını belirlemede lider olmak, bilgi akışını sağlamak, ve gerekli kaynaklar üzerinde hemfikir olmaktır. Okul müdürleri değişime öncü olup kararlı adımlarla, okul topluluğuna öğrenme fırsatlarını göstermeli ve başarılı bir öğrenme ortamına uygun adil bir okul kültürünün şekillenmesini kolaylaştırmalıdır.

Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim- Performans Kriterleri

Eğitim lideri, aşağıdaki süreçleri kolaylaştırarak, uygulanmasını desteklemelidir:

- Mesleki ve kişisel değerleri kontrol edip değerlendirir,
- Kişisel ve ahlaki değerlere göre hareket eder,
- Başkalarının daha yüksek düzeyde performans sağlamalarına ilham kaynağı olacak inanç, tutum ve değerlere uygun hareket eder,
- Okul yönetimindeki uygulamaların, okul toplumu üzerinde önemli etkisinin olduğunu farkındadır,
- Makamının etkisini, kişisel kazançlar için değil, eğitim programını geliştirmek için kullanır,
- İnsanlara adaletli, eşit ve saygı çerçevesinde davranır,

- Öğrenci ve çalışanlarının haklarını ve özel yaşantılarını korur,
- Okul toplumundaki farklılığı hassas bir şekilde ele alıp takdir eder,
- Okul toplumunu oluşturan bireylerin, birbirlerini tamamlayarak, ahlaki davranışlar sergilemesini bekler,
- Okulu, toplumun incelemesine açar,
- Yasal zorunlulukları yerine getirir,
- Yasa ve prosedürleri adaletli, akıllıca ve dürüst bir şekilde uygular (ISSLC, 1996).

Eğitim lideri, okul yönetimindeki tüm uygulamalarını herkese ilham kaynağı olacak şekilde, kişisel kazançlarını değil de eğitim programını geliştirmeyi hedefleyerek yapmalıdır. Öğrenci ve çalışanların özel yaşamına saygı göstermeli ve gizli kalması gereken bilgileri onların rızası olmadan açıklamamalıdır. Okulunu toplumun incelemesine açarken, okul toplumu paydaşlarının da ahlaki davranış sergilemesini bekler ve gerektiğinde bunu açıkça dile getirmelidir. Yasa ve prosedürleri uygularken hakkaniyetli davranıp, herkese eşit olarak uygulamalıdır. Okul toplumunun bütün paydaşlarının, yüksek düzeyde performans sağlamaları için inanç, tutum ve değerlere uygun hareket etmelidir. Çelik (2000)'e göre, ahlaki bir temsilci olarak eğitimsel liderlik sürecine katılan kişi, ahlaki ilkeleri bozacak hiçbir davranışta bulunmamalıdır. Bir kişinin eğitimsel, estetik, ekonomik, yasal, politik ve dini konularda diğer personel ile olan ilişkilerinde ve vereceği önemli kararlarda belli bir ahlaki yaklaşımı olmalıdır. Okul toplumu, evrensel insan hakları ilkelerinin ve toplumca genel kabul görmüş, çağdaş ahlaki normların benimsenip uygulandığını görmelidir. Bu sayede, okul toplumu güven içinde birbirlerini tamamlayarak, tüm enerjilerini yaratıcı, eleştirel öğrenme ortamının başarısına adayabilirler.

Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim

Standart 6: Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçeveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir eğitim lideridir (ISSLC, 1996).

Okul müdürü, eğitim lideri olarak okuluna ve karşılaştığı sorunlara, geniş bir perspektiften bakarak, politik, sosyal, kültürel ve yasal çerçevede bu sorunları değerlendirip etkili çözüm yolları üreten konumunda olmalıdır. Bu bakış açısı

karşılaşılan bir çok karmaşık görünen sorunu daha kolay bir şekilde irdelenip çözüme kavuşturulmasını sağlayabilir.

Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim - Bilgi Kriterleri

Eğitim lideri, bilgi ve anlayış yönünden aşağıdaki nitelik ve becerilere sahiptir:

- Eğitim sistemine ve onu uygulamaya koyan yönetim anlayışının ilkelerine,
- Gelişen, yenilikçi demokratik bir toplum ve üretken bir ulus olmak için eğitimin önemine ve rolüne,
- Eğitim ve okulla ilgili kanunlara,
- Okulları etkileyen politik, sosyal, kültürel ve ekonomik sistem ve süreçlere,
- Okul bağlamında uygulanabilen, politik, sosyal, kültürel, ekonomik değişim ve çatışma çözümlene model ve stratejilerine,
- Öğrenme ve öğretmeyi etkileyen, küresel sorun ve güçleri kavrayabilme,
- Demokratik, siyasi sistemi destekleyen ve geliştiren siyasi dinamiklere,
- Demokratik bir toplumda eşitliğin ve farklılığın önemine (ISSLC, 1996).

Eğitim lideri, eğitim sistemi bütünüünün bir parçası olduğunu bilmeli ve kendine hedefler belirlerken uygulamalarının, eğitimin genel felsefesiyle çelişmemesi gerektiğini unutmamalıdır. Üretken ve gelişen bir toplumda eğitim kurumlarının önemini kavrayıp, bundan güç alabilmelidir. Okulların geleceğini ve şu anını etkileyen kanun ve politikalara ilgi duymalı, sosyo-kültürel değişim süreçlerini iyi algılayıp, değerlendirmelidir. Gelişen, çağdaşlaşan dünya düzeninde, geçmişte kalmış, insanlara birey olarak değer vermeyen baskıcı yönetim anlayışını seçen müdürler okullarını okul topluluğundaki herkes için, bir hayal kırıklığı haline getirecektir. Eğitim lideri, küresel sorun ve süreçleri anlayıp, topluma olan etkilerine göre, yönetimini şekillendirmelidir.

Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim- İnanç ve Değerler

Eğitim lideri, aşağıdaki değerlere inanır ve uygulamasına kendini adar:

- Eğitim, fırsat eşitliği ve sosyal hareketlilik için anahtar konumdadır,
- Farklı düşünce, değer yargısı ve kültürlerin var olduğunun farkındadır,
- Eğitimi etkileyen diğer karar mercileri ile sürekli iletişim içinde olur,
- Eğitimde siyaset geliştiren çevreye aktif bir şekilde katılımında bulunur,

- Öğrencilere kendilerini geliştirme fırsatı yaratır ve öğrenci haklarını korumak için yasal yolları kullanır (ISLLC, 1996).

Eğitimde fırsat eşitliği, toplum içinde adalet kavramının temel dayanaklarından biridir. Bunu her zaman göz önünde tutan eğitim liderleri, okul içinde ve dışında da adaletli, ahlaki, dürüst ve güvenilir yönetim anlayışının göstergesidir. Şişman (2002)'a göre, diğer örgütler gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmış haldedir. Okullar aynı zamanda bu çevrenin bir parçasıdır. Dolayısıyla, diğer örgütler gibi okullar da içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak görülebilirler. Bu görüş eğitim liderlerine, çevreyi iyi tanıyıp onlardan etkilenme ve onlara yön verme işlevini yüklemektedir.

Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim- Performans Kriterleri

Eğitim lideri, aşağıdaki süreçleri kolaylaştırarak, uygulanmasını desteklemelidir:

- Öğrenci ve ailelerin içinde bulunduğu ve onların hareketlerini etkileyen çevreyi tanır,
- Okul toplumunu ve okulu ilgilendiren çevrede oluşan eğilim ve yönelimleri, sorunları, olası değişiklikleri izler,
- Farklı toplulukların ileri gelenleri ile sürekli iletişim halinde olur,
- Yerel yönetimlerin düzenlemeleri ve uygulamaları çerçevesinde, okul topluluğunun çalışmasını sağlar,
- Öğrencilere kaliteli eğitim sağlama amacına göre hareket eder,
- Diğer karar mercileriyle iletişim yollarını geliştirir (ISLLC, 1996).

Eğitim liderinin öncelikli görevlerinden birisi de toplumun farklı liderleri ile iletişime girip onlara okulunun vizyon ve misyonunun çağdaş ölçülerde oluşması için ne tür faydaları dokunabileceğini danışmalı ve bu sürecin içine dahil etmelidir. Yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşları ile sürekli birlikte çalışma arzusunda olmalı ve okul vizyonunun gerçekleşmesi için onların desteğini sağlamalıdır. Gelecekte olabilecek sorunların tespiti için bugünden varolan yönelim ve eğilimleri dikkatle takip etmelidir. Eğitim lideri, öğrencilerin ve ailelerinin yaşadığı çevreyi iyi tanımalı ve okul toplumunun sorunlarında çevre gerçeğine göre çözümler üretilmesini sağlamalıdır.

ÖZET

Aşağıda, eğitim liderliği standartları ile ilgili yurt dışı ve içi önemli çalışmalar özetlenmiştir.

Yurt Dışı Araştırmalar

Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), (1996), “Standarts For School Leaders”, adlı araştırmasında eğitim liderleri için altı standart belirlemiştir. ISLLC’nin eğitim liderleri için bu standartları belirlemesindeki başlıca amacı, sürekli değişen ve gelişen çok kültürlü bir toplumda yeni ihtiyaçların da ortaya çıkması ve bundan dolayı bu ihtiyaçlara cevap verebilecek eğitim liderlerinin gerekliliğidir. Sürekli bir dönüşüm içinde olan eğitim sisteminin bu değişime ayak uydurup, öncülük etmesi gereği tespit edilmiş, bu dönüşüm ve ilerlemeyi sağlayacak eğitim liderlerine ihtiyaç olduğu öne sürülmüştür. Bundan dolayı yetiştirilecek ve atanacak okul yöneticilerinde eğitim liderliği standartları olması gerektiği üzerinde durulmuştur. ABD’de ISLLC (1996)’nın eğitim liderleri için saptadığı eğitim liderliği standartları, aynı zamanda National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)’nin hazırladığı, “Okul Yönetimleri İçin Oluşturulmuş Müfredat Planları Rehberine” de uyumlu olarak, 24 eyaletin eğitim dairesi çalışanı, çeşitli meslek örgütlerinin temsilcileri ile eğitim yöneticilerinin bir çoğunun çeşitli boyutlardaki katkıları sağlanarak, oluşturulmuştur.

ISLLC (1996), eğitim liderleri için şimdilik altı standart ortaya koymuştur. Bu altı standart, eğitim lideri için öncelikli olarak okuldaki tüm öğrencilerin başarısı için okul topluluğunun birlikte ortaya koyup benimsediği vizyonu, uygun bir örgüt iklimi ve kültürünü, etkin bir kaynak kullanımını, toplumla işbirliği yapıp onun kaynaklarını okula yönlendirmeyi, adil ve ahlaki yönetimi, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bir perspektifte yönetim anlayışını içermektedir. ISLLC her bir madde için, inanç ve değer, bilgi ve performans alt kriterleri tespit etmiş ve bunları eğitim liderinin sahip olması gereken standartlar olarak ortaya koymuştur.

Sonuç olarak ISLLC’nin çok uzun bir çalışma ve araştırma süreci sonucunda belirlemeye çalıştığı eğitim liderliği standartları, ABD’de etkin bir şekilde yönetici atanması ve değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

Yurtiçi Araştırmalar

Turan ve Şişman (2000), tarafından yapılan, “Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler”, adlı çalışmada eğitim yöneticilerinin birer lider olarak yetiştirilmeleri konusu tartışılmış ve eğitim sorunlarına yeterince çözüm üretemeyen eğitim yöneticilerinin yetiştirilmeleri konusunda standartlar ele alınarak, tartışmaya açılmıştır. Bu çalışmada, son yıllarda bazı gelişmiş ülkelerde, eğitim liderlerinin yetiştirilmeleri konusunda yapılan standartlaştırma çabaları incelenerek, bu tartışmaların Türkiye için çıkarılabilecek olası sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, Türkiye’de eğitimle ilgili sorunların artmasına rağmen, eğitim yöneticilerinin bunlara geçerli çözümler üretmediğine ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilebilmesi için gerekli olan standartlara işaret edilerek, diğer ülkelerde yapılan standartlaştırma çabaları, eleştirel bir gözle incelenmiştir. Aynı zamanda, araştırmacılar, eğitim liderleri için standartların temellerini anlamak için eğitim liderleri için hazırlanan raporları ve bazı araştırma bulgularını taramışlardır.

Çalışmada, “21. Yüzyılın Eğitim Standartlarına Doğru” APEC Deklarasyonu ele alınarak, üzerinde durulmuş, ABD, Avustralya, Burundi, Kanada, Çin, Endonezya, Japonya, Kore, Yeni Zelanda ve Singapur’un yeni yüzyıldaki eğitim amaçları genel hatları ile incelenip, ele alınmıştır. ISLLC eğitim liderleri için standartlar raporu incelenerek, altı standart ve alt kriterleri; bilgi, performans, inanç ve değerler üzerinde durulmuştur.

Çalışma sonucuna göre, Türkiye’deki okul yöneticilerinin, atama ve yetiştirilme konularındaki eksiklikler gündeme getirilip, yeni bir eğitim lideri profilinin belli standartların ışığında ortaya konarak, var olan sorunlara bir çıkış noktası olabileceği ve eğitim yönetiminde bundan sonra olabilecek araştırmaların eğitim liderliği ve standartlar konusunda yoğunlaşması gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Konu ile ilgili alan yazın taranıp kuramsal yapı oluşturulduktan sonra, okul yöneticilerinin sahip olması gereken eğitim liderliği standartlarını ölçmek amacıyla ISLLC (1996)'nin eğitim liderliği standartları temel alınıp, uzman görüşü alınarak anket geliştirilmiştir. Anketin geçerlilik ve güvenilirlik sağlanması yapıldıktan sonra, anket yoluyla toplanan veriler analiz edilip istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Anket, araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının dağıtımı için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış olup, 2002-2003 bahar yarı yılında anketler dağıtılıp, geri toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Kocaeli İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı öğretim yılında il içindeki ilköğretim okullarının toplam sayısı 115'tir. Araştırmanın örneklemini; 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılında Kocaeli İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, rastgele seçilmiş otuz ilköğretim okulunda görev yapan, her okuldan bir müdür ve dört öğretmen olmak üzere toplam 150 katılımcıya anket uygulanmış ve bunlardan 28 okulun anketi değerlendirilmeye alınmıştır. Okullardaki öğretmen sayısı göz önüne alınarak her okuldan dört öğretmene anket uygulanmıştır. Eksik doldurulanlar ayıklandıktan sonra, 28 okul müdürü ve 112 öğretmenin anketi geçerli kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Eğitim liderlerinin sahip olması gereken altı standart temel alınarak, bilgi, inanç ve değer, performans kriterlerini içeren yargı cümleleri oluşturulmuştur. Yöneticiye ve öğretmenlere uygulanabilecek şekilde, yargı cümlesinde bahsedilen standartta üçlü likert ölçeğinde; "3=yeterli", "2=kısmen yeterli", "1=yetersiz" olarak değerlendirilmiştir. Bu anket sayesinde, Kocaeli İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin, eğitim liderinin sahip

olması gereken standartların hangilerine sahip olduğu ve tutum ve algı yönünden aralarında bir farklılık olup olmadığı, öğretmenlere ve yöneticiye uygulanarak çift taraflı bir şekilde test edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Likert derecelendirme ölçeğinde anket yanıtlayıcılarından müdürler için kendilerini, öğretmenler için müdürlerini, okul liderliği açısından ankette yöneltilen 90 yargı cümlesiyle altı standartta ve onların altında bilgi, inanç, ve performans kriterleri açısından değerlendirilmeleri istenmiştir. Ölçekte, üç seçenekli derecelendirmenin iki sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, altı boyutta ve her biri için üç alt kriterde uygulanan anketin uzunluğundan dolayı yanıtlayanların dikkatinin dağılmamasının amaçlanmasıdır. İkinci olarak, yanıtlayıcıların algı ve tutumları karşılaştırma konusu olduğu için “kararsızım” seçeneği olmadan, okul liderliği boyutlarını değerlendirme, görüş belirtmeleri istenmiştir.

Yansız olarak seçilen 28 ilköğretim okulu müdürü tutumlarını ve her okul için 4 öğretmenden 112 öğretmen ise okul yöneticisini 90 yargı cümlesiyle altı standartta üç alt kriterle değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme, göreve (müdür-öğretmen), cinsiyete (kız-erkek), kıdeme (yıl olarak deneyim), bitirilen okula (4 yıl-2,3 yıl), eğitim bilimleri dersi alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz t-testiyle yoklanmıştır. Bu anket sayesinde, Kocaeli İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları yöneticilerinin sahip olması gereken, okul liderliği standartların hangilerine ne düzeyde sahip olduğu, yönetilenlere ve yöneticiye uygulanarak çift taraflı bir şekilde test edilmesi sağlanmıştır.

Ölçek geliştirilirken, 18 değişkenli ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla, açımlayıcı boyut analizi uygulanmış ve maddelerin yük değerleri kullanılarak, kavramların işlevsel tanımları elde edilmiştir. Büyüköztürk (2002)'e göre ortak boyut varyansının, 1.00'a yakın ya da 0.66'nın üstünde olması iyi bir çözüm olarak kabul edilmektedir. Yapılan bu boyut analizinde ortak varyans 0.90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde, anket uygulanan öğretmen ve müdürlerin görev, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumlarına göre dağılımları ve yüzdeleri ile okul yöneticilerinin eğitim liderliği standartlarını ölçmeye yönelik hem müdürlere, hem de aynı okulun öğretmenlerine uygulanan ankete verdikleri yanıtlar 6 temel standart ve bilgi, inanç ve değer, performans kriterleri alt boyutlarına göre verdikleri yanıtların ortalamaları karşılaştırılıp, t testi sonuçları yorumlanmıştır.

Müdürlere ve öğretmenlere çift taraflı olarak uygulanan anketteki yargı cümleleriyle, müdürün kendi tutumuna göre yanıtlaması istenmiştir. Aynı zamanda, müdürün görev yaptığı okulda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin uygulamalarını göz önünde bulundurarak kendi algılarına göre anket sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Müdürlerin ve öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlar müdürlerin eğitim liderliği standartlarını ölçmeye yönelik değerlendirilmiş ve “1: Yetersiz”, “2: Kısmen Yeterli-”, “3:Yeterli” puan aralıklarında, ortalamaları ve t testi sonuçları değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, eğitim liderliğinin altı boyutunda ve her biri için üç alt kriterde olmak üzere görev, cinsiyet, mezuniyet, eğitim bilimi ve deneyim değişkenlerinin, örnekleme alınan müdürlerin tutumlarına ve öğretmenlerin algılarına etkileri t- testi ve aritmetik ortalamaların karşılaştırılması ile incelenmiştir.

Örnekleme Alınan Müdür ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Örnekleme alınan öğretmen ve müdürlerin kişisel değişkenlere göre dağılımı, Tablo 3'te yer almıştır.

Tablo 3: Örnekleme Alınan Müdür ve Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Görev	Değişken	Frekans	Yüzde	
Müdür	Cinsiyet			
	Kadın	2	7.1	
	Erkek	26	92.9	
	Toplam	28	100	
Öğretmen	Kadın	49	43.8	
	Erkek	63	56.3	
	Toplam	112	100	
	Deneyim			
Müdür	6-10 yıl arası	5	17.9	
	11-15 yıl arası	15	53.6	
	16-20 yıl arası	8	28.6	
	Toplam	28	100	
Öğretmen	1-5 yıl arası	20	17.9	
	6-10 yıl arası	23	20.5	
	11-15 yıl arası	29	25.9	
	16-20 yıl arası	14	12.5	
	21 ve üstü	26	23.2	
	Toplam	112	100	
Müdür	Yaş			
	31-40 arası	2	7.1	
	41 ve üstü	26	92.9	
	Toplam	28	100	
Öğretmen	20-30 arası	29	25.9	
	31-40 arası	43	38.4	
	41 ve üstü	40	35.7	
	Toplam	112	100	
Müdür	Mezuniyet			
	4 yıllık	7	19.6	
	2-3 yıllık	21	80.4	
	Toplam	28	100	
Öğretmen	4 yıllık	76	67.9	
	2-3 yıllık	36	32.1	
	Toplam	112	100	
	Müdür	Mezun Olduğu Okulda Eğitim Bilimleri Dersi		
Aldı		21	80.4	
Almadı		7	19.6	
Toplam		28	100	
Öğretmen		Aldı	92	82.1
		Almadı	20	17.9
	Toplam	112	100	

Örnekleme Alınan Eğitimcilerin Kişisel Değişkenlere Dağılımı

Ankete katılanların 28'i (% 20) müdür, 112'si (% 80) öğretmendir. Ankete katılan eğitimcilerin 89'u (% 63.6) erkek ve 51'i (% 36.4) kadındır. Bulgulara göre, erkek katılımcılar kadınlara göre daha fazladır. Ankete katılan eğitimcilerin 113'ü (% 80.7) mezun oldukları okulda eğitim bilimleri dersi almış ve 27'si (% 19.3) mezun oldukları okulda eğitim bilimleri dersi almamıştır. Bulgulara göre, eğitim bilimleri dersi alanların oranı almayanlara göre oldukça fazladır. Ankete katılan eğitimcilerin 83 (% 59.3) kişi 4 yıllık fakülte mezunudur ve 57 (% 40.7) kişi 2-3 yıllık yüksekokul mezunudur. Verilerden de anlaşıldığı gibi, 4 yıllık fakülte mezunları 2-3 yıllık mezunlarına göre nispeten daha fazladır. Bunun haricinde, yüksek lisansa sahip eğitimci bulunmamaktadır. Ankete katılan eğitimcilerin tümünün yaş dağılımı; 20-30 (% 20.7) yaşları arasında toplam 29 kişidir. 31-40 yaşları arasında olanlar toplam 45 (% 32.1) kişidir. 41 ve üstü yaşlarda olanlar toplam 66 (% 47.1) kişi ve ankete katılanların genel toplamı 140 kişidir. Verilerden de anlaşıldığı gibi, deneyimli eğitimcilerin yüzdesi daha fazladır (Tablo 3).

Örnekleme Alınan Müdürlerin Kişisel Değişkenlere Dağılımı

Ankete yanıt veren müdürlerden 2'si kadın, oranı (% 7.1) ve 26'sı erkek, oranı (% 92.9)'dur. Verilerde görüldüğü üzere, erkek müdürlerin oranı kadınlara göre, oldukça fazladır. Okul müdürlerinden 5 kişi 6-10 yıl arası oranı (% 17.9), 15 kişi 11-15 yıl arası oranı (% 53.6), 8 kişi oranı (% 28.6) ile yöneticilik deneyimine sahiptir. Verilerden de anlaşıldığı gibi, 11-15 yıl arasında yöneticilik deneyimine sahip olan müdürlerin oranı diğerlerine göre daha fazladır. Ankete katılan okul müdürlerinin yaş ortalaması ise; 2 kişi 31-40 (% 7.1) yaşları arasında ve 26 (% 92.9) kişi 41 ve üstündeki yaşlardadır. Verilerden de anlaşıldığı gibi, müdürler oldukça yüksek oranda 41 yaşın üstündedir (Tablo 3).

Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Dağılımı

Öğretmenlerin 63'ü (% 56,3) erkek ve 49'u (% 43,8) kadındır. Verilerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin cinsiyet dağılımı birbirine yakın olmakla beraber, erkek öğretmenlerin oranı nispeten daha fazladır. Öğretmenlerden 29'u (% 25.9), 20-30 yaşları arasında ve 43'ü (% 38.4) 31-40 yaşları arasındadır. 40 (% 35.7) öğretmen 41 yaş ve üstündedir. Verilerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin yaş

dağılımları üç grupta birbirlerine yakın orandadır. Ankete katılıp değerlendirilmeye alınan öğretmenlerden 20'si (% 17.9) 1-5 yıl arasında, 23 (% 20) kişi 6-10 yıl arasında, 29 (% 25.9) öğretmen 11-15 yıl arasında, 14 (% 12.5) öğretmen 16-20 yıl arasında ve 26 (% 23.2) öğretmen 21 ve üstü yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir. Verilerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin yıllara göre deneyim dağılım grupları 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenler haricinde birbirlerine yakındır. Eğer 11 ve üstündeki yıl deneyimine sahip öğretmenler tecrübeli olarak tanımlanırsa merkez okullarda daha çok deneyimli öğretmenlerin görev yaptığı gözlemlenir. Öğretmenlerden 76'sı (% 67.9) 4 yıllık fakülte mezunu ve 36'sı (% 32.1) 2-3 yıllık yüksek okul mezunudur. Bulgulara göre, 4 yıllık okul mezunu öğretmenlerin oranı, 2-3 yıllık mezunlara göre oldukça fazladır. Öğretmenlerin 92'si (% 82.1) mezun oldukları okulda eğitim bilimleri dersi almış ve geri kalan 20'si (% 17.9) mezun oldukları okulda eğitim bilimleri dersi almamış bulunmaktadır (Tablo 3).

GÖREV DEĞİŞKENİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ BOYUTLARINDA TUTUM VE ALGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Araştırmada ulaşılan bulgular, anket tekniğinin ve araştırma kapsamına alınan okulların değerlendirilmesinin sınırlılıklarını taşımaktadır. Bu çerçevede ulaşılan bulguların boyutlara ve alt boyutlara göre değerlendirmesi aşağıdadır.

Standart 1. Vizyon

Standart 1, *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunda tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almıştır.

Tablo 4: Eğitim Liderliği Standart 1 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 1	Müdür	28	2.62	0.13			0.000
Vizyon	Öğretmen	112	1.88	0.62	138	6.776	p<0.01

Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması boyutunda, okul yöneticilerinden beklenen tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılarının ağırlıklı ortalaması ($X=1.88$) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul yöneticileri kendi davranış tutumlarına göre aynı boyutta kendilerini ($X=2.62$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir (Tablo 4). Bu boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=6.76$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, müdürlerin *Ortak Vizyon Oluşturma Boyutuna* ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Buna göre, okul vizyonunun ortak olarak oluşturulma sürecinde, okul yöneticilerinin eğitim liderliği uygulamalarında iyileştirme sağlamaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Standart 1. Vizyon- Alt Boyutlar

Standart 1, *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun performans, bilgi, inanç ve değerler alt boyutlarında, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 5’te yer almıştır.

Tablo 5: Eğitim Liderliği Standart 1’in Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 1- <i>Performans</i>	Müdür	28	2.59	0.27	138	6.776	0.000
	Öğretmen	112	1.78	0.61			$p<0.01$
Standart 1- <i>Bilgi</i>	Müdür	28	2.55	0.28	138	5.316	0.000
	Öğretmen	112	1.87	0.66			$p<0.01$
Standart 1- <i>İnanç ve Değerler</i>	Müdür	28	2.73	0.26	138	5.716	0.000
	Öğretmen	112	1.99	0.67			$p<0.01$

Vizyon-Performans Kriterleri

Standart 1’de, *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda, müdürler kendilerini ($X=2.59$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, performans kriterleri alt boyutunda, müdürlerini ($X=1.78$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” seçeneğinde algılamaktadırlar. *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde önemli bir fark ($t=6.77$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 5). Bulgulara göre, öğretmenlerin algıları temel alındığında, “okul yöneticisi okulun misyon ve vizyonunu etkili bir şekilde okul toplumuna anlatma”, “okul toplumu paydaşlarının okul vizyonunun gerçekleşmesi için yaptığı katkıları tespit edip ödüllendirme”, “vizyon aracılığıyla okuldaki tüm uygulamaları, eğitim programlarını ve planları şekillendirme”, “mevcut tüm kaynakları okul vizyon ve hedeflerine ulaşmak için kullanma”, “vizyon, misyon ve uygulama planlarını düzenli olarak gözleyip, değerlendirme ve tekrar gözden geçirip düzeltme”, uygulamalarında “kısmen yeterli” olarak değerlendirmekte, buna karşın okul müdürleri adı geçen uygulamalarda kendilerini performans kriterleri yönünden “yeterli” bir düzeyde görmektedirler.

Vizyon-Bilgi Kriterleri

Okul müdürleri, eğitim liderliği standart 1’de *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda tutumlarını ($X=2.55$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” değerlendirmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.87$) ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde önemli bir fark ($t=5.31$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 5). Öğretmen algıları temel alındığında, okul yöneticisi, “stratejik planların yürütülmesi ve geliştirilmesi ilkelerine sahip”, “sistem teorilerini, veri toplama ve veri analizi stratejilerini bilen”, “etkili iletişimi uygulayan”, “etkili arabulucu ve ikna etme becerilerine

sahip” bir lider olarak “kısmen yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmakta, okul müdürlerinin tutumları ise “yeterli” seçeneğinde daha yüksektir.

Vizyon-İnanç ve Değerler

Eğitim liderliği, Standart 1’de *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda, müdürler tutumlarını ($X=2.73$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” görmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.78$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Okul Vizyonunun Ortak Olarak Oluşturulup Öğrenme Üzerine Kurulması* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde önemli bir fark ($t=5.71$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 5). Öğretmen algılarına göre, “okul yöneticisi herkesin eğitilebilir olduğuna”, “yüksek düzeyde öğrenme standartlarının okul vizyonunda bulunması gerektiğine”, “okul gelişiminin sürekliliğine”, “öğrencilerin, başarılı yetişkin olmaları için, gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalarını sağlamaya”, “kendi tarz, inanç ve uygulamalarını, sürekli olarak eleştirip, kontrole inanma” yönünden “kısmen yeterli” düzeyde, müdürler kendi tutumlarını “yeterli” düzeyde değerlendirmektedirler.

Standart 2. Örgüt Kültürü ve İklimi

Standart 2 *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İkliminin Oluşturulması* boyutunda tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 6’da yer almıştır.

Tablo 6: Eğitim Liderliği Standart 2 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 2 <i>Örgüt Kültürü ve İklim</i>	Müdür	28	2.75	0.18	138	5.962	0.000
	Öğretmen	112	2.01	0.65			p<0.01

Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İkliminin Oluşturulması boyutunda, okul yöneticilerinden beklenen tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ağırlıklı ortalaması ($X=2.01$) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul yöneticileri kendi davranış tutumlarına göre aynı boyutta kendilerini ($X=2.75$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir (Tablo 6). Bu boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=5.96$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, müdürlerin öğrenme merkezli örgüt iklimi ve kültürü boyutuna ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Buna göre, öğrenme merkezli örgüt kültürü ve iklimi oluşturulma sürecine, okul yöneticilerinin eğitim liderliği uygulamalarında daha çok önem vermeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Standart 2. Örgüt Kültürü ve İklimi-Alt Boyutlar

Standart 2 *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İkliminin Oluşturulması* boyutunun, performans, bilgi, inanç ve değerler alt boyutlarında tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 7’de yer almıştır.

Tablo 7: Eğitim Liderliği Standart 2 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	SS	Sd	T	P	
Standart 2- <i>Performans</i>	Müdür	28	2.75	0.24	138	6.021	0.000	
	Öğretmen	112	1.96	0.68			$p<0.01$	
Standart 2- <i>Bilgi</i>	Müdür	28	2.65	0.27	138	5.317	0.000	
	Öğretmen		112	1.94			0.69	$p<0.01$
Standart 2- <i>İnanç ve Değerler</i>	Müdür	28	2.84	0.18	138	5.462	0.000	
	Öğretmen	112	2.13	0.69			$p<0.01$	

Örgüt Kültürü ve İklimi-Performans Kriterleri

Standart 2’de *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İkliminin Oluşturulması* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda, müdürler kendilerini ($X=2.75$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, performans kriterleri alt boyutunda, müdürlerini ($X=1.96$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” seçeneğinde algılamaktadırlar. *Öğrenme Merkezli Örgüt İklimi ve Kültürü Boyutunun* performans kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmen algılarının ve müdür tutumlarının anlamlılık düzeyi ($t=6.02$; $p<0.01$) farklılık bulunmuştur (Tablo 7). Bulgulara göre, öğretmenlerin algıları temel alındığında, “müdürlerin bütün bireylere nazik, değer vererek ve saygılı bir şekilde davranması”, “öğrencinin öğrenmesine odaklanması”, “okul vizyon ve hedeflerinin desteklenmesi”, “her bireyin sorumluluk ve önemini kabulü”, “çalışanların başarılarını takip edip destekleme” ve “öğrenmenin önündeki engelleri açığa çıkarıp çözmeye” uygulamalarında “kısmen yeterli” olarak değerlendirmekte, okul müdürleri adı geçen uygulamalarda kendilerini performans kriterleri yönünden “yeterli” bir düzeyde görmektedirler.

Örgüt Kültürü ve İklimi-Bilgi Kriterleri

Standart 2’de *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İkliminin Oluşturulması* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda müdürler tutumlarını ($X=2.65$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” değerlendirmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.94$) ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İklimi Boyutunun*, bilgi kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=5.31$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 7). Öğretmen algıları temel alındığında, okul yöneticisi, “uygulamalı öğrenme ve güdüleme kuramlarını”, “etkili öğretim ilkelerini”, “müfredat oluşturma, yürütme ve değerlendirme” ve “okul kültürlerini bilme” düzeyinde “kısmen yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmakta, okul müdürlerinin tutumları ise “yeterli” seçeneğinde daha yüksektir.

Örgüt Kültürü ve İklimi- İnanç ve Değerler

Standart 2’de *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İkliminin Oluşturulması* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda, müdürler tutumlarını ($X=2.84$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” görmekte-dirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=2.13$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Öğrenme Merkezli Örgüt Kültürü ve İklimi Oluşturulması* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=5.46$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 7). Öğretmen algılamalarına göre, “okullaşmanın temel hedefi olarak öğrencinin öğrenmesine”, “bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve bunun farklı yöntemlerle olabileceği yargısına”, “kendisi ve başkaları için yaşam boyu öğrenme yargısına”, “güvenli ve destekleyici öğrenme ortamının sağlanmasına” ilişkin “kısmen yeterli” düzeyde, aynı uygulamalarda müdürler kendi tutumlarını “yeterli” düzeyde değerlendirmektedirler.

Standart 3. Kaynakların Yönetimi

Standart 3, *Kaynakların Yönetimi* boyutunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 8’de yer almıştır.

Tablo 8: Eğitim Liderliği Standart 3 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 3	Müdür	28	2.74	0.19			0.000
<i>Kaynakların Yönetimi</i>	Öğretmen	112	1.98	0.64	138	6.243	$p<0.01$

Kaynakların Yönetimi boyutunda, okul yöneticilerinden beklenen tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ağırlıklı ortalaması ($X=1.98$) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul yöneticileri kendi davranış tutumlarına göre aynı boyutta kendilerini ($X=2.74$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir (Tablo 8). Bu boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=6.24$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, müdürlerin *Kaynakların Yönetimi* boyutuna ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin algılarına göre

yüksektir. Buna göre, okul yöneticilerinin etkin kaynak kullanımını iyileştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Standart 3. Kaynakların Yönetimi-Alt Boyutlar

Standart 3, *Kaynakların Yönetimi* boyutunun alt boyutlarında, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 9’da yer almıştır.

Tablo 9: Eğitim Liderliği Standart 3 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 3- <i>Performans</i>	Müdür	28	2.70	0.21			0.000
<i>Kaynakların Yönetimi</i>	Öğretmen	112	1.97	0.66	138	5.730	p<0.01
Standart 3- <i>Bilgi</i>	Müdür	28	2.73	0.27			0.000
<i>Kaynakların Yönetimi</i>	Öğretmen	112	2.01	0.67	138	5.509	p<0.01
Standart 3- <i>İnanç ve Değerler</i>	Müdür	28	2.80	0.27			0.000
<i>Kaynakların Yönetimi</i>	Öğretmen	112	1.97	0.67	138	6.396	p<0.01

Kaynakların Yönetimi-Performans Kriterleri

Standart 3’te *Kaynakların Yönetimi* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda, müdürler kendilerini (X=2.70) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, performans kriterleri alt boyutunda, müdürlerini (X=1.97) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” seçeneğinde algılamaktadırlar. *Kaynakların Yönetimi* boyutunun performans alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmen algılarının ve müdür tutumlarının anlamlılık düzeyi ($t=5.73$; $p<0.01$) farklılık bulunmuştur (Tablo 9). Bulgulara göre, öğretmenlerin algıları temel alındığında, “öğrenme, öğretme ve öğrenci gelişiminde sahip olduğu bilgiyi aldığı yönetim kararlarında kullanma”, “öğrenmeyi en üst düzeye çıkarma fırsatını sağlayacak yönetim ve uygulama

prosedürlerini oluşturma”, “sorunlarla yüzleşip ve zamanında çözüme kavuşturma”, “okulu etkileyen kararlarda tüm bireylerin katılımını sağlama”, “etkili iletişim becerilerini kullanma” uygulamaları düzeyinde “kısmen yeterli” olarak algılamakta, okul müdürleri adı geçen uygulamalarda kendilerini performans kriterleri yönünden “yeterli” bir düzeyde görmektedirler.

Kaynakların Yönetimi-Bilgi Kriterleri

Standart 3'te *Kaynakların Yönetimi* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda müdürler tutumlarını ($X=2.73$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” değerlendirmektedirler, öğretmenler aynı alt boyutta ($X=2.01$) ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Kaynakların Yönetimi* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=5.50$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 9). Öğretmen algıları temel alındığında, okul yöneticisi, “örgüt gelişiminin ilkelerini, kuram ve modellerini”, “insan kaynakları yönetimini”, “mali uygulamaların ilke ve prensiplerini”, “yasal uygulamalara ve günümüz teknolojilerine hakim olma” düzeyinde “kısmen yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmakta, okul müdürlerinin tutumları ise “yeterli” seçeneğinde daha yüksektir.

Kaynakların Yönetimi-İnanç ve Değerler

Standart 3'te *Kaynakların Yönetimi* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda, müdürler tutumlarını ($X=2.80$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” görmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.97$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Etkin Kaynak Kullanımı* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=6.39$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 9). Öğretmen algılamalarına göre, “öğretmeyi ve öğrenmeyi arttıran yönetim kararları almada”, “okul gelişimi için gerektiğinde risk alma konusunda”, “insanlara ve onların yargılarına güvenmede”, “yönetim sürecine okul toplumu paydaşlarının tümünü katma” ilişkin uygulamalarda “kısmen yeterli” düzeyde, aynı uygulamalarda müdürler kendi tutumlarını “yeterli” düzeyde değerlendirmektedirler.

Standart 4. İşbirliği

Standart 4, *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 10'da yer almıştır.

Tablo 10: Eğitim Liderliği Standart 4 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 4 <i>İşbirliği</i>	Müdür	28	2.75	0.19	138	6.489	0.000
	Öğretmen	112	1.95	0.64			p<0.01

Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma boyutunda, okul yöneticilerinden beklenen tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ağırlıklı ortalaması ($X=1.95$) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul yöneticileri kendi davranış tutumlarına göre aynı boyutta kendilerini ($X=2.75$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir (Tablo 10). Bu boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=6.48$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, müdürlerin *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutuna ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin algılarından yüksektir. Buna göre, okul yöneticilerinin okul toplumunu yönetim sürecine daha etkin katması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Standart 4. İşbirliği-Alt Boyutlar

Standart 4, *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunun alt boyutlarında, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 11’de yer almıştır.

Tablo 11: Eğitim Liderliği Standart 4 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 4- <i>Performans İşbirliği</i>	Müdür	28	2.79	0.24	138	5.604	0.000
	Öğretmen	112	2.01	0.72			p<0.01
Standart 4- <i>Bilgi İşbirliği</i>	Müdür	28	2.69	0.24	138	6.231	0.000
	Öğretmen	112	1.92	0.64			p<0.01
Standart 4- <i>İnanç ve Değerler İşbirliği</i>	Müdür	28	2.76	0.29	138	6.306	0.000
	Öğretmen	112	1.94	0.67			p<0.01

İşbirliği-Performans Kriterleri

Standart 4’te *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda, müdürler kendilerini ($X=2.79$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, performans kriterleri alt boyutunda, müdürlerini ($X=2.01$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” seçeneğinde algılamaktadırlar. *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunun performans alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmen algılarının ve müdür tutumlarının anlamlılık düzeyinde ($t=5.60$; $p<0.01$) farklılık bulunmuştur (Tablo 11). Bulgulara göre, öğretmenlerin algıları temel alındığında, müdürler “ileri görüşlülüğe”, “kendilerini işlerine adamaya”, “okul ve toplumun birbirlerine karşılıklı kaynak sağlamalarında”, “toplumun kaynaklarını okul sorunlarını çözmede ve okul başarısı için kullanma”, “okul toplumunun tüm paydaşlarına eşit davranma”, “değer ve fikirleri çatışan birey ve gruplara güven verme ve ortamı yumuşatma” uygulamaları düzeyinde “kısmen yeterli” olarak algılamakta, okul müdürleri adı

geçen uygulamalarda kendilerini performans kriterleri yönünden “yeterli” bir düzeyde görmektedirler.

İşbirliği-Bilgi Kriterleri

Standart 4’te *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda müdürler tutumlarını ($X=2.69$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” değerlendirmekte, öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.92$) ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=6.23$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 11). Öğretmen algıları temel alındığında, “olası potansiyel sorun ve eğilimlerden”, “toplumsal kaynak, dinamik ve ilişkilerden”, “pazarlama strateji ve süreçlerinden”, “örnek başarılı okul, aile, ticaret, toplum, hükümet ve yükseköğretim modellerinden” haberdar olma konusunda düzeyinde “kısmen yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmakta, okul müdürlerinin tutumları ise “yeterli” seçeneğinde daha yüksektir.

İşbirliği-İnanç ve Değerler

Standart 4’te *Okul Toplumuyla İşbirliği* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda, müdürler tutumlarını ($X=2.76$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” görmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.94$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Okul Toplumuyla İşbirliği İçinde Çalışma* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=6.30$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 11). Öğretmen algılamalarına göre, “müdürler ailelerle işbirliğine ve iletişime girmeye kendini adama”, “aileleri ve okuldaki diğer toplum üyelerini karar verme süreçlerine katmaya inanma ve bunun için çaba sarf etme”, “aileleri, çocuklarını en çok düşünen taraf olduklarını ve onlar için en iyisini isteyeceklerine inanma”, “ailelerin ve toplumun kaynaklarını, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya sunma”, “toplumu bilgilendirmeye” ilişkin uygulamalarda “kısmen yeterli” düzeyde, aynı uygulamalarda müdürler kendi tutumlarını “yeterli” düzeyde değerlendirmektedirler.

Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim

Standart 5'te, *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 12'de yer almıştır.

Tablo 12: Eğitim Liderliği Standart 5 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 5	Müdür	28	2.88	0.14			0.000
<i>Dürüst ve Adil Bir Yönetim</i>	Öğretmen	112	2.04	0.68	138	6.552	p<0.01

Dürüst ve Adil Bir Yönetim boyutunda, okul yöneticilerinden beklenen tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ağırlıklı ortalaması ($X=2.04$) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul yöneticileri kendi davranış tutumlarına göre aynı boyutta kendilerini ($X=2.88$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir (Tablo 12). Bu boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=6.55$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, müdürlerin *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutuna ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin algılarından yüksektir. Buna göre, okul yöneticilerinin yönetim sürecindeki uygulama ve kararlarında daha adil davranmak için dikkat etmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Standart 5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim-Alt Boyutlar

Standart 5'te, *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 13'te yer almıştır.

Tablo 13: Eğitim Liderliği Standart 5 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 5- <i>Performans</i>							0.000
<i>Dürüst ve Adil Bir Yönetim</i>	Müdür	28	2.87	0.23	138	5.928	p<0.01
	Öğretmen	112	2.06	0.71			
Standart 5- <i>Bilgi</i>							0.000
<i>Dürüst ve Adil Bir Yönetim</i>	Müdür	28	2.86	0.15	138	6.194	p<0.01
	Öğretmen	112	2.02	0.71			
Standart 5- <i>İnanç ve Değerler</i>							0.000
<i>Dürüst ve Adil Bir Yönetim</i>	Müdür	28	2.91	0.16	138	6.598	p<0.01
	Öğretmen	112	2.03	0.70			

Dürüst ve Adil Bir Yönetim-Performans Kriterleri

Standart 5'te *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda, müdürler kendilerini ($X=2.87$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, performans kriterleri alt boyutunda, müdürlerini ($X=2.06$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” seçeneğinde algılamaktadırlar. *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun performans alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmen algılarının ve müdür tutumlarının anlamlılık düzeyinde ($t=5.92$; $p<0.01$) farklılık bulunmuştur (Tablo 13). Bulgulara göre, öğretmenlerin algıları temel alındığında, müdürler, “makamının yetkisini kişisel kazançları için değil, eğitim programını geliştirmek için kullanma”, “insanlara adaletli, eşit ve saygı çerçevesinde davranma”, “öğrenci ve çalışanlarının haklarını koruma”, “okul toplumu paydaşlarından birbirlerini tamamlayarak, ahlaki davranışlar sergilemesini bekleme”, “yasa ve prosedürleri adaletli ve akıllıca uygulama” düzeyinde “kısmen yeterli” olarak algılanmakta, okul müdürleri adı

geçen uygulamalarda kendilerini performans kriterleri yönünden “yeterli” bir düzeyde görmektedirler.

Dürüst ve Adil Bir Yönetim-Bilgi Kriterleri

Standart 5’te *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda müdürler tutumlarını ($X=2.86$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” değerlendirmekte, öğretmenler aynı alt boyutta ($X=2.02$) ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=6.19$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 13). Öğretmen algıları temel alındığında, müdürler “eğitimin amacını ve hedeflerini”, “çağdaş bir toplumda liderliğin rolüne”, “ahlaki bir perspektife ve farklı ahlaki düşünce tarzlarını anlayabilme”, okul toplumundaki çeşitliliğin yararlarına inanma”, “ahlakın kendine özgü yapısını”, “eğitimin temellerini anlama ve eğitim tarihini” bilme yönünden “kısmen yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmakta, okul müdürlerinin tutumları ise “yeterli” seçeneğinde daha yüksektir.

Dürüst ve Adil Bir Yönetim-İnanç ve Değerler

Standart 5’te *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda, müdürler tutumlarını ($X=2.91$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” görmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=2.03$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=6.19$; $p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 13). Öğretmen algılamalarına göre, müdürler, “insan hakları beyannamesindeki ilkelere”, “her öğrencinin özgür, eşit bir eğitim hakkına sahip olduğuna”, “karar alma sürecinde ahlaki değerlere uyma”, “makamını, öğrencilerin ve ailelerinin hizmetine sunma”, “herkesi yapıcı ve üretken olmaya yönlendirme”, “okul toplumu ile ilişkileri geliştirmeye inanma” ilişkin uygulamalarda “kısmen yeterli” düzeyde, aynı uygulamalarda müdürler kendi tutumlarını “yeterli” düzeyde değerlendirmektedirler.

Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim

Standart 6'da, *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçeve*de *Yönetim* boyutunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 14'te yer almıştır.

Tablo 14: Eğitim Liderliği Standart 6 Boyutunda Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 6 Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim	Müdür	28	2.77	0.15	138	6.003	0.000
	Öğretmen	112	2.01	0.67			p<0.01

*Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçeve*de *Yönetim* boyutunda, okul yöneticilerinden beklenen tüm davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ağırlıklı ortalaması ($X=2.04$) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul yöneticileri kendi davranış tutumlarına göre aynı boyutta kendilerini ($X=2.88$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir (Tablo 14). Bu boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=6.00$; $p<0.01$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, müdürlerin *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçeve*de *Yönetim* boyutuna ilişkin tutum düzeyleri öğretmenlerin algılarından yüksektir. Buna göre, okul yöneticilerinin yönetim sürecindeki uygulamalarını daha geniş politik, kültürel, ekonomik yasal ve sosyal çerçeve içinde değerlendirmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Standart 6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim-Alt Boyutlar

Standart 6'da, *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevede Yönetim* boyutunun alt boyutlarında, tutum ve algı düzeylerinin görev değişkenlerine ilişkin karşılaştırma ve t-testi sonuçları Tablo 15'te yer almıştır.

Tablo 15: Eğitim Liderliği Standart 6 Alt Boyutlarında Tutum ve Algı Düzeylerinin Görev Değişkenlerine Göre T Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	SS	Sd	T	P
Standart 6- <i>Performans</i>	Müdür	28	2.74	0.18	138	5.312	0.000
	<i>Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim</i> Öğretmen	112	2.01	0.71			p<0.01
Standart 6- <i>Bilgi</i>	Müdür	28	2.82	0.25	138	5.551	0.000
	<i>Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim</i> Öğretmen	112	2.05	0.72			p<0.01
Standart 6- <i>İnanç ve Değerler</i>	Müdür	28	2.76	0.25	138	6.296	0.000
	<i>Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim</i> Öğretmen	112	1.96	0.66			p<0.01

Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim-Performans Kriterleri

Standart 6'da *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevede Yönetim* boyutunun, performans kriterleri alt boyutunda, müdürler kendilerini (X=2.74) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, performans kriterleri alt boyutunda, müdürlerini (X=2.01) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” seçeneğinde algılamaktadırlar. *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevede Yönetim* boyutunun performans alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmen algılarının ve müdür tutumlarının anlamlılık düzeyinde (t=5.31; p<0.01) farklılık bulunmuştur (Tablo 15). Bulgulara göre, müdürler, “öğrenci ve ailelerin içinde bulunduğu ve onları etkileyen çevreyi tanıma”, “okul toplumunu ve okulu ilgilendiren çevrede oluşan eğilimleri, sorunları ve olası değişiklikleri izleme”, “öğrencilere kaliteli eğitimi sağlama amacını gütmeye”, “okul toplumu dışında da iletişim yollarını geliştirme”, “okulu yasalar, yönetmelikler çerçevesinde yönetme”, “öğrenciler için yasalar dahilinde eşit eğitim fırsatı sağlama” düzeyinde “kısmen yeterli” olarak algılanmakta, okul

müdürleri adı geçen uygulamalarda kendilerini performans kriterleri yönünden “yeterli” bir düzeyde görmektedirler.

Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim-Bilgi Kriterleri

Standart 6’da *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevde Yönetim* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda müdürler tutumlarını ($X=2.82$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” değerlendirmekte, öğretmenler aynı alt boyutta ($X=2.05$) ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevde Yönetim* boyutunun, bilgi kriterleri alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($5.55; p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 15). Öğretmen algıları temel alındığında, müdürler, “gelişen, yenilikçi demokratik bir toplum ve üretken bir ulus olmak için eğitimin rolüne”, “eğitim ve okulla ilgili kanunlara”, “demokratik bir toplumda farklılığın önemine”, “okul bağlamında uygulanabilen politik, sosyal, kültürel, ekonomik değişim ve çatışma çözümleme model ve stratejilerine”, “eğitim sistemini ve onu uygulamaya koyan yönetim anlayışı ilkelerine” ilişkin “kısmen yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmakta, okul müdürlerinin tutumları ise “yeterli” seçeneğinde daha yüksektir.

Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim-İnanç ve Değerler

Standart 6’da *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevde Yönetim* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda, müdürler tutumlarını ($X=2.76$) ağırlıklı ortalama ile “yeterli” görmektedirler, ancak öğretmenler aynı alt boyutta ($X=1.96$) ağırlıklı ortalama ile “kısmen yeterli” algılamaktadırlar. *Politik, Sosyal, Ekonomik, Yasal ve Kültürel Çerçevde Yönetim* boyutunun, inanç ve değerler alt boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, öğretmenlerin algı ve müdürlerin tutumlarının anlamlılık düzeyinde fark ($t=6.29; p<0.01$) bulunmuştur (Tablo 15). Öğretmen algılamalarına göre, müdürler, “eğitimin, fırsat eşitliği ve sosyal hareketlilik için anahtar konumda olduğuna”, “eğitimi etkileyen diğer karar mercileri ile sürekli iletişim içinde olmaya”, “eğitimde siyaset geliştiren çevreye aktif bir şekilde katılımda bulunmaya”, “öğrencilerin her açıdan kendilerini geliştirme fırsatını yaratma” ve “öğrenci haklarını korumak için yasal yolları kullanma inancına sahip olma” düzeyine ilişkin uygulamalarda “kısmen yeterli”

düzeyde, aynı uygulamalarda müdürler kendi tutumlarını “yeterli” düzeyde değerlendirmektedirler.



KİŞİSEL DEĞİŞKENLERİN EĞİTİM LİDERLİĞİ BOYUTLARINDA TUTUM VE ALGI DÜZEYLERİNE ETKİLERİ

Cinsiyet, mezuniyet, eğitim bilimleri dersi alma ve deneyim değişkenlerinin eğitim liderliği boyutlarında, öğretmen algı ve müdürlerin tutumlarına etkileri t-testi ve aritmetik ortalamaların karşılaştırılması ile incelenmiştir.

Cinsiyet

Eğitim liderliğinin altı boyutunda müdür ve öğretmenlere göre *cinsiyet* değişkenine göre karşılaştırma sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut ve Değişkenler	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Standart 1 Müdür	Kadın	2	2.50	0.14	26	1.41	0.16
	Erkek	26	2.63	0.12			
	Toplam	28					
Vizyon Öğretmen	Kadın	49	1.88	0.64	110	0.15	0.88
	Erkek	63	1.87	0.62			
	Toplam	112					
Standart 2 Müdür	Kadın	2	2.83	4.71	26	0.69	0.49
	Erkek	26	2.74	0.18			
	Toplam	28					
Örgüt Kültürü ve İklim Öğretmen	Kadın	49	1.99	0.69	110	0.21	0.82
	Erkek	63	2.01	0.61			
	Toplam	112					
Standart 3 Müdür	Kadın	2	2.90	4.71	26	1.20	0.23
	Erkek	26	2.73	0.19			
	Toplam	28					
Kaynakların Yönetimi Öğretmen	Kadın	49	1.98	0.62	110	0.02	0.99
	Erkek	63	1.98	0.64			
	Toplam	112					
Standart 4 Müdür	Kadın	2	2.66	9.42	26	0.60	0.55
	Erkek	26	2.75	0.19			
	Toplam	28					
İşbirliği Öğretmen	Kadın	49	1.96	0.67	110	0.19	0.84
	Erkek	63	1.94	0.61			
	Toplam	112					
Standart 5 Müdür	Kadın	2	2.88	4.71	26	0.17	0.86
	Erkek	26	1.90	0.14			
	Toplam	28					
Dürüst ve Adil Bir Yönetim Öğretmen	Kadın	49	2.07	0.69	110	0.68	0.49
	Erkek	63	1.99	0.66			
	Toplam	112					
Standart 6 Müdür	Kadın	2	2.76	4.71	26	0.47	0.96
	Erkek	26	2.77	0.15			
	Toplam	28					
Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim Öğretmen	Kadın	49	2.00	0.68	110	0.07	0.94
	Erkek	63	2.01	0.65			
	Toplam	112					

Boyutların tümünde yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Her iki değişkende ortalamalar birbirlerine çok yakın düzeyde çıkmış, müdürlerin tutumları “yeterli”, öğretmenlerin algıları ise “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Bulgulardan, cinsiyetin tutum ve algılara eğitim liderliği açısından etki etmediği sonucu çıkmaktadır.



Mezuniyet

Eğitim liderliğinin altı boyutunda m¼d¼r ve ¼đretmenlere g¼re *mezuniyet* değişkenine g¼re karşılaştırma sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda M¼d¼r ve ¼đretmenlerin Mezuniyet Değişkenine G¼re T-Testi Sonuçları

Boyut ve Değişkenler		N	X	S	Sd	T	P
Standart 1 M¼d¼r	Mezuniyet						
	4 yıllık	7	2.63	0.14	26	0.39	0.69
	2-3 yıllık	21	2.61	0.12			p>0.05
<i>Vizyon</i>	Toplam	28					
	4 yıllık	76	1.92	0.59	110	1.07	0.28
	2-3 yıllık	36	1.78	0.65			p>0.05
¼đretmen	Toplam	112					
	Mezuniyet						
	4 yıllık	7	2.84	6.34	26	1.77	0.08
Standart 2 M¼d¼r	2-3 yıllık	21	2.71	0.19			p>0.05
	Toplam	28					
	4 yıllık	76	2.04	0.65	110	0.86	0.38
<i>¼rg¼t K¼lt¼r¼ ve İklim</i>	2-3 yıllık	36	1.92	0.64			p>0.05
	Toplam	112					
	Mezuniyet						
Standart 3 M¼d¼r	4 yıllık	7	2.83	0.10	26	1.54	0.13
	2-3 yıllık	21	2.71	0.20			p>0.05
	Toplam	28					
<i>Kaynakların Y¼netimi</i>	4 yıllık	76	2.00	0.60	110	0.47	0.63
	2-3 yıllık	36	1.94	0.70			p>0.05
	Toplam	112					
Standart 4 M¼d¼r	Mezuniyet						
	4 yıllık	7	2.80	0.13	26	0.87	0.38
	2-3 yıllık	21	2.72	0.20			p>0.05
<i>İşbirliği</i>	Toplam	28					
	4 yıllık	76	1.96	0.60	110	0.13	0.89
	2-3 yıllık	36	1.94	0.69			p>0.05
¼đretmen	Toplam	112					
	Mezuniyet						
	4 yıllık	7	2.90	7.55	26	0.47	0.63
Standart 5 M¼d¼r	2-3 yıllık	21	2.87	0.15			p>0.05
	Toplam	28					
	4 yıllık	76	2.08	0.64	110	0.91	0.28
<i>D¼r¼st ve Adil Bir Y¼netim</i>	2-3 yıllık	36	1.93	0.74			p>0.05
	Toplam	112					
	Mezuniyet						
Standart 6 M¼d¼r	4 yıllık	7	2.73	0.12	26	0.78	0.43
	2-3 yıllık	21	2.78	0.15			p>0.05
	Toplam	28					
<i>Toplumsal Değişkenlere G¼re Y¼netim</i>	4 yıllık	76	2.04	0.64	110	0.83	0.40
	2-3 yıllık	36	1.93	0.70			p>0.05
	Toplam	112					
¼đretmen	Mezuniyet						
	4 yıllık	7	2.73	0.12	26	0.78	0.43
	2-3 yıllık	21	2.78	0.15			p>0.05
Toplumsal Değişkenlere G¼re Y¼netim	Toplam	28					
	4 yıllık	76	2.04	0.64	110	0.83	0.40
	2-3 yıllık	36	1.93	0.70			p>0.05
¼đretmen	Toplam	112					

Altı boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda mezuniyet değişkenine g¼re anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Her iki değişkende

ortalamalar birbirlerine çok yakın düzeyde çıkmış, müdürlerin tutumları “yeterli”, öğretmenlerin algıları ise “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır.

Eğitim Bilimleri

Eğitim liderliğinin, altı boyutunda müdür ve öğretmenlerin mezun oldukları okulda, eğitim bilimleri dersi alma değişkenine göre karşılaştırma sonuçları, Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlerin Eğitim Bilimi Dersi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut ve Değişkenler	Mezun Olduğu Okulda Eğitim Bilimleri Dersi	N	X	S	Sd	T	P
Standart 1 Müdür	Aldı	21	2.62	0.12	26	0.27	0.78
	Almadı	7	2.60	0.13			
	Toplam	28					
Vizyon	Aldı	92	1.96	0.60	110	3.17	0.002
	Almadı	20	1.49	0.56			
	Toplam	112					
Öğretmen	Aldı	21	2.72	0.18	26	1.05	0.29
	Almadı	7	2.80	0.13			
	Toplam	28					
Standart 2 Müdür	Aldı	21	2.72	0.18	26	1.05	0.29
	Almadı	7	2.80	0.13			
	Toplam	28					
Örgüt Kültürü ve İklim	Aldı	92	2.10	0.62	110	3.63	0.00
	Almadı	20	1.55	0.56			
	Toplam	112					
Öğretmen	Aldı	21	2.71	0.21	26	1.21	0.23
	Almadı	7	2.81	3.25			
	Toplam	28					
Standart 3 Müdür	Aldı	21	2.71	0.21	26	1.21	0.23
	Almadı	7	2.81	3.25			
	Toplam	28					
Kaynakların Yönetimi	Aldı	92	2.08	0.59	110	4.04	0.00
	Almadı	20	1.49	0.60			
	Toplam	112					
Öğretmen	Aldı	21	2.72	0.20	26	1.20	0.24
	Almadı	7	2.81	0.13			
	Toplam	28					
Standart 4 Müdür	Aldı	21	2.72	0.20	26	1.20	0.24
	Almadı	7	2.81	0.13			
	Toplam	28					
İşbirliği	Aldı	92	2.05	0.62	110	3.57	0.001
	Almadı	20	1.51	0.52			
	Toplam	112					
Öğretmen	Aldı	21	2.86	0.14	26	0.91	0.37
	Almadı	7	2.92	9.75			
	Toplam	28					
Standart 5 Müdür	Aldı	21	2.86	0.14	26	0.91	0.37
	Almadı	7	2.92	9.75			
	Toplam	28					
Dürüst ve Adil Bir Yönetim	Aldı	92	2.15	0.64	110	4.32	0.00
	Almadı	20	1.48	0.54			
	Toplam	112					
Öğretmen	Aldı	21	2.74	0.15	26	1.41	0.16
	Almadı	7	2.83	0.10			
	Toplam	28					
Standart 6 Müdür	Aldı	21	2.74	0.15	26	1.41	0.16
	Almadı	7	2.83	0.10			
	Toplam	28					
Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim	Aldı	92	2.11	0.64	110	4.06	0.00
	Almadı	20	1.48	0.49			
	Toplam	112					
Öğretmen	Aldı	21	2.74	0.15	26	1.41	0.16
	Almadı	7	2.83	0.10			
	Toplam	28					

Boyutların tümünde yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda eğitim bilimlari alma değişkenine göre “müdür” tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). *Vizyon, Örgüt Kültürü ve İklim, Kaynakların Yönetimi, İşbirliği, Dürüst ve Adil Bir Yönetim, Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim* boyutlarında öğretmen algılarında ise mezun oldukları okulda eğitim bilim dersi alma değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Müdürlerin tutum ortalamaları “yeterli” seçeneğinde toplanmış, öğretmenlerin alguları ise eğitim bilim dersi almış olanların “yetersiz” seçeneğinde yoğunlaşırken, eğitim bilim dersi almayanlar “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Bulgulardan, eğitim liderliğinin tüm boyutlarında mezun oldukları okulda eğitim bilim dersi almalarının öğretmen algılarını etkilediği sonucu çıkarılabilir.



Deneyim

Eğitim liderliğinin, altı boyutunda müdür ve öğretmenlerin *deneyim* değişkenine göre karşılaştırma sonuçları, Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Eğitim Liderliğinin 6 Boyutunda Müdür ve Öğretmenlerin Deneyim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut ve Değişkenler	Deneyim	N	X	S	Sd	T	P
Standart 1 Müdür	6-10 yıl arası	5	2.68	0.10	11	0.28	0.78 p>0.05
	16-20 yıl arası	8	2.65	0.14			
	Toplam	13					
<i>Vizyon</i> Öğretmen	1-5 yıl arası	20	2.16	0.57	44	1.54	0.13 p>0.05
	21 ve üstü	26	1.87	0.67			
	Toplam	46					
Standart 2 Müdür	6-10 yıl arası	5	2.68	8.69	11	3.71	0.003 p<0.05
	16-20 yıl arası	8	2.89	0.10			
	Toplam	13					
<i>Örgüt Kültürü ve İklim</i> Öğretmen	1-5 yıl arası	20	2.34	0.52	44	1.90	0.06 p>0.05
	21 ve üstü	26	1.99	0.66			
	Toplam	46					
Standart 3 Müdür	6-10 yıl arası	5	2.66	0.14	11	3.16	0.009 p<0.05
	16-20 yıl arası	8	2.85	6.90			
	Toplam	13					
<i>Kaynakların Yönetimi</i> Öğretmen	1-5 yıl arası	20	2.28	0.53	44	1.35	0.18 p>0.05
	21 ve üstü	26	2.01	0.75			
	Toplam	46					
Standart 4 Müdür	6-10 yıl arası	5	2.68	0.12	11	3.23	0.008 p<0.05
	16-20 yıl arası	8	2.89	0.10			
	Toplam	13					
<i>İşbirliği</i> Öğretmen	1-5 yıl arası	20	2.21	0.55	44	0.99	0.32 p>0.05
	21 ve üstü	26	2.01	0.74			
	Toplam	46					
Standart 5 Müdür	6-10 yıl arası	5	2.93	6.66	11	0.18	0.85 p>0.05
	16-20 yıl arası	8	2.92	8.30			
	Toplam	13					
<i>Dürüst ve Adil Bir Yönetim</i> Öğretmen	1-5 yıl arası	20	2.23	0.57	44	0.94	0.35 p>0.05
	21 ve üstü	26	2.04	0.74			
	Toplam	46					
Standart 6 Müdür	6-10 yıl arası	5	2.76	0.12	11	0.189	0.854 p>0.05
	16-20 yıl arası	8	2.79	0.17			
	Toplam	13					
<i>Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim</i> Öğretmen	1-5 yıl arası	20	2.23	0.63	44	1.18	0.24 p>0.05
	21 ve üstü	26	1.99	0.72			
	Toplam	46					

Altı boyutta yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda deneyim değişkenine göre müdür tutumlarında *Standart 2* “Örgüt Kültürü ve İklimi”, *Standart 3* “Kaynakların Yönetimi”, *Standart 4* “Okul Toplumuyla İşbirliği” boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark tespit

edilmemiştir ($p>0.05$). Boyutların tümünde öğretmen algılarında ise deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin algıları deneyim değişkeninde çok büyük farklılık göstermeden “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Deneyim değişkeninde daha az yıl görev yapan müdürlerin tutumları (6-10 yıl) “yeterli” seçeneğinde toplanmış, daha fazla yıl görev yapmış olanların ise (16-20 yıl) “kısmen yeterli seçeneğinde toplanmıştır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, anket tekniğinin, öğretmen algılarının ve okul yöneticisi tutumlarının ölçülmesi sınırlılıklarına rağmen, ilköğretim okul müdürlerinin “Vizyon”, “Örgüt Kültürü ve İklimi”, “Kaynakların Yönetimi”, “İşbirliği”, “Dürüst ve Adil Bir Yönetim”, “Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim” boyutlarındaki eğitim liderliği davranışlarına ilişkin, bazı önemli ipuçları vermektedir. Buna göre, araştırmada ulaşılan sonuç ve öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Sonuçlar

Okul müdürleri, yukarıda adı geçen altı boyutta toplanan eğitim liderliği davranışlarında, öğretmenlere göre ortalama olarak “kısmen yeterli” düzeyde algılanmaktadırlar. Müdürlerden elde edilen bulgular, aynı boyutlarda ortalama olarak “yeterli” düzeyde tutum geliştirdikleri seçeneğinde toplanmaktadır. Müdürlerin, eğitim liderliği standartlarındaki beceri ve niteliklere sahip olma düzeyleri görev değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okul müdürlerinin eğitim liderliği standartlarına yeterli düzeyde sahip olmadığı sonucu çıkmaktadır. Buna göre, ilköğretim okul müdürlerinin eğitim liderliğindeki standartlara yeterli düzeyde sahip olması için kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin algıları, en yüksek aritmetik ortalama ($X=2.04$) ile eğitim liderliğinin beşinci standardı olan, *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunda “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Müdürlerin tutumları, yine aynı boyutta en yüksek ortalama ($X=2.88$) ile “yeterli” seçeneğinde toplanmıştır (Çizelge 10). Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan müdürler, *Dürüst ve Adil Bir Yönetimi*, diğer eğitim liderliği boyutlarına göre daha üst düzeyde yerine getirmektedirler.

Öğretmenlerin algıları en düşük aritmetik ortalama ($X=1.88$) ile eğitim liderliğinin birinci standardı olan, *Vizyon Geliştirme* boyutunda “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Müdürlerin tutumları da en düşük ortalama ($X=2.62$) ile, *Vizyon Geliştirme* boyutunda “yeterli” seçeneğinde toplanmıştır (Çizelge 2). Bulgulara göre, müdürler bilgi ve beceri yönünden eğitim liderliğinin altı boyutu arasında en düşük olarak *Vizyon Geliştirme* işlevini yerine getirmektedirler. Bu

durum, eğitim yöneticilerinin yeterli seviyede vizyon sahibi olmadıkları ve okulu daha fazla geleneksel çizgide yönettiği sonucunu çıkarmaktadır.

Eğitim liderliğinin altı boyutunun, her biri için *Performans, Bilgi, İnanç ve Değerler* alt boyutları bulguları incelendiğinde öğretmen algıları, en yüksek ortalama ($X=2.06$) ile Standart Beş, *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun “performans” alt boyutunda “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Müdür tutumları, alt boyutların bulgularına göre en yüksek ortalama ($X=2.91$) ile “inanç ve değerler” alt boyutunda “yeterli” seçeneğinde toplanmaktadır (Çizelge 11). Bulgulara göre müdürler, öğretmen algılarına göre *Dürüst ve Adil Bir Yönetimi* “performans” alt boyutunda diğer alt boyutlardan daha üst düzeyde yeterlilikte uygulamaktadırlar. Müdürler kendi tutumlarını *Dürüst ve Adil Bir Yönetim* boyutunun “inanç ve değerler” alt boyutunda daha yüksek oranda değerlendirmişlerdir.

Öğretmen algıları, alt boyutların içinde en düşük ortalama ($X=1.78$) ile *Vizyon Geliştirme* boyutunun “performans” alt boyutunda toplanmaktadır. Müdürlerin tutumları, alt boyutların içinden en düşük ortalama ($X=2.55$) ile *Vizyon Geliştirme* boyutunun *bilgi* alt boyutunda “yeterli” seçeneğinde toplanmıştır (Çizelge 3). Bulgulara göre, müdürler *Vizyon Geliştirme* boyutunun “bilgi” alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha az yeterli ve öğretmen algılarına göre aynı boyutun “performans” alt boyutunda daha az yeterlidirler.

Karşılaştırma ve t-testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre eğitim liderliği boyutlarının tümünde anlamlı bir fark bulunamamıştır $p>0.05$ (Çizelge 14). Her iki değişkende ortalamalar birbirlerine çok yakın düzeyde çıkmış, müdürlerin tutumları “yeterli”, öğretmenlerin algıları ise “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Bulgulara göre, cinsiyetin tutum ve algılara eğitim liderliği açısından etki etmediği sonucu çıkarılabilir.

Mezuniyet değişkeninde, karşılaştırma ve t-testine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır $p>0.05$ (Çizelge 15). Her iki değişkende ortalamalar birbirlerine çok yakın düzeyde çıkmış, müdürlerin tutumları “yeterli”, öğretmenlerin algıları ise “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Okul müdürlerinin algıları ve öğretmenlerin tutumları eğitim liderliğinde mezuniyete göre değişmediği sonucu çıkarılabilir.

Karşılaştırma ve t-testi sonucunda mezun oldukları okulda eğitim bilim dersi alma değişkenine göre müdür tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır

$p>0.05$ (Çizelge 16). *Vizyon, Örgüt Kültürü ve İklim, Kaynakların Yönetimi, İşbirliği, Dürüst ve Adil Bir Yönetim, Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim* boyutlarında öğretmen algılarında ise mezun oldukları okulda eğitim bilim dersi alma değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir $p<0.05$ (Çizelge 16). Müdürlerin tutum ortalamaları “yeterli” seçeneğinde toplanırken, öğretmenlerin algıları ise, eğitim bilim dersi almış olanların “yetersiz” seçeneğinde, eğitim bilim dersi almayanlar “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Bulgulara göre, eğitim liderliği boyutlarının tümünde mezun oldukları okulda eğitim bilim dersi almış olmalarının öğretmen algılarını etkilediği ve dersi alan öğretmenlerin müdürlerinin tutumlarını daha az onayladıkları sonucu çıkarılabilir.

Deneyim değişkenine göre müdür tutumlarında *Standart 2 “Örgüt Kültürü ve İklimi”, Standart 3 “Kaynakların Yönetimi”, Standart 4 “Okul Toplumuyla İşbirliği”* boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuş $p<0.05$ ve diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir $p>0.05$ (Çizelge 17). Boyutların tümünde öğretmen algılarında ise deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deneyim değişkeninde, daha az yıl görev yapan müdürlerin tutumları (6-10 yıl) “yeterli” seçeneğinde toplanmış, daha fazla yıl görev yapmış olanların ise (16-20 yıl) “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Öğretmenlerin algıları deneyim değişkeninde çok büyük farklılık göstermeden “kısmen yeterli” seçeneğinde toplanmıştır. Bulgulardan, müdürlerin deneyimlerinin arttıkça kendi tutumlarını, *Standart 2 “Örgüt Kültürü ve İklimi”, Standart 3 “Kaynakların Yönetimi”, Standart 4 “Okul Toplumuyla İşbirliği”* boyutlarında daha az yeterli gördükleri sonucu çıkarılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin algıları ve müdürlerin tutumlarına göre okul müdürlerinin eğitim liderliği açısından en az etkili olan boyut *Vizyon Geliştirme* boyutudur. *Vizyon Geliştirme* boyutu iyileştirme için en çok çaba sarf edilmesi gereken boyutlardan birisidir. Bu boyutta özellikle okul toplumunun tümünü kapsayan bir değişim ve gelişim programı uygulamaya konulabilir.
2. Bulgulara göre öğretmenlerin eğitim bilimi dersi almış olanlar, müdürlerinden eğitim liderliğinin tüm boyutlarında daha büyük beklenti içine girmektedirler. Bu tür beklenti, okul gelişimi ve iyileştirilmesi için güdüleyici bir etken olabilir. Buna göre eğitim bilimleri ile ilgili, okul toplumunun tümünü bilinçlendirecek seminer ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesinde fayda vardır.
3. Bulgulara göre deneyimli müdürler (16-20 yıl) “Örgüt Kültürü Ve İklimi”, “Kaynakların Yönetimi” ve “Okul Toplumuyla İşbirliği” boyutlarında kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli olarak görmektedirler. Bundan dolayı, öncelikli olarak bu boyutlarda deneyimli müdürlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi gereklidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Eğitim liderliği boyutlarının, dayandığı temel ilkelere göre standartlar yenilenmeli, çağın ve toplumun gereklerine uyum sağlayarak öğrenci öğrenmesini ve başarısını, okul toplumunun tüm paydaşlarının demokratik katılımı ile iyileştirmeye çalışmalıdır. Bundan dolayı, araştırmacılar eğitim liderliğinde standartlarla ilgili kapsamlı çalışmalar yapmalarında fayda vardır.
2. Eğitimde standartları sadece yöneticiler için değil öğrenci, öğretmen, denetçi gibi okul toplumunun diğer paydaşlarına uygulanıp uygulanamayacağı bir diğer çalışma konusudur. Bu tür standartları uygulayan ABD, Kanada ve Avustralya ve diğer ülkeler incelenebilir ve onların deneyimlerinden yararlanılabilir.
3. Standartları öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için uygulayan ülkelerde, yüksek beklenti oluşturduğundan olumsuz etkilerinin ortaya çıktığı, ayrıca farklılıkları vurgularken tüm paydaşları birbirine benzeştirdiği eleştirileri yapılmaktadır. Araştırmacılar bu konuyu da ele alıp standartların gerekli olup olmadığı, hangi

okullara uygulanıp hangilerine uygulanamayacağını incelemelerinde fayda vardır.

4. Bu araştırmada, “Vizyon”, “Örgüt Kültürü ve İklimi”, “Kaynakların Yönetimi”, “İşbirliği”, “Dürüst ve Adil Yönetim”, “Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim” boyutlarındaki eğitim liderliği standartları, hem uygulama hem de kuramsal yönden, eğitimde yapılacak iyileştirmeler için, esnek bir çerçeve ve yol haritası olması amaçlanmıştır. Bundan dolayı, adı geçen standartların araştırmacı ve uygulayıcıların ortak çalışması ile, değiştirilemez dogmalar haline gelmeden, sürekli geliştirilmeleri gereklidir.



KAYNAKLAR

- Arslan, H. (2003). Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim. *Liberal Düşünce*, 21, 26-33.
- Bennis, W. ve Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper and Row Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2003). *Bilgi Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Council of Chief State School Officers. (1996). Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC). *Standarts for School Leaders*, Washington D.C., CCSSO.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Davis, O. L. (1998). After the New Standards, What Next?. *Journal Of Curriculum And Supervision*, 14(1), 1-4.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. (1998). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. ve Peterson, K. (1994). The Leadership Paradox. *Eric Digest*, 371- 455.
- DuFour, R. (2002). The Learning - Centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fullan, M. (2002). *Leading In A Culture Of Change: Being Effective In Complex Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: Probing The Depths Of Educational Reform*. Bristol, PA: Falmer.
- Fullan, M. G. ve Miles M. B. (1992). Getting The Reform Right: What Works And What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fullan, M. (1988). *What's Worth Fighting For In The Principalship?*. Andover, MA: The Network.

- Goldring, E. ve Greenfield, W. (2002). Understanding The Evolving Concept Of Leadership In Education: Roles, Expectations, And Dilemmas. *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership For The 21st Century*, Chicago: The University of Chicago Press, 1- 20.
- Hallinger, P. ve Hausman, C. (1993). The Changing Role Of The Principal In A School Of Choice. P. Hallinger ve J. Murphy (Ed), *Restructuring Schooling: Learning From Ongoing Efforts*, Newberry Park, CA: Corwin Press, 114-142.
- Jehl, J. ve Kirst, M. (1992). Getting Ready To Provide School-Linked Services: What Schools Must Do?. *The Future of Children*, 2(1), 95-106.
- Katzenbach, J. R. ve Smith, D. K. (1993). *The Wisdom Of Teams: Creating The High Performance Faculty*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kunde, J. (1994). The Challenge of Leadership. *National Civic Review*, 83(1), 17.
- Lashway, L. (2000). Who's In Charge? The Accountability Challenge. *Principal Leadership*, 1(3), 8-13.
- Lashway, L. (1998). The Strategies of a Leader. *Educational Management*, 105, 112-117.
- Lashway, L. (1995). Can Instructional Leaders Be Facilitative Leaders?. *Educational Management*, 98, 135-140.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (1990.) Teacher Development In Professional Practice Schools. *Teachers College Record*, 92, 105.
- Maeroff, G. I. (1993). *Team Building For School Change*. New York: Teachers College Press.
- Newmann, F. M. (1993). Beyond Common Sense In Educational Restructuring: The Issues Of Content And Linkage. *Educational Researcher*, 22(2), 4-13, 22.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Practice Of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Standards And Lifeworld Of Leadership. *School Administrator*, 57(8), 6-12.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

- Sikula, A. ve Diğerleri (2001). A New Theory of Management. *Ethics And Behavior*, 11(1), 3.
- Somech, A. (2002). Explicating the Complexity of Participative Management: An Investigation Of Multiple Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 341- 371.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *BAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68- 87.
- Wallace, M. (2001). Sharing Leadership Of Schools Through Teamwork. *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership In Organizations*. NY: Prentice Hall.



EK 1**Okul Müdürlerini Eğitim Liderliği Standartlarına Göre Değerlendirme Anketi****Açıklama**

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, eğitim yöneticiliği ve liderliği konusunda yapılan bir araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, okul müdürlerinin, eğitim liderliğinin altı boyutunda, performans, inanç ve değerler, bilgi alt boyutları temel alınarak, gösterebilecekleri bilgi, beceri ve davranışlar sıralanmıştır. Sizden beklenen, göreviniz müdürse kendi uygulamalarınıza göre, öğretilenler müdürünüzün söz konusu bilgi, beceri ve davranışlara göre ne ölçüde yeterli olduğunu/olduğunuzu işaretlemenizdir.

Anketlere vereceğiniz yanıtlar, araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle lütfen dikkatli ve içtenlikle yanıtlayınız. Vereceğiniz yanıtlar, kesinlikle gizli kalacak ve bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Anketlere adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Ayıracağınız zaman ve katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kocaeli Üniversitesi

Hazırlayan: Okt. O. Ferda Beytekin

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Hasan Arslan

Okul Müdürlerinin Eğitim Liderliği Standartlarına Göre Değerlendirme Anketi

Sayın Meslektaşım, bu ankete göreviniz müdürse kendi, uygulama, bilgi ve becerilerinize göre, öğretmenmeniz okulunuzdaki müdürün uygulamalarını göz önünde bulundurarak, size en yakın gelen kutuyu işaretleyerek yanıtlayınız.

Okul Müdürü () Öğretmen () görevinize göre işaretleyiniz lütfen

Kadın: () Erkek: ()

Yöneticilikteki Toplam Görev Yılıınız: () Öğretmenlikteki Toplam Görev Yılıınız: ()

Mezun Olduğum Okulda Eğitim Bilimleri Dersi: Aldım () Almadım ()

Mezun Olduğum Okul: 4 Yıllık () 2-3 Yıllık ()

Standartlar/Performans – İnanç ve Değerler- Bilgi Kriterleri / Vizyon			
Okul Müdürü aşağıdakilerle ilgilenerik, uygulama süreçlerini kolaylaştırır.	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1:Okul Müdürü;			
1.1 Okulun misyonunu ve vizyonunu etkili bir şekilde personel, aile, öğrenci ve topluma anlatmaktadır.			
1.2 Okul toplumu üyelerinin okul vizyonunun gerçekleşmesi için yaptığı katkıları tespit edip ödüllendirmektedir.			
1.3 Vizyon aracılığıyla okuldaki tüm uygulamaları, eğitim programlarını ve planları şekillendirmektedir.			
1.4 Mevcut tüm kaynakları okul vizyon ve hedeflerine ulaşmak için kullanmaktadır.			
1.5 Vizyon, misyon ve uygulama planlarını düzenli olarak gözler, değerlendirir ve tekrar gözden geçirip düzeltmektedir.			
1.6 Stratejik planların, yürütülmesi ve geliştirilmesi ilkelerine sahiptir.			
1.7 Sistem teorilerini bilmektedir.			
1.8 Bilgi kaynakları, veri toplama ve veri analizi stratejilerini bilmektedir.			
1.9 Etkili iletişimi bilir ve uygulamaktadır.			
1.10 Etkili arabulucu ve fikir birliği oluşturma becerilerine sahiptir.			
1.11 Herkesin eğitilebilir olduğuna inanmaktadır.			
1.12 Yüksek düzeyde öğrenme standartlarının, okul vizyonunda bulunması gerektiğine inanmaktadır.			
1.13 Okul gelişiminin sürekliliğine inanmaktadır.			
1.14 Öğrencilerin, başarılı yetişkin olmaları için, gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalarını sağlamaktadır.			
1.15 Kendi tarz, inanç ve uygulamalarını, sürekli olarak eleştirip, kontrole isteklidir.			
2: Standartlar/Performans – İnanç ve Değerler- Bilgi Kriterleri / Okul Kültürü ve İklimi			
Okul Müdürü aşağıdakilerle ilgilenerik, uygulama süreçlerini kolaylaştırır.			
2:Okul Müdürü;	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
2.1 Bütün bireylere nazik, değer vererek ve saygılı bir şekilde davranmaktadır.			
2.2 Okul vizyon ve hedefleriyle tutarlı bir şekilde öğrencinin öğrenmesine odaklanır ve desteklemektedir.			
2.3 Her bireyin sorumluluk ve önemini kabul etmektedir.			
2.4 Öğrencinin öğrenmesi önündeki engelleri tanımlar, açıklığa kavuşturur ve adlandırmaktadır.			
2.5 Öğrenci ve çalışanların başarılarını takip eder, kutlar ve teşvik etmektedir.			
2.6 Uygulamalı öğrenme kuramlarını bilmektedir.			

2.7 Uygulamalı güdüleme kuramlarını bilmektedir.			
2.8 Müfredat oluşturma, yürütme ve değerlendirmeyi bilmektedir.			
2.9 Etkili öğretim ilkelerini bilmektedir.			
2.10 Okul kültürlerini bilmektedir.			
2.11 Okullaşmanın temel hedefi olarak öğrencinin öğrenmesine inanmaktadır.			
2.12 Bütün öğrencilerin öğrenebileceği yargısına inanmaktadır.			
2.13 Öğrencilerin farklı yöntemlerle öğrenebileceğine inanmaktadır.			
2.14 Kendisi ve başkaları için yaşam boyu öğrenimin varlığına inanmaktadır.			
2.15 Güvenli ve destekleyici, öğrenme ortamının sağlanmasına inanmaktadır.			
3: Standartlar/Performans- İnanç ve Değerler- Bilgi Kriterleri / Kaynakların Yönetimi			
Okul Müdürü aşağıdaki aktivitelerle ilgilenecek süreçleri kolaylaştırır.			
Okul Müdürü;	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
3.1 Öğrenme, öğretme ve öğrenci gelişiminde sahip olduğu bilgiyi aldığı yönetim kararlarında kullanmaktadır.			
3.2 Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarma fırsatını sağlayacak yönetim ve uygulamaları oluşturmaktadır.			
3.3 Sorunlarla yüzleşir ve zamanında çözüme kavuşturur.			
3.4 Okulu etkileyen kararlarda tüm bireylerin katılımını sağlamaktadır.			
3.5 Etkili iletişim becerilerini kullanmaktadır.			
3.6 Örgüt kuram ve modellerini, örgüt gelişiminin ilkelerini bilmektedir.			
3.7 İnsan kaynakları yönetimini bilmektedir.			
3.8 Okul yönetimindeki mali uygulamaların ilke ve prensiplerini bilmektedir.			
3.9 Okul işleyişi ile ilgili yasal uygulamaları bilmektedir.			
3.10 Yönetim fonksiyonlarını destekleyen, güncel teknolojilerini bilmektedir.			
3.11 Öğretmeyi ve öğrenmeyi artıran yönetim kararları almaya kendini adanmaktadır.			
3.12 Okulları geliştirmek gerektiğinde risk almaktadır.			
3.13 İnsanlara ve onların yargılarına güvenmektedir.			
3.14 Yönetimde sorumluluğu kabullenmektedir.			
3.15 Yönetim sürecine toplum bireylerini tümünü katmaya kendini adanmaktadır.			
4: Standartlar/Performans- İnanç ve Değerler- Bilgi Kriterleri / İşbirliği			
Okul Müdürü aşağıdaki aktivitelerle ilgilenecek süreçleri kolaylaştırır.			
Okul Müdürü;	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
4.1 İleri görüşlülüğe, adanmışlığa ve daha büyük topluluklarla iletişim yeteneğine sahiptir.			
4.2 Okul ve toplumun birbirlerine karşılıklı kaynak sağlamalarıyla ilgilenmektedir.			
4.3 Toplumun kaynaklarını okul sorunlarını çözmede ve okul başarısı için kullanmaktadır.			
4.4 Okul içindeki ve okulla ilgili tüm bireylere eşit davranmaktadır.			
4.5 Değer ve fikirleri çatışan birey ve gruplara güven verir ve ortamı yumuşatır.			
4.6 Okul toplumunu, potansiyel olarak etkileyebilecek olası sorun ve eğilimlerden haberdar olmaktadır.			
4.7 Okul toplumundaki farklı dinamik ve durumlardan haberdar olmaktadır.			
4.8 Toplumsal kaynakları bilmektedir.			
4.9 Toplumsal ilişkilerden, pazarlama stratejileri ve süreçlerinden haberdardır.			
4.10 Başarılı okul, aile, ticaret, toplum, hükümet ve yükseköğretim modelleri hakkında bilgi sahibidir ve onlarla iletişime geçmektedir.			

4.11 Ailelerle işbirliğine ve iletişime girmeye kendini adanmaktadır.			
4.12 Aileleri ve okuldaki diğer toplum üyelerini karar verme süreçlerine katmaya inanır ve bunun için çaba sarf etmektedir.			
4.13 Ailelerin, çocuklarını en çok düşünen taraf olduklarını ve onlar için en iyisini isteyeceklerine inanmaktadır.			
4.14 Ailelerin ve toplumun kaynaklarını, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya sunmaktadır.			
4.15 Toplumunu bilgilendirmeye inanmaktadır.			
5: Standartlar/Performans- İnanç ve Değerler- Bilgi Kriterleri / Dürüst ve Adaletli Bir Yönetim Okul Müdürü aşağıdaki aktivitelerle ilgilenererek süreçleri kolaylaştırır.			
Okul Müdürü;	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
5.1 Makamının yetkisini kişisel kazançları için değil, eğitim programını geliştirmek için kullanmaktadır.			
5.2 İnsanlara adaletli, eşit ve saygı çerçevesinde davranmaktadır.			
5.3 Öğrenci ve çalışanlarının haklarını korumaktadır.			
5.4 Okul toplumunu oluşturan bireylerin birbirlerini tamamlayarak, ahlaki davranışlar sergilemesini beklemektedir.			
5.5 Yasa ve prosedürleri adaletli ve akıllıca uygulamaktadır.			
5.6 Eğitimin amacını, hedeflerini ve çağdaş bir toplumda liderliğin rolünü bilmektedir.			
5.7 Ahlaki bir perspektife ve farklı ahlaki düşünce tarzlarını anlayabilmeye sahiptir.			
5.8 Okul toplumundaki çeşitliliğin yararlarına inanmaktadır.			
5.9 Ahlakın kendine özgü yapısını bilmektedir.			
5.10 Eğitimin temellerini anlamaktadır ve eğitim tarihini bilmektedir.			
5.11 İnsan hakları beyannamesindeki ilkelere inanmaktadır.			
5.12 Her öğrencinin özgür, eşit bir eğitim hakkına sahip olduğuna inanmaktadır.			
5.13 Karar alma sürecinde ahlaki değerlere uymaktadır.			
5.14 Makamını, öğrencilerin ve ailelerinin hizmetinde, herkesi yapıcı ve üretken olmaya yönlendirerek, etkili kullanmaktadır.			
5.15 Okul toplumu ile ilişkileri geliştirmeye inanmaktadır.			
6: Standartlar/Performans- İnanç ve Değerler- Bilgi Kriterleri / Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim Okul Müdürü aşağıdaki aktivitelerle ilgilenererek süreçleri kolaylaştırır.			
Okul Müdürü;	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
6.1 Öğrenci ve ailelerin içinde bulunduğu, onları etkileyen çevreyi tanımaktadır.			
6.2 Okul toplumunu ve okulu ilgilendiren çevrede oluşan eğilimleri, sorunları ve olası değişiklikleri izlemektedir.			
6.3 Öğrencilere kaliteli eğitimi sağlama amacını güderek, okul toplumu dışında iletişim yollarını geliştirmektedir.			
6.4 Okulu yasalar, yönetmelikler çerçevesinde yönetmektedir.			
6.5 Öğrenciler için yasalar dahilinde eşit eğitim fırsatı sağlamaktadır.			
6.6 Gelişen, yenilikçi demokratik bir toplum ve üretken bir ulus olmak için, eğitimin rolünü ve önemini bilmektedir.			
6.7 Eğitim ve okulla ilgili yasalara ve yönetmeliklere hakimdir.			
6.8 Demokratik bir toplumda eşitliğin ve farklılığın önemini bilmektedir.			
6.9 Okul bağlamında uygulanabilen politik, sosyal, kültürel, ekonomik değişim ve çatışma çözümü model ve stratejilerini bilmektedir.			

6.10 Eğitim sistemini ve onu uygulamaya koyan yönetim anlayışının ilkelerini bilmektedir.			
6.11 Eğitimin, fırsat eşitliği ve sosyal hareketlilik için anahtar konumda olduğuna inanmaktadır.			
6.12 Farklı düşünce, değer yargısı ve kültürlerin var olduğunun farkındadır.			
6.13 Eğitimi etkileyen diğer karar mercileri ile sürekli iletişim içinde olmaktadır.			
6.14 Eğitim hizmetinde, siyaset ve politika geliştiren çevreye aktif bir şekilde katılımında bulunmaktadır.			
6.15 Öğrencilerin her açıdan kendilerini geliştirme fırsatını yaratır ve öğrenci haklarını korumak için yasal yolları kullanmaktadır.			



EK 2**Araştırma Kapsamındaki Okullar**

1	Akçakoca İlköğretim Okulu – İzmit
2	Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu – İzmit
3	Atatürk İlköğretim Okulu – İzmit
4	Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu – İzmit
5	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu – İzmit
6	Hızır Reis İlköğretim Okulu – İzmit
7	Kocatepe İlköğretim Okulu – İzmit
8	Leyla Atakan İlköğretim Okulu – İzmit
9	Mimar Sinan İlköğretim Okulu – İzmit
10	Seka İlköğretim Okulu – İzmit
11	Tavşantepe İlköğretim Okulu – İzmit
12	Türk Pirelli İlköğretim Okulu – İzmit
13	Ulugazi İlköğretim Okulu – İzmit
14	Yahya Kaptan İlköğretim Okulu – İzmit
15	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu – İzmit
16	23 Nisan İlköğretim Okulu – İzmit
17	50. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu – İzmit
18	28 Haziran Pansiyonlu İlköğretim Okulu – İzmit
19	Bahçecik Seymen 8. Boru İlköğretim Okulu – İzmit
20	Derbent İlköğretim Okulu – İzmit
21	Derbent Ata İlköğretim Okulu – İzmit
22	Köseköy İlköğretim Okulu – İzmit
23	Köseköy Fursan İlköğretim Okulu – İzmit
24	Köseköy İstasyon İlköğretim Okulu – İzmit
25	Maşukiye İlköğretim Okulu – İzmit
26	Pakmaya İlköğretim Okulu – İzmit
27	Uzunçiftlik Dürdane Özdilek İlköğretim Okulu – İzmit
28	Uzunçiftlik Eşref Uslu İlköğretim Okulu – İzmit

ÖZGEÇMİŞ

1968 yılında Çanakkale’de doğdu. İlkokulu 1980 ve ortaokulu 1983 yılında aynı yerde bitirdi. İzmir Maltepe Askeri Lisesinden 1987’de, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden 1996 yılında mezun oldu. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında yüksek lisansını 2004 yılında tamamladı.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda 1996-1999 yılları arasında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 1999 yılından beri Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümünde İngilizce okutmanlığı görevini sürdürmektedir.

