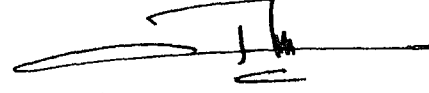


**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

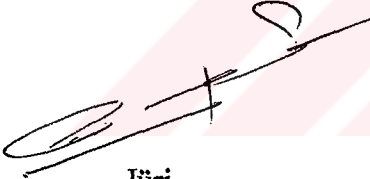
Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi Kabul edilmiştir.

144622



Yrd.Doç.Dr. Kenan ATAY

Danışman – Jüri



Jüri  
Yrd.Doç.Dr.  
Canani KAYGUSUZ



Jüri  
Yrd. Doç. Dr.  
Kutsi KAHVECİ

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. .... / .... / .....

Prof. Dr. Bilge SEYİDOĞLU

Enstitü Müdürü

144622

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Rıdvan KÜÇÜKALİ**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİLİK BECERİLERİNE  
İLİŞKİN MÜDÜR VE ÖĞRETMEN ALGI VE BEKLENTİLERİ**

T-144622

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Yöneticisi**  
**Yrd.Doç.Dr. Kenan ATAY**

**Erzurum 2001**

**ÖZET****YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN  
YÖNETİCİLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR  
VE ÖĞRETMEN ALGI VE BEKLENTİLERİ****Rıdvan KÜÇÜKALİ****Danışman: Yrd.Doç.Dr. Kenan ATAY****2001 - SAYFA : 105****Jüri: Yrd.Doç.Dr. Canani KAYGUSUZ****Yrd.Doç.Dr. Kutsi KAHVECİ**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerileri ile ilgili kendilerinin ve yakın görev ilişkisi bulunan sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerinin neler olduğunu saptayarak analiz etmek ve analiz sonuçlarına dayalı olarak sistemin iyileştirilmesi için ilgililere önerilerde bulunmaktır. / Okul müdürlerinin yöneticilik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen algı ve beklentileri anket – tarama yöntemi ile saptanmıştır.

Bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler istatistik analize tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılanların algı ve beklentilerine ilişkin verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve t – testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

/ Bu araştırma ile saptanan öğretmen beklenti ve algılarının okul müdürlerinin davranışlarını etkileyerek yönetsel sorunlara kısmen çözüm getireceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın yönetici yetiştirme programının hazırlanmasına da ışık tutacağı ve yeni bir yaklaşım sunabileceği düşünülmektedir. /

**ABSTRACT****YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN  
YÖNETİCİLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN MÜDÜR  
VE ÖĞRETMEN ALGI VE BEKLENTİLERİ****Rıdvan KÜÇÜKALİ****Danışman: Yrd.Doç.Dr. Kenan ATAY****2001 - SAYFA : 105****Jüri: Yrd.Doç.Dr. Canani KAYGUSUZ****Yrd.Doç.Dr. Kutsi KAHVECİ**

The aim of this study is to define and analyse the perception of the primary school headmasters and class teachers who have close relationships in the field of administrative talents, and also to make some suggestions to the authorities for the improvement of the system depending on the results of these analyses. Their perception of administrative talents and expectations were determined by questionnaire method.

The data obtained by means of collecting information were statistically analyzed. Frequency, distribution of percentape and arithmetic means in the analysis of the data related to the perception and expectation of the interviewees were calculated by descriptive statistical methods.

It is supposed that the expectations and the perception of the teachers that were determined by this study, will partly create some solutions for the administrative problems by affecting the behaviours of the school administrators. It is also supposed that this study will be illuminating to prepare the programs of administrative education and it may also present a new approach.

## ÖNSÖZ

Eğitim ve okul yöneticiliğinin tükemizde bir meslek olarak gelişmeyişinin ve eğitim yönetiminde yapı ve davranışa ilişkin sorunların giderek önem kazanmasının temel nedeni, çünkü ve bugünkü eğitim yöneticilerinin kendilerini yönetim görevlerine hazırlayan hizmet öncesi bir temel yöneticilik eğitimi, programlarından geçmemiş olmalarıdır.

Eğitim yönetimine etkili bir biçimde işlevini kazandırmaya dönük çalışmalar yapılırken, yeterlik ilkesine dayalı bir personel sistemi oluşturmak, başka bir değişle, eğitim yöneticilerini bilgili, yeniliklere açık, sorun çözme yetenekleri yüksek, kişiler arası ilişkilerde becerili, etkili ve verimli bir yönetim sağlayabilecek niteliklere sahip, yeni yöneticilik çalışmalarını takip eden, örgütsel gelişmeyi sağlayabilecek düzeye getirmek gerekmektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerileriyle ilgili kendilerinin ve yakın görev ilişkisi bulunan sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerini saptamaya yönelik bu araştırmanın bulgularının yönetici yetiştirme programlarına ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana her zaman ilgi ve sabırla destek olan, çalışmalarına yön veren, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kenan Atay'a işlerinin çokluğuna rağmen, araştırmanın başlangıcından itibaren yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum Şubat, 2001

Rıdvan KÜÇÜKALİ

**İÇİNDEKİLER**

	<b>Sayfa No</b>
<b>ÖZET</b>	I
<b>ABSTRACT</b>	II
<b>ÖNSÖZ</b>	III
<b>İÇİNDEKİLER</b>	IV
<b>TABLolar LİSTESİ</b>	V
<b>GİRİŞ</b>	1
1. Problem	1
2. Amaç	28
3. Önem	28
4. Sayıtlar	29
5. Sınırlamalar	29
<b>BÖLÜM I</b>	
1. İlgili Araştırmalar Ve İncelemeler	30
<b>BÖLÜM II</b>	
2. YÖNTEM	34
2.1. Evren ve Örneklem	34
2.2. Veriler ve Toplanması	34
2.3. Verilerin Analizi	35
<b>BÖLÜM III</b>	
1. Bulgular ve Yorum	36
2. Yönetici Becerilerinin Değerlendirilmesi	36
<b>SONUÇ</b>	66
<b>ÖNERİLER</b>	66
<b>KAYNAKLAR</b>	68
<b>EK A TABLolar</b>	71
<b>EK B BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI</b>	76
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	97

**TABLolar LİSTESİ**

- ⊗ Tablo 1. “Kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 36
- ⊗ Tablo 2. “İş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 37
- Tablo 3. “Yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 38
- Tablo 4. “Adil yargılarda bulunma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 39
- Tablo 5. “Düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 40
- Tablo 6. “İyi bir dinleyici olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 41
- Tablo 7. “Güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 42

- Tablo 8. “Her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 43
- ⊗ Tablo 9. “Tutarlı, mutlu ve doyumlu olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 44
- ⊗ Tablo 10. “Kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 45
- Tablo 11. “Sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 46
- ⊗ Tablo 12. “Liderlik ihtiyacını karşılama” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 47
- Tablo 13. “Esnek ve kontrollü olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 48
- Tablo 14. “Karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlara uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 49
- ⊗ Tablo 15. “Sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma”



- becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 50
- Tablo 16. “Daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üstlenme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 51
- Tablo 17. “Etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 52
- Tablo 18. “Olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 53
- Tablo 19. “Yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 54
- Tablo 20. “Ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 55
- Tablo 21. “Gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 56

- Tablo 22. “Bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 57
- Tablo 23. “Çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 58
- Tablo 24. “Değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 59
- Tablo 25. “Hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 60
- Tablo 26. “Diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirim göre davranma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 61
- Tablo 27. “Sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 62
- Tablo 28. “Kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları. 63

Tablo 29. “Ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.	64
Tablo 30. “Görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.	65
Tablo 31. Okul müdürlerine ait veri tablosu	71
Tablo 32. Sınıf öğretmenlerine ait veri tablosu	73



## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu ve araştırmanın amaçları belirtilmiştir. Sayıtlar ve sınırlamalar açıklanmıştır.

### 1. Problem

Bilgi çağını yaşayan günümüz toplumlarının en büyük problemleri arasında bilginin aktarılması ve elde edilmesi gösterilir. Gerek bilginin aktarılması, gerekse bilginin elde edilmesinde en etkili faktörün eğitim olduğu kabul edilmektedir.

“Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.”<sup>1</sup>

Eğitim “hem ulusal değerlere bağlı, hem de çağdaş bilim ve teknolojinin ürünleri olan kişiler yetiştirmek” ve “kalkınmanın gerektirdiği nitelik ve sayıdaki üretici insan gücünü geliştirmek”<sup>2</sup> olarak da tanımlanır. Bazı düşünürlerin eğitim hakkındaki görüşleri de şöyledir:

İmmanuel Kant’a göre eğitim insanların mükemmelleştirilmesidir. John Stuart Mill’e göre ferдин kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracı. H. Spencer’e göre de iyi yaşama imkanları sağlayan etkinliklerin tümüdür. Emile Durkheim’a gelinceye kadar eğitim bireysel planda ele alınmış, toplumsal şartlar ve farklılıklar göz önünde bulundurulmadığı gözlenmiştir. Emile Durkheim’a göre eğitim, fizik ve sosyal tabiatın insan üzerinde meydana getirdiği tesirlerdir. Emile Durkheim’dan etkilenerek ülkemizde ilk defa bilimsel karakterde bir sosyoloji biliminin temelini attığı söylenen Ziya Gökalp eğitimi iki şekilde tanımlamıştır. “Terbiye bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlayan nesle, fikirlerini ve hislerini vermesi demektir”. Diğer tanım ise “Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin toplamına, o kavmin kültürü denir. Terbiye bu kültürün, o kavmin fertlerinde ruhi melekeler haline getirmektir”. Burada terbiye, eğitim

<sup>1</sup> Selahattin Ertürk, Eğitimde “Program” Geliştirme”, Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1975, s.12

<sup>2</sup> Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi Kuran ve Türkiye’deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara 1996, s.19

kelimesine karşılık olarak alınmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu da, Ziya Gökalp'inkine yakın fikirler ileri sürmüştür. Ona göre eğitimin faydacılık ve üreticilik yönü ağır basmalıdır. Eğitim Sosyolojisinin öncüleri arasında anılan Prens Sabahattin'e göre klasik ya da geleneksel eğitim anlayışından vazgeçilmelidir. Üretici ve girişimci zihniyete sahip fertler yetiştirilmelidir. Adem-i Merkeziyetçi sisteme göre eğitim anlayışı belirlenmelidir. Bu görüşleri ile Anglo - Sakson eğitiminin temellerini atmaya çalışmıştır.

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi etkili bir öğretimle mümkündür. Burada bir kavram kargaşasını önlemek için, öğretimin amacı ile eğitimin amacı arasındaki ilişkinin açıklanması gerekir. Öğretim, eğitimin amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle öğretim, eğitimin gerçekleşmesini sağlayan hizmettir. Bu nedenle eğitimin amaçları aynı zamanda öğretimin amaçları olmaktadır. Eğitim ve öğretim kavramlarının ilişkileri ve öğretimin, eğitimin gerçekleşmesini sağlayan bir hizmet olması nedeniyle de, öğretimin amacının daha sınırlı ve kısa sürede meydana gelmesi beklenen davranış değişiklikleri olması gerektiği kabul edilmektedir.<sup>3</sup>

Eğitim boşlukta yapılamaz. Öğretme – Öğrenme işi bir ortamda gerçekleşmektedir. Yetersiz eğitim ortamında gerçekleştirilen öğrenme süreçlerinde beklenenin çok altında verim alınmaktadır. Bir eğitim ortamı, eğitim etkinliklerine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan öğretmen, yönetici, veli, eğitim uzmanı, hizmetli gibi insan gücü ile, öğretme – öğrenme yardımcıları olan araç – gereç ve eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği okul binası, derslik, laboratuvar, atölye, kütüphane, oyun alanı gibi insan gücü dışı kaynaklardan oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamı “öğrenme – öğretme etkinliklerinde, konunun özelliğine göre etkileşimde bulunulan personel, araç – gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu alan” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretimin gerçekleştirilmesinde tüm bu öğelerden uygun biçimde yararlanıldığında öğrenme kolaylaşmakta, öğrenilen konuya karşı ilgi artmakta ve öğrenme daha verimli olarak gerçekleşmektedir.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> S. Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, Genel Öğretim Metotları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul 1996, s.32

<sup>4</sup> Büyükkaragöz, Çivi, a.g.e., s.29

Eğitim ortamında insan gücünün en etkili ögesi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmen, öğrencisini bilme, öğrenme istek ve merakının uyarılmasında yönlendirilmesinde ve doyurulmasında önemli rol oynar. Bu rol öğretmenin kişiliği ve meslek bilgisi ile yakından ilgilidir. Bir başka deyişle öğretmen, okul ve sınıf ortamı öğrenciler için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenleyen öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir öğretim ögesidir. Geçmiş toplumlarda öğretmen, öğretimin en önemli ögesi ve yaptıkları, söyledikleriyle öğretim olarak kabul ediliyordu. Halbuki günümüz toplumlarında öğrenci, amaç, konu, metot, çevre gibi öğelerin önemi de ele alınmıştır. Özellikle de eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak için örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireyin, yani öğrencinin öğretim etkinliklerinin merkezine alınması gerektiği vurgulanmıştır. Amerikalı eğitimci John Dewey, öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretimi savunmuştur. Başka bir deyişle, “öğretimde her şey öğrenciye yönelik ve ona uygun olmalıdır” ifadesine yer verilmiştir.

İnsan gücü ögesinde öğretmenden sonra yönetici ya da okul müdürü gelmektedir. Okul müdürü, okulun ve derslerin amaçlarının gerçekleşmesi için iyi bir ortam hazırlama ve öğretmenleri buna göre güdüleyerek öğretimin verimli bir şekilde yapılmasına yardım etmektir. Geleceğin büyüklerini yetiştiren, eğitim ve öğretimin temel taşları olan öğretmenlerin, görevlerini iyi güdülenmiş olarak yapmaları öğrencilere ve gelecekteki kuşaklara yansımaktır. Böylece eğitim ve öğretimde başarı artacaktır.<sup>5</sup>

Bunların dışında insan gücü ögesinin içinde öğretim işinin niteliğini eğitim uzmanları, memurlar, veliler, hizmetliler de önemli ölçüde etkilemektedirler. /

İnsan gücü dışı kaynaklarda ise eğitim araç – gereçleri, eğitim etkinliklerinin yürütüldüğü okul başta gelmektedir. Eğitim etkinliklerinin yürütüldüğü en önemli yerlerden birisi olması nedeniyle bu ögenin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim ve öğretimin bir çok fonksiyonu onun içerisinde gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretimin bir

<sup>5</sup> Esergül Balcı, Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri, Adım Yayıncılık, Ankara 1992, s.1-2-3-4-5

çok fonksiyonu onun içerisinde gerçekleşmektedir. Çünkü okul insanların eğitildikleri yerdir.<sup>6</sup>

Eğitim şüphesiz hayatın her safhasında gerçekleştirilebilir. Ama en etkin şekli eğitim kurumu olarak kabul edilen okulda gerçekleştirilenidir. Gerek çocuğun veraset yoluyla getirdiği özelliklerinin keşfedilip azami ölçüde geliştirilmesi; çocuğun, gencin ve yetişkinin içinde doğup büyüdüğü çevreye intibak ettirilmesi; yeni yetişmekte olan nesle toplumsal ve kültürel değerlerin aşılma öğretilmesi; ferdin, toplumun değişim şartlarına ayak uydurabilmesi için gerekli bilgi, görgü, beceri ve alışkanlıklarla teçhiz edilmesi; fertlerin siyasal otoriteye sadık ve demokrasiye bağlı olarak yetiştirilmesi; ve üretim alanında fertlerin gerekli bilgilerle donatılıp, üretici birer eleman haline getirilmeleri, hep birer eğitim tarifidirlere. Bunların hepsinin gerçekleştirilme yeri şüphesiz, okuldur.<sup>7</sup>

Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal bir kurum olarak eğitimin formal örgütü okuldur.<sup>8</sup>

Eğitim insanlığın temel bir etkinliğidir. Eğitimin toplumsallaşması ile eş anlamlı ve uygunluk içinde olması, eğitimi ideolojilerin önemli bir bileşeni haline getirmiş ve yapılandırılmış, amaçlı ve planlı eğitim sistemlerinin kurulmasına yol açmıştır. Eğitim için kontrollü bir mekan oluşturulmuş ve buraya okul adı verilmiştir. Toplumsal, siyasal ve kültürel değerlerin ve kodların iletilmesi görevi resmen bu eğitim kurumlarına verilmiştir.<sup>9</sup>

İnsanların eğitilmesi için başkalarıyla ilişkiye geçmesi, toplumda eğitim için bir ilişkiler dokusu yaratmıştır. Toplumdaki bu eğitsel ilişkiler dokusu da, eğitim kurumunu oluşturmuştur. Toplumda eğitim kurumunun oluşması, toplumun üyelerine eğitim gereksinmelerini doyurma hakkını vermiş; toplumu yöneten devlete de toplum üyelerinin eğitim haklarını kullanma olanaklarını hazırlama görevini yüklemiştir. Böylece toplumun

<sup>6</sup> Amiran Kurtkan Bilgeseven, Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları, Divan Yayınları, İstanbul 1982, s.27-28

<sup>7</sup> Hikmet Yıldırım Celkan, Eğitim Sosyolojisi, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum, 1989, s. 9

<sup>8</sup> Mustafa Aydın, Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara 1994, s.169

<sup>9</sup> İsmail Kaplan, Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi, İletişim Yayınları, İstanbul 1999, s.15



eğitim sistemi oluşmuştur. Başka bir değişle, eğitim kurumunun yarattığı gereksinimleri karşılamak üzere toplumsal birimler yani okullar kurulmuştur.<sup>10</sup>

İnsan toplumsal bir varlıktır ve belirli bir çevre içerisinde yaşar. Çevre bireyin ilkahtan ölümüne kadar cevap verdiği uyaranların tümünü içerir; hava ve besinlerden sosyal ve duygusal iklime, aileden topluma ve kişinin temasta bulduklarının inanç ve davranışlarına kadar her şey çevreye girer.<sup>11</sup> İnsanın çevreye uyumunu sağlamasına yardımcı olan onu eğiten ve bilgilendiren en önemli örgüt okuldur. Okulun tipini, onun çevresiyle olan ilişkileri belirler. Çevreyle ilişkileri bakımından iki tip okul tespit edilir.

1. Çevreden soyutlanmış okul (Geleneksel)
2. Çevreye açık okul

Geleneksel okul toplumdaki kopuk, yalnız öğretim faaliyetlerine yönelmiş okuldur. Çevreye açık okul toplumun bir modeli gibidir. Toplumun aile, sanayi, üretim ve çalışma hayatındaki faaliyetlerinin benzeri okulda gerçekleştirilir. Okul toplumun bir modeli olmakla kalmaz, aynı zamanda topluma yön verir, gelişme ve kalkınma planlarını hazırlar ve uygular.

Jean A. Floud ve A. Halsey mesleki oryantasyonun toplumsal yönlerinden bahsederken, okul tiplerini, Klasik okul – Teknik okul – Modern okul diye üç grupta incelemiştir.<sup>12</sup>

Okul, eğitim sürecinin en çok cereyan ettiği sosyal bir kurumdur. Pedagojik sistemler, öğretim sistemleri burada uygulanır ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına geniş ölçüde burada cevap verilir. Sosyal bir kurum olmasından dolayı okulun, içinde bulunduğu topluma karşı üstlenmek zorunda olduğu bir çok fonksiyonları vardır. Bu fonksiyonları genel anlamda şu başlıklar altında toplamamız mümkündür.

1. Buluşları ve icatları doğrudan doğruya yaratmak.

<sup>10</sup> İbrahim Ethem Başaran, Eğitim Yönetimi, Yargıcı Matbaası, Ankara 1996, s.11

<sup>11</sup> Sulhi Dönmezer, Toplum Bilim, Beta Basım A.ř., İstanbul 1994, s.50



2. Yenilikleri yaratacak bilgi ve becerilerle donatılmış işgücünü yetiştirmek
3. Geleneksel tutumları, değişmeye karşı engelleri ve direnci ortadan kaldırarak, toplumsal değişme hızını artırmak.
4. Toplumsal hareketliliği teşvik ederek kabiliyetlerin ve seçkinlerin temayüz etmesini sağlamak.<sup>13</sup>

Okul verdiği genel ve mesleki eğitimle, kişilerin daha sonra katılacakları toplum içindeki yerlerini genellikle olumlu olarak belirler. Öte yandan okul, toplumdaki mevcut politik sistemi kurumlaştırılmış iktidar ilişkilerini öğretir, kabul ettirir ve onun isteklerine göre hareket etmeyi sağlar. Böylece okuldan yetişen kişiler bir taraftan toplumu öğrenip benimseyerek onunla bütünleşir, kaynaşır; diğer taraftan ise mevcut düzen onların gözünde oldukça meşrulaşır. Bunların yanı sıra okullar seçme ve mesleki yerleştirme görevini yapmak diğer taraftan yeni yetişenleri o sisteme katmalı, bütünleştirmeli ve kaynaştırmalıdır.<sup>14</sup>

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en ağır yükü, okul yöneticileri ve öğretmenler topluluğunun omuzları üzerindedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırdığımız bu birimlerin önemi belki de müfredat programlarının tanziminden, okulun ve eğitimin teşkilatlanmasından daha önemli gözükmektedir. Çünkü mükemmel bir teşkilata ve müfredat programına rağmen elimizde, gerçekten iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosu yoksa, eğitim faaliyetlerinden yarar beklemek mümkün değildir. Her bakımdan birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarı ile yerine getirebilir.<sup>15</sup>

İleri memleketlerdeki hızlı gelişmeler, bir çok bilim ve alanlarda olduğu gibi eğitimde dallanma ve uzmanlaşmaya yol açmıştır. Bunun sonucunda eğitim yönetimi ve teftişi, planlanması, program, rehberlik, ölçme ve değerlendirme gibi uzmanlık alanları meydana gelmiş bulunmaktadır. Hatta bu uzmanlaşma o kadar ileri gitmiştir ki; temel eğitim, ilköğretim, orta öğretim, teknik öğretim, halk eğitimi gibi dallar, ayrı uzmanlık alanları olarak programlanmakta ve öğretilmektedir. Fakat memleketimizde, 'Meslekte

<sup>12</sup> Celkan, a.g.e. s.156-157

<sup>13</sup> Celkan a.g.e., s.5-157-162

<sup>14</sup> Mustafa Ergün, Eğitim ve Toplum, Ocak Yayınları Ankara 1992, s.113-114

esas öğretmenliktir'. Sloganından henüz vazgeçilmediğinden, ne bu uzmanlık alanlarının gelişmesi, ne de bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde kullanılabilmesi şimdilik olanaklı görülmektedir. Bunun sonucunda, uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici öğeden yoksun kalan eğitim düzenimiz, bir deneme ve yanılma mekanizması içine sokulmuş ve düzenin sadece yapısında değil ürününde de beyin gücü savurganlığı artmış bulunmaktadır. //

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır, farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini özgün yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür.<sup>16</sup>

İşte bu bilim dallarından biri olan eğitim yönetiminin ağırlık merkezi, okul yönetiminin üzerinde bulunmaktadır. Bu yüzden, eğitim yönetimi alanında öğrenim yapanlar, genellikle ilk, orta ve yüksek dereceli okulların yönetimine ait kursalar alırlar ve almalıdırlar. Böylece, eğitim yönetimi çerçevesinde, eğitim planlaması, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve rehberlik gibi dallara oranla, okul yönetiminin alanı daha geniş kalmaktadır. Çünkü okul yapısında ve ortamında, bu dalların birimleri ve personeli yönetimi destekleyici nitelikte görevler yaparlar.<sup>17</sup>

✓Eğitim işi, yalın bir iş değildir. Bunun için gerek kişinin kendisinden ve gerekse ilişkide bulunduğu çevrelerin, dikkatle incelenmesi gereklidir. Dünya sorunlarının temelinde eğitim vardır. Bu kadar önemli olan bir iş rastlantılara bırakılamaz. Bunun bir plan, program ve belirli ilkelere uygun olarak yapılması gerekir. Bir fabrikada, bir orduda, verimliliği ve etkinliği artırmak için, örgütlenme nasıl gerekli ise, eğitim işi de aynı biçimde örgütlenme ister. Bu amaçla, okul yönetimiyle ilgili planlar yapılır; izlenecek yöntemler saptanır. Bunların daha iyi nasıl yapılabileceği, eğitim ya da okul yöneticisi tarafından bilinmelidir.<sup>18</sup> Buradan şu sonucu çıkarabiliriz, kamu kesimindeki yöneticilerin çağdaş yönetim tekniklerine göre yetiştirilmelerine gereksinim ve zorunluluk

<sup>15</sup> S. Ahmet Arvası, Eğitim Sosyolojisi, Burak Yayınevi, İstanbul 1995, s.133-134 → *insayfa* diğer sayfaya geçiyor

<sup>16</sup> Aydın a.g.e., s.169

<sup>17</sup> Ziya Bursalıoğlu, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları, Ankara 1998, s.6

<sup>18</sup> Cavit Binbaşoğlu, Eğitim Yöneticiliği, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara 1988, s.124

bulunduğudur.<sup>19</sup> Aynı zamanda yöneticilerin de çağdaş yönetim tekniklerinden haberdar olması gerekmektedir. /

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İnsan ilişkilerinin önem taşıdığı eğitim örgütlerinde örgütsel iklim ve kültür kavramları daha fazla değer kazanmaktadır. Okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasında temel görev okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir, ancak bu kültür ve iklimin oluşturulması sadece yöneticinin tekelinde değildir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel iklim ve kültürü oluşturur. Okul, kültür değişmesini sağlayan ve değişik kültürel değerleri bir arada bulduran bir örgüttür. Okulun evrensel amaçlarından biri bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Okulun sosyalleştirme amacını gerçekleştirebilmesi için uygun bir örgütsel kültüre ve iklime sahip olması gerekir. Toplumsal kültürler okul kültürünü kaynaştıramayan bir okul yöneticisi, okulu örgütsel bir anarşi konumuna sürükleyebilir. Bu durum ise okulun etkinliğini düşürür.<sup>20</sup> /

Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanmakla gerçekleşir. İyi bir örgüt ve örgütlenme sayesinde, işlerimizi verimli bir biçimde sonuçlandırma olanağı buluruz. Bunun için insanlar işlerini dayanışma halinde görmeye alışmıştır. Onun için örgüt bir amaç değil, amaçların gerçekleşmesi için bir araçtır. Amaca ulaşmanız için gerekli olan araç ve olanakları bir düzende toplamanız gerekir, buna da örgütlenme denir. İşlerimizin ve planımızın gerçekleşmesi ve örgütlere ve örgütlemeye gereksinme vardır.<sup>21</sup> Aslında örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir.<sup>22</sup> Gerçi yönetimin bir çok tanımı yapılmıştır. Ancak, her tanımın kendine özgü bir takım eksik tarafları vardır. Örneğin “yönetim bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki iş bölümü, iş birliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamıdır” şeklinde yapılan bir tanım veya yönetim, “başka insanlar vasıtasıyla iş görme ve belirlenen hedeflere ulaşma süreçlerinden oluşur”

<sup>19</sup> Cemil Cem, Amme İdaresi Dergisi, Kamu Eğitiminde Lisans Eğitimi, Cilt 6, Sayı 1, Mart 1973, s.74

<sup>20</sup> Vehbi Çelik, Amme İdaresi Dergisi, Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993, s.135-145

<sup>21</sup> Nuri Tortop, Eyüp G. İsbir, Burhan Aykaç, Yönetim Bilimi, Yargı Yayınları, Ankara 1993, s.72

<sup>22</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s.15

biçimindeki bir tanım yönetimi sadece insansal (beşeri) bir süreç olarak görmektedir. Oysa yönetimin sadece insanlar vasıtasıyla belirli amaçlara ulaşması söz konusu olamaz. Yönetim insanları olduğu kadar etkili ve verimli kullanmak kaydı ile kullanıma hazır olan tüm kaynakları da amaçlar doğrultusunda yönetmek zorundadır. Diğer bir deyimle insanlarla çok iyi geçinen ve onlara verdiği emirleri eksiksiz yaptırabilen bir yönetici maddi araç ve gereçlerle parayı ölçülü, yerinde ve etkin kullanmaya bilir. Şu halde yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, ham maddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır.<sup>23</sup>

Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi ve bu tanımlara uyabilmesi için, okul yönetimi kavram ve süreçlerini eğitim yönetiminin ortaya çıkmasında etkili olan başlıca yaklaşımları bilmesi gerekir. Bu kavram, süreç ve yaklaşımların etkilerini davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır.<sup>24</sup>

Peki yapılması gereken nedir? Yapılması gereken, stratejiyi her kurumun birincil öncelikli konu olarak kabul etmesi, kurum içinde bu yönde yepyeni diyaloglar başlatması ve geleceğe en önde ulaşabilmek için liderlik ve yönetim tarzlarını baştan aşağı gözden geçirmesidir. Bunları yapan kurumlar ve kurum yöneticileri geleceğin lideri olarak yaratıcı stratejiler geliştirmeyenler ise korkarım yok olup gideceklerdir.<sup>25</sup>

Yönetim bilimi genellikle, üç ana döneme ayrılarak incelenir. Değişik bilim ve uygulama alanlarında yazarların, örgüt ve yönetim konularıyla ilgilenmesi sonucu ortaya çıkan çeşitli düşünce okullarından, yönetimde vurguladıkları alan ve ele aldıkları konular bakımından benzer olanlarını gruplayan bu üç ana dönemden genellikle yaklaşımlar diye

<sup>23</sup> Erol Eren, Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınları, İstanbul 1998, s.3

<sup>24</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s.5

<sup>25</sup> Arman Kırım, Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998, s.10

söz edilmektedir. Bir bakıma; birbirini tamamlayarak, yönetim bilimini zenginleştiren, bugünkü olgunluğa ulaştıran ve eğitim yönetimini büyük ölçüde etkileyen bu yaklaşımlar, genel olarak:

1. Yapıya ağırlık veren geleneksel ya da klasik yaklaşımlar.
2. İnsana ve yönetimin çevresiyle etkileşimine ağırlık veren davranışçı ve çevresel yaklaşımlar
3. Örgütü bir sistem olarak gören, örgütsel ya da sistemci yaklaşımlar <sup>26</sup>

1. Klasik yaklaşım, örgütte verimi ve etkililiği sağlamanın anahtarı olduğuna inandıkları her konu üzerinde durdular. Örgütsel sorunlar çözmeye çalıştılar. Çünkü; örgütsel sorunların çözümü, personel sorunlarının da çözümü olacaktı. Örgüt için iyi olan her şey personel için de iyiydi.<sup>27</sup> Bürokrasi, yönetim kuramı ve bilimsel yönetim; klasik örgüt kuramının gelişiminde rol oynayan üç düşünce akımıdır. Bu düşünce akımlarında örgütler, büyük ölçüde mekanik yapılar olarak algılanmıştır.<sup>28</sup>

Max Weber adı, bürokrasi kavramı ile bütünleşmiştir. Weber'e göre, hemen tüm çağcıl yönetsel örgütler, bürokratik olarak örgütlenmişlerdir.<sup>29</sup> Weber'e göre, yasal önderliğe dayanan ve salt yasalarla, kurallarla çalıştırılan bürokrasi, en saf ve ülküsel yönetim biçimidir.<sup>30</sup> Bürokratik örgütün en belirgin özellikleri olarak şu noktalar gösterilmektedir.

1. Konumlar arasında, açık ve net bir iş bölümü vardır. Bu da uzmanlaşmayı artırır.
2. Konumlar yada bürolar, hiyerarşik bir otorite yapısı içinde örgütlenir.
3. Formal olarak tespit edilmiş kurallar ve yönetmelikler sistemi, resmi karar ve eylemleri yönlendirir.

<sup>26</sup> Kaya, a.g.e., s.48-49

<sup>27</sup> Kaya, a.g.e., s.64

<sup>28</sup> Aydın, a.g.e., s.88

<sup>29</sup> Aydın, a.g.e., s.89

<sup>30</sup> İbrahim Ethem Başaran, Yönetim, Gül Yayınevi, Ankara 1989, s.63

4. Tarafsız bir tutum, görevin yürütülmesinde ussal bir yargının sağlanması için gerekli görülmektedir. Amaç duygusallıktan ve önyargılardan arınmış bir görevsel davranış sağlamaktır.
5. Personel almada temel ölçüt, teknik yeterlidir. Siyasal, ailesel ve benzeri özel ilişkiler ve özellikler, ölçüt olarak kullanılmaz.

Bürokrasi kavramı ile yönetim kuramı arasında benzerlik vardır. Her iki düşünce akımında da formal örgüt, yapı uygulanır. Nesnellik, ussallık, belirlilik, hiyerarşi ve profesyonellik önem taşır. Birbirlerinden ayrıldıkları nokta ise bürokrasi, “bir örgütün nasıl olması gerektiği” konusu üzerinde dururken, “yönetim kuramı” “böyle bir örgütün nasıl gerçekleştirilebileceği” konusuna ağırlık vermiştir. Bu yaklaşımın öncülerinden olan Henri Fayol’a göre, bir örgütü tanımanın en sağlıklı yolu örgütün yönetim aygıtının incelenmesidir. Planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme ve kontrol önemli yönetsel işlevler olarak kabul edilmiştir. Böylece, yönetime ilk bilimsel yaklaşım Fayol ile başlamıştır.<sup>31</sup> Fayol yönetimle ilgili önemli bazı ilkeler ileri sürmüştür. Yönetim kuramının tüm yönlerini, mutlak olmayan, değişen koşullarda kullanılabilir esneklikte olan yönetim ilkeleri. Bunlar:

1. İş bölümü
2. Yetki ve sorumluluk
3. Disiplin
4. Komuta birliği
5. Yönetme birliği
6. Bireysel çıkarın genel çikara bağımlı kılınması
7. Ücretlendirme
8. Merkezicilik
9. Emir – komuta zinciri
10. Düzen
11. Denkserlik (hakkaniyet)
12. Personelin işte tutulması
13. Girişim hakkı ya da inisiyatif

---

<sup>31</sup> Aydın, a.g.e., s.100



#### 14. Birlik duygusu<sup>32</sup>

Yönetim kuramı düşünce akımında yer alan bir başka yönetim bilinci de Luther Gulick'tir. Yönetim sürecini planlama, örgütlenme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, rapor etme ve bütçeleme öğelerinden oluşan bir bütün olarak düşünen Gulick'tir. Gulick'in yönetim süreçlerine ilişkin bu görüşü literatüre POSDCORB olarak geçmiştir. POSDCORB, yönetim süreçlerinin İngilizce sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Gulick, iş bölümü, yönetim, üst düzey yöneticilerinin görevleri gibi konular üzerinde durmuştur. Yönetim kuramında yer alan bir başka yönetim bilimci Lyndall Urwick'tir. Yönetimle ilgili hemen hemen her konu üzerinde durmuştur. Fayol, Taylor gibi yazarlarla kendi çağdaşlarının kurama ilişkin görüşlerinin toplanması ve yorumlanması biçiminde bir değerlendirme yapmıştır.<sup>33</sup>

Görülüyor ki Fayol ve diğer temsilciler insanın üstün yetenek ve becerileri ile yaratıcılığını görmek şöyle dursun, onu tabiatına aykırı biçimde tanımlamışlar ve üretim için duygusuz bir araç ya da robot gibi algılamış ve değerlendirmişlerdir.<sup>34</sup> Onlara göre; "örgüt tamamen gayri şahsi bir mekanizma, onu oluşturan insanlarda bir makinenin çarklarıdır"<sup>35</sup> Bu anlamda sert eleştirilere uğramışlardır.

Bilimsel yönetim düşünce sisteminin öncülerinden biri Frederick Winslow Taylor'dur. Bu akım Taylor adı ile anılmaktadır. Bu nedenle "Taylorizm" olarak ta bilinmekte ve kullanılmaktadır. Taylorizm'de iki soruya cevap bulunmaya çalışılmıştır. Bu sorular; (1) Verimlilik nasıl artırılabilir? ve (2) İşgörenler nasıl güdülendirilebilir? Bu düşünce sistemine göre soruların cevabı "özendirici ödeme sistemi"dir. İşgören bir üretim amacı olarak görülür. İşbirliği Taylorizm'in en temel ilkesidir. Bilimsel yönetimin uygulanabilmesi için zorunlu bir ön koşuldur. Eğer, işgörenlerin ve yönetenlerin işbirliği gerçekleştirilmezse diğer ilke ve teknikler bir anlam ifade etmezler.<sup>36</sup> Bilimsel yönetimin

<sup>32</sup> Leonard J. Kazmier, İşletme Yönetimi İlkeleri, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:178, Ankara 1979, s.9

<sup>33</sup> Aydın, a.g.e., s.101-103.

<sup>34</sup> Erol Eren, Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul 1993, s.15

<sup>35</sup> Cemal Mıçoğlu, "Halkla İlişkiler Nedir?", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (1970), s.103

<sup>36</sup> Aydın, a.g.e., s.103

basamakları şunlardır; işin çözümlenmesi, araçların belirlenmesi, işgören seçme ve yetiştirme, planlama ve denetim, adaletli ödeme.<sup>37</sup>

Örgütsel insan ekonomik insandır, yalnızca maddi araçlarla motive edilirler. Bu görüşler yalnızca verimi artırmak amacına yöneliktir.<sup>38</sup> Klasik kuram, kişilik, informal grup ve karar verme sürecini önemsemediği gibi davranış bilimlerinden de gereğince yararlanamamıştır. Bu yüzden çeşitli eleştirilere uğramıştır. Ayrıca davranış dinamiğini verim veya ekonomi kavramlarına bağlı kılması, örgütün etrafındaki politik çevreyi dikkate almaması ve örgütü sosyal bir boşluk içinde çalışır kabul etmesi, özellikle üyeleri tarafından yaşatılan örgütü reçeteleşmiş tekniklere göre mekanik görevler gösteren insan üstü bir varlık sayması savunulması zor olan görüşlerdir.<sup>39</sup>

2. Klasik görüşler, kuramsal olarak iyi olmalarına karşın uygulamada tepkiler yarattı. Klasiklerin göremedikleri çeşitli doğal gruplar, doğal liderler, birey ve grup çatışmaları birer gerçektir. Klasikler bu konulara yer vermediği gibi, personeli isteklendirmede yalnızca maddi ödülleri dikkate almışlardır. Oysa insanların beklentileri değişiktir ve özellikle eğitim örgütleri ve öteki kamu kuruluşları sınırlı madde olanaklarına sahiptir.<sup>40</sup> Davranışsal bilim yaklaşımı, örgütsel davranış biçimlerinin anlaşılması yolunda ruhbilim, toplumsal ruhbilim ve toplumbilim alanlarında ortaya çıkarılan bulguların ve geliştirilen yöntemlerin uygulanmasıyla ilgilidir.<sup>41</sup> Gözlerini örgütteki insana diken davranışçılar; insanların örgütten beklentileri, örgütte çalışan insanların ve grupların birbirine karşı tepkileri, grup ve kişiler arası çatışmaların nedenleri, iş doyumu ve verim arasındaki ilişkiler, liderlik, yetki ve işe katılmanın psikolojik temelleri, nesnel ve öznel iticiler (incentives), karar verme, iletişim ve rasyonel davranış gibi konulara ağırlık verdiler. Aralarında, insan ilişkili konuları çalışmalarının merkezi yapan Chester Irving Barnard, Mary Parker Follet, Herbert A. Simon gibi ünlü yönetim bilimcilerin de bulunduğu davranışçılara göre, yönetimde ana amaç ekonomi ve verim değil insandır.<sup>42</sup> Bu kuramı Neoklasik örgüt kuramı da denilmektedir. Bu kuramın temelinde Hawthorne

<sup>37</sup> Başaran (1989), a.g.e., s.61-62

<sup>38</sup> Kaya, a.g.e., s.64

<sup>39</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s. 17-18

<sup>40</sup> Kaya a.g.e., s.68

<sup>41</sup> Kazmier a.g.e., s.11

<sup>42</sup> Kaya a.g.e., s.69-75



araştırmaları olarak bilinen ve klasikleşen bir dizi araştırmanın bulguları görülmektedir. Bu araştırmaların yürütücüsü Elton Mayo'dur. Mayo "insan ilişkileri yaklaşımının" da öncüsü olarak bilinmektedir.<sup>43</sup> Bu yaklaşımda iş doyumunu başarı, tanınma, sorumluluk alma ve ilerleme gibi durumlardan kaynaklanıyor olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın insancı niteliği ve eğitim kurumlarına uygunluğu açık olarak görülmektedir. Ancak, bu yaklaşımın sayıtlarının, kavramlarının ve uygulamalarının evrensel olarak uygulanabilirliğini kabul etmek bir yanlgı olur. Bireylerin bütün yönleriyle bu yaklaşımın dayandığı kavram ve sayıtlarla kapsanmayacağı unutulmamalıdır.<sup>44</sup>

Gelişmiş ve ileri ülkelerde otoriter ve bürokratik yönetimlerin kendi bünyelerinde çalıştırdıkları insanlarla ilgili her türlü iç düzenlemeleri içeren dar kapsamlı ve oldukça soğuk bir ifade biçimi olan "Personel Yönetimi" kavramı yerine, örgütlerde ve hizmet birimlerinde yer alan insanların yeteneklerini, bilgilerini, becerilerini, moral ve ruhsal güçleri ile yaratıcılık yönlerini yapmakta olduğu işe daha fazla katmalarını sağlayıcı usul ve üslupların geliştirilmesi esasına dayanan "insan kaynakları yönetimi" kavramı ikame edilmeye çalışılmıştır.<sup>45</sup> Çoğunluğu toplum bilimci olan başka bir grup da yönetimi yalnız insan ve grup davranışı açısından değil aynı zamanda çevre açısından inceleyen çevresel yaklaşımları oluşturarak yönetim biliminin gelişmesine katkıda bulundular. Çevresel yaklaşımlar: genel olarak, toplum bilim kökenli yazarların örgütü sosyal bir birim olarak ele almaları sonucu geliştiği için bu akımlara çoğu kez sosyolojik yaklaşımlar da denir. Bu yazarların başında Fritz Morstein Marx, John M. Gaus, Dwight Waldö, Philip Selznick gelir.<sup>46</sup>

Örgütün özüne değerli yardımlarda bulunmuş olan Neoklasik kuramın belki en zayıf yanı, sistem görüşünü önemsememiş ve örgüte getirmemiş olmasıdır. Halbuki sistem görüşü, örgüt ile yönetimi birleştiren ve bu birleşme esnasında davranış bilimlerine geniş çapta önem veren bir görüştür.<sup>47</sup> Ancak olumsuz davranış ve tutumların belirli örgütsel

<sup>43</sup> Aydın a.g.e. s.107

<sup>44</sup> Mustafa Aydın, Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayınları, Ankara 1993, s.26

<sup>45</sup> Feyzullah Eroğlu, Küreselleşme Sürecinde Yönetim Krizi ve Çözüm Yolları, Berikan Yayıncılık, Ankara 1998, s.11

<sup>46</sup> Kaya, a.g.e., s.75-77

<sup>47</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s.18

ortamlarda değiştirilebileceğini gösteren bu araştırma ve deneylerin bilimsel bakımdan değerini hiçbir eleştiri hafifletememiştir.<sup>48</sup>

3. Çağcıl örgüt kuramı olarak da adlandırılan “Sistem Yaklaşımı”, klasik kuramla, Neoklasik kuramın bir sentezi olarak düşünülebilir. Diğer kuramlara göre farklı olarak formal bir örgütün kuramsal boyutu ile insan boyutu arasındaki uyumsuzluğı ele almıştır. Örgütsel beklentiler – bireysel beklentiler, ussal olma ile ussal olmama, disiplin ile otonomi, formal ilişkilerle – doğal ilişkiler, yönetenle – yönetilen arasındaki zıtlıklar, “Sistem Yaklaşımı”nın üzerinde durduğu noktalardır. Bu zıtlıkların azaltılabileceği, ama ortadan kaldırılamayacağı görüşü savunulmaktadır. Örgütsel çözümler dikkate alınmaktadır.

Çağcıl örgüt kuramına damga vuran kuramcılar olarak Alfred Korzybski (gerçekliğin süreci), Mary Parker Follett (eşgüdüm), Chester I. Barnard (iş birliğine dayalı dinamik bir toplumsal sistem), Norbert Wiener (sibernetik, feedback yolu ile sistemin kontrolü) ve Ludwig Von Bertalanffy (örgütlerde çok yönlü dinamik bir etkileşim, olasılıklarının dikkate alınması, örgütlerde alt birimlerin ve bu alt birimlerin oluşturduğu bütünün önemi) gösterilebilir.<sup>49</sup>

Sistem alt sistemlerden meydana gelen ve bu alt sistemler arasında dengeli ve uyumlu ilişkiler bulunan, aynı zamanda dış çevre ile ilişkili olan bir bütündür. İki çeşit sistem vardır.

1. Kapalı Sistem: Kendi kendine yeten ve çevresinden ayrılmış bir yapısal özellik gösterirler. Kapalı sistemlerin sadece teoride söz konusu olabileceği, uygulamada bütün gerçek sistemlerin kendi çevreleri ile etkileşimde buldukları öne sürülmektedir.
2. Açık Sistem: Dışardan veya başka sistemlerden girdi olarak aldıkları enerji, bilgi, madde ve malzemeyi; işler ve çeşitli şekillerde mal veya hizmet şekline dönüştürerek; çıktı olarak tekrar çevresine veya başka sistemlere verirler. Başka bir ifadeyle; açık sistemler dışardan aldıkları girdileri, amaçları doğrultusunda,

<sup>48</sup> Eren, 1993, a.g.e., s.20

dönüşüm sürecinden geçirerek, çıktı olarak diğer sistemlere veya çevreye verirler.<sup>50</sup>

Genel Sistemler Kuramı, bu kuramın öncüsü bir biyolog olan Ludwig von Bertalanffy dir. Toplumsal Sistemler Kuramı: bu kuramın geliştiricisi olarak Talcott Parsons gösterilir. Açık Sistem Kuramı: Robert Kahn, ve Daniel Katz geliştirmişlerdir. Sistem Kuramı genelde bu üç kuramın birleşmesinden oluşmuştur. Daha sonra bu üç kuram, olumsuzluk kuramının gelişmesine neden olmuşlardır.<sup>51</sup>

Örgütsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi örgütsel etkiliktir. Örgütsel etkililiği sağlamak ise, yönetimin amacıdır. Yönetim, bu çetin amacını gerçekleştirmek için kendine elverişli kuram ve yaklaşımları bulmak zorundadır. Öyle bir kuram ve yaklaşım bulunmalı ki, işgörenler, örgütte tüm güçlerini eşgüdümleyerek tek beden olup örgütsel amaçlara yönelebilsinler. Bu evrensel sorunu çözmeye, sistem kavramı ve yaklaşımı yönetime en büyük yardımcı gibi gözükmektedir. Örgüt, tıpkı insan bedeni gibi bir sistem olarak ele alınmakta, alt sistemler arası denge sağlanarak bir bütünlüğe kavuşturulmak istenmektedir. Yönetim bu özellikleri dikkate aldığı sürece başarılı olacaktır.<sup>52</sup>

Örgütsel amaçların başarılması için yerine getirilmesi gereken yönetsel etkinliklere yönetim süreçleri denir.<sup>53</sup> Bir başka deyişle yöneticilerin, örgütlerini yönetirken yapmak zorunda oldukları çeşitli işlevler vardır. Frederick Taylor: yöneticinin ana görevinin emrindeki insan, para, malzeme ve makineyi en uygun yöntemleri kullanarak,<sup>54</sup> örgütü en etkili ve verimli bir biçimde amacına ulaştırmak olduğunu vurgulamıştı. Daha sonraları Henri Fayol; yöneticilerin ana işlevlerini planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme ve denetleme olarak formüle etmiştir. Urwick ve Gulick adlı yazarlar ise 1930'lu yıllarda, bu formülü geliştirerek, yöneticinin işlevlerini ünlü POSDCORB ile ifade ederek, özlük işleri (işgörenin seçimi, işe yerleştirilmesi, yükseltilmesi ve emekliliği v.b.) yönetme ve

<sup>49</sup> Aydın, 1994, a.g.e., s.112

<sup>50</sup> Tortop, İsbir; Aykaç, a.g.e., s.235-236

<sup>51</sup> Başaran, 1989, a.g.e., s.81-85

<sup>52</sup> Başaran, 1989, a.g.e., s.105-106

<sup>53</sup> Kazmier, a.g.e., s.28

<sup>54</sup> İngilizce Men, Money, Material, Machine ve Method sözcüklerinin baş harflerinden oluşan 5M formülü

bütçe yapmayı da eklediler.<sup>55</sup> Davranışçı – çevresel ve sistem yaklaşımlarıyla birlikte karar verme, liderlik, iletişim, güdüleme, hizmet – içi eğitim, halkla ilişkiler gibi işlevler de yönetim süreçleri arasında sayılmaya başlanmıştır.<sup>56</sup>

Yönetimsel etkinliklerin sıralama açısından ilk olarak değerlendirilmesi gereken süreci karar vermedir. Karar verme; zihinsel bir süreç olup, örgütte herhangi bir işi, bir eylemi yapmadan önce gelir. Hiçbir örgütsel eylem karar vermeden yapılamaz. Örgütsel eylemlere ilişkin kararlar yönetim tarafından verilir. Karar verme; bir eyleme yol açan çeşitli seçenekler arasından birini seçme sürecidir. Karar, değer ve olgu öğelerinden oluşur. Karar verme geleceğe yöneliktir. Gelecek ise belirsizliklerle doludur. Bu nedenle karar verme, karar veren yöneticiye bir risk yükler. Örgütte; bir karar hiyerarşisi olduğu, bir başka deyişle dikey ve yatay iş bölümü bulunmaktadır.<sup>57</sup> Karar süreci aynı zamanda süreçlerin başlangıcı hem de sonucu olan bir süreçtir. Karar süreci aynı zamanda diğer süreçlerin içinde yer almaktadır.<sup>58</sup>

Yahya Kemal Kaya'ya göre planlama "eldeki sınırlı kaynakların, toplum refahının ya da örgütsel verimliliğin artırılmasında en az kayıpla kullanılmasını sağlamanın anahtarıdır". Bir başka deyişle planlama, işletmeyi ve onun faaliyetlerini etkileyebilen koşulları karşılamak amacıyla yapılan öngörüleme ve hazırlık sürecidir. Daha önemlisi planlama, bu koşulları firmanın lehine çevirmeye yönelik girişimdir.<sup>59</sup> Aslında planlama amaçları eldeki olanaklardan yararlanarak ulaşmak üzere izlenecek politikaların tayin edilmesidir. Yapılacak çalışmaların iyi bir şekilde belirlenebilmesi için amaçların ayrıntılı ve aranan ölçülere uygun olarak saptanması gerekir.<sup>60</sup>

Yönetim süreçlerinden birisi de örgütlemedir. Bu sürecin formal yanı yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemlerinden oluşur. Yapıyı kurmak, her basamaktaki yetki ve sorumlulukların saptanması ile buna göre personelin atanması ve aralarındaki ilişkilerin

<sup>55</sup> POSDCORB formülü daha önce de ifade edildiği gibi Planing, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır.

<sup>56</sup> Kaya, a.g.e., s.93

<sup>57</sup> Kaya, a.g.e., s.94-100

<sup>58</sup> Lütü Ilgar, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul 1996, s.36

<sup>59</sup> Dursun Bingöl, Personel Yönetimi, Beta Yayınları, İstanbul 1996, s.22-23

<sup>60</sup> A. Haydar Taymaz, Eğitim Sisteminde Teftiş, Taka Yayınları, Ankara 1997, s.55

belirtilmesi olarak düşünülebilir.<sup>61</sup> Örgütlenme süreci sonunda örgütün yapısı ya da kısaca örgüt oluşur. Örgüt: amaç, insan, görev, konum, iletişim, insanlar arası ve insanla iş arası ilişkilerden oluşur. Her planlı ortak etkinliğe katkıda bulunması ve bireylerin tümünün yetenek ve enerjilerinin etkili ve uyumlu olarak kullanılması amaçlanır.<sup>62</sup> Örgütler, her şeyden önce kişisel çabalarla halli mümkün olmayan problemlere çözüm yolu bulmak amacıyla kurulurlar. Örgütleri doğuran problemler, insanların ihtiyaçları kadar çeşitlidir. O halde örgütleri kuran kişilerin insan ihtiyaçlarını çok iyi bilmesi gerekir. Bu durumda örgütün kuruluş amacında ortaya çıkmış olur.<sup>63</sup>

Emir vermede yönetim süreçlerinden bir tanesi olarak kabul edilir. Her düzeydeki yöneticiler sürekli olarak, astlarının neler yapacağı ne zaman yapacakları, nasıl yapacakları konusunda, ne yapmaları konusunda yazılar yazarlar, konuşmalar yaparlar. Bunlar emirdir. Her yönetici için; emir vermenin amacı, kendi birimindeki işgörenlerin örgüt amaçlarının gerçekleşmesine en fazla katkısını sağlayabilmektir. Emir, alan tarafından anlaşılıyorsa, yasalara, örgüt amacına uygunsa, kişisel beklentilere aykırı değilse, emri alanın bedensel ve zihinsel yapısına uygunsa yetki kabul edilir.<sup>64</sup>

Yönetim süreçlerinden birisi olarak eşgüdümleme (koordinasyon) kabul edilir. Eşgüdüm, bir örgütte, “aynı hizmeti görmeye yönelik çeşitli organların bir taraftan gelişmelerini sağlamak, diğer taraftan etkinliklerini, birbirini - hizmetin gerektirdiği kadar ve dengeli olarak tamamlayacak biçimde düzenlemek amacıyla alınması gerekli görülen tüm önlemlerdir”. Eşgüdüm, örgütteki organlar arasında işbirliği olmasını gerektirir.<sup>65</sup> Eğitim işgörenlerinin eşgüdümlenmesi ve eşgüdümüne uygun ortamın yaratılması, okul yönetmeninin görevidir. Okul yönetmeni, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye elverişli bir eşgüdümü sağlayamadığı sürece okulunda eğitim işgörenlerinin güç birliği ve isteği ile yapılması gereken işlerde başarı gösteremez. Bu yüzden eğitim yönetmeni, işgörenleri eşgüdümlenmede becerikli olmak zorundadır. Okulda eşgüdümleme sürecinin en önemli görevi, öğrencilerin eğitimi için eğitim işgörenlerinin çalışmalarını birbirine uyumlu

<sup>61</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s.109

<sup>62</sup> Aydın, 1994, a.g.e., s.139

<sup>63</sup> H.A.Simon, D.W. Smithburg, V.A. Thompson, Kamu Yönetimi, Birinci Kitap, Çeviren: Cemal Mihçioğlu, A.Ü. Basımevi, Ankara, 1966, s.21-23

<sup>64</sup> Kaya, a.g.e., s.104-105

<sup>65</sup> Binbaşıoğlu, a.g.e., s.34



kılmaktır. Eşgüdümleme sürecinin oluşmasına yardım eden başka kavramlar da vardır. Bunlar işbirliği, güdüleme, etkileme, yöneltme ve özendirmedir.<sup>66</sup>

Yönetim süreçlerinin en önemlilerinden birisi iletişim sürecidir. Örgüt, genellikle bir iletişim ağı olarak tanımlanmaktadır. Gerçekten de; iletişim sürecinin olmadığı herhangi bir örgüt düşünmek mümkün değildir. Bir çok değişik iletişim modeli vardır.<sup>67</sup> İletişim ve anlaşım esas olarak, bilgi paylaşılmasıdır. Bir taraf bilgi verir, haber verir, hissini hissettirir, öbür taraf ta bunu bilir, anlar, paylaşır. Anlaşımın bu bilgi paylaşması tarafı çok kuvvetli olduğu için, “Haberleşme” kelimesinin de anlaşım yerine kullanıldığı olmuştur.<sup>68</sup> Bazen propaganda kavramı da etkileyici iletişimle eş anlamda kullanılmış olmaktadır. Propagandayı kişi ya da grupların fikir, tutum yada davranışlarını etkileme amacına yönelik iletişim, yani tek yönlü haberleşme olarak tanımlanmıştır.<sup>69</sup> İletişim, en genel anlamda, en az iki bireyin belirli bir olayla ilgili görüş açılarını, düşüncelerini ve yorumlarını karşılıklı olarak ileterek, olayla ilgili ortak bir anlayışa geçme uğraşısı olarak tanımlanır.<sup>70</sup> Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, iletişimin rolü çok önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi kişi veya gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Okul içinde ve dışındaki iletişim çember ve akımlarına yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmekte ya zorluk çekecek, ya da başarısızlığa uğrayacaktır.<sup>71</sup> Eğitim yöneticileri şunu unutmamalıdır ki genel olarak, örgütsel denetim ve karar verme merkezine yaklaştıkça bilgi alış veriş ve iletimine verilen ağırlık artmaktadır. Bilgi sürecinin örgütsel işleyişi yönünden önemi, iletişim niteliği ve örgütsel etkililik arasında bir ilişki öngörmektedir.<sup>72</sup>

Güdülenme (Motivasyon) de yönetim süreçlerinde sayılmaktadır. Motivasyon, bir şeyleri istekle yaptığımız sırada o işle ilgili olarak içimizde hissettiğimiz duygudur. Motivasyonun farkına varmak ve bu duyguyu başkalarında oluşturmak birbirinden oldukça farklı şeylerdir. Peki motivasyon tam olarak nedir? Motivasyon insanları belli bir yönde

<sup>66</sup> Başaran (1996), a.g.e., s.52-53

<sup>67</sup> Quail, Denis MC, Windahl, Suen, İletişim Modelleri, Çeviren: Mehmet Küçükçurt, İmaj Yayınları, Ankara 1993, s. 3-10

<sup>68</sup> Reha Oğuz Türkkın, İkna ve Uzlaşma Sanatı, Hayat Yayıncılık, İstanbul 1998, s.24

<sup>69</sup> Çiğdem Kağıtçıbaşı, İnsan ve İnsanlar, Evrim Yayınları, İstanbul 1996, s.163-164

<sup>70</sup> A.Kadir Özer, Gerçekçi Yönetişim, Varlık Yayınları, İstanbul 1997, s.113

<sup>71</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s.112-113

hareket etmeye zorlayan bir güç ya da kuvvettir. Başka bir deyişle motivasyon bir insanın içinde bulunan o insanı olumlu ya da olumsuz belli bazı eylemlerde bulunmasını ve belirli bireysel isteklerine ulaşmasını ve böylece tatmin olmasını sağlayan güçtür.<sup>73</sup> Güdüleme yöneticilerin kullandığı ve asların belli davranışlarda bulunmalarını sağlayan bir yaklaşım biçimini yansıtmaktadır. Örgüt üyelerinin örgütsel amaçlar doğrultusunda görevlerinin gerektirdiği şekilde davranmaları, ancak etkin güdülenmeleriyle olanaksaldır. Böyle bir güdüleme olmazsa üyeler, kendileri için tanımlanan rollerde sık sık sapacaklar ya da rollerini yapmak için fazla çaba göstermeyeceklerdir. Bu yüzden, örgüt üyelerinin görevlerini yerine getirirken sürekli güdülenmeleri önerilir.<sup>74</sup> Örgütlerin yöneticileri bu denli karmaşık yapıya sahip olan örgütteki tüm ilişkileri, örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmek, iş görenleri de bu yönde güdülemek durumundadırlar.<sup>75</sup>

Geniş bir içerik taşıyan ve kuruluşların büyümesi oranında uygulanması güçleşen denetim (kontrol) işlevi, Türk kamu yönetiminde en çok vurgulanan bir yönetim işlevi görünümündedir.<sup>76</sup> Kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir. Önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme derecesini bulmak üzere her kurumda yapılır. Denetim, eğitim programlarının bir çok yönünü etkileyen eş güdümlenmiş bir teknik ve sosyal süreçtir. Eğitim kaynaklarının kolektif olarak etkili bir biçimde kullanılması, öğretimin kalitesine etki eden durum ve etkenlerin eleştireci bir yaklaşımla analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesini kapsar.<sup>77</sup> Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saklamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır.<sup>78</sup>

<sup>72</sup> Daniel Katz, Robert L. Kahn, Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi, Çevirenler: Halil Can – Yavuz Bayar, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara 1977, s.282

<sup>73</sup> Trevor Bentley, İnsanları Motive Etme, Çeviren: Onur Yıldırım, Hayat Yayınları, İstanbul 1999, s.179

<sup>74</sup> Refik Çulpan, Bireysel ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Modeli, Amme Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Mart 1978, s.12

<sup>75</sup> Balcı, a.g.e., s.1

<sup>76</sup> Cemil Cem, Türk Kamu Kesiminde Üst Düzey Yöneticileri, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara 1976, s.176

<sup>77</sup> Haydar Taymaz, Eğitim Sisteminde Teftiş, Takav Matbaası, Ankara 1997, s.1-3

<sup>78</sup> Mustafa Aydın, Çağdaş Eğitim Denetimi, Pegem Yayınları, Ankara 1993, s.1

Eğitim yöneticisi; ğretmen, personel, ğrenci, veli, evre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez rgt ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır. Eğitim yöneticisi bir yandan personel işleri, ğrenci işleri ve işletmeye ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Böylece; klasik yönetim anlayışının vurguladığı etkinlik ve verimi sağlama görevi, yöneticinin insan ilişkileri, halkla ilişkiler ve güdülemede de bilgili ve becerili olmasını gerektirmektedir. Etkili yönetim için; yöneticiler tarafından politikalar saptanacak, plan ve programlar yapılacak, kararlar alınacak, emirler verilecek, eşgüdüm sağlanacak, değerlendirme ve denetleme yapılacaktır. Sağlıklı kararlar alabilmek amacıyla, eğitim yöneticisi, bir yandan iyi bir iletişim sistemi yaratacak öte yandan da rasyonel karar vermeyi ve sağlıklı iletişimi engelleyen n yargıları, siyasal ve ideolojik görüşleri, dil güçlüklerini, dedikodu ve fısıltı gazetesine dayanan doğal iletişim kanallarını, eğitim ve statü farklarından ileri gelen kopmaları, doğal gruplarla yakın iş birliği geliştirmek yoluyla etkisiz duruma getirmeye çalışacaktır. /

Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve ağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar. Başarılı yönetimsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da, eğitim yöneticisinin, her Şeyden önce bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, en azından, temel bilgiler – kısaca yöneticilik yeterliklerine – sahip olmasına dayanır.<sup>79</sup> Bütün bu özellikleri dikkate almak suretiyle eğitim yöneticilerinin başlıca görev ve sorumluluklarını çeşitli yazarların bulgularına dayanarak, Şöyle sıralanabilir;

1. Sistemin gereksinmelerini karşılamak.
2. Kurum ve kişi arasında sağlıklı ilişkiler geliştirmek.
3. Öğretmen sorunlarının ve ğrenci uyum sorunlarının çözümüne yardımcı olmak.<sup>80</sup>

<sup>79</sup> Kaya, a.g.e., s.132

<sup>80</sup> Yöneticilerin El Kitabı, M.E.B. Yay., Ankara 1990, s.53



4. Öğretmenlerin ve yardımcı yöneticilerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunmak.
5. Demokratik yönetimi geliştirmek.
6. Görevlileri memur değil, insan olarak görmek.
7. Öğretmenin çalışmalarına ilgi göstermek.
8. Çevreyi geliştirmek.
9. Eğitim gereksinmelerini belirlemek.
10. Çevredeki öteki eğitim yöneticileri ile iş birliği yapmak.
11. Eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak ve uygulanmasını sağlamak.
12. Eğitimsel çalışmalarda çevre desteğini kazanmak.
13. Öteki eğitim kurumlarının çalışmalarını izleyip, yorumlamak.
14. Çevre değerlerini incelemek.
15. Örgütü ile çevre arasında sağlıklı iletişim kanalları geliştirerek, ilişki ve etkileşimi sağlamak.<sup>81</sup>
16. Örgütün felsefe ve amaçlarını açıklamak.
17. Eğitim ve öğretim programlarını sürekli değerlendirmek.
18. Program ve amaçlara uygun örgütleme yapmak.
19. Yönetim süreçlerinden etkili bir biçimde yararlanmak.<sup>82</sup>
20. Politika saptamak.
21. Çalışmaları değerlendirmek.
22. Eğitim kurallarında yürütücü olduğu kadar danışman olarak hizmet etmek.
23. Eğitim ve yönetim alanına katkıda bulunmak.
24. Örgütte herkes için doyurucu ve sıcak bir ortam hazırlamak.
25. Sağlıklı karar vermek.<sup>83</sup>
26. Hak ve adalet ilkesine titizlikle uymak.
27. Etkili işletme yönetimi geliştirmek.
28. Örgüt üyeleri arasında güven duygusunu ve dayanışmayı artırmak.

<sup>81</sup> Fred E. Jandt, Yönetim Sorunlarına Etkili Çözümler, Çeviri : Levent Akın – Vedat G. Diker, Hayat Yayınları, İstanbul 1998, s.11-59

<sup>82</sup> Brad Lee Thompson, Yönetim Fonksiyonları, Çeviri: Vedat G. Diker, Hayat Yayınları, İstanbul 1998, s.67-77

<sup>83</sup> David F. Folino, Etkili Karar Verme, Türkçe'si: E. Sabri Yarmalı, Hayat Yayınları, İstanbul 1999, s.99

29. Planlama ve uygulamada birey ve grup sorumluluğunu artırmak.<sup>84</sup>  
 30. Örgüt sorunlarını, üyelere zarar vermeden çözmek.

Bu görev ve sorumluluklar listesi uzatılabileceği gibi, aynı amaca yönelik alanlar gruplandırılarak da kısaca incelenebilir. /Merkezi ve yerel eğitim kurumlarında görevli her düzeydeki eğitim yöneticileri, yönetim bilimciler tarafından, bir yandan çevrenin eğitimsel ve kültürel yaşamını etkileyen, öte yandan eğitim ve öğretimin gelişmesine çevrenin katkısını sağlayan birer lider olarak görünmektedir.<sup>85</sup> Lider, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamına sahip kişidir.<sup>86</sup> Bütün liderler yönetici değildir. Fakat bütün yöneticiler lider olmak zorundadır. Liderlik, örgütsel amaçları dile getirip, çalışanları bu amaçları gerçekleştirmeye ikna etme ve böylece de motivasyon seviyelerini yükseltme görevini üslenen kişinin yüklendiği roldür. Yönetici motivasyon kavramını anlayabilirse ne söyleyeceğini, liderlik kavramını anlayabilirse bunları nasıl söyleyeceğini bilir.<sup>87</sup> Lider grup üyesi olan ancak, örgütlenme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme yetenekleri olan bir kimsedir.<sup>88</sup> Belki de yönetici ile lider arasındaki en belirgin fark şudur diyebiliriz; yönetici teknik malzemeye hükmedebildiği gibi insana hükmedemez. Bunu başarabilmesi için iyi bir davranış yorumlayıcısı, iyi bir motivatör olması gerekir. Bunu yolu ise liderlikten geçer. Kısaca şunu söylemek mümkün; örgütlerin asli ve tali amaçlarına ulaşabilmesi için, örgüt yönetimi açısından birinci koşul, ya önderlik özelliklerine sahip kişilerin yönetim kademelerine getirilmeleri ya da yönetim kademelerine getirilmiş kişilerin önderlik özelliklerini kendilerinde taşıma durumudur.<sup>89</sup> Eğitim yönetiminde liderlik; “önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir”.<sup>90</sup> Lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleştirilmesini yöneticiler sağlar... İkisini birleştirebilenler ender kişilerdir.<sup>91</sup>

<sup>84</sup> Jane Allan, Zaman Yönetimi, Türkçe’si: Mehmet Zaman, Hayat Yayınları, İstanbul 1999, s.74-81

<sup>85</sup> Kaya, a.g.e., s.137

<sup>86</sup> Eren (1993), a.g.e., s.286

<sup>87</sup> Thompson, a.g.e., s.118-119

<sup>88</sup> Eren (1993), a.g.e., s.287

<sup>89</sup> Bingöl, a.g.e., s.250

<sup>90</sup> Bursalıoğlu, a.g.e., s.193

<sup>91</sup> Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulamalar, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara 1974, s.13

Bir yandan etkili yönetsel davranışta bulunmak, öte yandan liderlik rolünü başarıyla oynayabilmek için eğitim yöneticisinin taşıması gereken tutum ve becerilerinin eğitimle gerçekleştirilebileceği günümüzde geniş ölçüde kabul edilmektedir. Etkili liderliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları saptamak amacıyla araştırmalar yapmak ve araştırma bulgularının ışığı altında uygun programlar geliştirilerek yönetici adaylarını yetiştirmek sistemin gelişmesi ve örgütsel etkililik açısından son derece önemlidir.<sup>92</sup> Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi ileri ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece, eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır. Eğitim sistemimizde günümüze dek yaşatılan “Meslekte esas öğretmenliktir” sloganı, zamanla iki yüzlü bir kılıç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlikten başka uzmanlık kabul etmediğinden; eğitimde yöneticilik, politikacılık, programcılık araştırma rehberlik gibi uzmanlık alanlarının gelişmesi ve uzman elemanların kullanılmasını engellemiştir.<sup>93</sup> Gerçi bu eksiklikleri bu kadar dar alanda sınırlandırmamak gerekir. Eğitim sistemimizdeki bazı eksiklikler veya değer olarak kullanılmasına rağmen önemsenmeyen ve uygulanmayan unutulmuş kararlar, yönetmenlik maddeleri ilkelerinin yarattığı eksiklikler büyüyerek sorunların artmasına neden olmuş ve yetersiz kalmışız. Yetersiz kaldığımız bazı noktaları şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin yeterince kullanılmaması.
2. Eğitim niteliğinin belirli kent ve okulların dışında düşük olması.
3. Öğretimi ezberle dayandırmaktan, eleştireci düşüncenin geliştirilmemesi.
4. Programların öğrenci yeteneğini yeterince dikkate almaması.
5. Üretici insan değil, tüketici insan yetişmekte.
6. Yüksek öğretime giden öğrenci sayısının azlığı.
7. Değerlendirme yöntemlerini yeterince geliştirememek.
8. Öğretmenlerin gerektiği kadar tolerans göstermemesi.
9. Ders araçlarının yetersizliği.
10. Öğrencilerin beden ve ruhsal gelişimine önem verilmemektedir.

<sup>92</sup> Kenan Atay, Eğitim Yönetiminde Liderlik, Atatürk Üniversitesi Fen – Ed. Fak. Edebiyat Bilimleri, Araştırma Dergisi, Sayı 23, Erzurum 1996, s.172

<sup>93</sup> Bursahoğlu (1998), a.g.e., s.222

11. Türkiye coğrafya ve tarihine ağırlık verilmemektedir.
12. Toplumun ve iş yaşantısının gerekleri dikkate alınmamaktadır.
13. Korkutucu motifler kişileri silikleştirmektedir.
14. Okuma zevki yeterince verilememekte, öğretmen bile kendini yenileyememektedir.
15. Hoşgörülü ve özgür düşünebilen, toplumun birliğini koruyucu düşünceye sahip insan yetiştiremememizden ülkemizde terörün gelişmesine neden olmuşuz.

Bu yetersizlikleri çoğaltabiliriz. Bütün bu yetersizliklerin temelinde siyasal ve yönetsel nedenler yatmaktadır.<sup>94</sup> Bunun için eğitim yöneticisinin çok dikkatli olma zorunluluğu ve gerek eğitim sisteminden kaynaklanan, gerekse kendinden kaynaklanan yetersizliklerini çok iyi tanması ve olayları kontrol altında tutması gerekmektedir. Demokratik yaşamın sürdürülmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmamız zorunlu ise, her şeyden önce, alanlarında iyi yetişmiş, mesleki yeterlikleri tam siyasal ve ideolojik çıkar gruplarına boyun eğmeyen, toplum yararını kutsal bilen ve görevlerini bu yolda yapan yönetici kadrosu hızla oluşturulmalıdır. Kuşkusuz gereksinmeler ve modeller kalıcı değildir. Toplumlar baş döndürücü bir hızla değişmektedir. Bu da yeni durumların yaratacağı gereksinmeleri yanıtlamaya yönelik yeni bilimsel çalışmaları gerektirecektir.<sup>95</sup> Her şeyden önce yöneticiliğin öğretmenliğe bir ek görev olarak düşünülmesinin önemli sorunlara kaynaklık ettiğini görmek gerekir. Bu düşünce şekli ülkemizde eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesini önlemiş, yöneticilik görevleri için yarışan öğretmenlerin siyasal destek aramalarına neden olmuştur. Kuşkusuz, yönetici olmak demek bir politikayı gerektirecektir.<sup>96</sup> Her şeyden önce eğitim programları bir politika dahilinde hazırlanır. Ama bu yöneticilerin, politikacıların istekleri doğrultusunda hareket eden insan olacağı anlamını vermeyecektir. Eğitim yöneticisinin politikayı bilmesi ve izlemesi zorunluluğu, politikaya girmesi anlamında yorumlanmamalıdır.<sup>97</sup> Unutulmamalıdır ki bugünün aydınları yöneticileri ve politikacıları, çünkü eğitim politikalarının nitelikleriyle etkilendiği gibi; yarının eğitim politikaları ve onların ürünleri olacak yeni kuşaklar da bugünkü aydın,

<sup>94</sup> Yahya Kemal Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Hacettepe Üniv. Sos. ve İda. Bil., Döner Sermaye İşletmesi Tes. Bas., Ankara 1984, s.368-369

<sup>95</sup> Kaya, (1996), a.g.e., s.315-316

<sup>96</sup> Kaya (1996), a.g.e., s.313-314

<sup>97</sup> Bursalıoğlu (1998), a.g.e., s.222

/yönetici ve politikacıların damgasını taşıyacaklardır.<sup>98</sup> Kuşkusuz; eğitim işgörülerinin geçerli ve güvenilir bir rasyonellik dengesi içinde gerçekleştirilmesi bu anlayışla bir yönetim sisteminin varlığını zorunlu kılmaktadır.<sup>99</sup> Bu da eğitim yöneticilerinin; örgüt içi ve örgüt dışı öğelerle etkili bir iletişim ve etkileşim süreci içine girerek, insan ve madde kaynağını sistemin amaçları doğrultusunda harekete geçirmelerini gerektirir. Etkili hizmetler, yönetim pozisyonlarını dolduranların, yönetim süreçlerini beceriyle yürütmelerine, yani yönetim kuram, ilke ve yönetimlerinden yararlanmalarına bağlıdır. Bu konularda bilgi ve becerilerin kazanılması ise; her şeyden önce yöneticilik görevleri için hazırlanmış olmayı, yani yönetim alanında eğitilmiş olmayı gerektirir.<sup>100</sup> Bununla birlikte eğitim yöneticisi aynı zamanda lider olmalıdır. Lider bir yönetici, herhangi bir örgütte görevli olan ve örgütün işleyişinin sağlanmasında, personelin örgüte ve görevlerine bağlılıklarını ve çabalarını, örgütsel amaçlara yönlendirmede belirli alışılmış otorite kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilen kişidir. Böyle bir etkileme gücünden yoksun bir kişi sadece yönetici olarak nitelendirilebilir. Bunun için lider yönetici yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir. Liderliğin özünde etkileme vardır. Etkilemede izlenmesi gereken tek bir yol yoktur. Çok çeşitli yollar vardır. Her durum, sahip olduğu koşullarla kendine özgüdür. Farklı durum ve koşullarda, farklı yöntemlerin kullanılması doğaldır. Yöntemin yeğlenmesi, yöneticiye ya da etkileme durumunda olan kişiye aittir. Durumun özelliklerine en uygun etkileme yönteminin kullanılması, başarı için bir önkoşuldur.<sup>101</sup>

/Yöntemin seçiminde değişik etkenler rol oynar, etkili olur. Bunlardan önde gelenleri, yöneticinin kişilik özelliği, etkilenmesi istenilen birey ya da bireylerin özellikleri, istenilen değişikliğin niteliği ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerdir. Etkilemede kullanılacak yöntemler, bu değişkenlere bağlı olarak değişebilir. Kullanılabilecek bu yöntemleri şu şekilde sıralayabiliriz;

<sup>98</sup> Kaya (1984), a.g.e., s.291-292

<sup>99</sup> Nihat Bilgen, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi, Basılmış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1976, s.5

<sup>100</sup> Kaya (1996), a.g.e., s.188

<sup>101</sup> Aydın (1994), a.g.e., s.272

- a. İşgöreni yetiştirme.
- b. Bilgilendirme
- c. Destekleme
- d. Öğüt verme
- e. Katılmayı sağlama
- f. Ödüllendirme
- g. Emir verme
- h. Planlama veya ekolojik kontrol ya da çevre düzenlemesi.

Ancak ne lider ne de yönetici sadece etkileyen değil aynı zamanda etkilenme derecesi az da olsa etkilenen kişi durumundadırlar. İşgörenlerin davranışları, etkinlikleri, istek, eğilim ve beklentileri tarafından etkilenirler. Yönetici, etrafındakilerin onayını alarak yönetir, işgörenlerin istekliliği ve gönüllülüğü yönetimde önemli rol oynar. Otoritenin sağlanmasında, yöneticinin buyruklarının işgörenler tarafından benimsenmesinin önemli payı vardır. Otoritesini korumak isteyen yönetici, işgörenlerin sağladığı katkılarla, elde ettikleri yararlar, kazançlar arasında bir uyum ve denge sağlamak durumundadır. Emek ile kazanç arasında bir denge kurulmaktadır. Yönetici, bir şeyler almak için bazı şeyler vermektedir. İşgörenlerin beklentilerini karşılayarak ya da bu konuda çaba harcayarak, onların gelecekteki kararlara bağlılıklarını ve uyumlarını sağlamaya çalışır. Yönetici ve işgören ilişkilerinde güven duygusunun oluşması çok önemlidir. Bu güven duygusunun oluşmasında da, onaylayıcı hava (atmosfer), bilgi, kararlı disiplin, etkenleri önemli rol oynarlar. Bu arada üst durumundaki yöneticilerin; astları ilgilendiren konularda alınacak kararlara katılmalarını sağlamak, sorumluluk almalarını ve hak almasını onlara öğretmesi gerekir.<sup>102</sup> /

Eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak önemini vurgulamak amacıyla, bu alandaki gelişmeler, kavramlar, yaklaşımlar, belli başlı kuram ve ilkeler özetlendi. Kuşkusuz böyle bir incelemenin bu araştırma açısından başka bir amacı da, eğitim yöneticilerinin başlı başına bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi bilimi dalında eğitilmeleri gerektiğine dikkati çekmek, başka bir deyişle “yöneticiliğin okulu olduğunu, öğretilebileceğini” göstermek olmuştur. Gerçekten de, eğitim sistemini, geleneksel sınıma

<sup>102</sup> Aydın (1994), a.g.e., s.272-286



– yanılma yönteminin örgüt ve toplum için parasal açıdan pahalı, karar ve politika saptama yönünden sakıncalı sonuçlardan kurtarmak amacı, eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet – içi eğitim yöneticiliği programlarından geçirilmesini zorunlu duruma getirmektedir./

## 2. Amaç

/Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerileri ile ilgili kendilerinin ve yakın görev ilişkisi bulunan sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerinin neler olduğunu saptayarak analiz etmek ve bu analiz sonuçlarına dayalı olarak sistemin iyileştirmesi için ilgililere önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın temel amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu müdürlerinin ve görev ilişkisi bulunan sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerine göre okul müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yöneticilik becerileri nasıl bir dağılım göstermektedir.
2. Gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan becerilerin değerlendirilmesi yönünden öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? /

## 3. Önem

Ülkemizde ilköğretim okulu müdürlerinin yetiştirilmesi sorunu üzerinde açık ve belirli bir politika geliştirilmemiştir. Oysa diğer alanlarda olduğu gibi, ilköğretim okulu müdürlerinin de çağdaş yönetim tekniklerine göre eğitilmeleri, hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programlarının araştırma bulgularına dayalı olması önem kazanmaktadır.

/Ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmayla saptanan yöneticilik becerilerine ilişkin algı ve beklentilerin analizi ve değerlendirme sonuçları, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim gereksinmesini ortaya koyacağı gibi, düzenlenecek hizmet öncesi ve hizmet içi programlarına da ışık tutacaktır. //

#### 4. Sayılılar

/ Bu araştırmada şu temel sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada alınan örneklem evreni temsil edici niteliktedir.
2. Bilgi toplama aracı, araştırmanın amacına uygundur.

#### 5. Sınırlamalar

1. Bu araştırma, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerileriyle sınırlıdır. Araştırma yönetici becerilerini saptamayı amaçlamış fakat yönetici yetiştirme programları hazırlamayı amaçlamamıştır.
2. Araştırma Erzurum il merkezi ilköğretim okullarında görev yapan, ilköğretim okulu müdürleriyle sınıf öğretmenlerini kapsamına almıştır. Özel ilköğretim okulları, ana okulları müdür ve öğretmenleri araştırmanın kapsamına alınmamıştır.
3. Araştırmada temel bilgi toplama aracı olarak "anket" kullanılmıştır. Bu nedenle, bu tip bir aracın doğasından gelen sınırlılıklar, bu araştırma için de söz konusudur.



## Bölüm I

### 1. İlgili Araştırmalar ve İncelemeler

Bu bölümde konu ile ilgili araştırmalar ve yayınlar incelenip özetlenmiştir.

Bu araştırmalardan en önemlilerinden birisi, ilköğretim okulu müdürlerinin göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları yeterlilikleri saptamak, bulgularını eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kullanmak amacıyla, 1975'te yapılmıştır.<sup>103</sup>

Deneklerin Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri, Milli Eğitim müdürleri, İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenleri olan bu araştırmada, on sekiz yeterlik alanına giren doksan yönetici yeterliği ile ilgili görüşler belirlenmiştir. Yeterliliklerin değerlendirilmesinde dörtlü değerlendirme modeli kullanılmış, yöneticilerin yüksek derecede göstermesi gereken yeterliklerin hizmet öncesi eğitim programları ile seçme ve yükseltme ölçütlerinin düzenlenmesinde gözlemlenmesi gerektiği düşük derecede göstermeleri gereken yeterliliklerin aksi kanıtlanana kadar yetiştirme programlarında yer almayabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın sonunda, örgüt ve yönetimle ilgili yetiştirme programlarının araştırma bulgularına göre yeniden düzenlenmesi, eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerinin, kişi ve kurum eğilimleri yerine, araştırma sonuçlarına göre belirlenmesi önerilmiştir.

Kız Meslek Lisesi Müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kullanılmak üzere, göstermekte oldukları ve göstermeleri gereken yeterlilikleri, bu yeterliliklere verilen önem düzeyi, bu konuda fikir birliğini saptamak amacıyla yapılan bir araştırmada, yeterlilik alanları, program – öğretim, personel yönetimi, öğrenci kişilik

<sup>103</sup> Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri, Yönetim Psikolojisi 1. Sempozyumunda Sunulan Bildiriler – Tartışmalar (7-9 Aralık 1977), Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No: 183, Ankara 1979, s. 315-332

hizmetleri, okul – çevre ilişkileri, işletmecilik, yardımcı hizmetler olarak alınmış bu altı görev alanına giren altmışaltı yeterlilik saptanmıştır.<sup>104</sup>

Lise Müdürlerinin Yeterliklerini konu alan bir araştırmanın amacı, yöneticilerde olması gereken ve olan yeterlikleri belirlemektir. Dörtlü değerlendirme modelinin kullanıldığı bu çalışmada, modelin birinci gözenğinde kesin fikir birliği ile kapsanan ve okulun amaç, yapı ve havasına dayalı yeterlik alanı şöyle belirlenmiştir.

1. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılması, koruma ve bakımı.
2. Okul Personelinin yönetimi.
3. Yetki ve sorumluluğun kullanılması.
4. Okulda olumlu bir hava yaratılması.
5. Liderlik davranışları.

Modelin dördüncü gözenğinde kapsanan ve yönetim süreçlerine dayalı yeterlilik alanları şöyle sıralanmıştır.

6. Öğrenci kişilik hizmetlerinin yürütülmesi.
7. Araştırma – geliştirme – yenileme alanları.
8. Okul içi ve dışı haberleşme etkinlikleri.
9. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu.<sup>105</sup>

Bir başka çalışma okul müdürlerinin yöneticilik niteliklerinin öğretmenler üzerindeki incelenmiştir. Bu amaçla veriler Ankara ili Merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarıyla genel liselerde çalışan öğretmenlerden anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda okul müdürlerinin yöneticilik niteliklerinin “orta düzey”in altında olduğu gözlenmiş ve bunun önemli ölçüde “uygulamalı yöneticilik staj çalışmaları” ile telafi edilebileceği sonucuna varılmıştır.<sup>106</sup>

<sup>104</sup> Sezer Saçır, “Kız Meslek Lisesi Müdürlerinin Yeterlikleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi., A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1978

<sup>105</sup> Mevlük Akdeniz, “Lise Müdürlerinin Yeterlilikleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1979

<sup>106</sup> Halil Aytekin, Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilik Niteliklerine İlişkin Öğretmen Algıları, IX Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 27-30 Eylül 2000, Erzurum, Bildiri Özetleri

Bir başka araştırmada şu sorulara cevap aranmış.

1. Yöneticiler, buldukları makamları, görevsel doyum açısından tatmin edici bulmakta mıdırlar?
2. Örgüt hiyerarşisinde değişik düzeylerde bulunan yöneticiler, kendilerine verilen ve kendilerinin verdikleri emirler arasında tutarsızlık olduğu kanısında mıdırlar?
3. Yöneticiler, görev ve yetkilerinde belirsizlik olduğu görüşünde midirler?

Yapılan değerlendirmeler neticesinde şu öneriler ileri sürölmüştür.

1. Örgütün itici ve yönlendirici gücü olarak belirlenebilecek olan yasa ve kurallardaki boşlukların ve belirsizliklerin giderilmesi.
2. Yönetimsel görevlerin yerine getirilmesinde önemli rol oynaya iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için tüm önlemlerin alınması.
3. Yöneticiler üzerindeki baskıların giderilmesi.
4. Yönetici yeterliliğine gerekli önemin verilmesi.<sup>107</sup>

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bir okul müdüründen bekledikleri tutum ve davranışların çağcıl yönetim kuramlarından hangisi veya hangilerine daha yakın olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler bu kuramları yapılan bu araştırma neticesinde şu şekilde sıralamıştır. İnfomasyon, toplam - kalite yönetimi, toplumsal açık sistem ve amaçlara göre yönetim kuramlarını ilk tercih olarak seçmişlerdir. Öğretmenler ikinci tercih olarak enformasyon ve yöneylem araştırması kuramları seçmiştir. Üçüncü olarak Z kuramını seçen öğretmenler son tercih olarak postmodernist yaklaşımı seçmişlerdir.<sup>108</sup>

Bir başka araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılmıştır.

<sup>107</sup> Aydın (1994), a.g.e., s.328-343.

<sup>108</sup> Erdal Toprakçı, Öğretmenlerin Bir Okul Müdüründen Bekledikleri Tutum ve Davranışların Çağcıl Yönetim Kuramları Açısından Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniv. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1999

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ile öğretmenlerin moral düzeylerinin toplama arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin moral alt boyutlarından öğretmenlerin okul müdürü ile olan uyum boyutu uzmanlık ve ödül güçleri ile ilişki bulunmuştur. Öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu boyutu ile uzmanlık ve ilgi güçleri ilişkili bulunmuştur. Öğretmenin toplumdaki gördüğü destek boyutu ile makam, kişilik ve uzmanlık güçleri ilişkili bulunmuştur. Okulun olanakları ve hizmetleri boyutu ile makam gücü ilişkili bulunmuştur.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Mehmet Üstüner, Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali, Hacettepe Üniv. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1999

## BÖLÜM II

### 2. YÖNTEM

İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen algı ve beklentileri anket – tarama yöntemi ile saptanmıştır.

✓ Eğitim yönetimi alanında literatür gözden geçirilerek bu alanda diğer araştırma bulguları ortaya konmuştur. Anket sorularının belirlenmesinde, R. Schemel'in geliştirmiş olduğu, "Yöneticilik Becerileri" <sup>110</sup> ölçeğinden yararlanmıştır. İlgili uzman görüşleri alınarak anket formları geliştirilmiş; deneme uygulamaları yapılarak, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İstatistik analizlerin deseni hazırlanmış, tablolama işlemleri tamamlanmıştır. Bunu bulguların saptanması ve yorumlanması izlemiştir. ✓

#### 2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Erzurum il merkezinde görev yapan, ilköğretim okulu müdürleri ile sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sağlanan bilgilere göre araştırmanın yapıldığı tarihte (2000), Erzurum il merkezinde toplam 1614 öğretmen görev yapmaktadır. 65 ilköğretim okulundan random yöntemi ile seçilen 50 ilköğretim okulu müdürü ile söz konusu okullardan yine aynı yöntemle seçilen 150 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

#### 2.2. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, okul müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu beceriler ve bu becerilere ilişkin veriler, Ek B'de örnekleri bulunan anketlerle toplanmıştır.

Anketler okul müdürlerine göstermesi gereken (ideal) becerilerin değerlendirilebilmesi için A formu, göstermekte olduğu (gerçek) becerilerin

<sup>110</sup> R. Schemel, Yönetim Eğitimi Alıştırmaları Kuramdan Uygulamaya, Çev: Nedret Öztan – Uğur Çoruh, Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara 1997

değerlendirilebilmesi için de aynı kapsamda fakat farklı açıklamalı B formu şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlere de aynı kapsamda fakat farklı açıklamalı A ve B formu verilmiştir.

Öğretmen ve okul müdürlerinden anketteki her bir becerinin ne kadar gösterilmesi gerektiğini ve ne kadar gösterilmekte olduğunu (0: hiç), (1: az), (2: orta), (3: çok), (4: pekçok) seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmeleri istenmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri bilgisayar ortamında SPSS paket programından yararlanarak analiz edilmiştir. Her bir becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına ilişkin denek gruplarının değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi tekniği ile sınımlanmıştır. Karşılaştırmalarda  $p \leq .05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

×



## BÖLÜM III

### 1. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, okul müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu becerileri değerlendiren deneklerin, bu becerilerle ilgili algı ve beklentilerine ilişkin bulgulara yer verilmiş gerekli durumlarda yorumlanmıştır.

### 2. Yönetici Becerilerinin Değerlendirilmesi

Okul müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu 30 beceri belirlenmiş, deneklerce hiç, az, orta, çok, pek çok, dereceleri ile değerlendirilmesi istenmiştir.

Tablo 1. “Kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,37	0,63	2,47	0,77	* t=11,559
Okul Müdürü	50	3,54	0,54	3,36	0,53	t=1,703

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t – testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’deki verilerden, her iki denek grubunun da söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde

gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 2. “İş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte Olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,59	0,58	2,56	0,77	* t=13,017
Okul Müdürü	50	3,62	0,73	3,52	0,54	t=0,778

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t - testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’deki verilerden, her iki denek grubunun da söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 3. “Yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,49	0,70	2,61	0,86	* t=10,135
Okul Müdürü	50	3,42	0,61	3,34	0,52	t=0,814

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme ” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t - testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda benzer görüşleri paylaştıkları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin

okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4. “Adil yargılarda bulunma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		T – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,53	0,65	2,41	0,80	* t=13,547
Okul Müdürü	50	3,74	0,49	3,56	0,50	* t=2,024

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin adil yargılarda bulunma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t - testi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin adil yargılarda bulunma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin okul müdürlerinin “adil yargılarda bulunma” becerisini “az” gösterdikleri konusunda fikir birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. “Düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,43	0,66	2,49	0,77	* t=10,958
Okul Müdürü	50	3,52	0,54	3,38	0,57	t=1,414

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t - testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 6. “İyi bir dinleyici olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi	Gereken	Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,49	0,63	2,57	0,78	* t=11,343
Okul Müdürü	50	3,66	0,52	3,56	0,54	t=1,043

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin iyi bir dinleyici olma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t - testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’daki verilerden, her iki denek grubunun da söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin iyi bir dinleyici olma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri ancak öğretmenlerin farklı görüşlerde oldukları, okul müdürlerinin “iyi bir dinleyici olma” becerisini “az” ile “orta” düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.



Tablo 7. “Güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,53	0,75	2,74	0,75	* t=8,976
Okul Müdürü	50	3,70	0,68	3,64	0,53	t=0,465

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 8. “Her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,51	0,68	2,57	0,85	* t=10,305
Okul Müdürü	50	3,56	0,50	3,32	0,62	t=1,041

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenler ise bu becerinin “az” ile “orta” arasında gösterildiğini belirtmektedirler.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

\* Cıkaabılır  
→

Tablo 9. "Tutarlı, mutlu ve doyumlu olma" becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değeri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,39	0,74	2,50	0,84	* t=10,419
Okul Müdürü	50	3,44	0,54	3,20	0,83	t=1,769

Öğretmen ve okul müdürlerinin "yöneticinin tutarlı, mutlu ve doyumlu olma" becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değeri ile t- testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'daki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince "çok" tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri "yöneticinin tutarlı, mutlu ve doyumlu olma" becerisini "çok" tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 10. “Kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,34	0,74	2,45	0,76	* t=10,175
Okul Müdürü	50	3,20	0,99	2,82	1,08	t=1,771

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’daki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri öğretmenler ise bu becerinin okul müdürlerince “az” gösterildiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınımlamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 11. “Sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,39	0,78	2,39	0,90	* t=9,773
Okul Müdürü	50	3,28	0,83	2,96	1,03	t=1,966

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.



Tablo 12. “Liderlik ihtiyacını karşılama” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,36	0,71	2,53	0,68	* t=10,540
Okul Müdürü	50	3,70	0,58	3,54	0,58	t=1,175

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin liderlik ihtiyacını karşılama” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin liderlik ihtiyacını karşılama” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri öğretmenler ise bu becerinin okul müdürlerince “az” ile “orta” düzeyde gösterildiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.



Tablo 13. “Esnek ve kontrollü olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,46	0,67	2,45	0,85	* t=11,065
Okul Müdürü	50	3,68	0,55	3,48	0,58	t=1,941

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin esnek ve kontrollü olma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin esnek ve kontrollü olma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin “esnek ve kontrollü olma” becerisini okul müdürlerinin “az” ile “orta” düzeyde gösterdikleri yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 14. “Karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,25	0,80	2,41	0,79	* t=9,447
Okul Müdürü	50	3,28	0,50	3,22	0,55	t=0,573

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 15. “Sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,34	0,77	2,49	0,76	* t=10,284
Okul Müdürü	50	3,44	0,54	3,36	0,48	t=0,814

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 16. “Daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üslenme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,39	0,64	2,47	0,77	* t=11,924
Okul Müdürü	50	3,48	0,54	3,24	0,48	t=1,050

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üslenme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16’daki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üslenme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 17. “Etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,38	0,68	2,45	0,76	* t=10,946
Okul Müdürü	50	3,48	0,50	3,20	0,49	t=1,514

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin bu becerinin okul müdürlerince “az” ile “orta” düzeyde gösterildiği yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 18. “Olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözüme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,38	0,71	2,38	0,89	* t=10,624
Okul Müdürü	50	3,36	0,56	3,18	0,48	t=1,644

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözüme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözüme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınırlamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.



Tablo 19. “Yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		T – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,36	0,68	2,54	0,76	* t=9,811
Okul Müdürü	50	3,56	0,50	3,34	0,52	t=1,417

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 20. “Ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,21	0,76	2,45	0,75	* t=8,523
Okul Müdürü	50	3,44	0,58	3,18	0,60	t=1,780

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri, öğretmenler ise bu becerinin okul müdürlerince “az” ile “orta” arasında gösterdiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıyorsa da bu fark önemli sayılacak düzeyde değildir.

Tablo 21. “Gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte Olan		T – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,31	0,75	2,45	0,77	* t=9,650
Okul Müdürü	50	3,44	0,54	3,16	0,55	t=1,651

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 22. “Bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,17	0,81	2,33	0,86	* t=8,272
Okul Müdürü	50	3,24	0,52	3,14	0,50	t=1,043

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 23. “Çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,15	0,81	2,34	0,78	* t=8,954
Okul Müdürü	50	3,22	0,65	3,16	0,55	t=0,489

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 24. “Değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,47	0,71	2,53	0,83	* t=10,681
Okul Müdürü	50	3,68	0,47	3,52	0,61	t=1,593

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 25. “Hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,28	0,81	2,63	0,76	* t=7,321
Okul Müdürü	50	3,60	0,57	3,24	0,69	t=1,871

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen ve okul müdürlerinde 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, denek gruplarının söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.



Tablo 26. “Diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirim göre davranma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		T – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,40	0,77	2,48	0,82	* t=10,003
Okul Müdürü	50	3,58	0,73	3,32	0,47	t=1,005

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirim göre davranma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26’daki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirim göre davranma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 27. “Sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi Gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,49	0,64	2,40	0,78	* t=13,315
Okul Müdürü	50	3,72	0,50	3,60	0,53	t=1,429

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 28. “Kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,48	0,68	2,38	0,84	* t=12,485
Okul Müdürü	50	3,66	0,48	3,42	0,61	t=1,075

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28’deki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen ve okul müdürlerinde 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 29. “Ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,48	0,62	2,51	0,82	* t=11,848
Okul Müdürü	50	3,82	0,39	3,74	0,44	t=1,159

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29’daki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 30. “Görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma” becerisine yönelik denek gruplarının algı ve beklentilerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları.

Denek Grupları	N	Gösterilmesi gereken		Gösterilmekte olan		t – testi
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
Öğretmen	150	3,53	0,59	2,73	0,81	* t=10,108
Okul Müdürü	50	3,80	0,45	3,74	0,44	t=0,724

Öğretmen ve okul müdürlerinin “yöneticinin görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma” becerisine yönelik değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile t- testi sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30’daki verilerden, her iki denek grubunun söz konusu becerinin okul müdürlerince “çok” tan fazla düzeyde gösterilmesi gerektiği konusunda görüş birliği halinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine aynı tablodan, okul müdürleri “yöneticinin görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma” becerisini “çok” tan fazla düzeyde gösterdikleri görüşünde oldukları ancak öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul müdürlerinin, sözü edilen becerinin gösterilmesi gereken ve gösterilmekte olan boyutlarına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t – testi sonucunda, öğretmen grubunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buradan, öğretmenlerin söz konusu becerinin okul müdürlerince gösterilmesi gereken düzeyi ile gösterilmekte olan düzeyi konusunda farklı görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

## SONUÇ

İlköğretim okulu müdürlerinin göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları yöneticilik becerilerine yönelik kendilerinin ve yakın görev ilişkisi bulunan sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentilerini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin “iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma” becerisini en yüksek, “çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanacak şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisini en düşük düzeyde göstermeleri gerektiğini; “güvenilir, dürüst, nazik ve saygılı olma” becerisini en yüksek, “bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma” becerisini en düşük düzeyde göstermekte oldukları görüşünü paylaştıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin ise en yüksek beklentilerinin gösterilmesi gereken boyutta “ekip içinde kolayca çalışabilme bilgiyi paylaşma ve destekleme” becerisi, en düşük beklentilerinin “kimsenin yol göstermesine gerek duymadan yeni şeyler başarabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeler başlatabilme” becerisi yönünde olduğu görülmektedir.

## ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin yüksek düzeyde bekledikleri ancak okul müdürlerince düşük düzeyde gösterilmekte olan becerilerin hizmet içi eğitim programlarında yer alması gerekebilir.
2. Benzer araştırmalar yoluyla eğitimin değişik tür ve kademelerinde okul müdürlerinin göstermekte oldukları beceri düzeyleri ve eğitim ihtiyaçları saptanabilir.
3. Öğretmen beklenti ve algıları bireysel değişkenleri yönünden incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akdeniz, Mevlük, "Lise Müdürlerinin Yeterlilikleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,  
A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1979
- Allan, Jane , Zaman Yönetimi, Türkçe'si: Zaman, Mehmet, İstanbul, Hayat Yayınları,  
1999
- X Arvasi, S. Ahmet , Eğitim Sosyolojisi, İstanbul, Burak Yayınevi, 1995,
- X Atay, Kenan , "Eğitim Yönetiminde Liderlik", Atatürk Üniversitesi Fen – Ed. Fak.  
Edebiyat Bilimleri, Araştırma Dergisi, Sayı 23, Erzurum 1996, s.172
- Aydın, Mustafa , Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara, Pegem Yayınları, 1993
- Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara, Pegem Yayınları, 1993
- X ----- Eğitim Yönetimi, Ankara, Hatiboğlu Yayınevi, 1994
- Aytekin, Halil, Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilik Niteliklerine İlişkin Öğretmen Algıları,  
IX Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi, 27-30 Eylül 2000, Erzurum, Bildiri Özetleri
- 5 A. Balçık
- X Balçık, Esengül, Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye'de Öğretmen Ödülleri, Ankara,  
Adım Yayıncılık, 1992
- Başaran, İbrahim Ethem , Yönetim, Ankara, Gül Yayınevi, 1989
- Eğitim Yönetimi, Ankara, Yargıcı Matbaası, Ankara 1996
- Bentley, Trevor, İnsanları Motive Etme, Türkçe'si: Yıldırım, Onur, İstanbul, Hayat  
Yayınları, 1999
- X Bilgen, Nihat , Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi, Basılmış Doktora Tezi,  
A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1976
- Bilgeseven, Amiran Kurtkan, Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları, İstanbul, Divan  
Yayınları, 1982
- X Binbaşıoğlu, Cavit, Eğitim Yöneticiliği, Ankara, Binbaşıoğlu Yayınevi, 1988
- Bingöl, Dursun , Personel Yönetimi, İstanbul, Beta Yayınları, 1996
- Bursalıoğlu, Ziya , "Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri" , Yönetim Psikolojisi 1.  
Sempozyumunda Sunulan Bildiriler – Tartışmalar (7-9 Aralık 1977), Türkiye ve  
Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No: 183, Ankara 1979, s. 315-332
- X ----- Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulamalar, Ankara, A.Ü. Eğitim  
Fakültesi Yayını, 1974
- X ----- Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, Pegem Yayınları,



1998

Büyükkaragöz S. Savaş, Çivi, Cuma , Genel Öğretim Metotları, İstanbul, Öz Eğitim Yayınları, 1996

Celkan, Hikmet Yıldırım, Eğitim Sosyolojisi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Basımevi, 1989

Cem, Cemil , Türk Kamu Kesiminde Üst Düzey Yöneticileri, Ankara, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 1976

X <sup>19-6</sup> ----- "Kamu Eğitiminde Lisans Eğitimi", Amme İdaresi Dergisi , Cilt 6, Sayı 1, Mart 1973, s.74

X <sup>20-7</sup> Çelik, Vehbi, "Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi", Amme İdaresi Dergisi , Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993, s.135-145

Çulpan, Refik, "Bireysel ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Modeli", Amme Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Mart 1978, s.12

Dönmezer, Sulhi, Toplum Bilim, İstanbul, Beta Basım A.Ş., 1994

X <sup>26-14 28-16</sup> Eren, Erol , Yönetim Psikolojisi, İstanbul , Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. , 1993

X <sup>23-10</sup> ----- Yönetim ve Organizasyon, İstanbul, Beta Yayınları, 1998

Ergün, Mustafa, Eğitim ve Toplum, Ankara, Ocak Yayınları 1992

Eroğlu, Feyzullah , Küreselleşme Sürecinde Yönetim Krizi ve Çözüm Yolları, Ankara, Berikan Yayıncılık, 1998

X Ertürk, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Yelkentepe Yayınları, 1975

Folino, David F., Etkili Karar Verme, Türkçe'si: Yarmalı, E. Sabri , İstanbul, Hayat Yayınları, 1999

Ilgar, Lütfü , Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, İstanbul, Beta Yayınları, 1996

Jandt, Fred E. , Yönetim Sorunlarına Etkili Çözümler, Çeviri : Akın, Levent – Diker, Vedat G. , İstanbul, Hayat Yayınları, 1998

Kağıtçıbaşı, Çiğdem, İnsan ve İnsanlar, İstanbul, Evrim Yayınları, 1996

Kaplan, İsmail, Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999

Katz, Daniel , Kahn, Robert L. , Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi, Çevirenler: Can, Halil – Bayar, Yavuz , Ankara , Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları,

X <sup>85-13</sup> 1977 <sup>95-22 96-23</sup> <sup>100-27</sup> Kaya, Yahya Kemal , Eğitim Yönetimi Kuran ve Türkiye'deki Uygulama, Ankara, Bilim

- Yayımları, 1996
- X -----<sup>94-22</sup> İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara, Hacettepe Üniv. Sos. ve İda. Bil., Döner Sermaye İşletmesi Tes. Bas., 1984
- Kazmier, Leonard J. , İşletme Yönetimi İlkeleri, Ankara , Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 1979, No:178
- X<sup>25-12</sup> Kırım, Arman, Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1998
- Mıçioğlu, Cemal , “Halkla İlişkiler Nedir?”, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (1970), s.103
- Özer, A.Kadir, Gerçekçi Yönetişim, İstanbul ,Varlık Yayınları, 1997
- Quail, Denis MC, Windahl, Suen, İletişim Modelleri, Çeviren: Küçük Kurt, Mehmet, Ankara, İmaj Yayınları, 1993
- Saçır, Sezer , “Kız Meslek Lisesi Müdürlerinin Yeterlikleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi., A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara 1978
- X<sup>110-30</sup> Schemel, Robert, Yönetim Eğitimi Alıştırmaları Kuramdan Uygulamaya, Çev: Öztan, Nedret – Çoruh, Uğur , Ankara , Türk Psikologları Derneği Yayınları, 1997
- Simon, H.A., Smithburg ,D.W., Thompson , V.A., Kamu Yönetimi, Birinci Kitap, Çeviren: Mihçioğlu, Cemal, Ankara ,A.Ü. Basımevi, 1966
- Taymaz, A. Haydar , Eğitim Sisteminde Teftiş, Ankara, Taka Yayınları, 1997
- <sup>87-15</sup> Eğitim Sisteminde Teftiş, Ankara, Takav Matbaası, 1997
- Thompson , Brad Lee, Yönetim Fonksiyonları, Çeviri: Diker, Vedat G. , İstanbul, Hayat Yayınları, 1998
- Toprakçı, Erdal, Öğretmenlerin Bir Okul Müdüründen Bekledikleri Tutum ve Davranışların Çağcıl Yönetim Kuramları Açısından Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniv. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1999
- X<sup>21-8</sup> Tortop, Nuri , İsbir, Eyüp G. , Aykaç, Burhan , Yönetim Bilimi, Ankara, Yargı Yayınları, 1993
- Türkkan, Reha Oğuz, İkna ve Uzlaşma Sanatı, İstanbul, Hayat Yayıncılık, 1998
- Üstüner, Mehmet, Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali, Hacettepe Üniv. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1999
- Yöneticilerin El Kitabı, Ankara, M.E.B. Yay., 1990



**EK A  
TABLOLAR**

## OKUL MÜDÜRLERİNE AİT VERİ TABLOSU

Tablo 31.

Sorular	N	X	S	t	p *
S1A	50	3.54	0.54	1.703	0,095
S1B	50	3.36	0.53		
S2A	50	3.62	0.73	0.778	0.440
S2B	50	3.52	0.54		
S3A	50	3.42	0.61	0.814	0.420
S3B	50	3.34	0.52		
S4A	50	3.74	0.49	2.024	0.048 *
S4B	50	3.56	0.50		
S5A	50	3.52	0.54	1.414	0.164
S5B	50	3.38	0.57		
S6A	50	3.66	0.52	1.043	0.302
S6B	50	3.56	0.54		
S7A	50	3.70	0.68	0.465	0.644
S7B	50	3.64	0.53		
S8A	50	3.56	0.50	2.370	0.022 *
S8B	50	3.32	0.62		
S9A	50	3.44	0.54	1.769	0.083
S9B	50	3.20	0.83		
S10A	50	3.20	0.99	2.080	0.043 *
S10B	50	2.82	1.08		
S11A	50	3.28	0.83	1.966	0.055
S11B	50	2.96	1.03		
S12A	50	3.70	0.58	2.064	0.044 *
S12B	50	3.54	0.58		
S13A	50	3.68	0.55	1.941	0.058
S13B	50	3.48	0.58		
S14A	50	3.28	0.50	0.573	0.569
S14B	50	3.22	0.55		
S15A	50	3.44	0.54	0.814	0.420
S15B	50	3.36	0.48		
S16A	50	3.48	0.54	2.585	0.013 *
S16B	50	3.24	0.48		
S17A	50	3.48	0.50	2.949	0.005 *
S17B	50	3.20	0.49		
S18A	50	3.36	0.56	1.644	0.107
S18B	50	3.18	0.48		
S19A	50	3.56	0.50	2.037	0.047 *
S19B	50	3.34	0.52		
S20A	50	3.44	0.58	2.220	0.031 *
S20B	50	3.18	0.60		

S21A	50	3.44	0.54	2.615	0.012
S21B	50	3.16	0.55		
S22A	50	3.24	0.52	1.043	0.302
S22B	50	3.14	0.50		
S23A	50	3.22	0.65	0.489	0.627
S23B	50	3.16	0.55		
S24A	50	3.68	0.47	1.593	0.118
S24B	50	3.52	0.61		
S25A	50	3.60	0.57	3.078	0.003 *
S25B	50	3.24	0.69		
S26A	50	3.58	0.73	2.449	0.018 *
S26B	50	3.32	0.47		
S27A	50	3.72	0.50	1.429	0.159
S27B	50	3.60	0.53		
S28A	50	3.66	0.48	2.281	0.027 *
S28B	50	3.42	0.61		
S29A	50	3.82	0.39	1.159	0.252
S29B	50	3.74	0.44		
S30A	50	3.80	0.45	0.724	0.472
S30B	50	3.74	0.44		

## SINIF ÖĞRETMENLERİNE AİT VERİ TABLOSU

Tablo 32.

Sorular	N	X	S	t	p *
S1A	150	3.37	0.63	11.559	0,000 *
S1B	150	2.47	0.77		
S2A	150	3.59	0.58	13.017	0,000 *
S2B	150	2.56	0.77		
S3A	150	3.49	0.70	10.135	0,000 *
S3B	150	2.61	0.86		
S4A	150	3.53	0.65	13.547	0,000 *
S4B	150	2.41	0.80		
S5A	150	3.43	0.66	10.958	0,000 *
S5B	150	2.49	0.77		
S6A	150	3.49	0.63	11.343	0,000 *
S6B	150	2.57	0.78		
S7A	150	3.53	0.75	8.976	0,000 *
S7B	150	2.74	0.75		
S8A	150	3.51	0.68	10.305	0,000 *
S8B	150	2.57	0.85		
S9A	150	3.39	0.74	10.419	0,000 *
S9B	150	2.50	0.84		
S10A	150	3.34	0.74	10.175	0,000 *
S10B	150	2.45	0.76		
S11A	150	3.39	0.78	9.773	0,000 *
S11B	150	2.39	0.90		
S12A	150	3.36	0.71	10.540	0,000 *
S12B	150	2.53	0.68		
S13A	150	3.46	0.67	11.065	0,000 *
S13B	150	2.45	0.85		
S14A	150	3.25	0.80	9.448	0,000 *
S14B	150	2.41	0.79		
S15A	150	3.34	0.77	10.284	0,000 *
S15B	150	2.49	0.76		
S16A	150	3.39	0.64	11.924	0,000 *
S16B	150	2.47	0.77		
S17A	150	3.38	0.68	10.946	0,000 *
S17B	150	2.45	0.76		
S18A	150	3.38	0.71	10.624	0,000 *
S18B	150	2.38	0.86		
S19A	150	3.36	0.68	9.811	0,000 *
S19B	150	2.54	0.76		
S20A	150	3.21	0.76	8.523	0,000 *
S20B	150	2.45	0.75		

S21A	150	3.31	0.75	9.650	0,000 *
S21B	150	2.45	0.77		
S22A	150	3.17	0.81	8.272	0,000 *
S22B	150	2.33	0.86		
S23A	150	3.15	0.81	8.954	0,000 *
S23B	150	2.34	0.78		
S24A	150	3.47	0.71	10.681	0,000 *
S24B	150	2.53	0.83		
S25A	150	3.28	0.81	7.321	0,000 *
S25B	150	2.63	0.76		
S26A	150	3.40	0.77	10.003	0,000 *
S26B	150	2.48	0.82		
S27A	150	3.49	0.64	13.315	0,000 *
S27B	150	2.40	0.78		
S28A	150	3.48	0.68	12.485	0,000 *
S28B	150	2.38	0.84		
S29A	150	3.48	0.62	11.846	0,000 *
S29B	150	2.51	0.82		
S30A	150	3.53	0.59	10.108	0,000 *
S30B	150	2.73	0.81		





**EK B**  
**BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI**

**OKUL MÜDÜRÜNCE  
DOLDURULACAK**

**A FORMU**

## OKUL MÜDÜRÜNE A FORMU (Gösterilmesi Gereken İdeal Durum)

**Açıklama:** Aşağıda bir okul müdüründe bulunması gereken 30 yönetici becerisi sıralanmıştır. Sizden istenen bir okul müdürü olarak sıralanan bu becerileri NE KADAR GÖSTERMENİZ GEREKTİĞİNİ, hiç, az, orta, çok, pek çok seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmenizdir.

Her bir soruyu sonuna NE KADAR GÖSTERMELİDİR cümlesini ekleyerek okuyunuz. Sorular bilgisayar ortamında değerlendirileceğinden ankete isim yazmanız gerekmemektedir. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

BECERİLER	Hiç (0)	Az (1)	Orta (2)	Çok (3)	Pek Çok (4)
S.1. Okul müdürü kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.2. Okul müdürü iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.3. Okul müdürü yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.4. Okul müdürü adil yargılarda bulunma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.5. Okul müdürü düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.6. Okul müdürü iyi bir dinleyici olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.7. Okul müdürü güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.8. Okul müdürü her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )

- S.9. Okul müdürü tutarlı, mutlu ve doyumlu olma becerisini
10. Okul müdürü kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme becerisini
11. Okul müdürü sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama becerisini
12. Okul müdürü liderlik ihtiyacını karşılama becerisini
13. Okul müdürü esnek ve kontrollü olma becerisini
14. Okul müdürü karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma becerisini
15. Okul müdürü sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma becerisini
16. Okul müdürü daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üstlenme becerisini
17. Okul müdürü etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma becerisini
18. Okul müdürü olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözme becerisini
19. Okul müdürü yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme becerisini

20. Okul müdürü ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
21. Okul müdürü gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
22. Okul müdürü bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
23. Okul müdürü çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
24. Okul müdürü değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
25. Okul müdürü hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
26. Okul müdürü diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirimine göre davranma becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
27. Okul müdürü sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
28. Okul müdürü kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma becerisini ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

29. Okul müdürü ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )

30. Okul müdürü görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )



**OKUL MÜDÜRÜNCE  
DOLDURULACAK**

**B FORMU**



### OKUL MÜDÜRÜNE B FORMU (Gösterilmekte Olan)

**Açıklama:** Aşağıda bir okul müdüründe bulunması gereken 30 yönetici becerisi sıralanmıştır. Sizden istenen bir okul müdürü olarak sıralanan bu becerileri **NE KADAR GÖSTERMEKTE OLDUĞUNUZU**, hiç, az, orta, çok, pek çok seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmenizdir.

Her bir soruyu sonuna **NE KADAR GÖSTERMEKTEDİR** cümlesini ekleyerek okuyunuz. Sorular bilgisayar ortamında değerlendirileceğinden ankete isim yazmanız gerekmemektedir. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

BECERİLER	Hiç (0)	Az (1)	Orta (2)	Çok (3)	Pek Çok (4)
S.1. Okul müdürü kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.2. Okul müdürü iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.3. Okul müdürü yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.4. Okul müdürü adil yargılarda bulunma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.5. Okul müdürü düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.6. Okul müdürü iyi bir dinleyici olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.7. Okul müdürü güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.8. Okul müdürü her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.9. Okul müdürü tutarlı, mutlu ve doyumsuz olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )

10. Okul müdürü kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme becerisini
11. Okul müdürü sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama becerisini
12. Okul müdürü liderlik ihtiyacını karşılama becerisini
13. Okul müdürü esnek ve kontrollü olma becerisini
14. Okul müdürü karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma becerisini
15. Okul müdürü sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirimle açık olma becerisini
16. Okul müdürü daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üstlenme becerisini
17. Okul müdürü etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma becerisini
18. Okul müdürü olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözme becerisini
19. Okul müdürü yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme becerisini
20. Okul müdürü ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun

- dönemdeki etkilerini tahmin etme becerisini
21. Okul müdürü gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme becerisini
22. Okul müdürü bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini
23. Okul müdürü çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini
24. Okul müdürü değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma becerisini
25. Okul müdürü hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme becerisini
26. Okul müdürü diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirimine göre davranma becerisini
27. Okul müdürü sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma becerisini
28. Okul müdürü kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma becerisini
29. Okul müdürü ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme becerisini

30. Okul müdürü görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )



**ÖĞRETMENLERCE  
DOLDURULACAK**

**A FORMU**

## ÖĞRETMENE A FORMU (Gösterilmesi Gereken İdeal Durum)

**Açıklama:** Aşağıda bir okul müdüründe bulunması gereken 30 yönetici becerisi sıralanmıştır. Sizden istenen okul müdürünüzün sıralanan bu becerileri **NE KADAR GÖSTERMESİ GEREKTİĞİNİ**, hiç, az, orta, çok, pek çok seçeneklerinden birisini seçerek değerlendirmenizdir.

Her bir soruyu sonuna **NE KADAR GÖSTERMESİ GEREKİR** cümlesini ekleyerek okuyunuz. Sorular bilgisayar ortamında değerlendirileceğinden ankete isim yazmanız gerekmemektedir. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

BECERİLER	Hiç (0)	Az (1)	Orta (2)	Çok (3)	Pek Çok (4)
S.1. Okul müdürü kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.2. Okul müdürü iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.3. Okul müdürü yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.4. Okul müdürü adil yargılarda bulunma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.5. Okul müdürü düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.6. Okul müdürü iyi bir dinleyici olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.7. Okul müdürü güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.8. Okul müdürü her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )

- S.9. Okul müdürü tutarlı, mutlu ve doyumlu olma becerisini
10. Okul müdürü kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme becerisini
11. Okul müdürü sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama becerisini
12. Okul müdürü liderlik ihtiyacını karşılama becerisini
13. Okul müdürü esnek ve kontrollü olma becerisini
14. Okul müdürü karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma becerisini
15. Okul müdürü sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma becerisini
16. Okul müdürü daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üslenme becerisini
17. Okul müdürü etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma becerisini
18. Okul müdürü olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözme becerisini
19. Okul müdürü yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme becerisini



20. Okul müdürü ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme becerisini
21. Okul müdürü gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme becerisini
22. Okul müdürü bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini
23. Okul müdürü çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini
24. Okul müdürü değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma becerisini
25. Okul müdürü hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme becerisini
26. Okul müdürü diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirimine göre davranma becerisini
27. Okul müdürü sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma becerisini
28. Okul müdürü kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma becerisini

29. Okul müdürü ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )

30. Okul müdürü görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )



**ÖĞRETMENLERCE  
DOLDURULACAK**

**B FORMU**

### ÖĞRETMENE B FORMU (Gösterilmekte Olan)

**Açıklama:** Aşağıda bir okul müdüründe bulunması gereken 30 yönetici becerisi sıralanmıştır. Sizden istenen okul müdürünüzün sıralanan bu becerileri **NE KADAR GÖSTERMEKTE OLDUĞUNU** , **hiç, az, orta, çok, pek çok** seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmenizdir.

Her bir soruyu sonuna **NE KADAR GÖSTERMEKTEDİR** cümlesini ekleyerek okuyunuz. Sorular bilgisayar ortamında değerlendirileceğinden ankete isim yazmanız gerekmemektedir. Lütfen her soruyu cevaplayınız.

BECERİLER	Hiç (0)	Az (1)	Orta (2)	Çok (3)	Pek Çok (4)
S.1. Okul müdürü kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.2. Okul müdürü iş ortamında bulunan diğer kişilerle ilişkilerinde yeterince saygılı davranma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.3. Okul müdürü yeni işler alma, sonuna kadar sorumluluğu taşıma ve işleri zamanında bitirme becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.4. Okul müdürü adil yargılarda bulunma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.5. Okul müdürü düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve diğerlerinin ne söylediğini rahatça anlama becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.6. Okul müdürü iyi bir dinleyici olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.7. Okul müdürü güvenilir, dürüst nazik ve saygılı olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )
S.8. Okul müdürü her durumda kendilerini ifade edebilme ve girişken olma becerisini	( )	( )	( )	( )	( )

- S.9. Okul müdürü tutarlı, mutlu ve doyumlu olma becerisini
10. Okul müdürü kimsenin yol göstermesine gerek duymadan bir şeyler başlatabilme, yeni fikirler ortaya koyma ve başarıyla sonuçlanacak projeleri başlatabilme becerisini
11. Okul müdürü sorunlar ve engeller ortaya çıktığında işi yarıda bırakmama becerisini
12. Okul müdürü liderlik ihtiyacını karşılama becerisini
13. Okul müdürü esnek ve kontrollü olma becerisini
14. Okul müdürü karmaşık, belirsiz ve değişken iş koşullarına ve fırsatlarına uyum sağlama, sürekli aynı performans düzeyini koruma becerisini
15. Okul müdürü sürekli olarak kendini değerlendirme ve eksik olduğu yönlerini geliştirmeye çalışma bu konuda geri bildirim açık olma becerisini
16. Okul müdürü daha önce yaptığı hataları tekrar etmeme, geçmiş deneyimlerden ders alarak performanslarını düzeltmeye çalışma, kişisel gelişmeleri için sorumluluk üstlenme becerisini
17. Okul müdürü etkin çalışabilmek için gerekli yapı ve kontrol sistemlerini oluşturma ve kullanma becerisini
18. Okul müdürü olası adımların etkilerini ve sorunlarını bulma, belirleme, analiz etme ve çözme becerisini
19. Okul müdürü yapılan işlerin sonuçlarını alır almaz değerlendirme becerisini

20. Okul müdürü ayrıntılara bakarak durumun önemini belirleme kısa ve uzun dönemdeki etkilerini tahmin etme becerisini
21. Okul müdürü gerçekçi bir perspektifle planlar yapma, kaynak sağlama ve etkin bir biçimde kullanma, performansı değerlendirecek ölçütleri geliştirebilme becerisini
22. Okul müdürü bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini
23. Okul müdürü çok riskli ve belirsiz bir durumla gelişme sağlanabilecek şekilde küçük parçalara ayırarak uğraşma becerisini
24. Okul müdürü değişik statülerde olan, kendi bölümlerinin içinde ve dışında çalışan insanlarla iyi ilişkiler kurma becerisini
25. Okul müdürü hassas iş konularına olan tepkileri konusunda fikirlerini açıkça ifade etme becerisini
26. Okul müdürü diğer insanların işleriyle ilgili dürüst değerlendirmelerini almaya ve bu geri bildirim göre davranma becerisini
27. Okul müdürü sorun olduğunda kaçma yerine, etkin çözümler üretme ve tüm tarafların kazanacağı, kaybedenin olmadığı bir çözüm bulma becerisini
28. Okul müdürü kendisini başkalarının yerine koymaya ve onların neler hissettiğini, neler düşündüğünü anlamaya çalışma becerisini

29. Okul müdürü ekip içinde kolayca çalışabilme, bilgiyi paylaşma ve destekleme becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )

30. Okul müdürü görevleri önemlerine göre sıralandırma ve önemlerine göre zamanı etkin bir şekilde kullanma becerisini

( ) ( ) ( ) ( ) ( )





## ÖZGEÇMİŞ

1960 yılında Trabzon'un Sürmene ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da yaptı. Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde 1985 yılında lisans eğitimini tamamladı.

Değişik il ve ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında 10 yıl felsefe grubu dersleri öğretmenliği yaptı.

Halen Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde pedagoji okutmanı olarak görev yapmaktadır.

