

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM  
BECERİLERİ İLE ETKİLEME TAKTİKLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Cebrail HAVEYDİ**

**İstanbul**  
**Mayıs, 2017**

**T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM  
BECERİLERİ İLE ETKİLEME TAKTİKLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Cebrail HAVEYDİ**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN**

**İstanbul  
Haziran, 2016  
Mayıs, 2017**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN (Danışman) .....



Üye Prof. Dr. Münevver ÇETİN

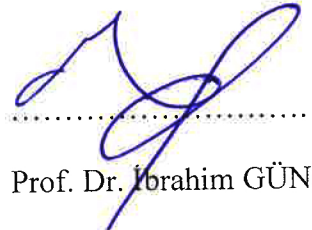


Üye Yrd. Doç. Dr. Muhammed ÖZTABAK



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

## ÖNSÖZ

Dünyadaki hızlı değişim eğitim sistem ve programlarının değişimini de zorlamaktadır. Okul öncesi eğitim çağdaş eğitim anlayışında gelişimsel kuramlar dikkate alındığında en önemli eğitim basamağı olarak düşünülebilir. Bu açıdan okulöncesi eğitim kurumunun verimliliği ve etkinliği önemlidir. Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisinin okulöncesinde çalışan öğretmenleri olumlu etkiliyor olması eğitim hedeflerine ulaşmayı sağlayacak faktörlere bağlıdır. Bu sebeple okul müdürünün öğretmenler üzerindeki olumlu etkisini artıracak uygulamaları yapmak eğitimin bu ölçüde verimliliğine katkı sağlayacaktır. Bu sebepten bu araştırmada okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi hedeflenmiştir.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan, değerli tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

**Cebrail HAVEYDİ**

**İstanbul - 2017**

**ÖZET**

**OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM  
BECERİLERİ İLE ETKİLEME TAKTİKLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**Cebrail HAVEYDİ**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez danışmanı: Yrd. Doç Dr. Yusuf ALPAYDIN**

Bu çalışmanın temel amacı okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkilerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesidir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ve Tuzla ilçesi sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında (Bağımsız Anaokulları) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu genel evren içinden kolay örneklem alma yoluyla belirlenen 155 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği (Uygun, 2006)” ile "Yönetim Becerileri Ölçeği (Quast ve Hazucha, 1992)" ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında teknik beceriler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Teknik beceriler alt boyutunda söz konusu farklılığın 1. Yıl çalışanlar ile 2 yıl çalışanlar arasında 1 yıl çalışanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 1 yıl çalışanlar yöneticileri daha olumlu değerlendirmektedirler. Diğer grup arasında farklılık yoktur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre sorumluluk alma ve teknik beceriler alt

boyutlarında anlamlı farklılık görülürken toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine toplam ölçek ve kişilikle etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken yetki ve uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının kıdem durumu değişkenine göre yetki yoluyla etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre toplam ölçek ve yetki yoluyla etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre uzmanlık gücü ile etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yönetim becerileri ölçeği ile okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ölçeği arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme puanları da artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim, Okul Yönetimi, Yönetici Becerileri, Etkileme, Etkileme Taktikleri

## **ABSTRACT**

### **The Research on Teacher's Views Regarding The Relations Between The Pre- School Principal's Management Skills and Influence Tactics.**

**Cebraıl HAVEYDİ**

**Postgraduate, Educational Administration and Supervision**

**Thesis Supervisor: Assistant Professor Yusuf ALPAYDIN**

The main purpose of this study is to determine how teachers are assessing the relationship between the management skills of preschool education principals and their tactics of influence.

The population of this research consists of the teachers working for state and private pre-school educational institutions in Pendik and Tuzla, the districts of Istanbul in 2015-2016 academic year. The sample of this study group consists of 155 teachers obtained by the convenient sampling way among this common population. ‘‘ The Scale of School Principles's Teachers Affect’’ which was developed by Uygun (2006), ‘‘ Management Skills Scale(Quast and Hazucha,1992) and ‘‘Personal Information Form’’ were used in the study in order to collect data. The results of this study are;

The management skills scale scores of school principals' perceived by the teachers varying according to their gender, marital status, age, seniority, educational status, a significant difference wasn't determined among the arithmetic mean of the groups in total scale and any other sub-dimension.

The management skills scale scores of school principals' perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined in total scale and any other sub-dimensions while there was a significant difference among the arithmetic mean of the groups in technical skills sub-dimension according to the variation of seniority in school. So-called difference was determined in favor of the former between one-year teachers and two-year teachers in technical skills sub-dimension. One year-teachers assess the managers more positively. There is no difference among the other groups.

The management skills scale scores of school principals' perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined in total scale and any other sub-dimensions while there was a significant difference in taking responsibility and technical skills sub-dimension according to the variation of school type.

School principals' scale scores of influencing teachers perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined statically between the variation of gender, age, seniority in school and arithmetic mean of the groups.

School principals' scale scores of influencing teachers perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined statically between arithmetic mean of the groups in influencing with authority and expertise sub-dimension while there was a difference in total scale and influencing with personality sub-dimension according to the variation of marital status.

School principals' scale scores of influencing teachers perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined statically between the arithmetic mean of the groups in total scale and other sub-dimensions while there was a difference in influencing with authority sub-dimension according to the variation of seniority.

School principals' scale scores of influencing teachers perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined statically between the arithmetic mean of the groups in other sub-dimensions while there was a difference in total scale and influencing with authority sub-dimension according to the variation of educational status of teachers.

School principals' scale scores of influencing teachers perceived by the teachers, a significant difference wasn't determined statically between the the arithmetic mean of the groups in total scale and other sub-dimensions while there was a difference in influencing with expertise power sub-dimension according to variation of school type.

It was determined that as the management skills of school directors increased, their scores of affecting teachers increased and there was a significant positive relation between them.

**Key words:** Management, school management, manager skills, influence, influencing tactics.



## İÇİNDEKİLER

Önsöz .....	iii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi .....	xiii

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem .....	3
1.2.Amaç .....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Varsayımlar .....	7
1.5.Sınırlılıklar .....	8
1.6.Tanımlar .....	8

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2.YÖNETİM BECERİLERİ VE ETKİLEME TAKTİKLERİ .....</b>	<b>9</b>
2.1.Yönetim Becerileri .....	9
2.1.1.Yönetim Kavramı.....	14
2.1.2.Yönetim Süreçleri .....	16
2.1.2.1.Karar Verme .....	17
2.1.2.2.Planlama .....	18
2.1.2.3.Örgütlenme.....	18
2.1.2.4.İletişim.....	18
2.1.2.5.Etkileme .....	20
2.1.2.6.Eşgüdümleme .....	20
2.1.2.7.Değerlendirme .....	21
2.1.3.Yöneticinin İlişkileri .....	21
2.1.4.Yöneticinin Rollerini.....	22
2.2.Okul Yöneticisi .....	24
2.2.1. Okul Yöneticisi ve Yetki.....	28
2.2.2.Okul Yöneticisinin Önderlik Rolü.....	29

2.2.3.Okullarda Yöneticilerin Önderlik Stratejileri.....	30
2.2.3.1.Okul Müdürünün Önderlik Stratejisinin Seçerken İzleyecekleri Yollar.....	32
2.2.4.Okul Liderliği ile İlgili Standartlar .....	33
2.3.Etkileme Taktikleri.....	35
2.3.1.Okul Yöneticisinin Etkilemede Kullanacağı Güç Kaynakları .....	40
2.3.1.1.Zorlayıcı Güç .....	41
2.3.1.2.Meşru Güç.....	41
2.3.1.3.Uzmanlık Gücü.....	41
2.3.1.4.Referans Gücü .....	42
2.3.1.5.Yasal Güç.....	42
2.4. İlgili Araştırmalar.....	44
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	51

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>56</b>
3.1.Araştırmanın Modeli .....	56
3.2.Evren ve Örneklem .....	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	57
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	57
3.3.2. Yönetim Becerileri Ölçeği .....	57
3.3.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği .....	58
3.4. Verilerin Toplanması .....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	58
Tablo 3.5.1.: Ölçeklerin değer aralıkları .....	59

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>BULGULAR.....</b>	<b>60</b>
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	60
4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Algıladıkları Yönetim Becerileri Düzeyleri	61
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri	61
4.2.2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri .....	61

4.2.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri.....	62
4.2.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri.....	63
4.2.5. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri.....	65
4.2.6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri.....	66
4.2.7. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri	67
4.2.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri	68
4.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri	69
4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri.....	70
4.3.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri .....	71
4.3.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri.....	72
4.3.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri.....	73
4.3.6. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri .....	74
4.3.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri.....	75
4.3.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri .....	76
4.4.Yönetim Becerileri Ölçeği Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği Arasındaki Korelasyon.....	76
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>79</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	79
5.2. Öneriler .....	86
KAYNAKÇA.....	88
EK.1 .....	97

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.5.1.: Ölçeklerin değer aralıkları .....	59
Tablo:4.1.1. Demografik Özellikler .....	60
Tablo 4.2.1. Yönetim Becerileri Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	61
Tablo 4.2.2.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Mann Whitney-u Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.2.3.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.2.4.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.2.5.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları .....	65
Tablo 4.2.6.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Anova Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.6.1.1. Okuldaki Çalışma Süresi Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.2.7.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Öğrenim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.2.8.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri .....	70
Tablo 4.3.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Faktörüne Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.3.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.3.4.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anova Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.3.5.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları .....	73

Tablo 4.3.6.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Anova Testi Sonuçları Okul Müdürünün Önderlik Stratejisinin Seçerken İzleyecekleri Yollar .....	74
Tablo 4.3.7.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4.3.8.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.4.1. Yönetim Becerileri Ölçeği Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	77



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:(Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
ev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Okulöncesi eğitim, doğumla başlayıp ilkokula kadar olan gelişim döneminde çocuklara sunulan eğitim hizmetidir. Çocukların yaşlarına ve bireysel özelliklerine uygun zenginleştirilmiş eğitim materyallerinden yararlanılması önerilir. Bu çalışmalarda toplumsal yapı ve kültürün yeni nesillere aktarılması da söz konusudur (Poyraz ve Dere, 2001: 21). Bu çerçevede çocuk gelişiminde 0-6 yaşın önemi açıktır. Okulöncesi eğitimin planlı ve programlı olarak profesyonel kişilerce yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde çocukların bireysel ve grup etkinlikleriyle sosyalleşmeleri sağlanabilir.

Okulöncesi eğitim döneminde bir çocuğun ileriki yaşlarında kullanması gereken birçok becerinin temelleri atılabilir. Öğrenmesini kolaylaştıracak donanım kazandırılabilir. Çocuk okulöncesi eğitimle kendini duygularını ve hayallerini ifade edebilir. Bu sayede hem bilişsel hem ruhsal hem de dil gelişimi sağlanmış olur. Problem çözme ve karar verme yetisi geliştiği gibi okuma yazma öncesi temel becerilerini de geliştirebilir (Güneysu, 2005: 61-62). Bu yönüyle okulöncesi eğitim kademeleri içinde ayrıca ele alınması gereken bir basamaktır. Her ne kadar zorunlu eğitim kapsamında yer almasa da çocuk gelişimi açısından önemi düşünüldüğünde okulöncesi eğitimin farklı bir yeri olacaktır.

Okulöncesi eğitim çocuk gelişim özelliklerini dikkate alır. Çocuğun bilişsel, ruhsal, fiziki ve sosyal açıdan her türlü gelişimi destekleyecek şekilde eğitimler planlanır. Bu yaşlar çocuk gelişimde en kritik ve en çok dikkat gerektiren dönemi içine alır. Çocuğa sunulan eğitim hizmetleri çocukların gelişimini ve yaşantılarını etkilemektedir. Okulöncesi dönemde verilen nitelikli eğitim, çocuğun öğrenmeye olan ilgisini artırır. Onun tüm yaşantısında eğitime olan ilgisini olumlu etkileyerek başarılı olmasına katkı sağlar (Gültekin, 2008: 60). Bu dönemde farklı eğitim metotlarıyla çocukların gelişimine katkı sağlanmaya çalışılır. Çünkü okulöncesi dönemdeki çocuklar için

duygularını doğrudan anlatmak oldukça zordur. Anne babalar ya da öğretmenlerin çocuklara neler hissettiklerine dair sordukları sorular, çoğu zaman cevapsız kalır. Oysa çocuklar için bir masal karakterinin ağzından duygularını dile getirmek çok daha kolay ve rahatlatıcı olabilir.

Çocuklar 0-6 yaş kapsayan bu dönemde düşünmeyi ve anlamayı öğrenir. Bu dönemde gecikmiş bir beceriyi kazandırmak ileriki dönemlerde daha zor olmaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler ileriki yaşlar için temel oluşturmakta ve başarıyı desteklemektedir. Ayrıca okula uyum sağlama okula devam etme ve toplumsal katkı sunma okulöncesine devam eden çocuklarda daha yüksek başarıyla görülmektedir (Güneysu, 2005: 61-62). Okulöncesi eğitim çocukların birçoğunun kaygılarıyla baş edebilmelerini destekler. Çocukların anne babalarından ve öğretmenlerinden destek almalarını teşvik eder. Karşılaştıkları sorunlarına çözüm üretebilmelerini, hayal güçlerinin ve kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu dönem ayrıca çocukların anne ve babasına destek olma dönemidir. Ebeveynlerin görevi ve isteği hiç şüphesiz çocuklarını topluma faydalı sağlıklı bireyler yetiştirebilmektir. Bunu başarmanın en kolay ve en doğru yolu model olmaktır. Çocuklar model alarak öğrenirler. Ebeveynlerinin duygularını rahatlıkla ifade edebildiğini gören çocuklar bunu örnek alacaklardır. Bu çerçevede okulöncesinde ebeveyn eğitim programları da uygulanmaktadır.

Çocukları okulöncesi dönemde okumaya özendirmek, onlarda kitap ve okuma sevgisi oluşturacak öyküleri ve öykücülerini açığa çıkarmak, geleceği oluşturacak çocuklarımızın okuma beğenilerini geliştirmek, yeni ve yaratıcı düşünceleri açığa çıkarabilmek, sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine fırsat ve olanak yaratmak, ifade güçlerini geliştirmek, hayal dünyalarını keşfetmek, duygularını tanımlarını sağlamak ve problem çözme becerilerini görmek için okulöncesi eğitim gereklidir.

Okulöncesi eğitimin amaçları incelendiğinde çocuk ilkokula başlamadan önce, beklenen gelişimi bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlamak, çocuklarda iyi alışkanlıklar geliştirmek ve onların ilköğretime uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Okulöncesinde eğitim etkinliklerini düzenlerken onların yaşları, ilgi ve



gereksinimleri ile okulun ve çevrenin olanaklarını göz önünde bulundurmak, Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önemi vermek, onların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma ve paylaşma duygu ve davranışlarını geliştirmek, özdenetim becerilerini kazandırmak, oyun temelli etkinlikler düzenlemek, onların bağımsız davranışlar geliştirmesini desteklemek ve davranışlarını geliştirmek biçiminde sıralanabilir (Gültekin, 2008: 60). Tüm bunlar ışığında okulöncesinin verimliliği için okul yöneticisinin ve öğretmenlerin ortak bir amaç içinde hareket etmesi beklenir. Okul müdürünün yönetim becerileri öğretmen üzerinde pozitif motivasyon unsuru olacaktır. Okul müdürünün planlama, koordinasyon, etkileme, iletişimi sürdürme, denetleme gibi yönetim becerilerine sahip olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu beceriler ile öğretmenleri etkilemede kullandıkları taktiklerin neler olduğunun bilinmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu bölümde projenin problem durumu, amacı, önemi, varsayım, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### **1.1.Problem**

Eğitim bakış açısındaki değişim bağlamında toplum-eğitim ilişkisi toplumların var olma stratejilerini ve eğitim anlayışlarını yeniden yapılandırmaktadırlar (Boyacı, 2011: 1). Toplumsal yapı hızla değişmektedir. Bu hızlı değişim eğitim sistemini ve bu sistemi yöneten kişileri değişime zorlamaktadır. Okul yöneticisi eğitim yöneticisi olarak değişimden en çok etkilenmesi gereken kişilerdendir. Düşünce ve davranışını çağın gerektirdiği eğitimsel bakış açısıyla dizayn etmek zorundadır. Bu da uluslararası bir bakış açısına sahip olması anlamına gelmektedir (Çelik, 2003; 169). Okul yöneticileri buldukları pozisyon gereği görev yaptıkları kurumun lideri konumundadırlar. Bu yönüyle kişileri ve grupları yönetir ve yönlendirirler.

İnsanın en temel özelliklerinden biri, onun sosyal bir varlık olmasıdır (Bayrak, 2008: 159). Bireylerin doğuştan getirdikleri potansiyellerini tanımaları ve bu potansiyelleri geliştirebilmeleri için uygun çevresel ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bunun içinde bireylerin çağdaş eğitimin gereklerine uygun bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Çağdaş eğitim, fiziksel, bilişsel, dil ve psikososyal gibi gelişimsel boyutların tümünü içerecek bir biçimde bireylerin her yönden bir bütün

olarak gelişimini amaçlar, bireylere gelişimsel özelliklerine uygun bir eğitim ortamı sağlamayı hedefler (Ceyhan, 2011: 10).

Sağlıklı bir gelişim açısından okulöncesi yıllarda çocuklara verilecek eğitim oldukça değerlidir. Bu nedenle, günümüzde genel olarak 0-8 yaş aralığındaki erken çocukluk yıllarında çocukların eğitimine büyük önem verilmektedir (Ceyhan, 2011: 10). Toplum içinde insan çeşitli nedenlerle iletişim içindedir. Bilgi paylaşmak, ihtiyaçlarını gidermek, yardımda bulunmak, arkadaşça sohbet etmek gibi nedenlerle insan iletişim kurar (Yüksel, 2012: 4). İnsan yaşamında sıkça fark edilebileceği gibi, iletişimlerde insanlar birbirlerini ikna etme ya da kendi düşüncelerini başkalarına kabul ettirmeye çalışır (Yüksel, 2012: 4).

Okul müdürünün hangi davranışlarının söz konusu çıktılarını etkilediği, dolayısıyla ideal bir öğretim liderliğinin hangi boyut ve davranışlardan oluştuğu konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bu amaçla konu ile ilgili farklı yöntemlerle araştırmalar yapılmaktadır (Şişman, 2010: 149). Eğitim sisteminin verimliliği okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesi ise büyük ölçüde okul yöneticisinin, yönetim ve liderlik yeterliklerine sahip olması ve bunları uygulayıp çalışanları etkileyebilmesine bağlıdır. Bu konuda dikkat çeken bazı kişisel özellikler vardır. Bu etkenler iletişimi etkileyen hususların başlarında yer alır. Bunlardan bazıları; empati kurma yeteneği, jest ve mimikleri kullanma yeteneği, sesi ve göz temasını doğru kullanma gibi örnekler verilebilir.

Eğitim sistemi, en alt düzeyden en üst düzeye kadar tek tek örgütlerden oluşur, Örgüt ve örgütsel yaşam, insanoğlu için vazgeçilmez bir gereksinimdir. İnsan; geçmişten geleceğe biyolojik, fizyolojik ve psikolojik birtakım sınırlılıklara sahiptir. İnsanın bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmesi için başkalarıyla işbirliği yapması gerekir. Çünkü sınırlılıkların üstesinden gelebilmenin, nadiren kişisel çabalarla başarıldığı söylenebilir (Bayrak, 2008: 160). Dünyadaki hızlı değişim eğitim sistem ve programlarının değişimini de zorlamaktadır. Okul öncesi eğitim çağdaş eğitim anlayışında gelişimsel kuramlar dikkate alındığında en önemli eğitim basamağı olarak düşünülebilir. Bu açıdan okulöncesi eğitim kurumunun verimliliği ve etkinliği

önemlidir. Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisinin okulöncesinde çalışan öğretmenleri etkiliyor olması ve onlar üzerindeki olumlu etkisini artıracak ve eğitimin bu ölçüde verimliliğine katkı sağlayacaktır. Bu sebepten bu araştırmada okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi hedeflenmiştir.

Tüm bu açıklamalar ışığında eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretmenlerini etkileme düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın temel amacını oluştururken, öğretmenleri olumlu yönlendirmelerinde etkili olduğu düşünülen etkileme becerilerinin neler olduğunun ve bu becerileri etkileyen değişkenlerin neler olduğunun daha önce yeterince çalışılmamış olması bu araştırmayı zorunlu kılmaktadır. Buna göre bu araştırmanın problem cümlesi “okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine göre nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

## **1.2. Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkiler öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesidir. Araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerilerinden, inisiyatif alma, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler ve nitelik alt boyutları ne düzeydedir?
3. Öğretmen algılarına göre okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, çalıştığı kurumdaki görev süresi, öğrenim durumu, çalıştığı okullara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğretmen algılarına göre okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin etkileme becerileri ne düzeydedir?

5. Öğretmen algılarına göre okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin etkileme becerilerinden yetki, uzmanlık ve kişilik alt boyutları ne düzeydedir?
6. Öğretmen algılarına göre okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin etkileme becerileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, çalıştığı kurumdaki görev süresi, öğrenim durumu, çalıştığı okullara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Günümüz eğitim liderini kendini geliştirmeye çalışan davranışını bu değişime odaklayan yapıda olmasını zorunlu kılmıştır (Çelik, 2003: 169). Müdürün bu açıdan belli yeterliliklere sahip olmak durumundadır. Okulda etkili iletişim ortamının sağlanabilmesi, okul sisteminin ahlaki ve etik değerler üzerine inşa edebilmesi, güvene dayalı bir örgütsel yapıyı oluşturabilmesi, ve okul toplumuna model olacak şekilde hareket edebilmesi bu yetenekler arasında sayılabilir (Açıkalın vd., 2007: 99-100). Okul müdürleri; öğretmenlerle kurdukları iletişimde değişik etkileme yollarını kullanabilirler. Okul müdürlerinin, etkileme davranışları yönetim yeterliliğinde önemli bir göstergesidir (Akçay, 2003: 160). Eğitim sisteminin verimliliği okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesi ise büyük ölçüde okul yöneticisinin, yönetim ve liderlik yeterliklerine sahip olması ve bunları uygulayıp çalışanları etkileyebilmesine bağlıdır.

Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisinin okulöncesinde çalışan öğretmenleri etkiliyor olması ve onlar üzerindeki olumlu etkisini artıracak ve eğitimin bu ölçüde verimliliğine katkı sağlayacaktır. Yönetim becerileri gelişmemiş bir yönetici okul ortamının verimsizliğine sebep olabileceği gibi ve öğretmenlerin çalışma koşullarındaki olumsuzluklardan etkilenerek okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine de yol açabilir. Bu çalışma ile eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırma okul yöneticilerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerinin geliştirilmesi açısından katkıları olacaktır. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli unsur insan gücü olduğundan eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticinin

becerileri eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi için önemlidir. Bu bakımdan, bu araştırmanın, okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, yöneticilerin kendilerini geliştirme çabalarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul ili Pendik ve Tuzla İlçesindeki 155 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Etkililik:** “Beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar” gibi anlamları karşılamaktadır (Şişman, 2002: 1).

**Örgütsel Etkililik:** “Amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar/girdiler ve örgüt dışı çevre yönlerinden yaklaşılarak farklı biçimlerde tanımlanır” (Şişman, 2010: 145).

**Etkili Okul:** “Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur.” (Klopf ve diğerleri, 1982; Akt: Balcı, 2006: 10).

**Yönetici:** “Bir grup insanı belirli amaçlara ulaştırmak için uyumlu ve takım ruhu içinde çalıştıran insandır. Başka bir deyişle, başkaları vasıtasıyla işgören ve başarıya ulaşan kimsedir” (Paşaoğlu, 2013: 9).

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNETİM BECERİLERİ VE ETKİLEME TAKTİKLERİ

Bu bölümde yönetim becerileri, yönetim süreçleri, okul müdürlerinin yönetici olarak özellikleri, etkileme davranışları, okul öğretmenleri etkilemede kullandıkları stratejiler ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

#### 2.1.Yönetim Becerileri

Yeni eğitim-öğretim anlayışı ve bu anlayışı yürütecek geliştirecek, tanıtım yapabilecek ve her koşulda doğru davranabilecek liderlik anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Yöneticilik belirlenmiş yetkilerle belirlenen hedeflere ulaşmak için bir grubun veya grupların organize edilip yönlendirilmesidir. Yöneticinin başarısı yönetim becerileriyle doğrudan ilişkilidir.

Eğitim sistem ve programlarının görevi, toplumsal yaşam düzenini sağlamak, bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürmek geliştirmek ve ilgili toplumsal sistemleri işletmek üzere nitelikteki insan gücünün yetiştirmektir. Okul müdürü yönetim becerileri doğrultusunda kendisinde bir takım davranış ve özellikler bulundurmaya zorundadır. Okul müdürünün yönetim becerisinden söz edilmesi için onun bu yönlerini geliştirmesi beklenir. Yönetici model olmak, dürüstlük ve tarafsızlığa riayet, saygınlık ve güven, nezaket ve saygı ve savurganlıktan kaçınma gibi kişisel davranışlar yanında yönetsel davranışlar açısından ise kamu hizmet bilinci, vizyon ve misyonunun yönetimi amaçların belirlenmesi, amaçların paylaşılması, amaçların uygulamaya yansıtılması, programlı yönetim, okulun eğitim programının oluşturulması, beklentileri dikkate alma, koordinasyon sağlama, programla ilgili materyalleri sağlama, kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması, örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme, zaman yönetimi, iletişim, kadro geliştirme, çalışanları teşvik etme, başarının ödüllendirilmesi ve hediye alma, okul kültürünün ve ikliminin yönetimi, çatışmaları etkin çözüme, denetlenme ve değerlendirilme, okul gelişimiyle ilgili kişileri bilgilendirme ve

gerektiğine hesap verme davranışları yönetim becerileri kapsamında değerlendirilebilir. Bu özelliklerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

**Vizyoner Olmak:** Liderlik işgörenler tarafından paylaşılan bir vizyona yönelik olarak örgütü yönlendiren hedef, strateji ve uygulamalara yönelik etkinlikleri onların bütün varlıklarıyla katkıda bulunmasını sağlayan sinerjik bir yönetim sürecidir (Aytaç, 2002: 67). Vizyon (ufuk), liderlikle çağcıl tartışmalarda en başat öge olarak görülmektedir. Kısaca vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun inandırıcı bir resmidir. Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir (Şişman, 2012: 4). Vizyon, okulun en azından yakın gelecekte ne olacağıyla ilgili bir düşür, bir büyük idealdir (Balcı, 2006: 260). Vizyoner bir yönetim için kişisel çıkar ve duygulardan bağımsız hareket etmek gerekir. Öfke, korku ve kaygı gibi olumsuz duygular liderin nörotik eğilimini yansıtır. Nevrotik liderler diğerlerine karşı düşmanca hisler besleyen yapıdadır. Buna karşılık, etik liderler astları ile olumlu ilişkiler kuran örnek modellerdir. Bu nedenle, nevrotik yapı etik liderliği olumsuz etkiler (Brawn ve Trevino, 2006: 603). Okul müdürü değerler ışığında belirlediği vizyon ve misyonu paydaşlara en doğru şekilde rol model olarak yansıtır. Ortak amaçların gerçekleştirilmesi için önder rolü oynar.

**Okul Hedef ve Amaçlarını Belirlemek:** Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla, özellikle de okulun akademik amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Şişman, 2012: 5). Bir örgütün amaçları belirli sınırlar içinde açık-seçik tanımlanamıyorsa, amaçlara ulaşip ulaşılmadığı konusunda tam ve kesin kanıtlar elde edilemiyorsa, amaçları ölçmenin birden fazla ölçütü veya standardı varsa bu tür örgütler “amaçları muğlak örgütler” olarak nitelendirilebilir. Okul örgütleri bu tür örgütlerin başında yer alır. Eğitim ve okul örgütlerinin amaçları birden fazladır (bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal). Bu amaçların birisi diğerinden daha az önemli veya daha çok önemli değildir, her birisi farklı birey, grup, katman ve örgütler için üst düzey öneme sahiptir (Boyacı, 2011: 68). Okul müdürü gerek kişisel amaçlarını gerekse okulun amaçlarını etik değerler açısından belirlemelidir.

**Programlı Yönetim:** Bir okulda okul müdürünün varlık nedenlerinden biri, okul programının yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibariyle yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine önderlik etmesidir (Şişman, 2012: 6). Okul yönetimlerinin mükemmelliğine ulaşması zor değildir. Yeteneklerinize sonuna kadar kullanabilme imkânına sahip olunursa karşılaşılan her türlü soruna çözüm geliştirilebilir (Çağlayan, 2002: 27). Yönetimin temel amacı, örgüt kavramı anlatılırken de açıklandığı gibi, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesidir. Bunu yapmak için, örgütte yer alan bireylerin gereksinimleri ile örgüt amaçları arasında bir denge kurulması gerekir. İnsanların eylemlerde bulunmasının temel nedeni gereksinimleridir ve insanlar çok çeşitli gereksinimlere sahiptir. Bu gereksinimlerin bir kısmını insan kendi başına karşılar, büyük bir kısmını da örgüt adı verilen yapılar altında diğer insanlarla yaptıkları iş birliği sonucunda karşılarlar. İnsan gereksinimleri, bireysel amaçları ortaya çıkarır. Dolayısıyla yönetimin en temel görevlerinden biri de, örgütte yer alan bireylerin amaçları ile örgütün amaçları arasında bir denge kurup, bunları karşılamaktır (Şimşek, 2011: 79).

**Koordinasyon Sağlamak:** Koordinasyon eğitim programının yönetiminin önemli parçalıdır. Okul yönetiminin başarısı, okul içindeki sürdürülmekte olan değişik programların birbiriyle ilişkisini ve uyumunu sağlamaktır. Müdürler koordinasyon için en önemli rolü üstlenirler. Eşgüdümleme görevi de bunu ifade etmektedir (Şişman, 2012: 7). Eğitim ortamlarında kalabalık sınıflarda derse girilmesi eğitimi olumsuz etkileyen faktörlerdendir (Yalçınkaya, 2002: 112). Çok derse girmek ve öğretmeni yıpratır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesini engeller. Dolayısıyla müdür öğretmen üzerindeki ders yükünü eşgüdümleme çalışmasıyla dengeli dağıtım sağlayabilir ve verimliliği artırmış olur. Ortak amaçların gerçekleştirilmesi için birlikte çalışmak ve bu birlikteliği koordinasyonla sürdürmek şarttır.

**Zamanı Doğru Yönetmek:** Okulda yapılan işler zamanla çok yakından ilgilidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, müdürün kendine ait bir zaman



planı olması, zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir. Zaman, okulun ve okul yöneticisinin sahip olduğu önemli kaynaklardan biridir (Şişman, 2012: 8). Okul yöneticisi okulda çalışmalar esnasında zaman hırsızlarıyla mücadele etmesini bilmeli ve etkin bir zaman yönetim uzmanı olmalıdır.

İletişim: Okulu, yönetici odasından yönetilmez. Öğretmenlerle iç içe olmak durumundadır. Öğrencileriyle ilgilenmeli gereksinimlerini karşılamalıdır. Müdür, öğretim kaynağı (öğretmen) ve rol modeli olmalıdır (Şişman, 2012: 9). Beden zihnin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne geniş bir dünya görüşüne, sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişimciliğe değer veren topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, üretici ve verimli olarak öğrencilerin yetiştirilmesi ve öğretmenlere iyi örnek olunması için okullara atanacak yöneticilerin seçkin kişiler olması gerekmektedir (Çağlayan, 2002: 29). Okulda İnsan İlişkilerinin düzeyi öğretmen ve yöneticilerin motivasyonuna, dolayısıyla okuldaki eğitim sürecine etki eden bir faktördür. Okul içerisinde farklı yaşam tarzına, farklı değer önceliklerine sahip öğretmen ve yöneticiler yer almaktadır. Bu farklılıklar insan ilişkilerinde kişilerin yaklaşımlarını da etkilemektedir. İnsan ilişkileri açısından öncelikli değerler kişiden kişiye değişmekle beraber ortak kabul görmüş değerler bulunmaktadır. Bunlar içerisinde dürüstlük, samimiyet, sevgi, karşılıklı anlayış, iletişim, paylaşım, hoşgörü, güven, saygı, eşitlik, insana değer, empati, yardımseverlik gibi değerler sayılabilir. Bunlar aslında insanı insan yapan değerler olarak da görülmektedir. Ancak bu değerlerin kişiler üzerindeki etkisi ya da davranışlar üzerindeki etkisi farklılaşmaktadır. Bu durumun içinde bulunan kültür, yaşantılar ve kişinin ahlâkî muhakeme düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Bakioğlu ve Tokmak, 2009: 68). Okullardaki iletişim sürecinin etkili hale getirilmesinde okul yöneticileri, okuldaki eğitim işgörenlerinin gereksinimleri doğrultusunda iletişim kanallarını yapılandırmalıdır. Okuldaki iletişim kanallarının açık olması, okul personelinin okuldaki tüm etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar ve kendilerinin ilgili etkinliklerle ilgili görüşlerinin okul yönetimine bildirilmesine olanak sağlamaktadır (Aydın, 2005: 162).

Çalışanları Teşvik Etmek: İyi bir yönetici örgütteki işgörenlerin morallerini yüksek tutma işi ile ilgilenir. Örgüt amaçlarına yönelik en uygun örgüt iklimini oluşturma çabasıdır. İşgörenlerin morali, örgüt amaçlarına hizmet etme isteğine bağlıdır. Bu durum ise örgütteki bireylerin duyguları, değerleri, davranışları, beklentileri ve özelemlerinden etkilenmektedir. Zaman zaman dış çevreden de işgören morali etkilenebilir (Eren, 2010: 47). Çağlayan (2002: 31) iyi bir yöneticinin çalışanları ile başarılı ve sağlıklı birer şekilde ilişki kurabilmesi için öncelikle, birlikte çalıştığı kişilerin özelliklerini çok yakından bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışanların ihtiyaçlarını, duygularını, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları seçmelerini ve kaygılarını yakından tanımalıdır. İlişkilerde bunları göz önünde bulundurmalıdır.

Çatışmaları Etkin Çözmek: Yönetilen kişiler yöneticilerin sözlerinden çok fiillerine önem verirler (Türkmen, 2011: 22). Çatışmanın kaynağı yapı ise, eğitim yöneticilerinin öğretmenlere karşı müşfik davranışlar göstermesi çatışmaları çözemeyecek ve yapısal değişimleri gerektirecektir. Gerçekte, örgüt içi çatışmaların temel nedenleri, makama önem verme, suç yükleme, kırtasiyecilik ve tutuculuktur. Böyle çatışmalar genellikle üç türdür. Birincisi basamaklar arası yönetim çatışmasıdır. Örneğin bir ildeki milli eğitim müdürlüğü ile ona bağlı lise müdürlüğü arasındaki çatışma gibi, ikincisi, ayrı basamaklardaki birimler arası çatışmadır ki, daha çok koordinasyon veya işbirliği sorunlarından doğar. Genel eğitim ve teknik öğretim daireleri gibi, belirli birimlerdeki uzmanlık grupları arasında çatışmada üçüncü türdür. Okul yöneticisinin çatışmaları önlemek veya çözmek için tutacağı yol birleştirme olmalıdır. Buna olanak bulamazsa uzlaştırma yoluna gidebilir. Fakat egemen olma ile okulun yönetilemeyeceğini bilmelidir (Bursalıoğlu, 2012: 156-157). Eğitim örgütlerinde karşılaşılan sorunlar çok çeşitlidir ve çoğu zaman bu sorunlar bireysellik taşır. İyi bir yönetici pratik sorun çözme yetisini geliştirmelidir. Sağlam bir kuramsal kimlik taşıyan ve kültür oluşturmuş olan örgütler, sorun çözmede daha hızlı ve sorunlar karşısında daha dayanıklı olacaklardır.

Bu özellikler yönetim kavramıyla ilişkilidir. Bu kapsamda yönetim kavramının ne olduğunun incelenmesi gerekmektedir.

### 2.1.1.Yönetim Kavramı

İnsan yaşamının önemli bir bölümü bu örgütlerde geçmektedir. Birey, eğitim örgütlerinde bir yandan eğitim gereksinimini karşılarken diğer yandan içinde bulunduğu örgüte ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenmeye ve yerine getirmeye çalışır. Bu süreç içinde bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesinde yönetim kavramı öne çıkmaktadır. Çünkü ortak bir amaç doğrultusundaki eylemlerin eş güdümünün sağlanması, yönetsel bir süreçtir. Aslında örgüt ve yönetim birlikte var olan iki kavramdır. Türk Eğitim Sistemi bir yapı olarak kabul edildiğinde yönetim de bu yapının amaçlarını gerçekleştirecek biçimde harekete geçirilme sürecidir. Türk Eğitim Sisteminin amaçlarının gerçekleştirildiği yerler okullardır. Yasal dayanaklar (mevzuat), yönetim açısından rehber olmakla birlikte eğitim sistemimizi düzenleyen birçok temel ilkedden söz edilir (Bayrak, 2008: 160).

Yönetim belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için başta çalışanları olmak üzere demirbaşları, ekonomik kaynakları, donanımlarını verimli kullanarak karar alma ve yürürlüğe sokma süreçlerine yardımcı olan kısımların toplamıdır (Paşaoğlu, 2013: 3). Bu yönüyle yönetim insan kaynaklarıyla doğrudan ilgilidir. Yönetim insanların koordinasyonu, yönlendirilmesi, değerlendirilmesi, desteklenmesi gibi süreçleri içine alır.

Yönetimle ilgili olarak farklı diller farklı kavram ve sözcüklerle “yönetim” ifade edilmiştir. İngilizce’de yönetimle ilgili ‘management,’ ‘administration,’ ‘governance’ gibi birden çok kelime kullanılmıştır (Şişman, 2010: 8). Türkçede yönetim “bir örgütte önceden belirlenmiş işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir” (Türkmen, 2011: 19). Başka bir tanıma göre planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetleme yönetim sürecini oluşturmaktadır (Paşaoğlu, 2013: 3). Yönetim, kısaca mevcut yapının canlandırılması, harekete geçirilmesi sürecidir. Yönetim, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek üzere örgüt kaynaklarının örgütlenmesi, eşgüdümü, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçleri bütünüdür (Balcı, 2006: 250). Bu tanımlardan yönetimin bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreç belli amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir. Yönetimin temel

amacı, örgütsel amaçları gerçekleştirmektir. Örgütsel amaçlar üç başlık altında ele alınabilir (Genç, 2007: 25):

***Düzen amacı:*** Çalışanların istenen hedeflere ulaşmak için gösterdikleri davranışlardır.

***Kültürel amaçlar:*** Örgüt çalışanlarını temsil eden ortak amaçlardır.

***Ekonomik amaçlar:*** Örgütsel çıktıların verimliliğidir.

Yönetim süreçleri örgütsel amaçlara ulaşma odaklıdır. Yöneticiler bu amaçlara ulaşmak için belli liderlik özelliklerine sahip olmak durumundadırlar.

İnsanların birbirlerine karşı kullandığı iletişim seviyesi ve birbirlerine karşı uyguladıkları iletişimin sıklığı eğitim örgütlerinin özelliklerindedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden daha öncelikli ve önemli bir duruma getirir (Ağaoğlu, 2006: 4). Yönetim kendi hedeflerine ulaşabilmek için örgütleri kullanır. Böylece yönetim kendisine hedeflere götürecek araca ulaşır. Yönetim bunu yapmaya çalışırken kendi içindeki farklı etkenleri bastırmak zorundadır. Bunu yapabilmesi içinse bilimsel bir uyum gerektirir. Ayrıca ortak amaçları gerçekleştirebilmek için, bu koordinasyonu içten gelen bir işbirliği izlenebilir. Böyle bir işbirliğinin doğuşu, bir kararı uygulayacak veya uygulamasından etkilenecek kişilere, o karar eylemine katılma fırsatı verilmesiyle olanaklıdır. Bu görüş, yönetimi bir karar sonucu olarak almakta ve yönetim sürecinin bir kararla başlayıp bittiği tezini savunmaktadır. Son zamanlarda yönetim çerçevesi içerisinde en çok ele alınan görüş budur. Ek olarak bu konunun altı kolaylıkla doldurulabilir. Bu açıdan bakmak gerekirse bu görüşün benzerlerinden ayrışarak daha bilimsel hale gelmesini sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2012: 16)

Yönetici insanları bir araya getirerek onları takım ruhu içerisinde çalıştıran ve onları gerektiğinde pohpohlayarak performansını arttıran kişidir. Başka bir biçimde tanımlamak gerekirse şu şekilde olabilir. Yönetici, çalıştırdığı insanların başarısıyla yükselen ve çalıştığı yerin gelir kaynaklarını ve kurumun etkenlerini şekillendiren kişidir (Paşaoğlu, 2013: 9). Yönetim yöneticinin işidir. Belli bir amaç için toplanmış insanları yönlendirmek, madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanmak yöneticinin temel amacıdır. Kaçınılmaz bir şekilde yöneticinin asıl uğraş alanı insandır. Yöneticinin başarısız olması örgütün çalışma verimini direkt etkileyerek çalışanları da başarısız

kılar. Yönetici insanları yönlendirdiğinden dolayı örgütün beynidir. Yönetim ise örgütün kumanda edilmesinden sorumludur. Yönetimin başarısız olması örgütün amaçlarına ulaşmasını kesinlikle sağlayamaz ve çoğu zaman hedefte kayma yaşarlar. Bu nedenle yönetim ve örgüt ayrılmaz bir ikilidir. Örgütün yürütme konusunda kullandığı teknik ve etkinlikleri örgüt kültürünü ortaya çıkarır (Bayrak, 2011: 75). Örgüt kültürünü tanımlamak gerekirse şu şekilde tanımlanabilir. “Örgüt kültürüyle ilgili literatürde genel olarak örgüt kültürünün olumlu yönden, örgütsel bütünleşme, motivasyon, verimlilik, etkililik, performans, kontrol, koordinasyon, iletişim, sosyalleşme, sorun çözme aracı olarak görüldüğü söylenebilir” (Şişman, 2007: 150).

### **2.1.2.Yönetim Süreçleri**

Yöneticinin görevinin yerine getirirken yaptığı eylemlere yönetim süreçleri denir. Yöneticinin eylemlerinin sınıflandırmak yönetime kapsamlı bir şekilde bakılmasını kolaylaştırır. Özellikle yönetimin temel taşlarını oluşturan ögelerin incelenmesi, örgütlerin amaçları açısından oldukça önemlidir (Erdoğan, 2006). Süreç yönetimi örgütün temel taşlarından biri olarak kabul görmektedir. Her ne kadar ikisini kesin olarak birbirinden ayırmak olanaklı ve doğru değilse de, hem örgütün amaçlarını, hem de yönetimin görevlerini gerçekleştirmek, bakımından yönetim değil örgüt temel alınmalıdır. Yönetimin amacı örgütü ayakta tutarak örgütün amaçlarını birinci planda tutmaktır. Örgütün en temel yapısı yönetimdir fakat örgütün önüne geçerse, örgütün amaçlarında sapma meydana gelebilir hatta bu hedeflerden tamamen vaz geçilebilir. Hâlbuki yönetimden beklenen örgütün amaçlarına değil, madde ve insan kaynaklarını kontrol altına almak ve önceden kararlaştırılmış olan bu amaçlara doğru yönelmektir (Bursalıoğlu, 2012: 24)

Okul yöneticileri kaynakları en verimli şekilde kullanmayı amaçlar ve örgütü ayakta tutmaya çalışır. Etkinlikleri yönetme, denetleme, çalışanların verimini artırma yönetimin görevlerindedir. Okul yönetiminin eylemleri, Bursalıoğlu'nun yaptığı sınıflandırma yedi temel taşına oturtulmuştur (Gürsel, 2006: 83).

### **2.1.2.1.Karar Verme**

Yönetim temel olarak incelendiğinde en çok göze çarpan karar süreçleridir. Herhangi bir karar verilirken yaşanan aksaklıklar ve çatışmalar bu sürecin doğru kullanılması ve doğru yönetilmesi ile çözüme kavuşturulabilir. Bu nedenlerden dolayı karar verme sürecinin önemi çok büyüktür (Gürsel, 2007: 65-66).

Yöneticinin en önemli özelliklerinden biriside karar verme yeteneğidir. Örgütün temel ihtiyaçlarının karşılanması, hedefleri, çalışanlarının seçilmesi gibi durumlarda hep karar verme sürecinin büyük önemi vardır (Paşaoğlu, 2013: 11).

Karar verme sürecinin önemli durumlarından biriside yönetimde bu süreçte kimlerin olacağıdır. Bu kişilerin etkili ve bu göreve uygun olmaları önemlidir. Bu kişiler öğrenciler veya öğrenci aileleri olabilmektedir. Bu sürecin yapılandırılması okul yöneticilerinin önemli görevlerindedir. Kararın nasıl verileceği bu sürecin son aşamasını oluşturmaktadır (Balcı ve Aydın, 2001: 72). Bütün bu aşamalar yöneticinin görevlerinin süreçlerindedir. Yöneticinin kararları her zaman işletmenin çıkarları doğrultusunda olmalıdır. Karar verici roller yöneticinin örgütün çıkarları doğrultusunda çevre koşullarına uyarak yöneticilik rolünü; ast kişiler arasında paylaşarak karar verme sürecinin verimli kullanılmasını sağlayabilir, işletme için doğru sonuçlara ulaşarak hedeflere doğru adımlarla ulaşılmasını sağlayabilir, aynı zamanda resmi ilişkilerde ve arabulucu rollerini içerir (Paşaoğlu, 2013: 12).

### **2.1.2.2.Planlama**

Planlama, bir yönetim süreci olarak “örgütsel amaçlara yoğunlaşmayı, örgütsel amaçlara ulaşmayı sağlayacak alternatif yolların ve araçların belirlenmesini ifade etmektedir” (Balcı ve Aydın, 2001: 77-78). Şu başlıklar planlama sürecinin yararlarındandır (Şimşek 2002):

- Örgütsel zaman yönetiminin önemli özelliklerinden biri planlamadır
- Planlama, yöneticilerin belirlenmiş amaçlara doğru yol almasını sağlar
- Planlama, araç ve gereçlerin etkili kullanılmasını sağlar

- Planlama, yönetimin etkili kullanılmasını sağlar
- Planlama, hedef doğrultusundaki gelişmeyi denetler
- Planlama, yönetimde esnekliğin oluşmasını sağlar
- Planlama, çalışma koşullarının ayarlanmasını sağlar

Eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için planlama etkili bir rol oynamaktadır (Keskinç, 2007: 79).

### **2.1.2.3.Örgütlenme**

Modern okullarda çalışanların bir takım halinde çalışmalarına çalışılır. Bu görüşte okulun en alt kademesini de aşarak daha da ilerisinin ifade ettiği kabul görür. Bunun bir gerekçesi olarak kişiler arası güven, empati ve etkileşim özendirilir. Takım düşüncesi benimsenmiş örgütlerde sinerji anlayışı hakimdir. Bu kavram bireylerin işlerine daha sıkı bağlanmasını sağlar. Takım düşüncesi benimsenmiş örgütlerde birliktelik duygusu gelişmiştir (Balcı, 2006: 262).

Yönetmeliklerde verilen yetkilerle, okul yöneticileri örgütlenmenin kilit taşıdır. Okul personelinin yönetici tarafından bilgilendirilmesi ve okul yeterliliğinin yöneticiler tarafından doğru ve verimli kullanılması örgütlenmeyi olumlu şekilde etkilemektedir. Okul yöneticisinin etkili ve hedefe yönelik planları örgütlenme sürecindeki etkisi büyük olmakla birlikte okul kültürüne etkisi gözen kaçırılmayacak derecededir (Karagöz, 2006: 44-45).

### **2.1.2.4.İletişim**

Yaşamda iletişim çok önemli seviyelere ulaşmıştır. Örgütte iletişim belirli bir seviyenin üzerinde olması gerekmektedir. Çünkü bu sayede bireylerin motivasyonu artacak ve aynı zaman da genç yetenekler kendilerini daha iyi kanıtlama ortamı sağlayabilecekler. Bunun tam tersi durumunda ise örgütü başarısızlığa götürebilir (Paşaoğlu, 2013: 14). İletişim süreci örgütlerde informal ve formal olmak üzere iki şekilde kabul görmektedir. Örgütün hiyerarşik kademeleri arasında emirlerin en alt

kademeden en üst kademeye kadar çift yönlü aktarılması formal iletişimidir. Örgütteki kişiler arasındaki sosyal etkileşimlerin iletilme süreci de informal olarak tanımlanmaktadır. İletişim örgütün bütün çevresinde etkilidir. Örgütün çalışanları arasında oluşan iletişim örgüt içi iletişim, örgütün dış ilişkiler çerçevesinde yapılan etkileşime ise dış etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2003: 43).

Örgütlerdeki iletişimi yedi temel esas üzerine kurabiliriz (Balcı ve Aydın, 2001: 85-86):

- “Amaç: İletişim sürecini başlatan ve iletişim sürecini etkili hale getiren en temel ögedir.”
- “Verici: İletişim sürecinde, bir kişiye belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için anlam ileten kişidir.”
- “Alıcı: Vericinin, belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için mesajı gönderdiği kişidir.”
- “Mesaj (İleti): İletişim sürecinde, karşısındakine belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için anlam ileten kişinin, alıcıya göndereceği anlamın, duyu organlarıyla algılanabilecek şekilde anlatımıdır.”
- “Kanal: Vericinin gönderdiği mesajların alıcıya ulaşmasını sağlayan ortamdır.”
- “Eylem: İletişim sürecinde, vericinin beklemiş olduğu tepkinin, alıcı tarafından gösterilmesidir.”
- “Dönüt: İletişim sürecinde, vericinin gönderdiği iletilerin alıcıda oluşturduğu etkilere yönelik, vericinin elde ettiği bilgilerdir.”

İletişimin etkileri bir devir daim içinde değişerek ve yenilenerek gerçekleşmektedir. İletişimin etkileri göze çarpan bir şekilde fark edilmektedir. Burada ikna ve iletişim ayrımından bahsetmek gerekmektedir. İkna edici iletişimin temel yapı taşları bilginin paylaşıldıktan sonraki davranış değişikliği hedeflenmektedir (Yüksel, 2012: 5).



### **2.1.2.5.Etkileme**

Teşvik ve özendirme örgütteki bireyleri etkilemek ve onları istenilen yöne doğru yöneltebilmek için kullanılır. Özendirme iki temel yapı taşı üzerine oturtulmuştur, bunlar maddi ve manevi boyutta yapılandırmadır. Maddi teşvik çalışanların ekonomik açıdan ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede ikramiye adı altında çalışanlara ücret verilmesidir. Manevi teşvik ise çalışanların gerektiğinde pohpohlanarak veya moral ve isteklerini arttırarak manevi ihtiyaçlarının karşılanması sağlanır. Etkilemede ki önemli tekniklerden biride örgütte çalışanların yönetsel kararlara katılımları sağlanmalarıdır. Bu durumlarda örgütte çalışanların örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmaları ve odaklanmaları artmaktadır (Gürsel, 2007: 82-83).

### **2.1.2.6.Eşgüdümleme**

Eşgüdümleme süreci, örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi için odaklanmalıdır. Örgütün ortak hedeflerine ulaşılabilmesi için görevlerin doğru dağıtılması, çalışanların iyi ilişkiler kurması, zamanların doğru ayarlanması gibi etkenler önemlidir. Bir örgütte hiçbir nedenle çalışan kendi istekleri doğrultusunda hareket edemez. Ortaya konan sonuçların iyi değerlendirilmesi ve çalışanların birbirinden haberdar olmaları çok önemlidir (Balcı, 2005: 55).

Modern okul yöneticisi okula uygun bir yöneticilik yapmak zorundadır. Daha öncede vurgulandığı gibi modern okul yönetimi yapılandırılması ne tam bürokratik-mekanik nede “gevşek yapılanmak” durumundadır. Okulda katı yönetim uygulamak, çalışanların iletişim seviyesini düşürmek, personele baskı uygulamak, böylece de verim beklemek gerçekleşemeyecek bir beklentidir. Bağımsızlık kaygısıyla öğretmenlerin kendilerini sınıfta tek otorite ilan etmesi uygun düşmez. Bu yapılanma okulun değerleriyle yönetilmesinin gerekliliğinin farkına varılmasını sağlamaktadır. Yöneticilerin karizma olarak adlandırılan duruşları, ses tonu ve vizyonu personelin dikkat edeceği özelliklerdendir. Örgütteki personellerinin fazladan sorumluluk alarak işlerine var güçleriyle bağlanmaları yönetimin uygulanma becerilerindendir (Balcı, 2006: 262).

### **2.1.2.7.Değerlendirme**

Eldeki verilerin doğruluğu ve güvenilirliği değerlendirme sürecinin başarı seviyesini ortaya koyar. Örgütlerin yönetimi birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Bu değişkenlerden belki de en önemlisi örgütteki personellerin yöneticilere karşı tutumları ve örgütteki personelin davranışlarıdır. Bu davranışlar çok çeşitlenebildiği için bu davranışların değerlendirilmeye çalışılması gerçekten oldukça zordur. Yöneticilerin örgüt personeline karşı almış olduğu tutumları değerlendirme sürecini oldukça etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı yöneticilerin değerlendirme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Başaran, 2006: 326-327).

### **2.1.3.Yöneticinin İlişkileri**

Yöneticinin en önemli, görevi, etkin bir örgüt yaratmaktır. Bunun içinde çalışanları etkin bir biçimde motive etmek gerekmektedir. Çalışanların kendilerine verilen görevleri etkin bir biçimde yerine getirmeye istekli olmalıdırlar. Çalışanların her biri, kendilerine verilen görevlerin için çaba harcamaya istekli olmadıkça, yönetsel etkinliklerden hiçbir sonuç alınmaz. Çalışanların motive olmaları da elbette ki sağlam ilişkilerle olur. İlişkilerin başarılı olması insanların karşılıklı etkileşim içinde olmaları gerekir. Üstün nitelikli ilişkilerin iletişimde başarılı olmalarının sebebi, ilişkilerin temel sebebinin çalışma isteğinden kaynaklandığı ortadadır. İlişkiler son derece karmaşık olabilir ama iyi ilişkiler kurmak ve sürdürmek için çaba harcamaya değer. Bu tür ilişkileri destekleyen temel değerler (Türkmen, 2011: 30):

- Güven: etkileşim içinde bulunduğunuz insanların doğruluğundan emin olmanızdır. İlişkilere destek sağlayan bir unsurdur. Başarılı olarak nitelendirilebilecek ilişkilerde güven unsurunun çok etkili olması gerekmektedir. Bir ilişkiyi başarılı kılmamanın pek çok yolu vardır ancak ilişkiyi ayakta tutabilmenin olmazsa olmazı güvendir.

- Hoşgörü: ilişkilerde olmazsa olmaz durumundadır. İletişim içinde bulunduğumuz insanın çıkarlarını düşünmek ve değerlendirmek yerine hoşgörü içerisinde sadece kurulan etkileşimi düşünmek gerekir.

- Özen: kararlı bir biçimde başarıya doğru yürümek açısından bir ilişkiye yeterince özen göstermek zorunludur. İlişkilerde sorumluluk alma da çok önemlidir. Sorumluluk sayesinde ilişkilerde karşılaşılabilecek sorunları ortadan kaldırır.

- Saygı: bir başkasına duyduğumuz saygıyı ifade etmek onun kendisinin çok değerli ve onun kendisinin değerli hissetmesine yol açacaktır. Saygı ilişkilerimizin kalitesini artırır. Kişinin en büyük beklentilerinden biriside kendisine saygın bir kişi olarak davranılmasıdır.

- İletişim: bir ilişkinin değeri onun için harcanan zaman bağlıdır. Bir ilişkinin önemli noktalarına için her zaman harcadığınızda iletişim kanallarını açarsınız, karşı tarafı tüm dikkatinizle dinlediğinizde ona saygı duyduğunuzu göstermiş olursunuz.

- Takdir ve Övgü: insanların sizin için yaptıkları bir şeyden dolayı takdir ettiğinizde kendileri daha iyi hissederler ve daha fazlasını yapmak isterler. Bu davranış sizin kendi öz saygınızın da artmasına neden olur.

- Yardımseverlik: ilişki kurduğunuz kişinin bir takım sorunlarını hafifletmek için işinin içine girip küçük şeyler yapmamız her zaman takdir görecektir. Bu paylaşma ve katkıda bulunma isteği ilişkilerin sürekliliğini sağlar.

#### **2.1.4.Yöneticinin Roller**

Rol, makamda bulunan kişilerden beklenen davranışlar biçimi başka bir deyişle, birli bir konumda, yapılması gereken faaliyet ve işlevlerdir. Yönetimle ilgili çalışmaların büyük bir bölümü yöneticilerin rollerine ayrılmıştır. Çünkü yönetim hiyerarşik bir yapı içinde ast-üst rollerinden oluşan sistemdir. Bu sistemde en önemli unsur, yöneticinin iş yaptırmasıdır. Amirin kuruluşunu ya da birimini temsil etmek, birimler ve kurumlar arası haberleşmeyi sağlamak kuruluşun amaç ve politikalarını belirlemek, sorunları çözümlenmek ve karar vermek gibi fonksiyonel hak ve yetkileri vardır. Yeni geldiğinde bu yetkilerini kullanır. Bu hakların karşılığı ona görevler ise asların rollerini oluşturur. Yönetimin, kurum amaçlar, kurallar, programlar ve birey insanlar olmak üzere iki boyutu vardır. Yönetici bu iki boyut arasında gider gelir. Kurum boyutunda ağırlık verir ise kuralca, birey boyutunu da ağırlık verir ise de bazı yönetici olarak adlandırılır. İdeal yönetici ise de bu ikisi arasında denge politikası yapan yöneticidir (Türkmen, 2011: 26). Yöneticilerin görevlerini yerine getirirken bazı

sorumlulukları olarak gerekli rolleri almaları gerekmektedir. Bu roller bilgi yayma, sorunları çözmeye, eşgüdümleme, liderlik, temsil ve sahiplik gibi sıralanabilir. Bunların yanında yöneticilerin liderlik statüleri göz önüne alınmalıdır. Örnek vermek gerekirse okula bağlı olarak çalışan okul yöneticilerinin baba, bekçi, lider, bürokrat gibi imaj sahibi olabilirler (Şişman, 2010: 11). Okul yöneticisi gerekli yönetmeliklere uyarak okulun hedefleri doğrultusunda hareket eden okul kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanan kişidir (Bayrak, 2001: 209). Okul yöneticisi örgütlerin ve grupların gücünden faydalanmayı bilmeli ve onları okulun hedefleri doğrultusunda yönlendirebilmelidir. Okul yöneticisi zamanı doğru kullanmalı, işlerin doğru ilerlemesi için denetlemeleri doğru yapmalı, okulun hedefleri doğrultusunda planlamayı yapmalı, okul çevresiyle etkileşim içerisinde olarak iletişimi kesmemelidir. (Boyacı, 2011: 104).

Başarılı okullarda öğrenciler sorumluluklarının farkındadır. Ayrıca öğrenciler okul yönetiminin beklentilerinin farkındadırlar ve kendi üzerlerine düşen görevlerin farkındadırlar. Akademik başarılarının yanında da sosyal çalışmalarda sorumluluklar olarak etkili olmaya çalışmaktadırlar. Öğrenci bu yaptıklarının karşılığında elbette ki bir ödüllendirme beklentisi içerisine girmektedir. Öğretmenlerin bu beklentiyi karşılaması gerekmektedir. Açıkçası öğrenci başarı ve ödül ilişkisini algılamalı ve anlamalıdır. Başarılı okullarda güçlü ve sistemli bir ödül sistemi mutlaka vardır (Balcı, 2007: 152).

Yöneticilerin kendi görevlerini başarıyla gerçekleştirebilmesi için mutlaka belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler farklı şekillerde farklı temalar altında toplanmasına karşılık kısaca, insani yeterlilikler, kavramsal ve teknik olarak farklı gruplara ayrabiliriz (Şişman, 2010: 11):

İnsani yeterlilikler yöneticinin iyi bir lider olarak personelle iyi iletişim kurması, insanlarla etkileşim içerisinde kalarak insani bir ortam kurması, örgütsel çatışmaları yönetebilmesi gibi yeteneklere sahip olmasıdır.

Kavramsal yeterlilikler, yöneticilerin örgütün bütün sorunlarını belirleme, alt ve üst seviyede çalışan personeller arasındaki iletişimi görme, karar verme süreçlerini iyi yönetme gibi özellikler sıralanabilir.

Teknik yeterlilikler, yöneticinin teknolojiden yararlanma, yapılan işlerle alakalı kaynaklar oluşturma ve var olan kaynakları doğru kullanma gibi sıralanabilir. Bu sıralanan özellikler iş başında veya alınan eğitim ile sağlanabilir.

## **2.2.Okul Yöneticisi**

Eğitim örgütlerinde insan faktörü kilit taşı rolündedir. Bu yüzden gerekli yaklaşımlarda okul yönetiminin insan faktörünün göz ardı etmemelidir (Ağaoğlu, 2006: 4). Eğitim yönetimini eğitim bilimlerinin alt dallarından biri olarak kabul edebiliriz. Eğitim bilimi, eğitimi kapsamlı bir şekilde ele alan ve bu konuda gelişmeye açık olan bir bilim dalıdır. Eğitim bilimi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi ve eğitim planlaması gibi eğitimin alt dallarıyla ilgilenerek onları geliştirmeyi amaçlar. Bu saydığımız disiplinler arasında eğitim yönetimi de bulunmaktadır (Bayrak, 2011: 82).

Bir eğitim örgütünün hedefleri örgütün kendi içindeki ve dışındaki etkenler üzerine kurulur. Örnek vermek gerekirse, bir eğitim örgütünün hedeflerini saptırmak sadece örgütteki bazı kişilerin elinde olmamalıdır. Eğitim öncelikle sosyal sonra politik, daha da sonra da mesleki bir etkidir. Sosyal bir girişim olarak değerlendirilebilir çünkü ülkedeki eğitim alamamış bireyleri eğitilmiş bir birey haline getirmek şüphesiz eğitilmiş bireylerin sorumluluğundadır. Ek olarak eğitim gereğinin toplumdaki geldiğinin ve yine topluma gideceğinin unutulmaması gerekmektedir. Politik eğitim bireyler üzerine çeşitli etkiler yapmaktadır. Bu açıdan bakmak gerekirse örgütün hedeflerini kararlaştırmak örgütün değerlerini ortaya çıkarmak açısından çok önemlidir. Bu yapılmazsa muhakkak örgütte çatışmalar başlar ve buda olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Demokrasi sistemi oturtulmuş bir toplumda bireyler birçok hakka sahipken eğitim sistemi üzerindeki hakkı görmemek mümkün değildir (Bursalıoğlu, 2012: 20). Okulu yönetmeliklere uygun yönetmek eğitim programının gereklerini yerine getirmektir. Eğitim programının yönetici boyutuna bakıldığında, sosyal etkinlikler, derslerin düzene sokulması girer (Başaran, 2000: 141). Okulların etkili olarak

hedeflerine doğru sağlam adımlar atarak ilerlemesi müdürlerin okul üzerindeki etkilerine bağlıdır. Okullarda genellikle basit işler olarak nitelendirilen etkinlikler bile özenle planlanarak takip edilmesi gerekir. Bu durumlar yöneticilere çok önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalar gösteriyor ki okulun yöneticisi büyük öneme sahiptir. Birçok araştırmacının da söylediği gibi okul yöneticisinin bir lider olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Balcı, 2006: 127).

Okul yöneticileri toplum ile okul sistemini kaynaştıran, bir lider olarak okulun yönetiminde söz sahibi olan kişidir. Bu anlamda okul yöneticilerinin sorumluluklarının incelenerek ortaya çıkarılması toplum açısından yararlı sonuçları ortaya çıkarabilir (Boyacı, 2011: 104).

Helvacı ve Aydoğan, (2011: 57)'in araştırma sonuçlarına göre öğretmenin başarılı okul müdürlerinin özelliklerine ilişkin görüşleri, liderlik özellikleri ve de sorumluluk konuları çevresinde toplandıkları ortaya çıkmıştır. Liderlik yetenekleri konusu altında toplanan özellikler, adaletli olması, iletişime önem vermesi, istikrarlı bir şekilde hareket etmesi, liderlik özelliklerinin fark edilecek seviyede olması, yapılması gerekenleri doğru bir şekilde uygulayarak zamanında gerçekleştirmesi, sorumluluklarının bilincinde olarak kendinden ödün vermemesi, sosyal etkinlikleri iyi organize ederek başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilmelidir.

Okul yöneticisi, başarılı okul temasındaki literatürde sıkça bahsedilen konulardan biridir. Başarılı okullarda yöneticiyle ilgili herhangi bir tanımın olmadığı açıkça ortadadır. Fakat başarılı okulu oluşturan en temel unsurların başında müdür faktörünün geldiği birçok araştırmacı tarafından kabul görmektedir. Okulun etkililiği ve yöneticilerin liderlik statüsü arasında sıkı bir bağ vardır (Balcı, 2001: 113).Okul yöneticisi çok farklı kesimlerin beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentilerini karşılamaya çalışan okul yöneticisi, etik dışı davranış konusunda sıfır hata yaklaşımını uygulamalıdır. Moral liderlikte hata payı çok düşüktür. Okul yöneticisinin hatalı bazı yönetsel kararları hoş görülebilir. Buna karşılık moral hataların görmezlikten gelinmesi çok zordur (Çelik, 2006: 278).

Etkili okul, çeşitli okul yaşantıları sonucunda öğrencide gözlenen ilerlemeyi olumlu etkileyen bir hareket diğer bir deyişle, okul liderince öğrencilerin başarılarının arttırıldığı, aynı zamanda başarısız olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin farklı bir ilgi gördüğü, öğrencilerin arkadaşça bir ortamda vakit geçirdikleri ve aynı zamanda sosyal ortamın bulunduğu okul olarak tanımlanabilmektedir (Balcı, 2001: 136). Çağdaş liderlik rolleri, öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklaşmıştır. Okul yöneticilerinin farklı liderlik vizyonları açıkça ortadadır. bunlardan bazıları öğretimsel, etik, vizyoner, öğrenen, dönüşümcü liderlik başlıklarında toplanmaktadır (Bayrak, 2002: 210).

Çağdaş eğitimin amacı ve başlıca özelliği, buyurucu olmaktan ziyade yol gösterici olması, güçlüklerin çözümünde yardımcı olunması, insanı ve yeteneğine göre yönlendirilmesidir. Bu yönlendirmede okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Okul yöneticileri, okulların aynısıdır. Her okul müdürünün dikkat etmesi gereken özellikler ve sorumluluklar vardır (Çağlayan, 2002: 51):

- Okulun amaçlarını, felsefesini ve politikasını çok iyi tanımalı ve tanıtmalıdır.
- Okul müdürleri, özellikle kılık ve kıyafetine özen göstermek zorundadır. ‘İyi bir kıyafet, iyi bir tavsiye mektubudur. Sözü unutulmamalıdır. Görüntü birliğinden hareketle, davranış birliğine, ruh birliğine varmanın daha mümkün olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır.
- Müdürler, ustalıkla iş buyurmasını bilen, kişilerin gönüllerini alarak onların başarısını verimli hale getiren, kurumunda güven ve huzur ortamını sağlayarak personelin ilgi ve becerilerini artıran kimse olmalıdır.
- Okulda öğretmen, öğrenci ve personel arasındaki yönetim ve insani ilişkileri karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı bir şekilde düzenlemelidir.
- Okulunda bütün çalışmaları, pedagojik esaslar, iyi insan ilişkileri içinde kanun, yönetmelik ve emirlere bağlı kalarak yapabilmeli, haksızlara karşı çıkmalıdır.
- Başında bulunduğu kurumun, hedeflere yaslanmasında elindeki malzemeyi iyi değerlendirip, okulundaki bütün olumsuzlukları görüp, bunları teker teker, öğretmenlerle iş birliği içinde ortadan kaldırmalıdır.

- Müdürler, okullarında da iyi ve başarılı bir eğitim ve öğretimin sağlanabilmesi için, izleme, rehberlik, denetleme ve değerlendirme görevini, yönetmelikler çerçevesi içinde ve objektif olarak yapmalıdır.

- Okul müdürlerinin genellikle, personel ve çevre ile ilişkilerinde, konuşma kurallarında örf, adet ve genellere uyma alışkanlığı kazanmış olmaları ve buna ayrı bir özen göstermeleri gereklidir.

- Başarılı ve deneyimli müdürler, üstlerine karşı saygısız olmadan görüşlerini imkânlar ölçüsünde mevzuata ve kaynaklara neden olarak örnekler göstererek açıklamaya ve kabullendirmeye çalışmalıdırlar.

- Müdürler, konuşmalarına, hareketlerine dikkat etmeli ve olay karşısındaki davranışlarını kontrol edebilmelidir.

- Müdürler, okulun ve kurumun eğitim ve öğretimin, yönetim işlerinin daima önünde bulunmalarıdır. Okulun çalışma düzenine ve disiplinine etmede örnek olmalıdırlar.

- Üst ile yapacağı resmi yazışmalarda ve ilişkilerinde de saygı ve nezaket kurallarını daima göz önünde bulundurmalıdırlar.

- Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamalıdır.

- Okul müdürleri, kurum personeline ve çevresine yönelik rehberlik görevini üstlenmelidir.

- Müdürler, üst makamlara göndermek zorunda olduğu bilgileri zamanında göndermeli, yersiz yazışmalara ortam oluşturulmamalıdır.

- Müdürlerini yönetim mevzuatında en azından bir kamu yönetiminde kadar hukuk bilgisine de sahip olması gerekir.

- Kendine güvenen, mevzuat bilgisi üstün ve yetişmiş bir müdür, yeni gelişmelere de açık olmalıdır.

- Başarılı ve lider bir müdür, modern yönetim, yöntem ve tekniklerini çağdaş metotlar içinde uygulayabilmelidir. Okul müdürleri ile yakın çalışma arkadaşları uyum içinde olmalıdır. Demokratik yönetim geliştirilmelidir.

- Okul müdürleri öğretim yılı başında önce yardımcılarını ile toplanarak; yıl içinde okulun gelişmesi için eğitim ve öğretim planlanması ve raporunu hazırlamalıdır. Günlük haftalık ve yıllık programları hazırlamalıdırlar.



- Okul müdürlerinden yetki sorumluluk ve düzeylerinin en üst seviye yükselmiş insan üstü bir yaratık olmalarını beklemek insafsızlıktır. Çeşitli bilim dallarında otorite olması mümkün değildir.

- Okul müdürleri öncelikle ve özellikle eğitimde ve yönetimde araştırmacı olmalıdırlar.

- Okul müdürleri tutum ve davranışları ile sert yumuşak yahut otoriter ve demokratik diyebileceğimiz yönetim şekillerinden demokratik olanı seçmelidir.

- Okul müdürleri, öğretmen, öğrenci, personel, veli, çevre üst makamlar arasındaki, karşılıklı bağımlı ilişkileri iyi bir yöntemle düzenlemelidir.

- Okul müdürlerinde veli ilişkilerinde düzeyli inandırıcı güven verici ve nazik olmalıdır.

Türkiye’de okul müdürlerinin enformasyon teknolojisini yetkin bir şekilde kullanabilmesi, eğitim ve öğretimle bütünleştirebilmesi ve Türkiye’yi ağ toplumuna hazırlayabilmeleri için bilgi teknolojilerine liderlik yapabilecek yeni liderlik becerilerine sahip olması gerekmektedir. Son çeyrek yüzyılda, yaşamın her kesitinde teknoloji, anahtar rol oynamakta ve karşılıklı olarak birbirini etkileyen sosyal-kültürel, politik, ekonomik ve demografik değişimler, insan ve toplum yaşamını şekillendirmekte ve dönüştürmektedir (Turan, 2006: 286).

### **2.2.1. Okul Yöneticisi ve Yetki**

Okulların sistematik yapısı güvensizliğe zemin hazırlamaktadır. Okullardaki formel yapıdaki ilişkileri, sosyal bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamakta ve böylece de adaletsizliği gündeme getirmektedir. Eğitim yöneticisi, okulun formel yapısı içinde ayrıcalıklı bir sosyal konuma sahiptir (Ryan, 2006; akt Çelik, 2006: 280). Eğitim yöneticisi bu ayrıcalıklı konumunu öğretmenler ve öğrenciler üzerinde zorlayıcı bir güç olarak kullanırsa, başta kendisi sosyal adaleti ihlal etmiş olur. Eğitimsel liderlik, sosyal adaleti sağlamayı ve yatay ilişkiler geliştirmeyi gerektirmektedir (Çelik, 2006: 280). Yetki, başkalarının davranışlarını karar verme yeteneği, farklı bir şekilde yöneticilerin karar verebilme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır. Yetkiler, kurumlanmış bir şekilde üçe ayrılır (Türkmen, 2011: 26):

1) Rasyonel yetki: kaynağını bilgi ve yeterlilikte alır şöyle ki: bir trafik polisinin cumhurbaşkanının arabasını durdurup trafik kontrolünün yapması milli eğitim bakanının vermediği bir diplomayı bir okul müdürün vermesi gibi rasyonel, fonksiyonel yetki denir.

2) Karizmatik yetki: kaynağını daha çok bağımlılıktan alan yetkidir. Bu tür yetkiler rasyonel olmayıp emirler kutsal hale getirilmeye çalışılmıştır. (Bir ifade fanatik bağlamda).

3) Yönetimsel yetki: kanun ve yönetmeliklere belirlenmiş yetkilerdir. Yönetici yönetimden sorumlu olduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirirken yetkilerini kullanır. Bunlar formel veya enformel yetkiler olup, formel yetkiler yöneticiye statü liderliğini sağlar. Yetki, kullanılmayı başladığından itibaren, hemen arkasından bir sorumluluk getirilir. Bu nedenle yetki kullanılan her yönetici sorumluluğu da almış olur. Bazı yöneticiler verdiği karar neticesinde verilebilecek bir risk konusuna mevcut yetkilerinin tamamını kullandığından başarı grafikleri daima düşüktür.

### **2.2.2.Okul Yöneticisinin Önderlik Rolü**

Okul liderliği temasında daha önceden yapılmış çalışmalar, örgütsel koşullar çevresinde, liderlerin tutumları ve çalışmalarını belirlemekte oldukça yararlı olmaktadır. Yakın zamanda liderlik çalışmalarında liderlerin bilişsel ve de duyuşsal yetenekleriyle alakalı çalışmaların fazlaştığı açıkça ortadadır (Çelik, 2003: 154).Okul yöneticisi, önderden önce üsttür veya baştır. Yöneticilikten önderliğe geçiş, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir (Celep, 2004: 119):

Birincisi, eğitim girişimlerinin temel değerlerimize ve ideallerimizle uyumlu olması aynı zamanda bunların davranışlara çevirebilmesidir. Okul çalışanlarının verimi, okuldaki bireylerin değerleri, öğrencilerin gelişebilmesi için okul yöneticilerinin önderlik görevlerini belirler.

İkincisi, okulun hedeflerine ulaşabilecek kadar uygun yönetilmesi ve örgütü olabilmesidir.

Üçüncüsü ise, okuldaki bireylerin birbirleriyle uyumlu bir ilişki kurabilmesidir. Yöneticiliğin bir topluluk eylemleri olduğunu, kişisel başarının ise sadece kişiyi kapsadığı hatırlanırsa, böylece okul yöneticileri gruplara dönül çalışabilmektedir. Bu sayede onların önderlik imajına hiç olmasa yaklaşabilir.

Çatışma durumlarından çekinerek üstüne danışmadan hiçbir faaliyette bulunmayan her sorunda üstlerine haber veren kişinin yöneticilik rolü kuşkuludur. Bu yöneticileri makamda tutan üstleri veya davranışları değişince, bunların önderliği biter. Gerçek önderlik sorunları cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararlarına yöneltmek ile olur. Kurumlaşma, örgütün değişen koşullarla uyma ve yenilen gücünü azaltır. Fakat kurum listeleri, başında bulunduğu eğitim örgütünün başarısı için, eğitimin değerlerinin gözden çıkarmayacak olan önderdir. Kurum önderleri, araç ve süreçlerin ötesinde, çağımızın eğitim araçlarına ulaşmayı hedef edinmelidir. Kurum önderliğine yükselmek politik hazırlık ister, çünkü böyle önderliğin gerçek ilgi ve eylemleri politiktir. Önderliğin etkili ve verimli olabilmesi, bazı koşullara bağlıdır (Celep, 2004: 120-122):

*Önderin grup amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması,  
Rolünün iyi belirtilmesi ve kabul edilmesi,  
Grubun karar ve eylem yollarını doğru seçebilmesi,  
Grup gereksinimlerinin karşıladığının üyelerce görülmesi,  
Grubun yaşaması ve başarısı sağlaması bu koşullar arasındadır.*

Okul yönetimlerinde önderlik yapabilmek için yaşanan olayları objektif olarak görebilmeyi ve gördükleri şeyleri irdeleyip değerlendirebilmeyi gerektirir.

Ülkemizde, okul yöneticisi bunlardan bazılarını, örneğin grubun karar ve eylem yollarının tümünü sağlayabilecek yetkide değildir. Bu yüzden üstlükten önderliğe geçiş olanakları azalmaktadır. Etkili önderlik, güçlü önderlik ile gerçekleşir. Özellikle

çevredeki güç merkezlerin baskısı altında zayıfladığını gören önder, bu etmenleri dikkate alarak örgüt ortamına aktarmak zorundadır (Celep, 2004: 123).

### **2.2.3.Okullarda Yöneticilerin Önderlik Stratejileri**

Okul müdürlerinin önderlik yaklaşımlarında uygulayacakları her strateji, okula değişik bir açıdan bakmayı ve uygulama öncesinde farklı noktalara önem vermeyi beraberinde getirir. 21. Yüzyılın çağdaş eğitim kurumlarındaki okul müdürleri önderlik yaklaşımlarını uygularken, belli başlı birkaç stratejiden seçim yapmaktadırlar. Bunlar; hiyerarşik önderlik, değişimci önderlik, dönüşümcü önderlik ve onun da ötesinde sorun çözdüren-işleri kolaylaştıran önderliktir. Her birinin kendine göre belirgin üstünlükleri ve diğerlerine göre sınırlılıkları vardır. Geçmiş dönemlerde ve hala bazı okullar, otorite ve sorumluluk üzerine kurulu bir düzen içinde, bürokratik yapılar şeklinde yönetilmektedir. Ancak günümüzde bu çeşit yönetimin öğrenciyi ezberle yönlendirerek, sınıf geçme ve dolayısıyla yaratıcılıklarını öldürme noktasına getirdiğini göstermeliyiz. Bunun yanında okulları bürokratik işlerle boğmak, öğretmeni sadece belli, tek düze görevleri yapan mesleğine yabancılaşmış işgörenler haline getirmektedir (Celep, 2004: 129).

**Hiyerarşik Önderlik Stratejisi:** Hiyerarşik önderlik stratejileri, karar alma süreçlerini, emir komuta zinciri şeklinde, yukarıdan aşağıya uygulama yönetimine gitmişler ve karşılaşılan sorumluluklarda çözüme yönelik stratejiler geliştirilirken demokratik yöntemler geliştirmemişlerdir. Hiyerarşik önderlik stratejilerinin uygulaması; karar verme sürecinde ussal analizden yararlanan ve biçimlerin ussal analizden yararlanan ve kararların uygulanmasında biçimsel otoriteye dayandıran bir yönetimdir. Bu da teknik önderliği işaret etmektedir (Terrence Deal ve Peterson, 1994: 133). Teknik önderlikte, okul müdürü; planlayıcı, kaynak sağlayıcı ve kullanacak yerlere karar veren, eşgüdüm, denetleyici, bilgiyi dağıtan ve analiz eden konumundadır. Hiyerarşik stratejilerde okul yöneticisi önderleri, okulun her zaman yaptığı işlerde etkili ve kontrollü bir yönetim ortaya koyarlar. Ancak Deal ve Peterson (1994), hiyerarşinin yaratıcılığı, işe ve okula adanmayı yok ettiğini ve işgören- okul ilişkisini sadece ekonomik bir çerçeveye sokturduğunu ifade eder. Bunun da ötesinde öğretim etkinliği,

yönetimin hiyerarşik katı etkinliğim, yönetimin hiyerarşik katı yöntemleri ile yürümez. Eğitim, öğrencilere danışmanlığı, öğretim ve denetleme gibi sürekli değişken ve duruma göre yönetimi gerektiren işleri içerir (Celep, 2004: 130).

**Dönüşümsel Önderlik Stratejisi:** Dönüşümcü stratejiler; entelektüel heyecanlara dayanarak iş görenleri ortak paylaşılan bir vizyon içerir. Okul yöneticileri okulun kültürünü şekillendirebilmek için devamlı çalışanlarla iletişim halindedir. Hedeflerinde daha başarılı olabilmek için okullardaki toplulukları hareketli tutmaya çalışır. Deal ve Peterson'a (1994) göre, geliştirici önderler gerektiğinde çeşitli rolleri oynayabilmelidir. Geliştirici önderler okul hedeflerine doğru sağlam adımlar atarak beklentilerin karşılanması için çalışırlar ve böylece heyecan yaratırlar. Geliştirici stratejiler, çalışanları işleri doğrultusunda heyecanlandırma ve onların verimini arttırmak için çalışırlar. Bu tarz stratejiler, örgütlerin yenilenme süreçlerinde büyük etkiye sahip olurlar. Bu amaçlar doğrultusunda hedeflere ulaşabilmek için çalışanların verimlerini arttırmak için uğraşırlar.

Diğer yandan dönüşümcü stratejilerin uygulanması, gelişmiş entelektüel beceriler gerektirdiği için zorluklar içerir. Bununla birlikte, heyecanlı duygusal yönden doyurucu bir çalışma ortamı sürekli olarak örgüt amaçlarını gösterme çabasını göstermez (Celep, 2004: 130). Yenilenme sürecine giren liderlik davranışlarına uyum sağlamak oldukça zordur. Bu tarz yenilenme süreçlerine transformasyonel liderlerin ayak uydurabilecekleri düşünülmektedir. Transformasyonel liderlikler örgütlerde çok hızlı bir şekilde yenilenme süreçlerine girildiği zaman etkili olmaktadır. Transformasyonel liderliklerde örgütlerin iç çevrelerinin denetimsel liderlik anlayışlarından çok yenilikçi liderliklere ihtiyaç vardır. Bu liderlik biçimlerinde yenilenmeyi destekleyen değerler çok önemlidir (Çelik, 2003: 147).

**Kolaylaştırıcı Önderlik Stratejisi:** Kolaylaştırıcı önderliklerinde, okul müdürlerinin görevi, sorunlarla tek başına mücadele etmek değil, sorunların çözüme ulaştığını görmektir. Buda çalışanları karar verme mekanizmasına dahil ederek sorunları çözmeye yardımcı durumuna getirmekle olur (Celep, 2004: 131).

### **2.2.3.1.Okul Müdürünün Önderlik Stratejisinin Seçerken İzleyecekleri Yollar**

Bir okul yöneticisinin bir önder olarak temel sorumluluğu, okuldaki öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktır. Daha sonraları bu düşünce değişerek okulun başarısını ön plana koymak oldu. Kolaylaştırıcı yöneticilik, okulun hedeflerinin belirleme görevinin yöneticilerden alıp okuldaki öğretmenlere ve öğrencilere vermek, okulun alt kademelerini dahi yönetime katarak olur.

Bir önder olarak okul yöneticisinin önemli rollerden birisi, öğretmenleri gözleyerek, onlara geri bildirim sağlamasıdır. Kolaylaştırıcı önderlikte bu olay üstün gözleminden çok bir ortağın birlikte çalışması ve sorunların çözümüne destek veren konuma geçmesidir. Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen kolaylaştırıcı bir eğitim önderi, anahtar rolde olduğunu bilmeli ve yüksek beklentilerinin göstermenin yanında, kurumsal kişiliğinin arkadaşıca ortaya koyarak, sabırla dinlemeli, herkese değer vererek, onları anlamaya çalışmalı, dürüst, açık, duyarlı olmalı, güven vermeli ve işgörenlerine güven duyduğunu göstermektedir. Bütün bunları yaparken okul müdürü bürokratik otoritesini başlangıç olarak kullanmaya gereksinim duyabilir, ancak bunu sürekli ve çok gerekli olmadıkça kullanmamalıdır (Celep, 2004: 138).

### **2.2.4.Okul Liderliği ile İlgili Standartlar**

Okul önderliğinde, grupların gücünü kullanarak onları okul hedefleri doğrultusunda yönlendiren liderlik; işlerin başarılı bir şekilde sonuçlanabilmesi için planlamayı doğru ve etkili yapma, çeşitli güçlerden yararlanarak okulun işlerini daha kısa sürede bitirerek zamandan kazanma, okul çevresindeki insanlarla etkileşim içerisinde kalarak onların değer gücünden yararlanma bileşenlerinden oluşur (Boyacı, 2011: 106). Günümüzde gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz ülkelerde okul yöneticileri temasında yapılan çalışmalarda daha çok liderlik özellikleri üzerinde durulmaktadır. Gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin başarı oranları hakkında sürekli tartışmalar olmakta ve belirli bir başarının üzerine çıkılmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte okul

müdürleri yetiştirilmesine yönelik yeni metotlar üretilmeye çalışılmaktadır (Şişman, 2010: 122).

Çeşitli örgütlerdeki çeşitli çalışanların sorumluluklarını üstlenen ve onların başarılarından sorumlu olan, bunun yanında onların çalışma verimlerini arttırmaya çalışan kişi eğitim yöneticileridir (Bayrak, 2011: 87).

Hiyerarşinin yüksek kademelerinde bulunanlar, düşük kademelere emir komuta zinciri ile ulaşırlar (Bursalıoğlu, 2012: 22). Yöneticiliğin temelinde emir verme, gerçekçi kurallar, prosedürlere uyma zorunluluğu gibi temalar bulunduğu halde liderlikte, yaratıcılık, riskler alma, sorunlara kafa tutma ve çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini etkileyerek onları örgütün hedefleri doğrultusunda düşünmeye yönlendirebilme temaları önemli durumdadır. Bu durum yöneticilerin çeşitli özelliklere sahip olması gerektiğini göstermektedir (Şişman, 2010: 122). Yöneticilik ve liderliğin farklı tanımları yapılmaktadır. Yönetici ve liderlerin farklı temalar altında yapılanmasının temel nedeni yöneticilerin mevkiini, liderlerin ise bireysel yeteneklerini ön plana çıkarmasından kaynaklandırılmaktadır. Okul yöneticilerin sadece yasal yetkilerini kullanarak ilerlemeye çalışması mümkün değildir. Okuldaki her kademenin etkin bir şekilde kullanılmasının çok büyük önemi vardır (Boyacı, 2011: 104). Helvacı ve Aydoğan (2011: 56)'nın yaptığı araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okulun özelliklerine ilişkin görüşlerinin, sırasıyla eğitim süreci, okulun çevresiyle etkileşimi, okulun iklimi ve okul aile birliği, öğretmenlerin öğrenci velileriyle etkileşimleri olmak üzere dört temel yapı taşı altında oturtulmaktadır. Eğitim sürecinin başlıca özelliklerinin; öğretimi tek parça halinde incelemesi, sosyal alanlarda başarılar yakalanması, eğitimin kaliteli bir şekilde yürütülmesi; merkeze öğrenciyi yerleştiren bir sistemin olması, teknolojiden de yararlanılması görülmektedir. Okulun çevresiyle etkileşiminin temel özellikleri, topluma yararlı vatandaşların yetiştirilmesi; toplumu etkileyebilmesi gibi özellikler sıralanabilir. Okulun kültürünün temel özellikleri, disiplinli olunması, öğrenci ve öğretmenlerin mutlu olması, öğretmenlerin uyumlu olması olduğu görülmektedir. Okul aile birliği ile öğrenci velileri konusu altında bulunan özelliklerin, okul aile birliklerinin hak ettikleri değerleri alması; öğretmen veli ilişkilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir.

Okul müdürlüğü yerine sıklıkla kullanılan eğitim liderliği kavramına bağlı olarak okul yöneticilerini yetiştirme ve var olan yetenekleri geliştirmek için kullanılan programlarda bir standart yakalanmaya çalışılmaktadır. Bu tarz çalışmaların en önemlilerinde biride 'ISSCL Raporu' olarak tanınan Amerika Birleşik Devletleri'nde Eyaletler Arası Konsorsiyum tarafından yürütülen bir çalışmadır. Türkiye' de ise bazen bu tarz çalışmalar yapılırsa da başarıya ulaştığını söylemek oldukça zordur. Burada bir fikir vermek amaçlı olması gerekenler bir raporda özetlenmiştir. Bu raporda okul müdürlerinin liderlik alanları altı konuda ayrılmıştır (Şişman, 2010: 122):

Okul yöneticisi;

Bütün okulların başarıya ulaşabilmesi için, okullarda başarılı bir şekilde öğrenme vizyonu geliştirilmesi,

Öğrencilerin yüksek başarıya ulaşabilmesi için, öğrencileri öğrenmeye teşvik edecek bir okul kültürünün geliştirilmesi,

Standarttı yüksek bir okul ortamı yaratabilmek için, okul kaynaklarının verimli ve doğru alanlara kullanılması gerekmektedir.

Öğrenci başarısını arttırabilmek için, okul çevresiyle ve gerekli yerlerle iletişimi sıkı tutmak gerekmektedir.

Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, adaletli, iş ahlakı yüksek, ahlaki değerleri olan bir lider gerekmektedir.

Öğrencilerin başarılı olabilmesi için, çeşitli kültürlerle ilişkileri iyi kuran ve onları anlayan bir kişidir.

### **2.3.Etkileme Taktikleri**

İkna etkisi yaşamımızın her yerinde var olan bir etkidir. Fakat ikna taktiğinin sadece günümüzde var olduğunu düşünmek yanlış olur. Yüzlerce yıldır ikna olgusu çeşitli şekillerde tartışılmış ve uygulamaların nasıl olması gerektiği konusunda bazı çalışmalar yapılmıştır. Geçmişe dönük bir inceleme yapıldığında geçmişten günümüze kadar ikna olgusunun fazla bir değişime uğramadığı anlaşılmaktadır (Yüksel, 2012: 18). Konuşma tarzı ve karizma, içtenlik ve konuşma yeteneğiyle alakalıdır. Göz teması bu



konuda çok önemlidir çünkü konuşurken göz kaçırانların yalan söylediği gibi bir düşünce hakimdir. Bu konuda fiziksel özelliklerde ön plana gelmektedir. Örnek vermek gerekirse uzun boyluların kısa boylulara göre daha ikna edici oldukları düşünülür. Konuşurken sahnede hareket halinde olan bir konuşmacı donuk bir şekilde insanlara konuşan bir konuşmacıdan daha etkilidir. Heyecanlı bir dil kullanımı ikna etme olasılığını arttırır. Fiziksel görünüşüne dikkat eden konuşmacılar göstermeyenlere göre ikna etme olasılığı daha yüksektir (Sandıkçioğlu, 2012: 68).

Kavram olarak etki; bir kimse veya topluluğun başka bir kimse veya topluluğun hareketleri üzerindeki baskı gücü, bir kişi ya da herhangi bir şey üzerindeki gücü (TDK, 2011) şeklinde tanımlanmıştır. Bursalıoğlu (2012) etkilemenin yönlerini ikiye ayırarak iç ve dış şeklinde iki başlık altında toplamış, kişisel ihtiyaçların karşılanması, karar verme sürecini etkileme olasılığı ve topluluğun, üyelere etkilemesini iç yollar, yetki, enformasyon ve hizmetçi eğitimi de dış yollar olarak ayırmıştır.

İknacıların, hedeflerinde başarılı olabilmeleri için yapılması gereklerden ikincisi, mesajlarını belirli bir şekle sokarak vermeye çalıştığı mesajı güçlendirmelidir. Mesajları, ikna edilmesi planlanan kişiler veyahut kurumların yaşam tarzına, düşüncelerine, kültürlerine ve inançlarına göre ayarlamalı gerekli değişiklikleri yaparak onlarla fikir çatışmasına düşmemelidir. Üçüncü aşama ise verilmeye çalışılan mesajların hangi kanallarla ve hangi araçlarla kullanılmasını içermektedir (Sandıkçioğlu, 2012: 67).

Etki taktikleri konusunda en meşhur tasniflemeyi Kipnis ve arkadaşları (1980,1984) ortaya çıkarmışlardır. Bu açıklamaya göre yedi çeşit etki taktiği açıklanmıştır (Huczynski 1996, s.177-180:akt.Ispır, 2008, s. 39):

**a-Delil Kullanma:** Ortaya çıkarılan sonuçları destekleyen argümanlar için verilerin sunulmasıdır. Basitçe etki yapılması düşünölen kişiye "fikirlerimin doğrultusunda ki mantığı ortaya çıkarmak istiyorum" söylemekten başka bir şey değildir. Kişileri etkileyenin bu gücü verileri ve aynı zamanda bilgileri başarılı bir yolla harmanlama başarısından kaynaklanmaktadır. Bu teknik kurumlarda çok başarılı bir

şekilde uygulanılmaya çalışılan ve çok tercih edilen bir tekniktir. Hem altları ve hem de üstleri etki altında tutmak istenildiğinde ilk akla gelen tekniktir.

Kullanılmaları farklı türlerde çeşitlendirilmektedir. Örnek vermek gerekirse bazı durumlarda istatistiklerin etkisinin büyük olduğu düşünülürken, resimli kanıtlarda çeşitli etkilere sahip olabilmektedir. Tüm bu durumlardan da çıkarılabileceği gibi ikna gücünün verilen bilgilerin gücüyle eşdeğer olduğu ortadadır. Bu sebeple başkalarının tecrübeleri oldukça etkili bir ispat yöntemi olup ikna da araç olarak kullanılabilirler (Sandıkçioğlu, 2012: 79).

**b.Arkadaşlık:** Arkadaşlık tekniği karşılıklı iyi etkilere bağlıdır. Bu teknik arkadaşça yakın davranma duygudaşlık kurma ve duygusal davranma ile başarıya ulaşabilir. Bir teknik olarak arkadaşlık güçlü etkileşimler içerir. Bu tekniğin uygulamaya çalışılan kişiye arkadaşlık taktiğinin nasıl uyguladığına ve duygusallıkla arasındaki bağlara bağlıdır. Arkadaşlık genellikle farklı seviyede olan çalışanlara göre aynı seviyede çalışanlarda daha sık rastlanır. Bu teknikte aşırıya kaçmak olumsuz açıdan iş yeterliliğini etkileyerek şüphe duygusu yaratabilmektedir.

İknacılarının hedeflerinin seyircileri etkilemek oldukları bilindiği halde seyircilerin sevdikleri bir konuşmacı olursa seyirciler istekli olarak o konuşmacının düşünceleriyle kendi düşüncelerini özdeşleştirirler (Yüksel, 2012: 6).

**c.Koalisyon:** Koalisyon, kurumdaki başka kişileri kendisine arka durmaları için onları istenilen şekilde harekete geçirmesidir. Eğer bir çok kişi etkilenen kişiye aynı konu doğrultusunda aynı istek üzerine gelirse etkilenen kişi çok büyük bir ihtimalle istek kabul edilecektir. Bu teknik çalışılan kurum içinde destekçilerin varsa etkili olabilir. Bu müttefikler aynı bakış açısına sahip olduklarından dolayı kullanılabilir. Ek olarak destekçileri en aşırı noktalarda baskı kurmak istediğiniz kişileri direk etkilemek için kullanılabilir çünkü bu destekçiler baskı kurulmak istenilen kişiye daha yakın olabilirler. Koalisyon çaba isteyen bir taktiktir. Koalisyon taktiğinin önemli konularda kullanılması doğru bulunmaktadır. Bu taktiğin baskıda aşırıya giderek kullanılması ters

etki yapabilir. Koalisyonda yer alan kişilerle iletişim çok önemlidir ve onlardan bir şey gizlenmemelidir.

**d.Pazarlık:** Pazarlık, sosyal hayatın normlarının çerçevesinde karşılıklı çıkar etkileşimi içerisinde pazarlık aracılığıyla etkilemektedir. Basitçe “benim için şunu yap bende senin istediğini yaparım” demektir. Etkileyen kişi geçmişte yaptığı bir iyilik için yaptığı iyiliği gündeme getirebilir yada başka bir zaman için söz verebilir. En zayıf yönü, gelecek için söz vermesidir.

Hedefin ikna edilebilmesi kaynak için çok ama çok önemlidir. Kaynak konusunda çok başarılı bile olursa ikna etme olgusunu insanları kandırmak olarak değerlendirilirse insanlarla arasındaki iletişimin bir etkisi olmayacaktır. Başka bir şekilde açıklamak gerekirse alıcıların var olan iletişimlerden kar amacı güdülmese iletişim etkisi artacaktır (Yüksel, 2012: 6). Kaynak tarafından çok iyi şekilde düzenlenmiş başarılı bir şekilde sunulmaya çalışılmakta olan deliller, eğer dinleyiciler konuşmacıya güvenmiyorsa ikna eyleminin gerçekleşmesi mümkün değildir. İşinizde terfi almak veya mezuniyetten önce evliliğe ailenizin izin vermesi gibi durumlarda ikna yeteneği çok önemlidir (Sandıkçıoğlu, 2012: 67).

**e.Baskı-ısrar:** Etkileyenin baskıcı tavrını oluşturmaktadır. Bazı zamanlar iğneleyici ifadelerin kullanılma olasılığı vardır. “Bu işi başarabileceğini sanmıştım” gibi. Bazı durumlarda ısrarcı davranılması ve sürekli tekrar edilmesi olasıdır. Çoğunlukla bu taktik işin bitiş zamanını söyleyerek baskı kurmayı içerir. Bu taktik kişiye baskı hissi uyandırır.

Hedef dinleyiciler ikna edici bir iletişimin kendisine yöneltilmemiş olduğunu algılasa konuşmacıdan daha fazla etki altında kalmaktadır. Bu durum çok ilginçtir çünkü dinleyici kendisinin etkilenmediğini düşündüğü zaman daha fazla etki altında kalmaktadır. Fakat bu durum her çeşit ikna edici bir iletişim için geçerliliği yoktur (Yüksel, 2012: 16).

**f. Bir Üst Otoritenin Kullanımı:** Üst otoritenin kişiyi etkilemek için emir komuta zincirinin kullanılmasıdır. Bu taktikte kişi üst kademedeki kişileri kendi çıkarı için koz olarak kullanabilir. Aynı seviyedeki çalışanlar birbirlerine karşı şu ifadeyi kullanabilmektedir” eğer benim önerimi başarılı olarak nitelendirmezsen konuyu yönetime iletirim”. Bu tekniğin başka bir kullanım şeklide otorite olarak ahlaki ve etik değerlerin kullanılmasıdır. Örneğin “Bunu ben senden istiyorum çünkü bunun doğru olduğunu biliyorum”. Otoritenin bu şekilde bir kullanıma girmesi şirketin güçlü bir kültüre sahip olmasıyla alakalıdır. Tabi ki bu taktikte de aşırı kullanımı olumsuz sonuçlara yol açabilir. Etkilenenler aşırı baskı hissederler ve yönetim sorunlarının kendilerine kaldığını düşünebilirler.

İtibarı yüksek kaynaklardan gelen iletiler diğer düşük itibarlı kaynaklara göre daha çabuk itibar görmektedir. (Yüksel, 2012: 16).

İtibar, aşağı yukarı konuşmacının bilinen uzmanlığına eşittir. Örneğin, aynı konuşma bazılarına uzmanlarca ve diğerlerine acemilerce verildiğinde, uzmanın konuşması daima acemininkinden daha ikna edici olur (Sandıkçıoğlu, 2012: 66).

**g. Tasdik:** Tasdik hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin “ bu işi bitirirsen promosyon alabileceksin fakat bitiremezsen gelecek senelerde bu iş ile uğraşmak zorundasın”. Tasdik bireyleri baskı altında tutmak için kullanılan bit yoldur. Fakat yöneticinin ödüllere ve cezalarına bağlı bir etkidir.

Ödül ve ceza kullanımının liderlikte iki türe ayırması pozitif ve negatif liderlik olarak nitelendirmektedir. Çalışanın çalışma isteğinin artırılması ve dengeli bir ödül sisteminin olması pozitif liderlik olarak değerlendirilir. Çalışanı ödül odaklı değil de ceza ile korkutma yönüne gidilirse buna da negatif liderlik olarak incelenmektedir. Otokritik liderler bütün karar gücünü kendisine toplamayı tercih etmektedir. Danışmacı lider ise kararlarını danışarak fikir alış verişinde bulunmayı tercih etmektedir. Katılımcı lider de karar verme yetkisini bölmektedir. Görev odaklı ve çalışma isteği olma biçimindeki şekilci lider ve düşünceli lider adları altında kabul görmektedir. Düşünceli liderler kendi çalışanın ihtiyaçlarını karşılanmasının çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Şekilci

liderlerin en büyük gayesi ise iş verimini arttırarak daha çok çalışanın verimini düşünür (Ispir, 2008: 43).

Etki süreci kavramlarının en önemlilerinden biriside güçtür. Güç yöneticilerin çalışanlarına karşı kendi isteğini yaptırma başarısıdır (Koçel, 2005). Güç ve etkileyebilme kavramları çok sıkı bir etkileşim içerisindedir. Kişilerin etki gücünü arttırmak için gücünü arttırdığı ve aynı durumun tam tersinin de olma olasılığı çok yüksektir (Eren, 2004). Kendine güveni az olan dinleyicilerinin iletileri daha çabuk kabul edip ikna olmaktadır. Bu durumun nedeni kendisine güvensiz insanların, kendi fikirlerine dinlediklerin insanların düşünceleri kadar değer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Kendine güveni yüksek insanlarda kendi düşüncelerine karşı çıkan veya örtüşmeyen düşünceleri reddetme ve kabul etmeme anlayışı hakimdir. Üstelik bu tarz bireylerin sorumluluk alma istekleri, iknacıların insanları etkilemek için oluşturdukları ihtimalleri tartışacak kadar kendisine güvenme durumlarını beraberinde getirebilir (Yüksel, 2012: 8).

### **2.3.1.Okul Yöneticisinin Etkilemede Kullanacağı Güç Kaynakları**

Okulu müdür yönetir. Bu süreçte müdür yardımcı olarak gücü kullanır. Güç birisine kendi istediklerini yaptırabilmektir. Güç yöneticilerin kullandığı bir araçtır. Yöneticiler güçlerini çeşitli kaynaklardan sağlar. Güç farklı çeşitlere ayrılır; zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, meşru güç, yasal güç ve referans gücü. (Şişman, 2010: 96). Okul Müdürü, okula çeşitli yollardan kaynak sağlayan, halk ile kucaklaşabilen, insani yeteneklerini üst düzeyde kullanabilen, öğrenime açık ve iyi bir lider olmalıdır. (Yıldırım, 2010: 14). Saygınlığı genel bir özellik olarak nitelendirmek mümkündür. Çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre, konuşmacının saygınlığı ile dinleyicilerin fikir değişimleri birbiriyle ilişkilendirilebilir. Saygınlığı yüksek bireylerin etki gücü normal bireylere göre daha fazladır (Yüksel, 2012: 6).

### **2.3.1.1.Zorlayıcı Güç**

Zorlayıcı güç, ödüllendirme işleminin tam tersidir yani ödüllendirmeden daha çok cezalandırma, baskı kurma ve çalışanları korkutarak istediğini yaptırmadır. Örneğin, disiplin suçu verme, tehdit etme düşünülebilir. Yöneticinin bu gücü kullanması çalışanlarının düşmanlaşmasına yol açabilir (Şişman, 2010: 96). Korkunun bazı durumlarda zorlayıcı güç olarak kullanılabilir fakat sevgi gücünün korku gücüne göre etkili olduğunu açıklamak gerekir. Aslında korku insanların tepkilerinin davranışa yönltilmesidir. Bunun yanında uygun yaklaşımlarda benzer etkiler yaratmaktadır. Korku gücünün ikna için kullanılmasıyla insanlar, çokluk önleyicilerini hayata geçirebilmektedir (Yüksel, 2012: 9).

### **2.3.1.2.Meşru Güç**

Meşru güç, yöneticinin çalışanlarının değer ve inançlarından aldığı güçtür. Bu güç var olduğunda çalışanlar yöneticinin kendilerini kabul etme hakkının bulunduğunu kabul ederler. Örneğin, fazla mesai yapma, başka bir göreve atanma gibi konularda yöneticilerine yardımcı olurlar (Şişman, 2010: 96). Bireyin istememiş olduğu seçeneklerin varlığında bu güç kullanılabilir. Geçmiş zamanlara bakıldığında insanların ikna yeteneğini aşırı seviyelere çıkartarak çok büyük toplumları etkilediği, günümüzden bile daha etkili yöntemlerin kullanıldığı görülebilmektedir (Yüksel, 2012: 29).

### **2.3.1.3.Uzmanlık Gücü**

İknacı, ikna konusunda uzmanlaşmış, iletişimde etkili bir şekilde başarılı kişidir. Başarılı bir iknacı; iletişimi etkili kullanabilen ve alıcılara güven aşılayabilendir (Sandıkçioğlu, 2012: 65). Bu güç, yöneticinin kişisel yetenekleri doğrultusunda yargılama yeteneğinden kaynaklanır. Uzmanlık gücü, çalışanların sahip olmadığı fakat ihtiyaçları olan yargılama yoluyla yöneticinin çalışanlarının davranışlarını kabul etmesidir.

Bu gücün olduğu kurumlarda çalışanların, yöneticilerin kendilerinden daha deneyimli olduğuna ve yargılama gücüne sahip olduğuna kabul etmesidir (Şişman, 2010: 96). Zekanın ikna gücünü arttırdığı bilinmektedir. Aslında, zeki bireylerin ikna edilemeyeceği düşünülür. Fakat zeki insanlar kaynağı daha iyi odaklanacakları için ikna olma ihtimalleri artar. Bunların yanında da ikna etmenin kabul etme direncine karşı gelmek zorunda olduğu ortadadır (Yüksel, 2012: 9).

#### **2.3.1.4.Referans Gücü**

Referans gücü, çalışanların kendilerini yöneticilerle özdeşleştirdiği, kendilerinin yerine koyduğu bir güçtür. Bu güç çalışanların gözünde, yöneticinin karizmatik lider duruşu vardır (Şişman, 2010: 96). Kaynağın iletişim gücü ve kaynağın, kendini sevdirebilmesi ikna gücünü artırır. Alıcıların kaynağı güvenilir ve saygın görmesi ikna gücünü yüksek oranda arttıran etkenlerdendir (Sandıkçıoğlu, 2012: 65).

#### **2.3.1.5.Yasal Güç**

Yasal güç, kaynağını yazılı metinlerden, yasalardan alan güçtür. Yöneticinin bu gücü makam gücünden gelmektedir. Çalışanlar yöneticiden gelen istekleri yapmakla yükümlü olarak görebilir. Fakat bu kurallara uyma gönüllü olamaya da bilir. Bazen ise yöneticiye karşı çalışanların direnç göstermesi olabilir. Bu istekler, çalışanların görev alanlarına yönelik olduğunda çalışanın arzusuyla karşılayıp karşılamaması beklenmez (Şişman, 2010: 96). İknacıların alıcıların yaşam tarzları, kültürleri, düşünceleri hakkında bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bunun yanında da kendi deneyimleri ve bilgi birikiminin yüksek olması gerekmektedir (Sandıkçıoğlu, 2012: 65).

Helvacı ve Aydoğan (2011: 57)'in araştırmasına göre öğretmenlerin görev sorumlulukları ve liderlik özellikleri olmak üzere ikiye ayrıldıkları ortaya çıkmıştır. Liderlik özellikleri konusu adı altında birleşen öğretmenlerin önemli özellikleri, eşitliği değer vermesi, tutarlı, empati kurabilen, çözümlere açık olması, üst düzey liderlik özelliklerinin olması, sempatik, bakımlı ve dış görünüşlerine dikkat etmesi gibi özellikler sayılabilir. Sorumluluk konusu altında toplanan öğretmenlerin başlıca

özellikleri, sorumluluklarının başlıca bilincinde olup asla taviz vermez, alanında deneyimli ve bilgili olması gibi özellikler sayılabilir.

Cüceloğlu (1998: 218-220) liderlikte iki çeşit tuzak fark etmiştir. Bu tuzaklar açgözlülük ve güçtür. Yönetmeyi güç sanan yöneticiler bulunduğu koltuktan güç alarak çalışanlarını gücüyle korkutarak işlerini yaptırmayı tercih eder. Gücü el üstünde tutan yönetici ile lider yönetici arasındaki fark insanlar arasındaki ilişkilerde yapılan tavırlardır. Örnek vermek gerekirse güç peşine düşmüş lider insanları kullanmaya başlar ve gücünün her zaman doruğuna ulaşmaya çalışır. Lider yöneticiler ise çalışanlarına hizmet ve iş arzusuyla yardımlarda bulunur. Bencil yönetici ise daha güçlü olmak uğuruna çalışanlarını kullanır ve asla onların ihtiyaçlarını düşünmez.

Okulda çalışanlar devamlı etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimde müdürler; amaçları doğrultusunda öğretmenleri etkilemek isteyebilir ve bu doğrultuda farklı metotlar uygulayabilir. Bunun başarı düzeyi öğretmenlerin yeterlilik düzeyi önemlidir. Bundan dolayı müdürlerin davranışlarını göstermesi önemli ve gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için müdürler çeşitli şekillerde öğretmenleri etkileme durumuna başvurabilirler. Tabi ki böyle bir durumda müdürün hangi metottu kullandığı önemlidir (Mangaltepe, 2012: 18).

Etkilemek istenilen kişiyi tanımak çok önemlidir. Onunla diyalog kurmak kişilik özelliklerini bilmek, ne söylediklerinin analiz edilmesi, yararlı olacaktır (Sandıkçıoğlu, 2012: 66). Yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere göre daha çabuk ikna oldukları ve sosyal etkilerden daha çok etkilendikleri anlaşılmıştır. Bunun nedeni kadın erkeğin toplumdaki rollerinin farklı olmasındandır. Toplumda kadının erketen daha az iddialı olması beklenir (Yüksel, 2012: 8).

Belirli kişileri ikna etmek için kaynak konumundaki konuşmacıların şu şekilde sırayla hareket etmeleri gerekmektedir (Yüksel, 2012: 20):

- başka bireylerin ikna konusundaki düşüncelerinin öğrenilmesi,
- ikna etmeye çalışan kişinin amacını iyi bilmesi,
- ikna etmede doğru zamanın seçilmesi,



- konuşma için yeterli verilerin toplanılması,
- hareket edilirken doğru adımların seçilmesi,
- hedeflerden alınan yansımaların toplanarak bir araya getirilmesi,
- ikna edici iletilerin uygun bir sırayla düzenlenmesi,
- ulaşılması hedeflenen başarılı iknaya ulaşılması

Yukarıda da görüldüğü gibi ikna sürecinin kolay bir süreç olmadığı kanıtıdır. Buna örnek vermek gerekirse Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan seçim kampanyaları örnek verilebilir. Buradaki amaç şüphesiz halkı ikna etmek ve onların oylarını almaktır. Bu şekilde başarıya ulaşılabilir. Fakat bu çok fazla zaman gerektiren ve aynı zamanda para ve yönetimini gerektiren bir süreçtir. Bu süreç sonun da halk ikna edilir ve oyları alınır. Aslında ürün pazarlama işlerinde de bu süreç kullanılabilir neticede amaç ikna etmektir.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Alan yazın incelenmiş ve konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

### **2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye'de "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri" konusunda yapılan ilk araştırmayı, "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma" adlı çalışma ile 1975 yılında Ziya Bursalıoğlu yapmıştır. Deneklere on sekiz yeterlik alanı ve doksan yeterlik sorusu yöneltilmiştir. Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin yeterliklerini, hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere bir matris düzeyinde incelemektir (Gürsel 2003).

Balcı (1993) Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkililiğini değerlendirmek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ülkemizde etkili okul konusundaki ilk araştırmadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Balcı (1993)'nın geliştirmiş

olduğu ve 71 maddeden oluşan “etkili okul” anketi kullanılmıştır. Bu anket a) okul yöneticisi, b) ğretmenler, c) okul ortamı, d) ğrenciler, e) veliler boyutlarında ilköğretim müfettişliği formasyon kursuna katılan 120 kursiyere uygulanmış ve verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

1. Okul yöneticilerinin yönetsel işleri birinci planda işleri olarak algıladıkları, buna karşılık ğretim işlerini dolayısıyla ğretim liderliğini ikinci plana attıkları,

2. Öğretmenler boyutundaki en çok gerçekleşen ğretmen davranışlarının genelde etkili okulda gerekleşenlerle paralellik gösterdiği,

3. Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplin sağlanması, sınıfta iyi ilişkiler kurulmasını sağlama ve doğrudan ğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları, öğretmenlere göre son 10 sırada gerçekleşen davranışların ise genelde öğrencilerin daha çok öğrenmesine katkı getirici davranış ve özellikler olduğu,

4. Yönetici ve öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri,

5. “Okul ortamı” ve “ğrenciler” boyutları ile ilgili bulgularda, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve bu ortamın öğrencilerin akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdiği,

6. “Veliler” boyutunda okulların veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları, sonuçlarına varılmıştır (Balcı, 2006).

şişman (1997) tarafından yapılan “Etkili Okul Yönetimi” konulu tarama modelli çalışmada, Eskişehir ilindeki ilkokullarda çalışmakta olan 309 ğretmen araştırma kapsamına alınmış, veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, Eskişehir ili içindeki ilkokulların; okul yöneticisi, ğretmen, ğrenci, okul programı ve eğitim ğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında etkili okul özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergiledikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

1. “ğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu sırayla okul kültürü ve ortamı, ğretmen, okul

programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci ve okul çevresi ve veli boyutlarının izlemekte olduğu”,

2. “Merkez okullarda altı boyut arasında ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veli boyutları yer almakta iken, son üç sırada sırayla okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutlarının olduğu”,

3. “Çevre ilkokullarında ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci yer alırken son sıralarda okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler ve öğrenci boyutlarının yer aldığı”,

4. “Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında merkez çevre ilkokulları arasında merkez okullar lehine anlamlı bir farkın olduğu, sonuçlarına varılmıştır.” (Şişman, 2002).

Yarba (2003) yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri adlı araştırmasında, öğretmenlere “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri”ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin genel yönetim, kavramsal, teknik ve insansal becerilerine ilişkin algı ve beklentilerin, öğretmenlerin cinsiyetine, branşına, eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, bunun yanında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine ve okul yöneticilerinin atanma biçimlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.”

Korkmaz (2006), “Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler; okul içerisinde etkileşimsel liderlik davranışları sergileyen kişilik özelliğinden çok dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen kişilik özelliğine sahip okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca veri toplamak amacıyla oluşturulan kişilik tercihleri ile problem çözme biçim tercihleri dikkate alınarak oluşturulan grupların kendi algılamaları ile öğretmen algılamaları arasında farklılık ortaya çıkmıştır.”

İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? konulu araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Belirtilen on boyutun tamamında yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” ve “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.”

Şekerci (2006) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim okulları yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, yönetim becerilerinin ne derecede gerçekleştiği, grup etkililiği becerilerinin ne derecede gerçekleştiği ve yönetim becerileri ile grup etkililiği arasında bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin bu bölümlerde katılma düzeyleri “katılıyorum” derecesinde gerçekleşmiştir. Bulgulara göre; yöneticilerin yönetim becerilerine verilen puanların, grup etkililiği becerilerine verilen puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yönetim becerilerinden başlatma yapısı boyutu en az puan verilen boyuttur. Ancak, genel olarak yönetim becerilerinin ve grup etkililiği becerilerinin yüksek oranda gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişkiye pozitif yönlü olarak bulunmuştur.

Uygun (2006)’un “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Okulu Müdürleri İle İlköğretim Denetmenlerinin, Öğretmenleri Etkileme Düzeyini” belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında İzmir ili merkez ilçesi içerisindeki 839 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular şu şekildedir; okul müdürlerinin yetkilerinde, uzmanlık görüşlerinde, kişiliklerinde, öğretmenlerin ise kıdemlerinde ve öğretmenlerin ders anlatma metotlarında, anlamlı olabilecek kadar farklılığın olmadığı, fakat öğretmenlerinin cinsiyetleri ve uzmanlık

arasındaki ilişkileri arsında anlamlı bir farklılığın olduğu, yetkilerde ve etkileme düzeylerinde; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler branşlarında bulunan öğretmenlerin arasında, uzmanlıklar ile sınıf öğretmeni ile güzel sınıflar arasında bulunan branşlar arasında, kişiliklerde ve etkilemelerde ise; sınıf öğretmenleri ile bütün branşlarda etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık gösterebilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle arasındaki etkileşime bakıldığında; yetkileriyle ve kişilikleriyle çoğu zaman etkilediği ortadadır.

Karataş (2008) “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Etkililiği İlkokullarının İklimini Algılama Düzeylerini” incelediği tez çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmalarında okul yöneticilerinin, insan ilişkileri ve teknik yeteneklerine ilişkin puanlamaları ile okulun ikliminin moral ve samimiyet boyutlarında pozitif etkileşimler anlaşılmıştır.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)’nun “okul müdürlerinden algıladıkları liderlik (vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve dönüşümsel liderlik) rollerinin farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmasında şu bulgulara rastlanmıştır: İlköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okullardaki kıdem ve görev değişkenlerine göre okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, yaş değişkenine göre 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, en son mezun oldukları okul değişkenine göre eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer okul mezunu öğretmenlere göre, mesleki kıdem değişkenine göre, (6-10) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, görev yaptıkları okullardaki kıdem değişkenine göre 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre ve görev değişkenine göre ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik rollerini daha yeterli görmektedirler.”

Erdem ve Dikici (2009) “Kurum Kültürü İle Liderlik Arasındaki Etkileşim” adlı çalışmada kültür ile liderlik arasındaki ilişki anlaşılmaya uğraşmış ve kurumların kültürlerinin liderlik anlayışlarını belirlemedeki görevleri ile liderlerin kurumların üzerindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda var olan kurumların hedeflerine doğru sağlam adımlar atabilmek için kurumların çalışma kültürüne ayak uydurması gerektiği ve eğer bunların uygulanması durumunda başarıya ulaşacağı ortaya çıkmıştır.

Mangaltepe (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileri İle Öğretmenleri Etkileme Becerilerine İlişkin Öğretmen görüşleri” öğretmen görüşleri adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yöneticilerin yönetim becerilerine ilişkin toplam algısı “katılıyorum” düzeyinde iken, etkileme becerilerine ilişkin toplan algısı “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin; yöneticilerin yönetim becerilerine ilişkin puanlarının, etkileme becerilerine ilişkin verilen puanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin yönetim becerilerinde “sorumluluk beceriler” alt boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyutken, etkileme becerilerinde “kişilik gücü” alt boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut olmuştur. Ancak, genel olarak yönetim becerilerinin ve etkileme becerilerinin yüksek oranda gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bunun yanında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, branş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yönetim becerilerine ilişkin görüşleri ile etkileme becerilerine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Okçu (2014) öğretmenlerin algılama yeteneklerine göre okul yöneticilerinin liderlik dönüşümleri, okulu yönetebilme becerileri arasındaki etkileşimi anlamak amacıyla yaptığı çalışmada, 2010-2011 eğitim yıllarında Siirt il ve ilçe merkezinde bulunan kurumlarda görev yapan 735 öğretmen olmaktadır. Araştırmada “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stili ile okuldaki farklılıkları yönetme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümsel liderliğin tüm boyutları ve işlemsel liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile farklılıkların yönetiminin yönetsel uygulama ve politikalar alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım, bireysel destek alt boyutları ve işlemsel liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile farklılıkların yönetiminin bireysel tutum ve davranış, örgütsel değer ve normlar boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İşlemsel liderliğin istisnalarla yönetim (pasif) ve serbestiyetçi (laissez-faire) liderlik boyutları ile farklılıkların yönetiminin bireysel tutum ve davranış, yönetsel uygulama ve politikalar alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde işlemsel liderliğin istisnalarla yönetim (pasif) ile farklılıkların yönetiminin örgütsel değer ve normlar alt boyutu arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca dönüşümsel liderliğin bireysel destek alt boyutu ve işlemsel liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile bireysel tutum ve davranışlar, yönetsel uygulama ve politikalar boyutundaki farklılıkların yönetimini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Buna ilaveten, dönüşümsel liderliğin bireysel destek, idealleştirilmiş etki (davranış) boyutu ve işlemsel liderliğin koşullu ödül alt boyutu farklılıkların yönetiminin örgütsel değer ve normlar alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.”

Gezer (2015), ilkokul yöneticilerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme özellikleri arasındaki ilişki öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ilişki tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesi sınırları içerisinde yer alan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise Tuzla ilçesinde kolay örnekleme yöntemi

ile seçilen 20 ilkokulda gönüllü olarak araştırmaya katılan 367 öğretmenden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algılarının yüksek düzeyinde olduğunu görülmüştür. Cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, okutulan sınıf ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim bölgesi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre orta düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre cinsiyet, medeni durum, okutulan sınıf ve mezuniyet değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş ve kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yetki alt boyutunda anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında anlamlı bulunmamıştır. Yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme puanları da artmaktadır. Aralarındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır.

#### **2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Street (2009; akt: Teyfur, 2011) “Increasing Parent Involvement at an Urban Elementary School The Development and Implementation of the Parent Involvement Action Program” (Kentsel İlköğretim Okulu’nda Veli Katılımı arttırmak) adlı çalışma yapılmıştır. On yıllardır süren ulusal girişimler ve federal olarak finanse edilmiş programlara rağmen araştırmalar hala pek çok düşük sosyo-ekonomik okul bölgesinin ebeveynleri, çocuklarının eğitimine dâhil etme konusunda sıkıntı yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu proje araştırmasının amacı Birleşik Devletlerin güneydoğusunda yer alan kırsal bölgedeki ilköğretim okuluna ebeveyn katılımını artırmak için strateji ve teknikleri oluşturma/yaratma ve uygulamada yardımcı olacak kuramsal temelli, boylamsal bir program tasarlamaktır. Bronfenbrenner’in ekolojik kuramı ve Epstein’in ebeveyn katılımı tipolojisi modeli bu araştırmanın kuramsal çatısı olarak kullanılmıştır. Bu çatı hem katılımın hangi alanlarda eksik olduğu konusunda tanı koyma ve ayrıca bu alanların nasıl iyileştirilebileceği konusunda bir kılavuz sağlamaktadır. Betimsel veri, hangi alanlarda en çok eksikliğin olduğunu belirleyebilmek için Epstein’in Okul, Aile ve Toplum İşbirliği/Ortaklığı Ölçümü aracılığıyla öğretmenlerden toplanmıştır. Ebeveynlik, gönüllülük, karar verme ve toplumla işbirliği iyileştirmeye ihtiyaç duyulan



alanlar olarak belirlenmiştir. Üç yıllık kapsamlı “Aile Katılımı Eylem Programı” (AKEP) bu ihtiyaç duyulan dört alan nedeniyle geliştirilmiştir. Bu program amaç belirlemekten sorumlu olacak ve her yıl uygulanacak stratejileri seçmek için öğretmen yönetimli odak gruplar ve eylem ekipleri oluşturulması aracılığıyla katılımı kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Yıllık izleme taramaları devam eden programın etkililiğini belirleyebilmek için uygulanacaktır. Bu proje araştırması öğrencilerin akademik yaşamlarındaki ebeveyn katılımını artırmak, düzelmiş ebeveyn-okul ortaklığı ve sonuç olarak öğrenci başarısını artırmak aracılığıyla olumlu sosyal değişimleri iletmektedir.

Antonio Lebrón Rolón (2008; akt: Teyfur, 2011) “Presented as Requirement for the Degree of Doctor of Business Administration” adında bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın temel amacı yönetim biçimleri ve kültür arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu araştırmanın verileri hem Puerto Rico hem de Dominik Cumhuriyeti’nden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler Puerto Rico’dan 195 yönetici ve Dominik Cumhuriyeti’nden 173 yöneticiye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları gücün ve erkeksiliğin (maskülen olma) kadınsılığın (feminizm) kültürel boyutlarında ve bunlar ile demokratik ve ataerkil yönetim biçimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Analizler, belirsizlikten kaçınma ve bireyciliğin/toplulukçuluğun kültürel boyutları ve bunlar ile demokratik ve ataerkil yönetim biçimleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Bulguların, yönetim ve uluslar arası iş çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Hoque (2007; akt: Teyfur, 2011) “Headmaster’s Managerial Ability Under Schoolbased Management And Its Relationship With School Improvement: A Study In City Secondary Schools Of Bangladesh” (Okul Temelli Yönetim Altındaki Yöneticilerin Yönetimsel Yetenekleri ile Bunların Okul Gelişimi ile İlişkisi: Bangladeş’te Bir Çalışma) araştırmasında, Bangladeş’teki okul-temelli yönetim sistemini tanımlamayı ve yöneticilerin yönetimsel rolleri ile okulun gelişmesi arasındaki ilişkiler hakkında hipotezleri araştırmayı ve bu ilişkide öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin düzenleyici (moderator) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Veri Bangladeş’teki toplam 338 yönetici 10634 öğretmen arasından seçkisiz olarak

belirlenen, 127 yönetici ve 697 öğretmenden anketler yoluyla elde edilmiştir. Çoklu Regresyon ve Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada, okul temelli yönetim altındaki yöneticilerin yönetsel rolleri değişkenlerinden bazılarının okulun gelişiminin ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin stratejik planlama ( $\beta = .333$ ,  $p = .004$ ), destekleyici ( $\beta = .368$ ,  $p = .009$ ) ve kapsamlı planlama ( $\beta = .184$ ,  $p = .040$ ) rolleri okulun gelişiminde en büyük etkiye sahiptir. Bu araştırmada aynı zamanda en üst düzeyde okul gelişiminin öğretmenlerin işbirliğine ( $\beta = .953$ ,  $p = .001$ ), hizmet içi eğitime ( $\beta = .469$ ,  $p = .05$ ) ve sınıf gözlemine ( $\beta = .512$ ,  $p = .010$ ) daha fazla vurgu ve bireysel eylem araştırmasına daha az vurgu ile başarılabileceği bulunmuştur. Yöneticilerin okul temelli yönetimi altındaki kapsamlı planlama ( $\beta = .571$ ,  $p = .001$ ) ve kolaylaştırıcı ( $\beta = .449$ ,  $p = .003$ ) rollerinin en iyi yordayıcılar olduğu diğer taraftan, yöneticilerin ortak karar verme ( $\beta = -.338$ ,  $p = .009$ ) rollerinin negatif yönde anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin işbirliği ( $\beta = .287$ ,  $p = .009$ ) ve sınıf gözlemlerinin ( $\beta = .341$ ,  $p = .002$ ) öğretmenlerin profesyonel gelişim etkinlikleri olarak pozitif yönde okul gelişiminin anlamlı yordayıcıları olduğu kaydedilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, politikacılar, eğitim yöneticileri ve özellikle okul temelli yönetim sistemi altındaki ikinci düzey okulların iyi olmasıyla ilgili yöneticiler ve öğretmenler için önemli bilgiler sağlamaktadır. Daha önceki araştırma, okulun gelişiminde farklı öncüllerin etkisini araştırmasına rağmen, eğitim alanında özellikle öğretmenlerin profesyonel gelişim etkinliklerini düzenleyici değişkenler olarak bunlar üzerinde çalışmak, eksik olunan bir çalışmadır. Bu araştırmada, bu verimsizliğin üstesinden gelmeye çalışılmıştır.

French Raven (1960, akt: Uygun, 2006), yaptığı çalışmada, yönetsel etkilemelerden faydalanılabilecek beş faktör temel yapı taşı kabul edilmiştir. bunlar cezalandırmaya yönelik etki; ödüllendirmeye yönelik etki; yasal etki; uzmanlık etkileri ve karizmatik liderlik etkileridir. Belirtilen yapılardan ilk üçünün temelleri örgütlerin formal yapısına yönelik olduğu bilinmektedir. Uzmanlık ve kişilikle alakalı bulgulara yönelik çalışmalarının kaynağı bireylerin kendileridir. Yöneticilerinin ve denetimcilerinin, uzmanlık ve kişilik çevrelerinde uygulanan etkilendirme eylemleri örgütler tarafından formelleştirilememekte, ödüllendirici, yaptırımcı ve yasal yetki çeşitleri ise örgütlerin formal temelleri içinde sergilenmektedir. Bu taraftan bakıldığında

ödül, ceza ve yasal amaçları kullanmak çalışanları etkileyebilme bakımından hiçbir yönetici başkası ile aynı olanaklara sahip değildir.

Neal Gross ve Robert Herriot (1965, akt: Uygun, 2006) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin etkinlikleri ile ilgili araştırma 175 ilköğretim okulu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya göre bir ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel gücü, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarına, yöneticilerin uzmanlık performanslarına ve öğrencilerin ders verimlerine bağlı olduğu söylenebilir. Araştırma sonucu elde edilen sonuçlar, bu üç unsur ile liderlikler arasında pozitif etkileşimler var olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Buna ilişkin okul yöneticilerinin profesyonel bir şekilde görevlerini yapmaları durumunda, okulların çalışma verimliliği artmakta, öğrencilerin motivasyonları yükselmekte ve akademik başarıları artmaktadır. Doğal olarak öğrencilerin başarısının artması öğretmenlerinde etkileyerek onların da performanslarını arttırmaktadır.

Fauska ve Ogawa (1985) tarafından yapılan bir araştırmada, “okul müdürlerinin mesleki başarılarına etkide bulunan faktörler” üzerinde durulmaktadır. Yapılan araştırmada, müdürlerin okul içindeki yönetsel güçleri açısından önemli görülebilecek 4 unsura dik edilmesi gerekmektedir. Gözlemlere ve görüşme sonuçlarına ilişkin elde edilebilecek faktörler güçlü bir örgütsel işleyiş düzeni, öğretmenlerin yalnızlığa terk edilmesi, öğretmenlerin okulda beklenen düzeyde bir ilgi görmemeleri, öğretmenlerin okula yönelik beklentileridir. Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin kendi okullarında çalışan öğretmenlerle kullandıkları iletişim düzeyi ile okuldaki başarının doğrudan bağlantısı vardır.

Marsh ve LeFever (2004)’ın “School Principals as Standarts-Based Educational Leader” isimli araştırmasında; okul müdürleri öncelikli rollerini, eğitim liderliği yapma, okulda işbirliği kültürü, yüksek beklentiler ve takım ruhu oluşturma olarak sıralamışlardır (Akt. Yavuz, 2006).

Cranston ve diğ., (2003) tarafından Avustralya ve Yeni Zelanda da yapılan “The Secondary School Principalship in Australia and New Zealand: AnInvestigation of

Changing Roles” isimli araştırma sonuçları; müdürlerin en önemli rollerini, kişiler arası ilişkileri düzenleme, okulda vizyon geliştirme ve çalışanları motive etme, personeli yetkilendirme, etkili ve verimli yönetim ve danışmanlık yapma, iletişimi geliştirme, kendini ve çalışanların değişimlerini yönetme ve belirsizlikleri yönetme olarak ortaya koymuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada; okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme taktikleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma var olan durumu olduğu gibi betimlemeye çalıştığı için tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri, zamanı önemsiz ve durumu değiştirmeden betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışmalara tema olan kişi veya nesne, kendi şartları doğrultusunda olduğu gibi değiştirmeden tanımlamaya çalışılır. Onları etkileme uğraşı içine girilmez. Bilinmez istenenler vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2003: 77).

#### **3.2.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ve Tuzla ilçesi sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında (Bağımsız Anaokulları) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu genel evren içinden kolay örneklem alma yoluyla belirlenen 155 öğretmenden oluşmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği (Uygun, 2006) ile Yönetim Becerileri Ölçeği (Quast ve Hazucha, 1992) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, okul türü, eğitim durumu) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur.

#### **3.3.2. Yönetim Becerileri Ölçeği**

Quast ve Hazucha (1992) tarafından geliştirilen, Şekerci (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, yönetim becerilerini beş alt boyut ve 34 maddede gruplandırmıştır. Bu alt boyutlar: İnisiyatif alma (1,2,3,4,5,6,7,8), sorumluluk alma (9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21), teknik beceriler (22,23,24,25,26), diğer beceriler (27,28,29,30) ve nitelik beceriler (31,32,33,34) şeklindedir. Ölçek maddeleri geniş zaman kipli ve olumlu önermeler şeklinde hazırlanmıştır ve 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeği değerlendiren kişilerin verilen önermelerin her birinde belirtilen görüşe katılma dereceleri Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Yönetim Becerileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şekerci (2006) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları: İnisiyatif alma (0.87), sorumluluk alma (0.87), teknik yeterlikler (0.69), ve diğer beceriler (0.94) şeklindedir. Teknik yeterlikler alt boyutunun değeri diğerlerine göre biraz düşük olmakla birlikte kabul edilebilir bir düzeydedir (0.69). Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları en düşük 0.52 ve en yüksek 0.88 arasında değişmektedir.

### **3.3.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği**

Araştırmada Uygun (2006) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, ilk on maddesi yetki yoluyla etkileme, ikinci on maddesi uzmanlık gücüyle etkileme, üçüncü on maddesi ise kişilikle etkileme davranışlarını içermektedir. Ölçek 5’li Likert tipidir. Ölçekte yer alan etkileme davranışlarının müdürler tarafından hangi sıklıkla kullanıldığını belirleyebilmek için “Her Zaman” (5), “Çoğu Zaman” (4), “Ara Sıra” (3), “Çok Nadir” (2), “Hiçbir Zaman” (1), biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları Uygun (2006) tarafından yapılmış, iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değerinin, 92 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

2015–2016 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Ölçekler, öğretmen sayısının çoğaltılmış ve uygulanmıştır. Ölçekler 170 öğretmene uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 15 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 155 kişi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenir.

“Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğretmenlerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek

için ikili karşılaştırmalarda dağılım durumuna göre “t” testi ve Mann Whitney-u testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında dağılım durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe (Çoklu Karşılaştırma) testi uygulanmıştır. Yönetim ve öğretmenleri etkileme becerisi arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı  $\alpha < 0.05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.” Kullanılan ölçme araçlarının 5’li likert tipi olması dolayısıyla ölçeklerin değer aralıkları tablo 3.4.2.1. de gösterilmiştir:

**Tablo 3.1. : Ölçeklerin değer aralıkları**

Kesinlikle Katılmıyorum (Çok düşük)	1-1,80
Katılmıyorum (Düşük)	1,80-2,60
Kararsızım (Orta)	2,60-3,40
Katılıyorum (Yüksek)	3,40-4,20
Kesinlikle Katılıyorum (Çok Yüksek)	4,20-5,00

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için  $\bar{x}$ , ss değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

#### 4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1.1.’de verilmiştir.

**Tablo:4.1. Demografik Özellikler**

Demografik Özellikler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	3	1,9
	Kadın	152	98,1
	Toplam	155	100,0
Medeni Durum	Evli	100	64,5
	Bekar	55	35,5
	Toplam	155	100,0
Yaş	20-25 yaş	37	23,9
	26-30 yaş	83	53,5
	31 yaş ve üzeri	35	22,6
	Toplam	155	100,0
Kıdem	1-5 yıl	115	74,2
	6 yıl ve üzeri	40	25,8
	Toplam	155	100,0
Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	1 yıl	34	21,9
	2 yıl	82	52,9
	3 yıl ve üzeri	39	25,2
	Toplam	155	100,0
Öğrenim Durumu	Önlisans	66	42,6
	Lisans	89	57,4
	Toplam	155	100,0
Okul Türü	Devlet	112	72,3
	Özel	43	27,7
	Toplam	155	100,0

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu kişilerin 3'ü (%1,9) erkek, 152'si (%98,1) kadındır. Katılımcıların 26-30 yaşında, 35'i (%22,6) 31 yaş ve üzerindedir. 115'i (%74,2) 1-5 yıl, 40'ı (%25,8) 6 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 34'ü (%21,9) 1 yıl, 82'si (%52,9) 2 yıl ve 39'u (%25,2) 3 yıl ve üzeri okuldaki çalışma süreleridir. 66'sı (%42,6) ön lisans, 89'u (%57,4) lisans mezunudur. 112'si (%72,3) devlet 43'ü (%27,7) özel okulda çalışmaktadırlar.

#### **4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Algıladıkları Yönetim Becerileri Düzeyleri**

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri düzeylerinin ölçeğin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.2.1.'de verilmektedir.



**Tablo 4.2.1. Yönetim Becerileri Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri**

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss	Madde Sayısı
İnisiyatif alma	155	34,92	4,03	8
Sorumluluk alma	155	55,92	5,74	13
Teknik Beceriler	155	21,54	2,62	5
Diğer Beceriler	155	17,61	2,16	4
Nitelik	155	17,77	2,17	4
Yönetim Becerileri Ölçeği	155	147,77	14,77	34

Tablo 4.2.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yönetim becerileri ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=147,77$  standart sapması  $ss=14,77$  olarak belirlenmiştir (4,32). İnisiyatif alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=34,92$  standart sapması  $ss=4,03$  olduğu (4,37), sorumluluk alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=55,92$  standart sapması  $ss=5,74$  olduğu (4-30), teknik beceriler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=21,54$  standart sapması  $ss=2,62$  olduğu (4-30), diğer becerilerin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=17,61$  standart sapması  $ss=2,16$  olduğu (4-40), nitelik becerilerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=17,77$  standart sapması  $ss=2,17$  olduğu (4,44) görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki değerlendirmelerinin olumlu olması öğretmenlerin yöneticilerin davranışlarına ilişkin memnuniyetlerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

#### **4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri**

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.2.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.2.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	Erkek	3	34,00	4,359	2,517	-,399	153	,691
	Kadın	152	34,94	4,043	,328			
Sorumluluk alma	Erkek	3	56,33	4,619	2,667	,125	153	,901
	Kadın	152	55,91	5,774	,468			
Teknik beceriler	Erkek	3	21,00	2,000	1,155	-,360	153	,720
	Kadın	152	21,55	2,644	,214			
Diğer beceriler	Erkek	3	16,00	1,000	,577	-1,309	153	,193
	Kadın	152	17,64	2,167	,176			
Nitelik	Erkek	3	17,67	1,528	,882	-,081	153	,936
	Kadın	152	17,77	2,191	,178			
Toplam	Erkek	3	145,00	12,166	7,024	-,327	153	,744
	Kadın	152	147,82	14,852	1,205			

Tablo 4.2.2.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçekte ve diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,399;p>.05$ ;  $t=,125;p>.05$ ;  $t=-,360;p>.05$ ;  $t=-1,309;p>.05$ ;  $t=-,081;p>.05$ ;  $t=-,327;p>.05$ ). İnisiyatif alma, sorumluluk teknik beceriler, diğer beceriler, nitelik becerileri ve toplam ölçekte erkek öğretmen görüşleriyle kadın öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### **4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri**

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.3.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.3.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	Evli	100	34,96	3,345	,335	,155	153	,877
	Bekar	55	34,85	5,093	,687			
Sorumluluk alma	Evli	100	55,59	5,977	,598	-,972	153	,332
	Bekar	55	56,53	5,287	,713			
Teknik beceriler	Evli	100	21,52	2,468	,247	-,140	153	,889
	Bekar	55	21,58	2,923	,394			
Diğer beceriler	Evli	100	17,71	1,996	,200	,753	153	,452
	Bekar	55	17,44	2,440	,329			
Nitelik	Evli	100	17,71	2,076	,208	-,444	153	,658
	Bekar	55	17,87	2,365	,319			
Toplam	Evli	100	147,49	13,851	1,385	-,315	153	,753
	Bekar	55	148,27	16,450	2,218			

Tablo 4.2.3.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=,155;p>.05$ ;  $t=-,972;p>.05$ ;  $t=-,140;p>.05$ ;  $t=,753;p>.05$ ;  $t=-,444;p>.05$ ;  $t=-,315;p>.05$ ). İnisiyatif alma, sorumluluk teknik beceriler, diğer beceriler, nitelik becerileri ve toplam ölçekte evli öğretmen görüşleriyle bekar öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.4.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.4.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
İns. Alma	20-25 yaş	37	35,03	5,052	<b>G.Arası</b>	5,317	2	2,659	,161	,851
	26-30 yaş	83	34,76	4,244	<b>G.İçi</b>	2503,754	152	16,472		
	31 yaş ve üzeri	35	35,20	1,779	<b>Toplam</b>	2509,071	154			
	Toplam	155	34,92	4,036						
Sor. Alma	20-25 yaş	37	56,38	4,591	<b>G.Arası</b>	104,812	2	52,406	1,602	,205
	26-30 yaş	83	56,36	6,629	<b>G.İçi</b>	4972,259	152	32,712		
	31 yaş ve üzeri	35	54,40	4,237	<b>Toplam</b>	5077,071	154			
	Toplam	155	55,92	5,742						
Tek. Bec.	20-25 yaş	37	21,84	2,511	<b>G.Arası</b>	7,344	2	3,672	,528	,591
	26-30 yaş	83	21,55	2,889	<b>G.İçi</b>	1057,133	152	6,955		
	31 yaş ve üzeri	35	21,20	2,069	<b>Toplam</b>	1064,477	154			
	Toplam	155	21,54	2,629						
Diğ. Bec.	20-25 yaş	37	17,68	2,122	<b>G.Arası</b>	3,657	2	1,829	,389	,679
	26-30 yaş	83	17,48	2,441	<b>G.İçi</b>	715,117	152	4,705		
	31 yaş ve üzeri	35	17,86	1,375	<b>Toplam</b>	718,774	154			
	Toplam	155	17,61	2,160						
Nite.	20-25 yaş	37	17,89	2,183	<b>G.Arası</b>	3,678	2	1,839	,385	,681
	26-30 yaş	83	17,63	2,478	<b>G.İçi</b>	725,961	152	4,776		
	31 yaş ve üzeri	35	17,97	1,224	<b>Toplam</b>	729,639	154			
	Toplam	155	17,77	2,177						
Top	20-25 yaş	37	148,81	13,988	<b>G.Arası</b>	85,695	2	42,848	,194	,824
	26-30 yaş	83	147,78	17,282	<b>G.İçi</b>	33541,943	152	220,671		
	31 yaş ve üzeri	35	146,63	7,681	<b>Toplam</b>	33627,639	154			
	Toplam	155	147,77	14,777						

Tablo 4.2.4.1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=,161;p>.05; F=,1602;p>.05; F=,528;p>.05; F=,389;p>.05; F=,385;p>.05; F=,194;p>.05). İnisiyatif alma, sorumluluk teknik beceriler, diğer beceriler, nitelik becerileri ve toplam ölçekte yaş gruplarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.5.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.5.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	1-5 yıl	115	34,84	4,493	,419	-,413	153	,680
	6 yıl ve üzeri	40	35,15	2,293	,363			
Sorumluluk alma	1-5 yıl	115	56,40	6,176	,576	1,767	153	,079
	6 yıl ve üzeri	40	54,55	4,012	,634			
Teknik beceriler	1-5 yıl	115	21,66	2,794	,261	,955	153	,341
	6 yıl ve üzeri	40	21,20	2,078	,329			
Diğer beceriler	1-5 yıl	115	17,62	2,372	,221	,044	153	,965
	6 yıl ve üzeri	40	17,60	1,411	,223			
Nitelik	1-5 yıl	115	17,72	2,423	,226	-,445	153	,657
	6 yıl ve üzeri	40	17,90	1,236	,195			
Toplam	1-5 yıl	115	148,24	16,526	1,541	,678	153	,499
	6 yıl ve üzeri	40	146,40	7,834	1,239			

Tablo 4.2.5.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının kıdemi durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,413;p>.05$ ;  $t=1,767;p>.05$ ;  $t=,955;p>.05$ ;  $t=,044;p>.05$ ;  $t=-,445;p>.05$ ;  $t=,678;p>.05$ ). İnisiyatif alma, sorumluluk teknik beceriler, diğer beceriler, nitelik becerileri ve toplam ölçekte kıdem gruplarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### 4.2.6. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.6.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.6.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Anova Testi Sonuçları**

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
İns. Alma	1 yıl	34	35,50	3,808	<b>G.Arası</b>	22,310	2	11,155	,682	,507
	2 yıl	82	34,59	4,058	<b>G.İçi</b>	2486,761	152	16,360		
	3 yıl ve üzeri	39	35,13	4,213		2509,071	154			
	Toplam	155	34,92	4,036						
Sor. Alma	1 yıl	34	56,38	3,846	<b>G.Arası</b>	21,545	2	10,772	,324	,724
	2 yıl	82	55,57	6,680	<b>G.İçi</b>	5055,526	152	33,260		
	3 yıl ve üzeri	39	56,26	5,009		5077,071	154			
	Toplam	155	55,92	5,742						
Tek. Bec.	1 yıl	34	22,15	1,635	<b>G.Arası</b>	42,510	2	21,255	3,161	,045
	2 yıl	82	21,05	2,739	<b>G.İçi</b>	1021,967	152	6,723		
	3 yıl ve üzeri	39	22,05	2,929		1064,477	154			
	Toplam	155	21,54	2,629						
Diğ. Bec.	1 yıl	34	17,97	1,114	<b>G.Arası</b>	23,857	2	11,929	2,609	,077
	2 yıl	82	17,78	2,419	<b>G.İçi</b>	694,917	152	4,572		
	3 yıl ve üzeri	39	16,95	2,176		718,774	154			
	Toplam	155	17,61	2,160						
Nite.	1 yıl	34	17,76	1,437	<b>G.Arası</b>	5,426	2	2,713	,569	,567
	2 yıl	82	17,91	2,379	<b>G.İçi</b>	724,212	152	4,765		
	3 yıl ve üzeri	39	17,46	2,281		729,639	154			
	Toplam	155	17,77	2,177						
Top	1 yıl	34	149,76	8,856	<b>G.Arası</b>	197,225	2	98,612	,448	,640
	2 yıl	82	146,90	16,499	<b>G.İçi</b>	33430,414	152	219,937		
	3 yıl ve üzeri	39	147,85	15,212		33627,639	154			
	Toplam	155	147,77	14,777						

Tablo 4.2.6.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasında teknik beceriler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ( $F=3,161;p<.05$ ) toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.6.1.1.'de verilmiştir ( $F=,682;p>.05$ ;  $F=,324;p>.05$ ;  $F=2,609;p>.05$ ;  $F=,569;p>.05$ ;  $F=,448;p>.05$ ).

**Tablo 4.2.6.1.1. Okuldaki Çalışma Süresi Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Ölçek	Okuldaki Çalışma Süresi (i)	Okuldaki Çalışma Süresi (j)	i-j	$Sh_{\bar{x}}$	p
Teknik Beceriler	1 yıl	2 yıl	1,098	,529	,019
		3 yıl ve üzeri	,096	,608	,988
	2 yıl	1 yıl	-1,098	,529	,019
		3 yıl ve üzeri	-1,003	,504	,142
	3 yıl ve üzeri	1 yıl	-,096	,608	,988
		2 yıl	1,003	,504	,142

Tablo 4.2.6.1.1.'de görüldüğü üzere okuldaki çalışma süresine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, teknik beceriler alt boyutunda söz konusu farklılığın 1. Yıl çalışanlar ile 2 yıl çalışanlar arasında 1 yıl çalışanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 1 yıl çalışanlar yöneticileri daha olumlu değerlendirmektedirler. Diğer grup arasında farklılık yoktur.

#### **4.2.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri**

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.7.1.' de verilmektedir.

**Tablo 4.2.7.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Öğrenim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	Önlisans	66	35,05	4,291	,528	,325	153	,745
	Lisans	89	34,83	3,859	,409			
Sorumluluk alma	Önlisans	66	56,21	6,111	,752	,539	153	,590
	Lisans	89	55,71	5,478	,581			
Teknik beceriler	Önlisans	66	21,32	2,952	,363	-,912	153	,363
	Lisans	89	21,71	2,365	,251			
Diğer beceriler	Önlisans	66	17,45	2,609	,321	-,785	153	,434
	Lisans	89	17,73	1,763	,187			
Nitelik	Önlisans	66	17,86	2,683	,330	,471	153	,638
	Lisans	89	17,70	1,722	,182			
Toplam	Önlisans	66	147,89	16,999	2,092	,091	153	,927
	Lisans	89	147,67	12,988	1,377			

Tablo 4.2.7.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=,325;p>.05$ ;  $t=,539;p>.05$ ;  $t=-,912;p>.05$ ;  $t=-,785;p>.05$ ;  $t=,471;p>.05$ ;  $t=,091;p>.05$ ). İnisiyatif alma, sorumluluk teknik beceriler, diğer beceriler, nitelik becerileri ve toplam ölçekte öğrenim durumu gruplarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### **4.2.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri**

Öğretmenlerin okul türüne göre okul müdürlerinin yönetim becerilerini algılama düzeyleri tablo 4.2.8.1.' de verilmektedir.



**Tablo 4.2.8.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	Devlet	112	34,60	4,581	,433	-1,623	153	,107
	Özel	43	35,77	1,811	,276			
Sorumluluk alma	Devlet	112	55,35	6,534	,617	-2,030	153	,044
	Özel	43	57,42	2,206	,336			
Teknik beceriler	Devlet	112	21,15	2,942	,278	-3,062	153	,003
	Özel	43	22,56	1,007	,154			
Diğer beceriler	Devlet	112	17,55	2,456	,232	-,551	153	,583
	Özel	43	17,77	1,065	,162			
Nitelik	Devlet	112	17,74	2,463	,233	-,245	153	,806
	Özel	43	17,84	1,153	,176			
Toplam	Devlet	112	146,39	17,059	1,612	-1,885	153	,061
	Özel	43	151,35	3,657	,558			

Tablo 4.2.8.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda sorumluluk alma ve teknik beceriler alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken ( $t=-2,030;p<.05$ ;  $t=-3,062;p<.05$ ) toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-1,623;p>.05$ ;  $t=-,551;p>.05$ ;  $t=-,245;p>.05$ ;  $t=-1,885;p>.05$ ). İnisiyatif alma, diğer beceriler, nitelik becerileri ve toplam ölçekte okul türüne göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken sorumluluk teknik becerilerde özel okullarda çalışan öğretmenler resmi okullarda çalışanlar göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunmaktadır.

### **4.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri**

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.1.'de verilmektedir.

**Tablo 4.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri**

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss	Madde Sayısı
Yetkiyle Etkileme	155	27,39	7,40	10
Uzmanlıkla Etkileme	155	40,65	6,44	10
Kişilikle Etkileme	155	42,71	6,01	10
Toplam Ölçek	155	110,79	15,26	30

Tabloda 4.3.1.' de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ölçeğinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=110,79$  standart sapması  $ss=15,26$  (3,69); yetki yoluyla etkileme alt boyutu puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=27,39$  standart sapması  $ss=7,40$  (2,73); Uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=40,65$  standart sapması  $ss=6,44$  (4,06); Kişilik yoluyla etkilemesi puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=42,71$  standart sapması  $ss=6,01$  (4,27); olarak belirlenmiştir. En yüksek etkileme tarzının kişilikle etkileme, daha sonra uzmanlıkla etkileme ve en az ise yetkiyle etkileme olduğu görülmüştür.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.2.1.'de verilmektedir.

**Tablo 4.3.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Yetki	Erkek	3	26,00	4,583	2,646	-,327	153	,744
	Kadın	152	27,41	7,458	,605			
Uzmanlık	Erkek	3	36,00	7,211	4,163	-1,264	153	,208
	Kadın	152	40,74	6,418	,521			
Kişilik	Erkek	3	39,33	8,145	4,702	-,996	153	,321
	Kadın	152	42,82	5,978	,485			
Toplam Ölçek	Erkek	3	101,33	10,263	5,925	-1,084	153	,280
	Kadın	152	110,97	15,316	1,242			

Tablo 4.3.2.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,327;p>.05$ ;  $t=-1,264;p>.05$ ;  $t=-,996;p>.05$   $t=-1,084;p>.05$ ). Yetki, uzmanlık gücü, kişilik ve toplam ölçekte erkek öğretmen görüşleri ile kadın öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Erkek ve kadın öğretmenler okul yöneticilerinin etkileme becerileri hakkında benzer düşünmektedirler.

#### 4.3.3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen medeni durumlarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.3.1'de verilmektedir.

**Tablo 4.3.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Yetki	Evli	100	27,78	6,813	,681	,890	153	,375
	Bekar	55	26,67	8,398	1,132			
Uzmanlık	Evli	100	41,32	5,224	,522	1,771	153	,079
	Bekar	55	39,42	8,119	1,095			
Kişilik	Evli	100	43,45	4,352	,435	1,959	153	,042
	Bekar	55	41,49	8,112	1,094			
Toplam Ölçek	Evli	100	112,55	10,925	1,093	1,956	153	,042
	Bekar	55	107,58	20,733	2,796			

Tablo 4.3.3.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda toplam ölçek ve kişilikle etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ( $t=1,959;p<.05$ ;  $t=1,959;p<.05$ ) yetki ve uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=,890;p>.05$ ;

t=1,771;p>.05). Yetki alt boyutunda evli öğretmen görüşleri ile bekar öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu alt boyutta evli ve bekar öğretmenler okul yöneticilerinin etkileme becerileri hakkında benzer düşünmektedirler. Uzmanlık gücü, kişilik ve toplam ölçekte ise evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

#### 4.3.4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen yaşlarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.4.1’de verilmektedir.

**Tablo 4.3.4.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anova Testi Sonuçları**

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Yetki	20-25 yaş	37	26,46	8,530	<b>G.Arası</b>	253,984	2	126,992	2,356	,098
	26-30 yaş	83	26,81	7,301	<b>G.İçi</b>	8192,791	152	53,900		
	31 yaş ve üzeri	35	29,74	5,948		8446,774	154			
	Toplam	155	27,39	7,406						
Uzm anlık Gücü	20-25 yaş	37	40,14	6,795	<b>G.Arası</b>	119,033	2	59,516	1,443	,240
	26-30 yaş	83	41,42	6,845	<b>G.İçi</b>	6270,451	152	41,253		
	31 yaş ve üzeri	35	39,34	4,746		6389,484	154			
	Toplam	155	40,65	6,441						
Kişilik	20-25 yaş	37	43,00	6,557	<b>G.Arası</b>	45,224	2	22,612	,623	,538
	26-30 yaş	83	42,29	6,465	<b>G.İçi</b>	5519,460	152	36,312		
	31 yaş ve üzeri	35	43,60	4,001		5564,684	154			
	Toplam	155	42,75	6,011						
ToplamEtkileme	20-25 yaş	37	109,59	17,422	<b>G.Arası</b>	184,790	2	92,395	,393	,676
	26-30 yaş	83	110,52	16,003	<b>G.İçi</b>	35721,185	152	235,008		
	31 yaş ve üzeri	35	112,69	10,566		35905,974	154			
	Toplam	155	110,79	15,269						

Tablo 4.3.4.1.’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi Anova testi sonucunda toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=2,356;p>.05$ ;  $F=1,443;p>.05$ ;  $F=,623;p>.05$ ;  $F=,393;p>.05$ ). Yetki, uzmanlık gücü, kişilik ve toplam ölçekte yaş gruplarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yaş grupları farklılıklarında öğretmenler okul yöneticilerinin etkileme becerileri hakkında benzer düşünmektedirler.

#### 4.3.5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.5.1’de verilmektedir.

**Tablo 4.3.5.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Yetki	1-5 yıl	115	26,67	7,754	,723	-2,067	153	,040
	6 yıl ve üzeri	40	29,45	5,914	,935			
Uzmanlık	1-5 yıl	115	40,97	6,921	,645	1,078	153	,283
	6 yıl ve üzeri	40	39,70	4,751	,751			
Kişilik	1-5 yıl	115	42,49	6,587	,614	-,940	153	,349
	6 yıl ve üzeri	40	43,53	3,876	,613			
Toplam Ölçek	1-5 yıl	115	110,13	16,685	1,556	-,907	153	,366
	6 yıl ve üzeri	40	112,68	10,100	1,597			

Tablo 4.3.5.1.’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda yetki yoluyla etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ( $t=-2,067;p<.05$ ) toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=1,078;p>.05$ ;  $t=-,940;p>.05$ ;  $t=-,907;p>.05$ ). Yetki,

alt boyutunda kıdemi fazla olan grup kıdemi az olan gruba göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunurken uzmanlık kişilik ve toplam ölçekte öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Kıdem grupları farklılıklarında öğretmenler okul yöneticilerinin etkileme becerileri hakkında benzer düşünmektedirler.

#### 4.3.6. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen okuldaki çalışma süresine göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.6.1’de verilmektedir.

**Tablo 4.3.6.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Gruplar	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>	
Yetki	1 yıl	34	28,38	7,644	<b>G.Arası</b>	61,772	2	30,886	,560	,572
	2 yıl	82	27,38	7,563	<b>G.İçi</b>	8385,002	152	55,164		
	3 yıl ve üzeri	39	26,54	6,928		8446,774	154			
	Toplam	155	27,39	7,406						
Uzm anlık Gücü	1 yıl	34	42,44	6,368	<b>G.Arası</b>	188,228	2	94,114	2,307	,103
	2 yıl	82	39,71	7,129	<b>G.İçi</b>	6201,255	152	40,798		
	3 yıl ve üzeri	39	41,05	4,430		6389,484	154			
	Toplam	155	40,65	6,441						
Kişilik	1 yıl	34	43,94	5,003	<b>G.Arası</b>	75,776	2	37,888	1,049	,353
	2 yıl	82	42,18	7,059	<b>G.İçi</b>	5488,908	152	36,111		
	3 yıl ve üzeri	39	42,92	4,061		5564,684	154			
	Toplam	155	42,75	6,011						
Toplam Etkileme	1 yıl	34	114,76	15,471	<b>G.Arası</b>	730,015	2	365,008	1,577	,210
	2 yıl	82	109,27	17,005	<b>G.İçi</b>	35175,959	152	231,421		
	3 yıl ve üzeri	39	110,51	10,070		35905,974	154			
	Toplam	155	110,79	15,269						

Tablo 4.3.6.1.’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi Anova testi sonucunda toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta grupların aritmetik ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=,560;p>.05$ ;  $F=2,307;p>.05$ ;  $F=1,049;p>.05$ ;  $F=1,577;p>.05$ ). Yetki, uzmanlık gücü, kişilik ve toplam ölçekte okuldaki çalışma gruplarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Okuldaki çalışma süresi farklılıklarında öğretmenler okul yöneticilerinin etkileme becerileri hakkında benzer düşünmektedirler.

#### 4.3.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.7.1’de verilmektedir.

**Tablo 4.3.7.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Yetki	Önlisans	66	25,47	6,592	,811	-2,839	153	,005
	Lisans	89	28,81	7,687	,815			
Uzmanlık	Önlisans	66	40,56	7,374	,908	-,140	153	,889
	Lisans	89	40,71	5,695	,604			
Kişilik	Önlisans	66	41,86	7,155	,881	-1,597	153	,112
	Lisans	89	43,42	4,938	,523			
Toplam Ölçek	Önlisans	66	107,89	17,488	2,153	-2,052	153	,042
	Lisans	89	112,93	13,084	1,387			

Tablo 4.3.7.1.’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda toplam ölçek ( $t=-2,052;p<.05$ ) ve yetki yoluyla etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ( $t=-2,839;p<.05$ ) diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,140;p>.05$ ;  $t=-1,597;p>.05$ ). Yetki ve toplam ölçekte lisans mezunları okul müdürleri hakkında daha olumlu değerlendirmelerde bulunurken uzmanlık ve kişilik alt boyutunda ise gruplar arasında farklılık bulunmamıştır.

#### 4.3.8. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen okul türüne göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.8.1’de verilmektedir.

**Tablo 4.3.8.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Yetki	Devlet	112	27,36	7,502	,709	-,081	153	,936
	Özel	43	27,47	7,235	1,103			
Uzmanlık	Devlet	112	39,92	6,329	,598	-2,294	153	,023
	Özel	43	42,53	6,419	,979			
Kişilik	Devlet	112	42,58	6,067	,573	-,582	153	,561
	Özel	43	43,21	5,910	,901			
Toplam Ölçek	Devlet	112	109,86	14,708	1,390	-1,226	153	,222
	Özel	43	113,21	16,578	2,528			

Tablo 4.3.8.1.’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda uzmanlık gücü ile etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ( $t=-2,294;p<.05$ ) toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,081;p>.05$ ;  $t=-,582;p>.05$ ;  $t=-1,226;p>.05$ ). Özel okullarda çalışan öğretmenler uzmanlık alt boyutunda devlet okulunda çalışanlara göre daha olumlu değerlendirmelerde bulunurken yetki, kişilik ve toplam ölçekte ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

#### 4.4.Yönetim Becerileri Ölçeği Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği Arasındaki Korelasyon

Ölçekler arasındaki korelasyon analizi sonuçları tablo 4.4.1.’ de verilmektedir.



**Tablo 4.4.1. Yönetim Becerileri Ölçeği Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Sorumluluk	Teknik Beceriler	Diğer Beceriler	Nitelik Beceriler	Toplam Ölçek	Yetki	Uzmanlık Gücü	Kişilik	Toplam Etkileme
		r	r	r	r					
İnsiyatif Alma	r	,724**	,728**	,705**	,689**	,889**	-,281**	,347**	,359**	,152
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,059
	n	155	155	155	155	155	155	155	155	155
Sorumluluk	r	1	,753**	,687**	,734**	,929**	-,195*	,433**	,375**	,235**
	p		,000	,000	,000	,000	,015	,000	,000	,003
	n		155	155	155	155	155	155	155	155
Teknik Beceriler	r		1	,612**	,622**	,851**	-,155	,403**	,370**	,241**
	p			,000	,000	,000	,055	,000	,000	,003
	n			155	155	155	155	155	155	155
Diğer Beceriler	r			1	,760**	,827**	-,088	,423**	,497**	,331**
	p				,000	,000	,276	,000	,000	,000
	n				155	155	155	155	155	155
Nitelik Beceriler	r				1	,842**	-,216**	,343**	,377**	,189*
	p					,000	,007	,000	,000	,019
	n					155	155	155	155	155
Toplam Ölçek	r					1	-,225**	,447**	,438**	,252**
	p						,005	,000	,000	,002
	n						155	155	155	155
Yetki	r						1	,225**	,167*	,646**
	p							,005	,038	,000
	n							155	155	155
Uzmanlık Gücü	r							1	,831**	,858**
	p								,000	,000
	n								155	155
Kişilik	r								1	,825**
	p									,000
	n									155

Tablo 4.4.1.'de görüldüğü üzere, yönetim becerileri ölçeği ile okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson momentum çarpımı korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. İnsiyatif alma, sorumluluk,

teknik beceriler, diğ er beceriler, nitelik beceriler ve toplam yönetim becerileri ölçe ğ i ile yetki, uzmanlık gücü, kiş ilik ve toplam etkileme ölçe ğ i arasında pozitif yönde anlamlı iliş ki bulunmuştur. Yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin ö ğ retmenleri etkileme puanları da artmaktadır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞ MA VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya iliş kin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.Sonuç ve Tartış ma

Bu araştırmada, okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim becerileri ile ö ğ retmenleri etkileme özellikleri arasındaki iliş ki ö ğ retmen görüşleri doğ rultusunda belirlenmeye çalışılmış tır.

Örneklem grubunu kiş ilerin 3'ü (%1,9) erkek, 152'si (%98,1) kadındır. Toplam 155 kiş i vardır ve ço ğ unluğu kadındır. Katılımcıların 26-30 yaş ında, 35'i (%22,6) 31 yaş ve üzerindedir. 115'i (%74,2) 1-5 yıl, 40'ı (%25,8) 6 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 34'ü (%21,9) 1 yıl, 82'si (%52,9) 2 yıl ve 39'u (%25,2) 3 yıl ve üzeri okuldaki çalışma süreleridir. 66'sı (%42,6) ön lisans, 89'u (%57,4) lisans mezunudur. 112'si (%72,3) devlet 43'ü (%27,7) özel okulda çalış maktadırlar.

Örneklem grubunu oluşturan ö ğ retmenlerin yönetim becerileri ölçe ğ i toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=147,77$  standart sapması  $ss=14,77$  olarak belirlenmiştir (4,32). İ nisiyatif alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=34,92$  standart sapması  $ss=4,03$  oldu ğ u (4,37), sorumluluk alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=55,92$  standart sapması  $ss=5,74$  oldu ğ u (4-30), teknik beceriler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=21,54$  standart sapması  $ss=2,62$  oldu ğ u (4-30), diğ er becerilerin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=17,61$  standart sapması  $ss=2,16$  oldu ğ u(4-40), nitelik becerilerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=17,77$  standart sapması  $ss=2,17$  oldu ğ u (4,44) görölmektedir. Bu durum ö ğ retmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Gezer (2015) okul müdürlerinin yönetim

becerilerinin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Şekerci (2006) de yaptığı araştırmada bu bulguyu destekler nitelikte ilköğretim okulu yöneticileri başlatma yapısı, sorumluluk alma yapısı, teknik yeterlikler, diğer beceriler nitelik becerilerinden oluşan yönetim becerilerini öğretmen algılamalarına göre “katılıyorum” düzeyinde bulmuştur. Mangaltepe (2012) de bu bulguları destekler nitelikte ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerini katılıyorum olarak bulmuştur. Öztürk (2012) de bu bulguları destekler nitelikte ilköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri genellikle düzeyinde bulmuştur. Uygun (2006) ise okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ortalamasına bakıldığında; yetki ve kişilik ile çoğu zaman etkilediği, ancak; uzmanlık ile ara sıra etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise çoğu zaman etkilediği görülmüştür. Şekerci (2006) yönetim becerilerinden başlatma yapısı boyutu en az puan verilen boyuttur. Ancak, genel olarak yönetim becerilerinin ve grup etkililiği becerilerinin yüksek oranda gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aydoğan (2008) araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin, yönetimin bütün süreçlerinde geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca vizyon ve misyon geliştirerek buna inanmaları, her şeyden önce yeni bilgilerin uygulanabilir ve önemli olduğuna inanmaları sağlanmalıdır. Bu ise, okul yöneticilerinin klasik (geleneksel) yönetim biçimlerinden yeni ve çağcıl yönetim, strateji, yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve uygulaması için girişimlerin hızlandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Gümüşeli (1996) ise Öğretim liderliği ve etkili okullara yönelik araştırmalar; bürokratik ve yasal sınırlamalar ile okul müdürlerinin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman kıtlığı, yetişme eksikliği, kararsızlık ve cesaretsizlik, kaynak yetersizliği gibi etkenlerin öğretim liderliği davranışları göstermeyi engellediğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçekte ve diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguları destekler nitelikte Gezer (2015) okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algılarına göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Mangaltepe (2012) de bu bulguyu destekler nitelikte ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, değişkenlerine göre anlamlı fark bulmamıştır. Cinsiyet değişkeni

bakımından, yöneticilerin karmaşık sorunların çözümü ve iletişim becerileri alt boyutlarında sergiledikleri yönetici becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler her iki alt boyutta da erkeklere oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür. Uygun (2006) ise okul müdürlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik değişkenlerinde, öğretmenlerin kıdem ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre etkileme düzeylerinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzmanlık ile etkilemede bayan öğretmenleri etkileme düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu, öğretmenlerin branşlarına göre, her üç boyutta da etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olduğu, yetki ile etkileme düzeyinde; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve dil bilimleri branşlarında bulunan öğretmenler arasında, uzmanlık ile sınıf öğretmeni ile güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.) branşlarında bulunan öğretmenler arasında, kişilik ile etkilemede ise; sınıf öğretmeni ile bütün branşlar arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akdoğan (2009) okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin olarak öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisi için yönetim, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticisi, asıl olarak sorun çözme, karar verme, programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir. Bu anlamda sahip olduğu yetkileri de iyi bir şekilde kullanmalıdır. Okul yöneticisi, gücünü sadece sorumlulukları ile ilgili mevcut prosedürlerden değil kişisel olarak sahip olacağı potansiyelden almalıdır. Okul yöneticisi kendisini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidir. Okul yöneticisi, bilgi ve becerisini geliştirirken sahip olduğu yeni yetkileri de göz önünde bulundurmalıdır sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının medeni durum, yaş, kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Gezer (2015) okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algılarına göre yaş, medeni durum, kıdem, okutulan sınıf ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Mangaltepe (2012) bu

bulguyu destekler nitelikte ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bunun yanında farklı olarak ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Yaş değişeni açısından öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte, 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin alt boyutları bakımından diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni bakımından, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanında 10-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-9 ile 20 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip oldukları bulgusu tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin kıdem değişkeninin, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin düşüncelerini farklılaştıran bir etmen olmadığı yargısına varabiliriz.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında teknik beceriler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Teknik beceriler alt boyutunda söz konusu farklılığın 1. Yıl çalışanlar ile 2 yıl çalışanlar arasında 1 yıl çalışanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 1 yıl çalışanlar yöneticileri daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu durumun nedeni olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yöneticileri değerlendirme ölçütlerinin henüz oluşmamış olması gösterilebilir. Diğer grup arasında farklılık yoktur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre sorumluluk alma ve teknik beceriler alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin olarak Titrek ve Zafer (2009) okul yöneticilerinin en çok yasal ve zorlayıcı gücü, en düşük düzeyde ise ödül gücünü kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma boyutların ortalama puanlarına göre resmi ve özel ilköğretim okulu işgörenlerinin görüşleri

arasındaki anlamlı farklara dayanarak uzmanlık, karizmatik, ödüllendirme, yasal ve zorlayıcı güç boyutlarında değerlendirilen, yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının özel okullarda resmi okullara oranla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre örgütsel gücün karizmatik güç ve ödüllendirme gücü boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan isgörenlerin, diğerlerine göre örgütsel güç kaynaklarının tüm boyutlarında okul yöneticilerinin olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ölçeğinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=110,79$  standart sapması  $ss=15,26$  (3,69); yetki yoluyla etkileme alt boyutu puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=27,39$  standart sapması  $ss=7,40$  (2,73); Uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=40,65$  standart sapması  $ss=6,44$  (4,06); Kişilik yoluyla etkilemesi puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=42,71$  standart sapması  $ss=6,01$  (4,27); olarak belirlenmiştir. En yüksek etkileme tarzının kişilikle etkileme, daha sonra uzmanlıkla etkileme ve en az ise yetkiyle etkileme olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Gezer (2015) okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre orta düzeyde olduğu görülmüştür. Uygun (2006) ise okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ortalamasına bakıldığında; yetki ve kişilik ile çoğu zaman etkilediği, ancak; uzmanlık ile ara sıra etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise çoğu zaman etkilediği görülmüştür. Yetim (2010) tarafından yapılan çalışmada göreve yönelik iletişim alt boyutunda diğer alt boyutlara nazaran düşük puanlar tespit etmiştir. Bu durum, yöneticilerin iletişim becerilerinin göreve yönelik iletişim alt boyutunda öğretmen algılarına göre diğer boyutlardan daha az yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Gürgen (1997) ve Tutar (1997) yaptıkları değerlendirmelerde değerlerin ve iletişimin yönetim süreçlerinde örgütler için birbirini tamamlayan yönünü vurgulamışlardır. Eroğlu (2006) ise ikna ve etkileme işlevi, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve yatay iletişimde kullanılabilir. yukarı doğru etkilemede başarılı olanlar destekleyici dokümanlar ve veriler kullanmaktadır. Yöneticilerin aşağı doğru etkileme girişimleri genellikle çalışanların hisleri ve davranışları üzerinedir. Ayrıca ikna ya da etkilemenin başarısı için, seçilen ikna taktiğinin yanında yöneticinin kişiliği, liderlik biçimi, örgüt iklimi, örgüt kültürü gibi

değişkenler de etkili olabilmektedir.

Örgüt içinde kullanılan etkileme taktikleri ile kişilik, yaş, güç, cinsiyet gibi değişkenler arasında bir ilişki olduğu savunulmaktadır (Eroğlu, 2006). Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Gezer (2015) okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre cinsiyet, okutulan sınıf ve mezuniyet değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, branş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Uygun (2006) ise okul müdürlerinin yetki, uzmanlık ve kişilik değişkenlerinde, öğretmenlerin kıdem ve öğretmenliğe temel eğitimlerine göre etkileme düzeylerinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzmanlık ile etkilemede bayan öğretmenleri etkileme düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu, öğretmenlerin branşlarına göre, her üç boyutta da etkileme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olduğu, yetki ile etkileme düzeyinde; sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler ve dil bilimleri branşlarında bulunan öğretmenler arasında, uzmanlık ile sınıf öğretmeni ile güzel sanatlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.) branşlarında bulunan öğretmenler arasında, kişilik ile etkilemede ise; sınıf öğretmeni ile bütün branşlar arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Derya (2010) Etkileme taktiklerini kullanım eğilimleri ile demografik özelliklerin farklılaşp farklılaşmadığına baktığımızda; bayanların mantıksal deliller ve açıklamalar ile ikna etme ve çalışanların görüş ve düşüncelerine başvurma davranışlarına erkeklerden daha çok yöneldikleri görülmüştür. Bekar yöneticilerin evli olanlara nazaran çalışanları sıkı denetleyerek onları korkutma ve baskıcı davranma yoluna başvurduklarını görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine toplam ölçek ve kişilikle etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken yetki ve uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgudan farklı olarak Gezer (2015) okul müdürlerinin

öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre medeni durum değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının kıdem durumu değişkenine göre yetki yoluyla etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Gezer (2015) kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yetki alt boyutunda anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bulunmamıştır. Yetki alt boyutunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdeme sahip olan grupla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan grup arasında 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar lehine, 11-20 yıl kıdeme sahip olan grupla 21 ve üzeri kıdeme sahip olan grup arasında 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar grupları okul müdürlerini yetkisiyle etkileme gücünü daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Bu durum orta kıdeme sahip olanların diğer kıdeme sahip olan gruplara göre okul müdürlerinin yetkilerini daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Deniz ve Çolak'ın (2008) bulguları da bu bulgularla yakınlık göstermektedir. 40 yaş ve üzeri yöneticiler daha çok zorlayıcı güç kullanmaktadırlar. Onları 20–29 yaş grubu izlemektedir. Zorlayıcı güce en az başvuran ise 30–39 yaş grubundakilerdir. Yasal güç açısından ise tersi bir durum söz konusudur. Buna göre 30–39 yaş grubu yöneticiler yasal güç kullanmaktadır. Bu grubu, 40 yaş ve üzeri, daha sonra 20–29 yaş grupları izlemektedir. Derya (2010) ise genç yöneticilerin yaşça büyük olanlara göre, çalışanlarının yeteneklerini övme, baskıcı davranma, değiş-tokuş politikasını gütmeye gibi yöntemlerden yararlandıkları görülmüştür. Genç yöneticilerin astlarını motive etmede bu farklı taktikleri kullanma eğilimlerini daha etkili olabilmek adına kullandıkları şeklinde açıklanabilir. Kurumlarında çalışma süresi daha uzun olan tecrübeli yöneticilerin akılcı yöntemler ve verilerle çalışanlarını daha kolay ikna edebildiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre toplam ölçek ve yetki yoluyla etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık



bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Derya (2010) yöneticilerin eğitim durumları ile astlarını ikna ederken kullandıkları taktiklere baktığımızda, eğitim düzeyi düşük yöneticilerin astlarına daha baskıcı davrandıklarını, işbirliğine önem verdikleri ve onları heyecanlandırarak motive etme yollarını seçtikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre uzmanlık gücü ile etkileme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yönetim becerileri ölçeği ile okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ölçeği arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme puanları da artmaktadır. BU bulguları destekler nitelikte Gezer (2015) yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme puanları da arttığını tespit etmiştir. Bu durum pozitif korelasyonu göstermektedir. Şekerci (2006) de benzer şekilde ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasında öğretmen algılarına göre anlamlı bir ilişki vardır. Mangaltepe (2012) ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerileri ilişkin algıları arasında “yüksek” düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Eroğlu (2006) ise gerek kurum içi halkla ilişkiler faaliyetlerinde gerek diğer örgütsel iletişim faaliyetlerinde olsun yöneticiler çalışanlarını ikna etmek ya da etkilemek için birtakım çabalar içine girmektedirler. Bu ikna ve etkileme çabaları içinde yöneticilerin kişilikleri önemli bir rol oynamaktadır. Sonuçta bazı kişilik özellikleri ile kullanılan ikna taktikleri arasında ilişkiler bulunmuştur.

## **5.2.Öneriler**

1. Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisinin okulöncesinde çalışan öğretmenleri olumlu etkiliyor olması eğitim hedeflerine ulaşmayı sağlayacak faktörlerdendir. Bu sebeple okul müdürünün öğretmenler üzerindeki olumlu etkisini artıracak uygulamaları yapmak eğitimin bu ölçüde verimliliğine katkı sağlayacaktır. Uzmanlık ve yeterlik gibi kavramlar liderin özellikleri, davranış yönelimi işgörenleri etkilemekte ve amaçlara

ulaşmada daha da önemli hale gelmektedir. Okul yöneticilerinin eğitimdeki değişimi yakalayacak yeterlikte olması önemlidir. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme becerileri eğitim öğretimin verimini olumlu etkileyecek unsurlardandır. Okul yöneticisi öğretmenleri daha verimli kılmak için kullanacağı etkileme yollarını belirlemesi ve etkin şekilde kullanması gereklidir. Bu amaçla okul yöneticilerine etkileme becerileri eğitimi verilebilir. Bu eğitimler teoriden çok pratiğe dönük rol model eğitim yöneticilerinin davranışları örnek gösterilerek verilebilir.

2.Eğitim örgütleri hem bireysel hem de toplumsal açıdan toplumdaki diğer bütün sistemleri doğrudan ya da dolaylı etkilemektedir. Çalışma yaşamında bireylerin sahip olduğu mesleki yeterliliklerin yanı sıra değişime hızlı ve etkin uyum sağlamaları ve etkin yaşam becerilerine sahip olmaları istenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını takdir etmeleri, onları cesaretlendirmeleri, örnek olmaları, paylaşılan bir vizyon yaratmaları ve örgütün başarısı için gerektiğinde risk alarak, fırsatları değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu yönüyle okul yöneticisinin yetkilerinin genişletilmesi daha özgür karar alabilmesinin önünün açılması için mevzuatta gerekli değişikliklerin yapılması yararlı olabilir.

3.Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre orta düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum okul müdürlerinin etkileme güçlerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Okul müdürleri gerek yetki, gerek uzmanlık gerekse kişilik özelliklerini kullanarak etkileme özelliklerini geliştirmek için çaba göstermeleri gerekmektedir. Okul müdürlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları öğretmenlerle sürekli iletişimde bulunmaları önerilebilir.

4. Yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerisi arasında yüksek düzeyde korelasyonun olması yöneticilerin yönetim becerilerinin geliştirilmesinin gereğini ortaya koymaktadır.

5.Konuyla ilgili araştırma yapacaklar ise okul müdürlerinin yönetim becerilerini farklı değişkenlerce de araştırmalıdır. Bu değişkenler arasında iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışları olabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalm, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Ağaoğlu, E. (2006). “*Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular*” *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya.) (Altıncı Baskı.) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu? *Milli Eğitim Dergisi* s.157,Kış, 2003.
- Akdoğan, M. (2009) *Ortaöğretim Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi (Bağcılar Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*, (Yedinci Baskı).Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2008) Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 25, Sayfa 33-51, 2008
- Aytaç, T (2002). *21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu* (16-17 Mayıs 2002).
- Bayrak, C. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. Ve Tokmak N. (2009). Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 2009, 30, 65 - 83
- Balcı, A.. ve Aydın İ. P. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*, Ankara: OSTİM Mesleki Eğitim Merkezi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım.

- Balcı, A. (2006a). *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*, Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006b). Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları Bildiriler Kitabı Eğitimciler Birliği Sendikası 249-266.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Basım Yayım ve Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.
- Bayrak, C. (2008) *Eğitim Bilimine Giriş* (ed. Gültekin, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Boyacı, A. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Brawn, M.E. ve Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions 17, 595-616
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.15-140.
- Ceyhan, E. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-1*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İçimizdeki Biz*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim ve Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi,(Üçüncü Baskı.)* Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik V. (2002). *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu(16-17 Mayıs 2002)* Ankara Üniversitesi 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No: 191.
- Çelik, V. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitimbirsen.org.tr s.267-281.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, Ö. (2010). *Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Deniz, M. ve olak, M. (2008). Örgütlerde atışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*. Winter-2008, 7 (23), 304-332.
- Derya, S. (2010) *Liderlik Tarzları Ve Liderlerin Astlarını Etkileme Taktikleri Arasındaki İlişki: Antalya İli 5 Yıldızlı Otel Yöneticileri zerinde Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi) T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(29), 198-213.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, (Altıncı Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2010). *rgtsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, E. (2006) rgtsel İletifim Sürecinde Yönetimsel İkna ve Etkileme: rnek Olay İncelemesi *Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu 21. Yüzyılda halkla ilişkilerde yeni yönelimler, sorunlar ve çözümler* .27-28 Nisan 2006
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gezer, E. (2015). *Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Ve ğretmenleri Etkileme Becerilerinin ğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim Programları*, “Okul ncesi Eğitim ve İlköğretim” (Ed. Yaşar, ř.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 45-65.
- Gümüşeli, İ. (1996). Okul Müdürlerinin ğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler Eğitim Yönetimi Yıl 2, Sayı 2, Bahar 1996
- Güneysu, S. (2005). Erken ocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite. Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü. AÇEV Toplantı Raporu.
- Gręen, H. (1997). *rgtlerde iletişimin kalitesi*. İstanbul: Der Yayıncılık.
- Grsel, M. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*,(Yedinci Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2011) 4/2, 41-60.
- Huczynski, A. (1996). *Influencing within Organizations*. London: Prentice Hall.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 128-147.
- Ispır, N. B. (2008). *Yöneticilerin Kullandığı Etki Taktikleri Ve Kurum Kültürü: Uygulama Ve Yönetimsel Etkileme İçin Model Önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayın.
- Karataş, K. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Etkililiği İlkokullarının İklimini Algılama Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, B. K. (2006). “Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler” (Yüksek Lisans Tezi), Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinkılıç, K. (2007). “Yönetim Süreçleri” *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (Editör: Kadir Keskinkılıç) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçel, T. (2011), *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46):199-226.
- Mangaltepe, E. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim Beceriler ile öğretmenler etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*, yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetim Ve Denetim Anabilim Dalı.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 15.01.2008 tarihinde, <http://bilecik.meb.gov.tr/kanun/1739.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı*. İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama.

- Okçu, V. (2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel ve İşlemsel Liderlik Stilleri ile Okuldaki Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14(6) • 2147-2174
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*, Pegem, Ankara
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon* (Ed. Özalp, İ.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2006). *İlk ve ortaöğretim öğrencilerimizin kariyer gelişimleri ve yönlendirme süreçlerinde gözlenen sorunlar ve çözüm önerileri Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim Birsen Yayınları No:16
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sandıkçıoğlu, B. (2012). *İkna Edici İletişim* (Ed.Oyman, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şekerci, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şimşek, Y. (2011). “Eğitim Yönetimi” *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* (Ed. Bayrak, C.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*, (Yedinci Baskı). Konya: Günay Ofset.
- Şişman, M. (2012). Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği, *Eğitime Bakış*, 02.11.2012 sayı 8. s.3-15
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. (2. Basım) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2010). Eğitim ve Okul Yönetimi (TEYÖ-601 Karip, E.). <http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf> erişim tarihi:11.05.2013.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Pegem A
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*, Ankara:Pegem A.

- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 58,274-298.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, (Yedinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). “Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com ISSN:1304–0278 Güz 2005 C.4 S. 14 (1–16)İndirme Tarihi: 25.01.2016
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim.
- Titrek, O. Ve Zafer D. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2009, Cilt 15, Sayı 60, ss: 657-674
- Turan, S. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitimbirsen.org.tr s.282-289
- Turhan, E. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Ed. Bayrak, C). Anadolu Üniversitesi.
- Tutar, H. (2003). Örgütsel iletişim. Ankara: Seçkin.
- Türkmen Ş. (2011). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*, Ankara: Asil Yayın.
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algularına Göre Okul Müdürleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması G.Ü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 22, Sayı 2 (2002) 103-116.
- Yarba, M. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okul müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), s.657-670.



- Yetim, A. E. E. (2010). Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Lisansüstü Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. (2010). *Gelecek İçin Eğitim Raporu*, Ankara, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 41.
- Yüksel, A. H. (2012). *İkna Edici İletişim* (Ed.Oyman, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### *Değerli Meslektaşım,*

*Okulöncesinde çalışan öğretmenlere yönelik aşağıda iki bölümden oluşan "Ölçek" hazırlanmıştır. Vereceğiniz samimi yanıtlar, bilimsel araştırmayı destekleyecektir.*

*Sizden beklenen, görüşlerinize uyan seçeneklere "X" işareti koymanız ve soruların hepsini yanıtlamanızdır.*

*Bu bilimsel çalışmaya olan katkınız ve içtenlikle verdiğiniz yanıtlar için teşekkür ederim.*

Cebrail HAVAYDI  
SZ Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### 1. BÖLÜM

#### KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kişisel özelliklerinize göre işaretleyiniz.

#### 1. Cinsiyetiniz

( ) Erkek ( ) Kadın

#### 2. Medeni Durumunuz

( ) Evli ( ) Bekar

#### 3. Yaşınız

( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 yıl ( ) 36-40 ( ) 41 ve üzeri

#### 4. Meslekteki Kıdeminiz

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl  
( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

#### 4. Çalıştığınız Kurumdaki Görev Süreniz

( ) 1 yıl ( ) 2 yıl  
( ) 3 yıl ( ) 4-5 yıl ( ) 6 yıl ve üzeri

#### 5. Öğrenim Durumu

( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

#### 5. Çalıştığınız Okul

( ) Devlet ( ) Özel

**II. BÖLÜM**

Bu bölümde "yönetim becerilerine" ilişkin önermelere yer verilmiştir. Önermelere ne derece katıldığınızı "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Fikrim Yok", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" derecelerinden her soru için yalnızca bir seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Okul Müdürü;	Katılma Dereceleri				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlerinin soru ve yorumlarını dikkatle dinler.	( )	( )	( )	( )
2	Başka okul müdürleriyle iyi ilişkiler kurar.	( )	( )	( )	( )
3	Astlarıyla ve üstleriyle işbirliği içindedir.	( )	( )	( )	( )
4	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini saygıyla dinler.	( )	( )	( )	( )
5	Öğretmenler arasındaki çatışmaları rekabeti geliştirecek biçimde yönlendirir.	( )	( )	( )	( )
6	Öğretmenleri grup çalışmasına yönlendirir.	( )	( )	( )	( )
7	Öğretmenlerin grup çalışmalarındaki başarılarını ödüllendirir.	( )	( )	( )	( )
8	Kendisine soru soranlara anlaşılır bir cevap verir.	( )	( )	( )	( )
9	Hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir.	( )	( )	( )	( )
10	Çalışmalarını planlı bir biçimde yürütür.	( )	( )	( )	( )
11	Yıllık çalışma planı hazırlar.	( )	( )	( )	( )
12	Zamanı etkili biçimde kullanır.	( )	( )	( )	( )
13	Resmi yazışma işlemlerini etkili biçimde yürütür.	( )	( )	( )	( )
14	Öğretmenleri alınan kararlardaki değişikliklerden zamanında haberdar eder.	( )	( )	( )	( )
15	Sorumluluk alır ve işlere öncülük eder.	( )	( )	( )	( )
16	Bireylerin ve grupların davranışlarını etkiler.	( )	( )	( )	( )
17	Öğretmenlerin ilgi alanlarını öğrenir.	( )	( )	( )	( )
18	Öğretmenlere görev verir.	( )	( )	( )	( )
19	Öğretmenlere sorumluluk verir.	( )	( )	( )	( )
20	Öğretmenlere çalışmalarını kolaylaştıracak kaynakları sağlar.	( )	( )	( )	( )
21	Öğretmenlerin çalışmalarını takip eder.	( )	( )	( )	( )
22	Öğretmenlerle resmi olmayan iletişimde uygun dil ev anlatım biçimini kullanır.	( )	( )	( )	( )
23	Öğretmenlerle resmi işlerindeki iletişimde uygun stil, dilbilgisi ve anlatım biçimini kullanır.	( )	( )	( )	( )
24	Finansla ilgili ilkeleri yönetim problemlerine uygular.	( )	( )	( )	( )
25	Bir işi yapmak için gereken bilgi ve becerilerini ortaya koyar.	( )	( )	( )	( )
26	Sorun çözmeye teknik yeterliliklerini etkili kullanır.	( )	( )	( )	( )
27	Birebir ve gruplar içinde etkili bir şekilde konuşma yapar.	( )	( )	( )	( )
28	Problemleri bulur.	( )	( )	( )	( )
29	Sorunların çözümünde yerinde kararlar alır.	( )	( )	( )	( )
30	Okulu verimli bir biçimde işletir.	( )	( )	( )	( )
31	Yapılan işlerin yüksek nitelikli olması için çaba harcar.	( )	( )	( )	( )
32	Öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle değerlendirir.	( )	( )	( )	( )
33	Okulda güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşmasını sağlar.	( )	( )	( )	( )
34	Okul ev öğrenci başarıları hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirir.	( )	( )	( )	( )

### III. BÖLÜM

DAVRANIŞLAR	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HİÇBİR ZAMAN
<b>OKUL MUDURÜ;</b>					
1. Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.					
2. Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.					
3. Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.					
4. Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.					
5. Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkanı sağlar.					
6. Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.					
7. Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.					
8. Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.					
9. Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.					
10. Okulun işleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.					
11. Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.					
12. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.					
13. Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.					
14. Yöneticilik/denetmen görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.					
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.					
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.					
17. Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.					
18. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.					
19. Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.					
20. Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alma.					
21. Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranıp; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.					
22. Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.					
23. Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karşılar.					
24. Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.					
25. Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.					
26. Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.					
27. Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.					
28. Öğretmenlere karşı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.					
29. Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.					
30. Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.					