

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

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM VE ÖĞRETMENLERİ**  
**ETKİLEME BECERİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eren GEZER**

**İstanbul**

**Ocak, 2015**



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

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM VE ÖĞRETMENLERİ**  
**ETKİLEME BECERİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eren GEZER**

**Danışman: Yard. Doç. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN**

**İstanbul**

**Ocak, 2015**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Başkan Yrd. Doç. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN  
(Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

Üye Yrd. Doç. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Bülent ARI

Enstitü Müdürü V.

## ÖNSÖZ

Değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için, çağın gerektirdiği her türlü bilgi ve beceriyi gelecek kuşaklara aktarma görevini okullar üstlenmiştir. Okul yönetimi, okulu çağa hazırlamada en önemli unsurdur. Bu nedenle, bu çalışmada yönetim ve yöneticiden; örgütü ileriye taşımada kullanmaları gereken bir boyut olan liderlikten ve liderliğin etki boyutundan bahsedilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve liderlik özellikleri; öğretmenleri etkilemede kullandıkları etkileme yöntem ve stratejilerine değinilmiştir. Son olarak etkili okul yöneticilerinin davranışlarının nasıl olduğuna değinilmiş ve yöneticilerin öğretmenleri etkileme becerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan, ender bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım, yapıcı eleştirileriyle beni yönlendiren değerli tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN' e , lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen aileme, eşim Fatma GEZER'e ve varlığıyla hayatımıza anlam katan oğlum Mustafa Kerem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Eren GEZER**

**İstanbul - 2015**

## ÖZET

# EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM VE ÖĞRETMENLERİ ETKİLEME BECERİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Eren GEZER

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Yard. Doç Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN

Ocak-2015, 128 +xiv sayfa

Bu araştırmada, ilkokul yöneticilerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme özellikleri arasındaki ilişki öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel 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 tesadüfi 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 eğitim durumlarına 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 eğitim durumlarında 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.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileme, Yönetim Becerileri, Öğretmenleri Etkileme,

**ABSTRACT MASTER THESIS**  
**THE EVALUATION OF THE TEACHERS REGARDING THE**  
**MANAGEMENT AND INFLUENCING SKILLS OF THE**  
**ADMINISTRATIVE STAFF ON TEACHERS**

**Eren GEZER**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez danışmanı: Yard. Doç Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN**

**Ocak-2015, 128 +xiv sayfa**

In this research, the relation between the management skills of the administrative staff of the primary schools and the influence on teachers are tried to be identified. In the research, among the relational scanning models, comparison type scanning model is used.

The population of the research is composed of the teachers working in primary schools in 2013-2014 Educational Year in Tuzla District of Istanbul Province. The sample consist of 367 teachers who are working voluntarily in the 20 primary schools chosen by random sample survey method.

The management skills of the administrators of primary schools are seen as “high” level from the perception of teachers. There has been found no meaningful difference according to the gender, age, marital status, seniority, their grade, and the graduation variables. Due to the region of education variable, there has been found meaningful difference between arithmetic average of the groups.

The influence of administrators on teachers is seen as “low” level from the perception of teachers. There has been found no meaningful difference between the influence of administrators on teachers and the gender, marital status, their grade, graduation variables from the perception of teachers.

The difference according to the age and seniority variables and the arithmetic average of the groups is found meaningful in lower authority levels, but in total scale and other lower levels it has been found no meaningful.

The more management skills the administrators of the primary schools have, the more points they get for the influence on teachers. The relation between them is meaningful on positive aspect.

**Kay Words:** Breakthrough, Management skills, Affect teachers

## İÇİNDEKİLER

Önsöz .....	v
Özet .....	vi
Abstract .....	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xii
Kısaltmalar ve Simgeler Listesi.....	xiv

### BÖLÜM 1

<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem .....	5
1.4. Varsayım.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

<b>2. 1. YÖNETİMDE ETKİLİLİK VE ETKİLİ OKUL MÜDÜRLÜĞÜ .....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Etkililik.....	8
2.1.2. Örgütsel Etkililik .....	9
2.2. Etkili Okul ve Etkili Eğitim.....	11
2.2.1. Yönetici Yönünden Etkili Okulun Özellikleri.....	15
2.2.1.1. Yöneticinin Görevleri.....	16
2.3. Güç, Yetki, Politika Ve Etkileme Kavramları.....	17
2.3.1. Yetki .....	18
2.3.1.1. Kaynaklarına Göre Yetki Türleri.....	20
2.3.1.2. Biçimsel Organizasyon İlişkilerine Göre Yetki Türleri .....	21
2.3.2. Güç Kavramı ve Önemi.....	23
2.3.2.1. Güç Alanı.....	23
2.3.2.2. Güç Konusu .....	23
2.3.2.3. Güç Kaynakları.....	24



2.3.2.3.1. Bireysel Gücün Kaynakları .....	25
2.3.2.3.2. Örgütsel Pozisyondan Kaynaklanan Güç .....	25
2.3.4. Zorlayıcı Güç .....	26
2.3.5. Yasal Güç .....	26
2.3.6. Ödüllendirme Gücü .....	27
2.3.7. Uzmanlık Gücü .....	28
2.3.8. Benzeşim Gücü .....	29
2.4. Yetki Ve Güç Kavramları Arasındaki İlişki .....	29
2.5. Kişilik ve Etkililik .....	30
2.6. Yönetim ve Liderlik .....	31
2.6.1. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar .....	33
2.7. Liderlik Stilleri .....	35
2.7.1. Otokratik Liderlik Stili .....	36
2.7.2. İlgisiz Liderlik Stili .....	37
2.7.3. Demokratik Liderlik Stili .....	38
2.8. Okul Yöneticisinin Etkililiği .....	40
2.8.1. Öğretim Liderliği .....	44
2.8.1.1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi .....	44
2.8.1.2. Okulun ve Eğitimin Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi .....	45
2.8.1.3. Okulun ve Eğitimin Amaçlarının Paylaşılması .....	46
2.8.1.4. Amaçların Uygulamaya Yansıtılması .....	47
2.8.1.5. Kaynakların Amaçları Gerçekleştirmeye Yoğunlaştırılması ...	48
2.8.1.6. Öğrencilerle İlgili Yüksek Standart ve Beklentiler Oluşturulması	48
2.8.1.7. Okul Programının Yönetimi .....	49
2.8.1.7.1. Okulun Eğitim Programının Oluşturulması .....	50
2.8.1.7.2. Okul Programında Beklentilerin Dikkate Alınması ...	51
2.8.1.7.3. Okuldaki Programlar Arasında Koordinasyon Sağlanması	51
2.8.1.7.4. Programla İlgili Materyallerin Sağlanması .....	52
2.8.1.8. Öğrencilere Temel Becerilerin Kazandırılması .....	52
2.8.1.9. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi .....	53
2.8.1.10. Okul Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi .....	53
2.8.1.11. Okulda Zamanın Yönetimi .....	54
2.8.1.12. Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi .....	54
2.8.1.13. Öğrencilerle Yakın Temas Halinde Olma .....	55

2.8.1.14.Öğrenci Gelişimini ve Başarısını Sürekli İzleme .....	55
2.8.1.15.Öğrencilerle İlgili Ortak Standartlar Oluşturma.....	56
2.8.1.16.Öğrencilerle İlgili İstatistikler Tutma.....	56
2.8.1.17.Okul Başarısı Hakkında İlgilileri Bilgilendirme .....	57
2.8.1.18.Öğrenci Başarısının Tanınması ve Ödüllendirilmesi .....	57
2.8.1.19.Okul Kadrosunun Geliştirilmesi.....	58
2.8.1.20.Okul Kadrosu İçin Bir Model Olma.....	58
2.8.1.21.Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Kaynakları Sağlama.....	59
2.8.1.22.Okul Kadrosunun Performansını Değerlendirme.....	59
2.8.1.23.Öğretmenlerle Sürekli İletişim ve Temas Halinde Olma .....	61
2.8.1.24.Öğretmenler İçin Mesleki Gelişme Fırsatları Hazırlama .....	61
2.8.1.25.Çalışanları Yenilik ve Risk Alma Konusunda Teşvik Etme ...	62
2.8.1.26.Öğretmenler Arasında Bilginin Paylaşılmasını Sağlama .....	62
2.8.1.27.Çalışanların Başarılarının Ödüllendirilmesi .....	63
2.8.1.28.Okul Kültürünün ve İkliminin Yönetimi.....	63
2.8.1.29.Örgütsel Çatışmaları Etkili Bir Biçimde Çözme .....	64
2.8.1.30.Okulda Takım Ruhu ve Biz Anlayışını Yerleştirme .....	65
2.8.1.31.Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme.....	65
2.8.2.Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Etkileri .....	66
2.8.2.1.Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Doğrudan Etkisi.....	68
2.8.2.2.Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Dolaylı Etkisi.....	69
2.8.2.3.Okulun Sonuçları Üzerinde Arka Plan Etkiler .....	70
2.8.2.4.Okulun Sonuçları Üzerinde Çok Yönlü Etkiler.....	70
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	71
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	71
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	76
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>80</b>
3.1.Araştırmanın Modeli .....	80
3.2.Evren ve Örneklem.....	80
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	81
3.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği .....	81

3.3.3. Yönetim Becerileri Ölçeği.....	82
3.4. Verilerin Toplanması.....	82
3.4.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları .....	83
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	83
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR .....</b>	<b>84</b>
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>105</b>
5.1. Sonuçlar.....	105
5.2. Öneriler.....	108
5.2.1. Uygulayıcıya Öneriler.....	108
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	109
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>110</b>
<b>Ekler.....</b>	<b>119</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.4.2.1. Ölçeklerin değer aralıkları.....	83
Tablo 4.1.1. Demografik Özellikler .....	84
Tablo 4.2.1. Yönetim Becerileri Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	85
Tablo 4.2.2.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Cinsiyet Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....	86
Tablo 4.2.3.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....	87
Tablo 4.2.4.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....	88
Tablo 4.2.5.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.2.6.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Okuttuğu Sınıf Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....	90
Tablo 4.2.7.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Eğitim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.2.8.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Eğitim Bölgesi Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....	92
Tablo 4.2.8.1.1. Eğitim Bölgelerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri.....	95
Tablo 4.3.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....	95
Tablo 4.3.3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.3.3.1.1. Yaşlarına Göre Yetki Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları .....	97
Tablo 4.3.4.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları .....	97
Tablo 4.3.5.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....	98
Tablo 4.3.5.1.1. Kıdemlerine Göre Yetki Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları.....	99

Tablo 4.3.6.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.3.7.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumu Göre t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.3.8.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Eğitim Bölgeleri Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.2.8.1.1. Eğitim Bölgelerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.4.1. Yönetim Becerileri Ölçeği Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentum Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	103
Tablo Ek-8 Örneklemi Oluşturan İlkokullar.....	127

## KISALTMALAR LİSTESİ

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

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için, çağın gerektirdiği her türlü bilgi ve beceriyi gelecek kuşaklara aktarma görevini okullar üstlenmiştir. Okul yönetimi, okulu çağa hazırlamada en önemli unsurdur. Bu nedenle, bu çalışmada yönetim ve yöneticiden; örgütü ileriye taşımada kullanmaları gereken bir boyut olan liderlikten ve liderliğin etki boyutundan bahsedilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve liderlik özellikleri; öğretmenleri etkilemede kullandıkları etkileme yöntem ve stratejilerine değinilmiştir. Son olarak etkili okul yöneticilerinin davranışlarının nasıl olduğuna değinilmiş ve yöneticilerin öğretmenleri etkileme becerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve yaşadığımız çağ “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu hızlı gelişme ve değişimler; okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adamaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda bunları sağlarken de, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar. Bu yüzden okul müdürleri; etkilemenin önemi, etkileme yolları

ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamalıdır. Bunun için de bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir (Akçay, 2003: 157).

Gerekli ortam ve koşullar hazırlandığında bütün okulların, herkesin beklentilerini karşılayabilecek bir eğitim ve öğrenme hizmeti üretebileceği söylenebilir. Etkili okul akımının temel varsayımlarından biri, söz konusu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir. Buna göre okulların, iç ve dış çevresinde yapılacak bazı iyileştirmelerle daha etkili ve başarılı öğrenme ürünlerinin gerçekleştirilebileceği kabul edilir. Okula dönük eleştiriler, son yıllarda eğitim yönetimi alanında pozitivist, yorumsamacı ve eleştirel paradigmlar tarafından değişik biçimlerde yapılmaktadır. Buna bağlı olarak alternatif okul tartışmaları gündeme gelmektedir. Toplum bilimleri alanında çalışan birçok araştırmacı, gerek doğulu, gerekse batılı toplumlarda, genel olarak okulu, toplumsal farklılık ve eşitsizlikleri meşrulaştırmaya, onaylamaya ve kabullenmeye hizmet eden bir kurum olarak nitelendirmiştir (Şişman, 2010: 143-146).

Okulun yönetim yapısı, yöneticilerin eğitim yönetimi alanında yetişmiş olup olmaması, yönetsel anlayış ve işleyişi, sınıfı etkiler. İyi eğitim, yönetsel desteğe bağlıdır. Okul yöneticileri, tüm yöneticiler gibi, yönettikleri kesime hizmet vermekle yükümlü olduklarını, hizmet sektöründe çalışan birer “kamu görevlisi” olduklarını unutmamalı, buna uygun davranmalıdırlar. Yöneticilik, yetkinin kişisel amaçlar için keyfi kullanılabildiği bir iş değildir. Etkili okullardaki eğitim yöneticilerinin, öğretim liderliği yanının güçlü olanlar olduğu görülmüştür. Bunlar, yönetimin eğitim için bir araç olduğunu bilen, yönetimi eğitimin hizmetinde kullanan, eğitimle çok yakından ilgilenen yöneticilerdir (Ağaoğlu, 2008: 21).

Tüm bunlar ışığında, eğitim sisteminin vizyonunu, misyonunu ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yapılan eylemlerin, etkinliklerin bürokratik engellerle karşılaşmadan, bütün kurum ve kuruluşlarının geniş yetki ve sorumluluk içerisinde, her konu ve eylemde birbirlerinin faaliyetlerini destekleyerek ve sürekli gelişen teknolojinin olanaklarıyla bütünleştirerek, etkinliklerin yapılmasına, sorunların yerinde çözülmesine olanak sağlayan yönetim anlayışına geçilmesi zorunluluk arz etmektedir (Aydoğan, 2002: 62). Yönetimlerin temel görevi okulları



amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okullarımızın etkili yönetilemediğinin onlarca kanıtı bulunmaktadır. Türk Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştiremediği yetiştirdiği öğrencilerden anlaşılmaktadır. Sınav sonuçları, öğrencilerin birbirleriyle, büyükleri ve küçükleriyle ilişkileri, üretken, ulusal ve çağdaş değerleri kazanmadan mezun olan öğrenciler birkaç gösterge olarak alınabilir (Balcı, 2006: 256). Türkmen (2011: 19)'e göre yıllarca yöneticilik yaptığı halde zaman zaman çıkmaza giren çözümsüzlük içinde bocalayan yöneticilerin sayıca küçümsenmeyecek kadar fazladır. Birçok yönetici ideal yönetici reçetelerinin arayışı içinde hayatlarını tüketirler. Oysa her duruma uyan reçetelerin yaratılması son derece zor hatta imkânsızdır. Yönetimle ilgili yapılmaya çalışılan bilginin paylaşılması ve mükemmel yönetime ulaşma konusunda arzu edilen mesafelerin alınmasıdır

Eğitim sistemi eğitim hizmetinin üretildiği yerler olan okullar aracılığıyla kendisinden beklenen rolleri yerine getirir. Okul dışında kalan diğer tüm eğitim örgütlerinin varlık nedeni, okulun işlevini daha etkili biçimde yerine getirmesine yardımcı olmaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır. Eğitim yönetiminin bir alt alanı okul yönetimidir ancak eğitim yönetiminde okul yönetiminin ayrı ve önemli bir yeri bulunmaktadır (Bayrak, 2011: 83). Aydoğan (2002: 65)'a göre etkili bir koordinasyon, personel ihtiyaçlarının karşılanmasında ve okul ihtiyaçlarının düşük bir maliyetle giderilmesinde önemli rol oynar

Okul müdürünün hangi davranışlarının söz konusu çıktıları etkilediği, dolayısıyla ideal bir öğretim liderliğinin hangi boyut ve davranışlardan oluştuğu konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır. Söz konusu çıktılarla, müdürün öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkileri belirlemek için farklı türde araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar, örnek olay araştırmaları, tarihsel/etnografik araştırmalar, karşılaştırmalı araştırmalar (başarılı ve başarısız okulların birbiriyle karşılaştırılması) biçiminde olabilmektedir. Dolayısıyla bütün bu araştırmaların sonuçlarını, teorik bir çerçeve ve modelde bütünleştirmek güç olmaktadır (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.

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 “ilkokullarda eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” şeklinde ifade edilebilir.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerilerinden, inisiyatif alma, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler ve nitelik alt boyutları ne düzeydedir?
3. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine, okuttukları sınıflara, eğitim durumlarına, eğitim bölgelerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkileme becerileri ne düzeydedir?
5. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkileme becerilerinden yetki, uzmanlık ve kişilik alt boyutları ne düzeydedir?
6. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin etkileme becerileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine, okuttukları sınıflara, eğitim durumlarına, eğitim bölgelerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Önem

Okul ortamında müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimde müdürler; örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmada, onların beklentilerini karşılamada öğretmenler üzerinde etkili olmak durumundadırlar. Okul müdürleri; öğretmenlerle kurdukları iletişimde değişik etkileme yollarını kullanabilirler. Okul müdürlerinin, etkileme davranışları yönetim yeterliliğinde önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla; okul müdürlerinin, etkileme davranışlarını öğretmenler üzerinde gösterme durumlarının çözümlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir (Akçay, 2003: 160).

Yetkileri konusunda kıskanç davranan yöneticilerin sayısı az değildir. Yönetici ile anlaşmazlık yaşanması öğretmenin verimli çalışmasını engelleyen durumlardan biridir (Türkmen, 2011: 21). Yöneticilerin çalışma yaşamında mesleklerine ilişkin bilgi ve becerilerini kullanırken; etkili iletişim becerileri sergilemeleri, yakın ilişkiler kurabilmeleri ve bu ilişkileri sürdürebilmeleri, birlikte iş görme isteği ve örgütsel bağlılık göstermeleri, hızlı ve sağlıklı kararlar oluşturabilmeleri, sorumluluk alabilmeleri, problemlere etkili çözümler bulabilmeleri, çatışmalı durumları etkin bir biçimde yöneterek çözebilmeleri ve stresli durumlar karşısında etkin başa çıkma tepkileri sergilemeleri gibi pek çok yönden de nitelikli olmaları onların verimliliğini artıracaktır (Ceyhan, 2012: 4).

Örgütsel etkinliği sağlayarak eğitim örgütünün niteliğini arttıracak plan kişide eğitim yöneticisidir. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin eğitim ortamını geliştirecek ve eğitim örgütünü verimli kılacak etkili bir lider olması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Yönetim biliminde yalnızca kendilerine verilen yasal yetkiye davranarak karşısındaki kişiye istediğini yaptıran kişi yöneticidir; karşısındaki kişi üzerinde yasal erk kullanmaktadır. Eğer bu kişi etkilendiği kişiye erkini belitmiş ve bu kişi gönüllü olarak kendinden istenilenleri yapıyorsa yönetici aynı zamanda bir liderdir (Türkmen, 2011: 25). Yönetim becerileri gelişmemiş bir yönetici okul ortamının verimsizliğine sebep olabileceği gibi ve öğretmenlerin çalışma koşullarındaki olumsuzluklardan etkilenecek 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. Yine bu çalışma ile ulaşılabilecek sonuçların, okullardaki yönetim temelli sorunların azalmasında; yönetici ve öğretmenlerin Türk Milli Eğitimi'nin hedeflerini gerçekleştirmelerinde, önemli bir katkı sağlayacağı düşünülebilir.

#### 1.4. Varsayım

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, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul ili Tuzla İlçesindeki 20 resmi ilkokullarda çalışan, 367 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, 2007: 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).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yönetim ve öğretmenleri etkileme yönüyle söz konusu okul özelliklerinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin rolü üzerinde durulmuştur. Öncelikle etkili okulun çeşitli yönleri üzerinde durulduktan sonra, etkili bir yöneticinin özellikleri, okul müdürlerinin etkileri, okul müdürlerinin göstermesi beklenen etkili davranışları, bütünleştirilmeye çalışılmıştır.

#### 2.1. Yönetimde Etkililik Ve Etkili Okul Müdürlüğü

##### 2.1.1. Etkililik

Çok eskilerden beri karşılaşılan etkililik kavramı, sözlükteki karşılığıyla “beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar” gibi anlamları karşılamaktadır (Şişman, 2002: 1). Erçetin (1993: 35)’e göre etki, başka bir insanın davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylemdir. Etkileme ise; is göreni istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir (Basaran,1996: 55). Etkilemeyi, bir kimsenin, başka birinin öneri, talimat veya emirlerini yerine getirmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu durumda, öneride bulunan veya emir-talimatı veren kişi güçlü sayılacaktır. Dolayısıyla, etkileme bir kişinin davranışları ile (talimat vermek vs.) başka bir kişinin davranışlarını değiştirdiği (talimata göre hareket etmek vs.) sürecin adıdır (Koçel, 2011: 384). Eğitim yönetiminin amacı, eğitim örgütlerinde, eğitimin hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin artmasını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmekten öncelikle eğitim yöneticisi sorumludur (Bayrak, 2011: 87).

Barnard, etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi”, etkililik kavramı ile karıştırılan “etkinliği” ise, “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır (Barnard, 1938: 1; Akt: Balcı, 2007: 1). Ancak etkililik sadece

amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı değildir. Etkililik aynı zamanda etkinliği ve verimliliği de kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir (Balcı, 2007: 1). Yönetim biliminin bir konusu olan “etkililik” eğitim yönetimine etkili okul hareketi olarak yansımıştır. Etkili okul hareketi giderek tüm dünyada yayılma eğilimi göstermektedir. Bu kavramın değişik ülkelerde uygulamaya konulmasıyla etkili okulun farklı sürümleri diyebileceğimiz yeni kavramlar doğmaktadır. Okul geliştirme, okula dayalı yönetim, kendini yöneten okul, kendini yenileyen okul vb. kavramlar zaman zaman etkili okula denk sayılmakta, bazen de farklı algılanmaktadır (Balcı, 2002: 11). Bu anlayış doğrultusunda etkinin, bir değil birden fazla etkileme yolu içeren geniş kapsamlı bir süreç olduğu görülmektedir. Bu açıdan okul müdürlerinin; okulundaki öğretmenleri daha performanslı bir biçimde işlerini yönetebilmeleri için, bilinen bütün etkileme yollarından yararlanmaları ve bunları doğru, yerinde ve en önemlisi bir ahenk ve bütünlük içinde kullanabilme bilgi, beceri ve yeteneğinde olmaları önemli ve gerekli görülmektedir. Bu nedenle okul müdürü, etkileme işlevini; basit bir tavır, tutum veya davranış olarak algılanmaktan öte; onu sağlıklı ve güvenilir güç temellerine dayanan etkileme yollarının bir bileşkesi olarak görmek durumundadır (Akçay, 2003: 160).

### **2.1.2. Örgütsel Etkililik**

Örgütlerin de insanlar gibi varlıklarını sürdürebilmeleri, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerine ve ne kadar etkili olduklarına bağlıdır. "Buna göre örgütsel çözümlenmelerde çok kullanılmakla birlikte, belirsizlikler de içeren etkililik kavramını Bernard, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlamıştır. Sözlük anlamında ise beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları karşılamaktadır (Balcı, 2007: 1). Örgütsel etkililik, amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar/girdiler ve örgüt dışı çevre yönlerinden yaklaşılarak farklı biçimlerde tanımlanır. Buna bağlı olarak da örgütsel etkililikle ilgili amaç modeli, sistem- kaynak modeli, çevresel model gibi birbirinden farklı bazı modeller geliştirilmiştir. Farklı açılardan yaklaşıldığında örgütsel etkililik şöyle kavramlaştırılır (Şişman, 2010: 145):

*-Amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen amaçları ve işlevleri gerçekleştirilme durumu,*

*-Kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu,*

*-Sonuçlar açısından yaklaşıldığında da örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirilme durumu olarak tanımlanır.*

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulaması olan okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmekte ve eğitim yönetiminin ağırlık merkezi okul yönetiminin üzerinde bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2012: 6). Aslında örgütler ve yönetim alanında geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı, örgütsel etkililiği artırmaktır. Ancak bu teorik yaklaşımların her biri, örgütsel etkililiği açıklamada örgütlerle ilgili farklı kavram ve boyutlara vurgu yapar. Taylor'un bilimsel yönetim yaklaşımı, esas itibariyle rasyonellik ve verimlilik kavramlarına vurgu yaparak örgütsel çıktılar ve bunları etkileyen süreçler üzerinde yoğunlaşır. Bürokratik yaklaşım, daha çok örgütsel yapı üzerinde yoğunlaşarak örgütün devamlılığı, yaşamını sürdürebilmesi konuları üzerinde durur. İnsan ilişkileri yaklaşımı da daha çok çalışanların motivasyona, örgütten ve işten doyum sağlaması konularına ağırlık verir. Açık sistem yaklaşımı da örgütün çevresiyle ilişkileri üzerinde yoğunlaşarak çevreden kaynak ve girdi sağlama yeteneği üzerinde durur (Şişman, 2010: 145). Etkililik kavramının tanımına ilişkin benimsenen yaklaşım biçimine göre, örgütsel etkililiği ve okulun etkililiğini ölçme girişimleri ve kullanılan örgütsel etkililik göstergeleri birbirinden farklılaşmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 42). Örgütsel değişime yol açan değişkenler incelendiğinde şunlar görülür. Genel dış çevre unsurları olarak, inceleme alanındaki sistemin içinde yer aldığı ve tüm sistemleri etkilemesi beklenen, değişik bir anlatımla inceleme alanındaki tüm sistemleri etkileme gücü olan koşullar kastedilmektedir (Sucu, 2000b: 23).

Örgütler, değişik amaçlarla oluşturulabilir. Okullar ise esas itibariyle kar amaçlı olmayan örgütler olarak kabul edilir. Okulların etkililiğinin ölçümü için geliştirilecek bir modelde, okulların kendine özgü yönlerinin dikkate alınması gerekli olmaktadır. Okulların amaçlarının karmaşık, çok boyutlu, doğası itibariyle



soyut nitelikte olması, akademik, sosyal, ekonomik, politik vb. yönlerden çeşitli değerlerle yüklü olması, bu amaçları anlamaya ve ölçmeye ilişkin girişimleri sınırlandırır. Örgütsel etkililiğin ölçümünde ve belirlenmesinde, bazı araştırmalarda bir takım somut gösterge veya verilerden yola çıkılır. Okulla ilgili olarak da çoğu araştırmada olduğu gibi öğrencilerin belirli derslere ilişkin olarak belirli sınavlardan ya da standart testlerden aldıkları puanlara göre tayin edilen öğrenci başarısı, okulun etkililiğinin temel ölçütü olarak ele alındığında, ulaşılan söz konusu başarı da değişik biçimlerde anlaşılabilir ve yorumlanabilir (Şişman, 2010: 155). Bir örgütte iletişim sürecinin etkili olarak işleyememesi, belirlenen ortak amaçlara ulaşma çabalarını başarısız kılabilir. Bu sebeple iletişim, örgütte oluşabilecek sorunları çözmeye kullanılabilecek en işlevsel araçtır. Örgütlerin yapısı, örgütü oluşturan tüm bireyler arasında kurulacak etkin iletişim süreciyle yapılandırılıp geliştirilebilmedir (Erdoğan, 2006: 94).

Sonuç olarak, okulun etkililiği de oldukça karmaşık bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bütün bu güçlüklerle karşılık, başlangıcından bugüne kadar etkili okul konusunda yapılan araştırmaların, okulların yapısal özelliklerinden daha çok yapısal olmayan, niteliksel ve kültürel özelliklerini ön plana çıkardığı söylenebilir. Yani okulun etkililiği konusundaki araştırmalarda, okul ve öğrenci ile ilgili olarak üzerinde durulan özellik ve değişkenler, nicel değişkenlerden daha çok nitel değişkenlerdir. Bu yönüyle de okulun etkililiğinin nicel verilere ve nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılması, oldukça sorunlu bir durum olarak görülebilir.

## **2.2. Etkili Okul ve Etkili Eğitim**

Okul, eğitim sisteminin en kritik ve en etkili ögesidir. Eğitim sisteminin bütünlüğü içinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ya da amaçların eyleme dönüştürülmesi okul aracılığıyla olur (Bursalıoğlu, 2012: 4). Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul yönetim kurulu üyeleri, diğer okul çalışanları, aileler, toplum, yerel ve ulusal düzeyde politikacılar, kısaca okulla ilgili herkes, okulun işleyişinden üst düzeyde doyum sağlıyorsa, bu durumda etkili ya da etkisiz bir okuldan söz etmek pek anlamlı olmayacaktır (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, 2007: 10).

Ortak bir etkili okul tanımı üzerinde uzlaşmaya varılamamışsa da pek çok tanım yapılmaktadır. Etkili okulu açıklayan en kapsamlı tanımlardan birini yapan Kloph (1982) etkili okulu, “farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko- motor, sosyal ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan okul” olarak tanımlarken, Lezotto (1985) etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik olduğunu vurgulamaktadır. Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarıyı hedef alan bir okuldur. Amaç her düzeyde ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir (Akt.: Balcı, 1993: 11).

1970 sonrası yapılan etkili okul çalışmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları meydana getirmekle, öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır (Balcı, 2003: 56). Çağımızda okullar, bir öğrenme yeri olarak tanımlanır. Okullardan beklenen, söz konusu öğrenmenin etkili olarak gerçekleştirilmesidir. Okullar, bunu sağlayamadığında statü ve güven kaybına uğramaktadır. Eğitim sistemi okullar, sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği ilkelerine bağlı olarak ülkenin her yerinde, herkese, eşit eğitim ve öğrenme fırsatları sunmak durumundadır (Şişman, 2010: 143).

Çağcıl kavramlaştırmalarda okul, sadece öğrenci ve öğretmenler için değil, herkes için bir öğrenme yeri, gündelik yaşamın çevresinde biçimlendiği bir öğrenme merkezi olarak görülür. Bu nedenle okullar, her türlü toplumsal beklenti ve sorunlarla ilgilenmek, söz konusu sorunların üstesinden gelebilmek için de kendilerini her yönüyle sürekli yeniden üretmek zorundadır (Şişman, 2010: 144). Okullar, toplumsal değişmelere bağlı olarak kendilerini yenileyemediklerinde beklenen başarıyı gerçekleştiremeyecektir.

Okul, eğitim sisteminin en kritik ve en etkili ögesidir. Eğitim sisteminin bütünlüğü içinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ya da amaçların eyleme dönüştürülmesi okul aracılığıyla olur (Bursalıoğlu, 2012: 4). Geçmişten bugüne okullar, yapı, amaç ve işlevleri yönünden bazı değişikliklere uğrayarak varlığını sürdürme gelmiştir. Özellikle uluslaşma ve sanayileşme süreciyle birlikte sosyal yaşamda ve iş yaşamında giderek artan bürokratikleşme, işbölümü ve uzmanlaşma, okula da sürekli yeni işlevler yüklenmesini sağlamıştır. Günümüzde ise yaygın bir kavramlaştırma ile okul, öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak görülmektedir (Şişman, 2010: 145). Yönetim biliminin bir konusu olan “etkililik” eğitim yönetimine etkili okul hareketi olarak yansımıştır. Etkili okul hareketi giderek tüm dünyada yayılma eğilimi göstermektedir. Bu kavramın değişik ülkelerde uygulamaya konulmasıyla etkili okulun farklı sürümleri diyebileceğimiz yeni kavramlar doğmaktadır. Okul geliştirme, okula dayalı yönetim, kendini yöneten okul, kendini yenileyen okul vb. kavramlar zaman zaman etkili okula denk sayılmakta, bazen de farklı algılanmaktadır (Balcı, 2003: 11). Okul yönetiminin belirlenen amaçlara ulaşması, okul yönetiminin yönetsel süreçleri ve okul yönetimi boyutlarını etkili olarak işletmesine bağlıdır.

Etkili ve kaliteli okulların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Çağlayan, 2002: 90):

*Etkili ve kaliteli okullarda açık ve etkili liderlik anlayışı vardır.*

*Öğrenciler kaliteli okullarda kaliteli öğretmenlerin rehberliğinde olumlu sonuçlar elde ederler.*

*Öğrencilerin kişilik gelişiminde öğretmenlerin rehberliği oldukça önemlidir.*

*Kaliteli ve etkili okullarda önemli yenilikler geliştirilir.*

*Eğitim ve öğretim konusunda oluşturulan okul merkezli çalışmalara öğrenciler katılırlar.*

*Öğrenci merkezli bu çalışmalarda öğretmen öğrenci ilişkileri düzeyli olarak geliştirilir.*

*Öğrencilere ve düşüncelerine değer verilir.*

*Akademik nitelikleri değerlendirilir.*

*Düzenli bir bilgi iletişimi sağlanır.*

*Kaliteli ve etkili okullarda müdürler sınıfları sık sık ziyaret ederler.*

*Gözlemlerini öğretmenleri ve öğrencileri ile paylaşırlar.*

*Okulun etki alanını geliştirmek için eğitimde velilerin eşit söz sahibi olmalarına fırsat verirler.*

*Okul yönetiminde ve alınan kararlarda sorumluluk paylaşılır.*

Etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin aşağıdaki özelliklere yer verirler (Balcı, 2003: 56):

1. *Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli konuşur olmaları,*
2. *Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözetlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,*
3. *Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,*
4. *Yönetici ve öğretmenlerin, birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.*

Okul yöneticisi, okuldaki insan kaynaklarını yakından tanımalıdır. Okul personelinin sahip olduğu yeterliklerin okul yöneticisi tarafından bilinmesi ve okulların olanakları dahilinde kullanılması, okullardaki örgütlenme sürecini etkili hale getirmektedir. Okul yöneticisi tarafından iyi yapılandırılan örgütlenme süreci, okul yönetimi ve diğer okul çalışanları arasındaki iletişimi geliştirerek, güçlü bir okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Karagöz, 2006: 45). Keskinlik (2007: 106)'a göre okullarda çalışan eğitim işgörenlerinin belirlenen eğitim amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla güdülenmeleri, etkileme sürecinin bir yansıması olarak kendilerini okula bağlı hissederek, bir örgüt olarak okula kendilerini adanmalarına bağlıdır. Örgütsel adanmışlık düzeyinin eğitim işgörenlerinde yüksek olmasının temel sebeplerinden biri de okul yöneticisinin etkileme süreci etkili olarak hayata geçirebilmesidir. Bu bakımdan okul yöneticileri, etkileme süreci ve etkileme araçlarının okullarda uygulanması alanında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Okulların geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması kapsamında gündeme gelen diğer bir konu da okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim ya da kendi

kendini yöneten okul başlıkları altında yapılan tartışmalardır. Okul merkezli yönetim, kısaca okulun fiziki ve insani kaynaklarını sağlama ve kullanmada görece özerk bir yapıya sahip olmasını, bu konuda yetkilendirilmesini ve güçlendirilmesini ifade eder. Okulun sahip olduğu temel kaynaklar arasında, insan, program, bilgi, teknoloji, materyal, zaman ve finansal kaynaklar yer alır. Okul merkezli yönetim, okul kadrosunun ve ailelerin, okul politikalarına ve karar süreçlerine katılmasını da kapsar. Dolayısıyla bu durumda okulla ilgili kararların, bireyler yerine gruplar tarafından verilmesi öngörülmektedir (Şişman, 2010: 159). Doğal olarak bu konuda gösterilen bütün çabalar, daha kaliteli ve daha işlevsel bir eğitim ve öğrenme içindir. Böylece okullarda öğrenci başarısını artırabilmek için, okulun kendi sorunlarını kendisinin çözebileceği görece özerk bir yapıya kavuşturulması ve okul yöneticilerinin de güçlü liderlik becerilerine sahip olması gerektiği, sıklıkla vurgulanan konular arasında yer almaktadır.

### 2.2.1. Yönetici Yönünden Etkili Okulun Özellikleri

Alan yazında etkili okullarla ilgili çeşitli boyutlardan ve özelliklerden söz edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalarda etkili okullarla ilgili ortak özellikler listesi oluşturulamamıştır. Fakat çalışmalarda üzerinde fazlaca durulan bazı boyutlar ve konular vardır. Bunlar arasında, yöneticinin liderliği, amaçlar ve misyon, öğrenci hakkında beklentiler, zaman kullanımı, okul programı, akademik başarı, öğretim-öğrenme süreci, iletişim, işbirliği, kaynaşma, bütünleşme, uyum, doyum, moral, yenilik, değişme, gelişme, özerklik, esneklik, kültür, düzen ve disiplin, karara katılma ve sorumluluk alma, iklim, değerlendirme, çevresel destek ve aile katılımı, üzerinde en çok durulan konular arasında yer alır. Bunlara bağlı olarak çeşitli özellik ve göstergelerden söz edilir (Şişman, 2010: 161). Yönetimde başarı sağlanabilmesi için yönetimde belli özellikler olmalıdır. İyi bir yönetici (Türkmen, 2011: 27):

- *Peşin hükümlü değildir.*
- *Kişisel görüş ve sürtüşmelerden kaçınır.*
- *Başak insanların yönetme hakkının kendi başına onları yönlendirme yeteneği anlamına gelmediğini kabul eder.*
- *Görev, sorumluluklarını iyi bilir.*

- *Anlaşmazlığa değil, anlaşmaya ulaşmaya hedef edinir.*
- *Zamanını iyi kullanır.*
- *Mevzuatı bilir kaynak uzmandır ve uzmanlık alanında yeterlidir.*
- *Personeli iş başın yerleştirir ve rehberlik yapar.*
- *Zor zamanlarda be rahat zamanlarda biz der.*
- *Amaç araç dengesini daima gözetir.*

### **2.2.1.1. Yöneticinin Görevleri**

Bilindiği gibi örgütsel davranış örgüt, içindeki insan davranışlarını anlamaya ilişkin bir disiplin olması nedeniyle çağımız modern örgütlerindeki yöneticilere mesleklerinde yardımcı olan bir daldır. Bu nedenle biraz yönetici kavramı üzerinde durmakta ve bunların fonksiyonlarının örgütsel davranışla olan ilişkilerini incelemekte yarar vardır.

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 Ancak yönetici sadece bir grup insanı yönlendiren, çalıştıran değil, ayrıca çalıştığı yerin maddi kaynaklarını ve üretim faktörlerini yönlendiren kişidir (Paşaoğlu, 2013: 9). Yönetici olmak dışarıdan gözüktüğü gibi kolay ve zevkli bir iş değildir. Hatta bu meslek günümüzde birçok karmaşık ve zor kararlar alması ve karşılaştığı baskılar nedeniyle en stresli işlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkar. Yöneticilerin karşılaştığı sorunlar çok yönlü ve çeşitlidir. Örneğin; örgütte çalışanların, üretim, finans, pazarlama, muhasebe gibi birçok teknik konuyla ilgili sorunlarını anlamak zorunluluğu vardır. Burada bizim konumuz açısından en önemli olanı, insanlar veya çalışanların sorunları ve onları anlamaktır. Bu ise onların çalıştığı ortamı, karşılıklı kurdukları ilişkileri ve kişiliklerini tanımak ve bilmekle mümkün olur. Bu ilişkileri bilebildiğimiz sürece yöneticilerin işleri biraz daha kolaylaşacaktır (Özkalp, 2013: 16). Yönetim sözü, daha dar anlamda, işbirliği ederek çalışan çeşitli kümelerde ortaklaşa bulunan, ancak ne güdülen amaçlara, ne de bu amaçları gerçekleştirmek için kullanılan belirli uygulamalı yöntemlere bağlı olmayan davranış biçimlerini anlatmak için kullanılır (Herbert , Smithburg ve Thompson, 1985: 14).

Çoğu durumlarda eğitimde yeniden yapılandırma, esas itibariyle yetki ve sorumlulukların, merkez örgütü (bakanlık), yerel yönetimler ve okul arasında dağılımını ve yeniden tanımlanmasını kapsar. Bu bağlamda, aile ve öğrenciler de bu yeniden yapılanma sürecinde rol alması gerekli görülen taraflar arasında yer alır. Dolayısıyla okulları yeniden yapılandırma sürecine, okul ve eğitimle ilgili bütün tarafların ya da paydaşların katılması öngörülmektedir (Şişman, 2010: 159). Özkalp (2013: 16)'a göre bu kimseler kaynak ayırır, karar verir ve belirli amaçlar doğrultusunda başkalarının etkinliklerini yönlendirirler. Yöneticiler işlerini belirli bir örgüt içinde yürütürler. Örgütler bilinçli bir biçimde koordine olmuş, sosyal birimlerdir. Örgütler iki veya daha fazla kişiden oluşur ve sürekli olarak belirli fonksiyonları ortak amaç veya amaçlar doğrultusunda sürdürürler. Hizmet ve üretim amaçlı şirketlerin hepsi birer örgüttürler. Yani okuldan, hastaneye, karakollara, askerî örgütlere kadar hepsi birer örgüttür. İşte bu örgütlerde çalışan bireylerin davranışlarını ve çalışmalarını yürüten, belirli amaçlara ulaşmayı hedefleyen kimseler yöneticilerdir.

### **2.3. Güç, Yetki, Politika Ve Etkileme Kavramları**

Bilindiği gibi organizasyonlarda yönetim faaliyetinin yerine getirilmesi için planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olmak üzere beş temel yönetim fonksiyonuna ihtiyaç vardır. Söz konusu bu fonksiyonlardan özellikle örgütlenme ve yöneltme fonksiyonlarının gerçekleştirilmesinde yetki konusunun ayrı bir önemi vardır. Çünkü gerek “örgütlenme” gerekse “yöneltme” fonksiyonlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi yetkinin varlığına bağlıdır. Yetki olmaksızın çalışanlara iş yaptırılması dolayısıyla organizasyonun amaçları doğrultusunda etkin ve verimli bir biçimde sahip olduğu kaynakları (fiziksel ve fiziksel olmayan) kullanması mümkün değildir. Ancak burada yetki ile birlikte dikkate alınması gereken diğer önemli bir konu da güçtür. Güç yetkiyi anlamlı kılan bir unsurdur. Diğer bir ifadeyle yetki güç kullanımının bir çeşididir (Koçel, 2011: 551).

Örgütlere klasik yaklaşımda iş yaptırmanın temeli yetkidir. Dolayısıyla güç kavramından önce yetki kavramını ele almak yerinde olacaktır. Yetki, emir verme

ve emirlerine itaati bekleme hakkıdır. Bir başka ifadeyle yöneticilere, astlarının işlerini yapmalarını sağlamaları için sunulan bir etkileme hakkıdır. Ancak günümüzün yöneticilerine yetki yetmemektedir. Bunun en temel nedeni, yöneticinin başarısını belirleyen ancak emri altında olmayan kişiler ve örgütlerin olmasıdır. Bunlar; üstler, çalışma arkadaşları (diğer yöneticiler), tedarikçiler, müşteriler, rakipler, çeşitli kamu kurumları ve sendikalarıdır. Üstelik zaman zaman astlar amirlerinin yetkisine boyun eğmemekte, bir başka ifadeyle itaatsizlik de gösterebilmektedirler (Varoğlu, 2013: 172). Şakar (2013: 71)'a göre güç varsa yetki vardır. Güç olmaksızın yetkiden bahsedilemez. O halde çalışanların organizasyonda üzerine düşen görevleri yerine getirirken sadece yetkiye sahip olmaları değil aynı zamanda güç unsuruna da önem vermeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Tabii burada yetki ve güç kadar önemli bir diğer konu yetki devridir. Alan yazında yetki konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda yetki kavramı yerine otorite kavramının da kullanıldığı görülmektedir.

### **2.3.1. Yetki**

Yetki, yeni bir kavram olmayıp, insanlık tarihinin yaklaşık dört bin yıllık bir bölümüne damgasını vurmuş eski bir kavramdır. Ancak işletmelerde bugünkü anlamda yetki kavramının ortaya çıkması “Sanayi Devrimiyle” birlikte olmuştur. Bilindiği gibi Sanayi Devrimiyle birlikte üretimin daha çok makinalara dayalı bir şekilde yapılmaya başlanması, hem üretim birimlerinin giderek büyümesine hem de biçimsel organizasyonların kurulmasına neden olmuştur. Bu durum organizasyonlarda hem işbölümüne hem de işbirliğine olan ihtiyacı daha fazla arttırmıştır. Buna karşın organizasyonlarda kendiliğinden işbirliğine gitme isteği azalmış ve doğal olarak bu işbirliğini sağlayacak yetki kavramı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yetki, biçimsel organizasyonların hem temel dayanağı hem de yaptırımı olmuştur (Fişek, 2010: 91-92). Burada yetkinin kullanılması ile yöneticinin başkalarını etkileme düzeyi ortaya çıkmaktadır bu ise yöneticinin gücü ile mümkün olmaktadır. Diğer bir ifade ile yöneticinin yetkisinin olması, başkaları ile birlikte çalışıp işletmenin hedeflediği ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş ekip arkadaşlarını yönlendirmesi için gereklidir. Ancak unutmamak gerekir ki



burada yetki ile aynı düzeyde öne çıkan bir diğer bir unsur da “güç” kavramıdır (Şakar, 2013: 72).

İşletme organizasyonlarında amaçların gerçekleştirilmesi için işbölümüne ihtiyaç vardır. İşbölümünün başarısı ise çalışanların işbirliğine bağlıdır. Söz konusu bu işbirliğinin başarılı olması için de yetkiye ve yetkinin doğru bir şekilde kullanılmasına ihtiyaç vardır. Çünkü yetki olmaksızın organizasyonda işbölümü yapılmasının, görev ve sorumlulukların belirlenmesinin çok fazla bir önemi yoktur. Burada özellikle şunu belirtmemiz gerekir. Bir organizasyonda yetki var ise emir verme, iş yaptırma, eşgüdüm sağlama ve denetim söz konusu olup sınırlı kaynakların rasyonel bir biçimde kullanılması mümkün olacaktır. O halde organizasyonda yetkinin var olabilmesi için neye ihtiyaç vardır? Öncelikle hiyerarşi sonucu oluşan mevkie ihtiyaç vardır. Çalışanlar buldukları mevkie (oruna) diğer bir ifade ile hiyerarşik kademe sahip oldukları pozisyona göre farklı düzeyde yetkiye sahip olurlar ve elde ettikleri bu yetki doğrultusunda işlerin yapılmasını sağlayabilirler. Başka bir anlatımla, yetkiyi kademeleştiren hiyerarşidir (Fişek, 2010: 85). Dolayısıyla çalışanın içinde bulunduğu mevki ile yetki arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Ancak unutmamak gerekir ki yetki sadece sahip olunan mevkie değil aynı zamanda kişinin yetkiyi kabul etme düzeyine, kendi çıkarları ile ters düşmemesine ve organizasyonun amaçlarına uygun olmasına bağlıdır. O halde yetki nedir?

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yetki olmadan bir organizasyonun yönetilmesi diğer bir ifade ile yöneticinin başarısı söz konusu değildir. Kuşkusuz yöneticinin başarısı onun sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimine de bağlıdır. Ancak tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda yöneticinin birlikte çalıştığı kişilere de bağlıdır. İşte tam bu noktada yöneticinin yetki ile donatılmış olması ve bu yetkiyi de kullanabiliyor olması önem kazanmaktadır.

### 2.3.1.1. Kaynaklarına Göre Yetki Türleri

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi örgütlerde kaynaklarına göre yetki türleri üç temel alt başlık altında ele alınır. Aslında kaynaklarına göre yetki türlerini ilk kez ortaya koyan Alman sosyolog Max Weber'dir (Şimşek, 2002: 186-187). Weber yapmış olduğu çalışmalar sonucu organizasyonlardaki yetki türlerinin geleneksel, karizmatik ve rasyonel yetkilerden oluştuğunu savunmuştur.

Geleneksel yetkinin aslında doğuştan kazanıldığı kabul edilir. Aile içinde babadan oğula ya da vefaat olan bireylere doğal olarak aktarılan yetki türüdür. Söz gelimi aristokrasinin hüküm sürdüğü toplumlarda kral ve kraliçelerin, ya da ilkel toplumlarda kabile reislerinin doğuştan sahip olduğu yetki türü geleneksel yetki türü için verilebilecek örneklerdendir. Bu tür bir yetkiye sahip olan kişiye astların mutlak suretle itaat ettiği ve bu tür bir yetki için herhangi bir yasal düzenlemenin ya da yönetsel ilkenin olmadığı kabul edilir. Ayrıca geleneksel yetkiye sahip olan kişilerin bu yetkiyi kullanım alanı gelenek ve göreneklerle bunların uygulandığı mekanlarla sınırlandırılmıştır. Söz konusu bu mekanların dışında kişinin yetki kullanması mümkün değildir. Karizmatik yetki, kişinin iş yaptırma gücünü tanı vergisi kişisel üstünlüğünden (karizmasından) aldığı yetki türüdür. Burada önemli olan organizasyondaki astların kişisel üstünlüğe sahip olan üst'e duydukları güven sonucu ona itaat etmeleridir. Organizasyonlarda karizmatik yetkiye sahip olan kişiler söz konusu bu yetkiyi buldukları mevkie bağlı olmaksızın elde ederler. Dolayısıyla karizmatik yetki organizasyondaki biçimsel/formal yapı sonucu ortaya çıkan bir yetki türü değildir. Organizasyonda karizmatik yetkinin ortaya çıkmasını sağlayan farklı unsurlar vardır. Sözgelimi herhangi bir kriz sonucu (savaş v.b) yaşanan özel bir durum olabileceği gibi, tarihsel, geleneksel ve sosyo-ekonomik koşulların yarattığı ortamlarda olabilir. Rasyonel yetkinin bir diğer ifade biçimi yasal yetki'dir. Kişinin sahip olduğu rasyonel yetkiyle aslında kişinin şahsına değil, yasal düzenlemelerle oluşan yetkiye itaat söz konusudur. Rasyonel yetki sahibi kişiler tamamen yasal düzenlemeler sonucu bu yetkiyi kazanmışlardır. Söz gelimi organizasyonların iç tüzük ve yönetmelikleri gereği atanan yöneticiler, ya da yapılan seçim sonucu aldığı oy oranı ile seçilen yöneticiler rasyonel-yasal yetki

sahipleridir (Şakar, 2013: 74). Böyle bir yetki türünde yasa ve yönetmelikler yetkiyi sağlamakta ve yaptırım gücü sayesinde saygı kazanılmaktadır.

### **2.3.1.2. Biçimsel Organizasyon İlişkilerine Göre Yetki Türleri**

Bu yetki türleri, komuta yetkisi, kurmay yetki ve fonksiyonel yetki olarak üç şekilde ele alınmaktadır.

*Komuta yetkisi*, bir organizasyonda emir verme ve iş yaptırma gücünü temsil eder. Komuta yetkisi organizasyonun hiyerarşik yapısı içinde yukarıdan aşağıya doğru bir yön takip eder. Diğer bir ifade ile yukarıdan aşağıya dikey iletişim hakimdir. Bu yetkiye göre her üst kendisinden sonra gelen astına emir verme hakkına sahiptir. Söz konusu bu yetkiyle bir işin astlara yaptırılması veya yaptırılmaması mümkündür. Komuta yetkisine sahip yöneticiler sorumluluklarını yerine getirirken hem karar verme hem de organizasyonun sahip olduğu kaynakları kullanma hakkına sahiptir. Dolayısıyla karar verme hakkı olan yönetici organizasyondaki belirli bir takım işlerin yapılmasından ve ortaya çıkacak sonuçlardan da sorumludur. Çünkü emir verme yetkisi sınırsız değildir. Unutmamak gerekir ki bir organizasyonda herkesin sorumlulukları diğer bir ifadeyle iş yapma mecburiyeti vardır. Ancak burada önemli olan husus sahip olunan bu sorumlulukların yerine getirilebilmesi için aynı zamanda sorumluluklara eşit oranda yetkiye de sahip olmaktır. Dolayısıyla komuta yetkisi olmadan sorumlulukların yerine getirilmesi oldukça güçtür. Görüldüğü üzere komuta yetkisi bir organizasyonun amaçlarını gerçekleştirmesi için yöneticilerin sahip olması gereken bir yetki türüdür. Organizasyon şemalarında komuta yetkisi kesiksiz düz bir çizgi ile gösterilir (Şakar, 2013: 75). Erdoğan (2000: 34)'a göre, bir yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini sergilemiş olur.

*Kurmay yetki*, kişiye danışmanlık yapma hakkı veren bir yetkidir. Kurmay yetkiye sahip kişinin emir verip iş yaptırma hakkı yoktur. Bu yetkiye sahip kişi kendi uzmanlık alanıyla ilgili konularda karar verecek yöneticiye bilgi aktararak

yöneticinin alacağı kararları kolaylaştırıp isabetli karar almasını sağlar. Özellikle organizasyonlar büyüdükçe kurmay yetkiye olan ihtiyaç artar. Organizasyonlarda yöneticinin hatalı karar vermesini önlemek için uzmanlık gerektiren bazı konularda danışmanlardan yardım alması gerekebilir. Böyle bir durum karşısında danışmanların yöneticiye uzmanlık alanıyla ilgili bilgi vermesi kurmay yetkiden kaynaklanan bir güçtür. Söz gelimi yöneticiler zaman zaman hukuk müşavirlerinden hukuki konularda, yeminli mali müşavirlerden de mali konularda fikir alarak bazı konularda karar verebilirler. Böylece verilen kararlarda hata yapma riskini en aza indirmiş olurlar. Kurmay yetkiye sahip kişinin temel görevi, komuta yetkisine sahip kişiye yardımcı olmaktır. Kurmay yetkiye sahip kişi uzmanlık konusu ile ilgili araştırma yapar, düşünür, analiz yapar ve alternatifler ortaya koyar. Daha sonra da bu alternatifleri kendisinden görüş bekleyen komuta yetkisine sahip yöneticiye sunar. Burada kurmay yetkiye sahip kişinin temel görevinin organizasyondaki karar vericilere etkin ve verimli karar vermelerini sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Organizasyon şemalarında kurmay yetki kesikli çizgiler halinde gösterilir (Şakar, 2013: 75).

*Fonksiyonel yetki*, organizasyon yapısındaki farklı hiyerarşik basamaklar ve biçimsel ilişkiler sonucu ortaya çıkan yetki türünün sonuncusudur. Fonksiyonel yetki, bir yöneticinin uzmanlık alanı ile ilgili çalıştığı bölümün dışında bir başka bölüme kendi bölümünün işleri ile ilgili neleri, ne zaman ve nasıl yapacakları konusunda karar verme ve bu kararları diğer bölümün yöneticisine iletme yetkisini ifade eder. Burada özellikle fonksiyonel yetkinin, hem komuta hem de kurmay yetkiden ayrılan yönünün açıklanmasında fayda vardır. Fonksiyonel yetkinin kurmay yetkiden ayrılan yönü, bu yetkiye sahip kişi sadece kendi çalıştığı bölümdeki uzmanlık konusunda diğer bölümlerdeki çalışanlara fikir vermekle kalmaz aynı zamanda kendi bölümü ile ilgili konularda diğer bölümdeki çalışanlara neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını da bildirir. Fonksiyonel yetkinin komuta yetkisinden ayrıldığı yön ise, fonksiyonel yetkiye sahip yöneticinin sadece kendi uzmanlık bölümüyle ilgili konularda diğer bölümlere ne yapacaklarını söyleme hakkı verir. Söz gelimi bir üretim işletmesindeki pazarlama bölümü yöneticisi pazarlama konusu ile ilgili alacağı kararları diğer bölüm (Üretim, Ar-Ge, Halkla ilişkiler vb.) yöneticilerine iletip ne yapmaları gerektiği konusunda emir verme

hakkına sahiptir. Ancak hiçbir zaman pazarlama bölümü yöneticisi üretim bölümünü ilgilendiren konularda karar alıp bu kararları üretim bölümüne iletemez. Çünkü komuta yetkisi yoktur. Sadece fonksiyonel yetkisi vardır (Şakar, 2013: 75).

### **2.3.2. Güç Kavramı ve Önemi**

Güç ilişkisinin oldukça net bir şekilde gözlemlenebildiği tipik ilişkiler, ebeveyn-çocuk, karı-koca ve patron-çalışan ilişkileridir (Varoğlu, 2013: 173). Bursalıoğlu (2012: 179–180) ise gücü, “insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi, ödülleri kontrol altında tutabilme yeteneği” ve “amaca götüren bir araç, yetkiyi de bu aracı kullanma hakkı” olarak tanımlamış ve yasal ve yasal olmayan güç kaynaklarının varlığını ifade etmiştir.

#### **2.3.2.1. Güç Alanı**

Güç, her zaman için kişiseldir, her zaman için bir sorumluluk alanıyla karşı karşıyadır ve bu alan içinde hareket eder. Etkili bir güç sahibi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmekten sorumlu olmalıdır (Çelik, 2003: 71). Güç kavramı ele alınırken üzerinde durulması gereken bir başka kavram da güç alanıdır. Güç alanı kavramı ile bir organizasyonda güç sahibi kişinin etkileyebildiği bireylerin toplam sayısını ifade eder (Koçel, 2011: 553). Bir kişinin güç alanının büyük olması o kişinin gücünün de büyüklüğünü temsil etmesi bakımından önemlidir. Buna karşın güç alanı küçük olan bir kişinin gücünün de az olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bir kişiye güçlü diyebilmemiz için güç alanını, diğer bir ifadeyle toplam kaç kişinin davranışlarını kendi isteği doğrultusunda etkileyebildiğini bilmemiz gerekir.

#### **2.3.2.2. Güç Konusu**

Güç kavramı içinde açıklama yapmamız gereken bir diğer unsurda güç konusudur. Yukarıda yaptığımız açıklamalardan da anlaşılacağı üzere güç kavramından bahsedilebilmek için başkalarının davranışlarını etkilemek, yol gösterici olmak gerekir. Ancak bir organizasyonda güç sahibi kişiler her konuda başkalarını etkileme becerisine sahip değildir (Koçel, 2011: 553). Dolayısıyla güç

konusu ile anlaşılması gereken, kişinin başkalarını hangi konularda etkileyebildiğidir.

### 2.3.2.3. Güç Kaynakları

Güç ile yaptığımız açıklamalarda son olarak ele alacağımız konu güç kaynaklarıdır. Güç diye ifade ettiğimiz başkalarını etkileme becerisi nereden kaynaklanmaktadır? Bir kişinin başka kişiler üzerindeki etkisi nereden gelmektedir? Güç nereden elde edilir? Bu soruların cevabı güç kaynakları konusu içinde ele alınacaktır. Bu gücün aşağıdaki 6 kaynağa bağlı olduğu belirtilir (Bartol, Martin, 1991, 480–482;akt:Aydoğan, 2008: 36):

1. Yasal Güç: Liderin gücü hiyerarşik konumundan kaynaklanır. Bulunduğu statü ona gücünü verir.

2. Ödül Gücü: Liderin gücü kontrol etme ve değerli ödüller sağlama kapasitesine dayanır.

3.Cezalandırıcı Güç: Arzu edilen davranışlara uyulmadığında cezalandırabilme yetisinden kaynaklanır.

4. Uzman Güç: Başkalarınca kabul gören uzmanlığa sahip olmaktan kaynaklanır.

5. Bilgi Gücü: Önemli bilgileri örgütsel operasyonları ve gelecek planlarını kontrol etme ve kullanmadan kaynaklanır.

6. Karizmatik Güç: Tanınan, beğenilen, sevilen biri olmaktan kaynaklanan güçtür. Kişilerde onlar gibi olma isteği, kendilerini takip etme güdüsü uyandırır.

Alan yazında temel olarak güç kaynakları konusunda yaptığı çalışmalarla tanınan John R. P. FRENCH ve Bertran RAVEN'in yaptığı beşli sınıflandırma dikkate alınmaktadır (Eren, 2010,: 391; Koçel, 2011: 556; Özkalp ve Kirel, 2011: 548). French ve Raven'in yaptığı sınıflandırmaya göre yöneticinin gücünü alabileceği beş kaynak vardır. Bu kaynaklar sırasıyla; zorlayıcı güç, yasal güç, ödüllendirme gücü, benzeşim gücü ve uzmanlık gücünden oluşmaktadır.

### 2.3.2.3.1. Bireysel Gücün Kaynakları

Bir örgütte çalışan bir bireyin gücü kendisinin örgütsel hiyerarşi içindeki yerinden kaynaklanabileceği gibi kişiliği, becerileri ve yeteneklerinden de kaynaklanabilmektedir. Kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç kişisel beceri ve farklılıkları gerektirir.

### 2.3.2.3.2. Örgütsel Pozisyondan Kaynaklanan Güç

Bir kişi bir örgüt içinde çalışmaya başladığında işini yapmak üzere birtakım sorumluluklar yüklenir. Kişinin işiyle ilgili olarak yüklendiği çeşitli sorumlulukları yerine getirmesi ise başka birtakım insanlar da dâhil olmak üzere, çeşitli kaynakları kullanması için kendisine resmî yetki verilmesine bağlıdır. Bireysel gücün dört kaynağı kişinin örgütünde nasıl konumlandığı ile ilgilidir. Bunlar; meşru güç, ödül gücü, zorlayıcı güç ve bilgi gücüdür. Meşru güç, belli rolleri üstlenmiş olan kişilerin başkalarından belli davranışları talep edebilmeleri üzerine örgütün üyeleri arasında oluşmuş bir anlaşmadır. Örneğin, astından fazla mesaiye kalmasını isteyen amir, bu gücü, gerek astının gerekse diğer çalışanların da kabullenmiş olduğu yetkisinden almaktadır. Bir kişi örgütsel hiyerarşi içinde yükseldikçe meşru gücü de artmaktadır. Ancak meşru güç sadece yöneticiler için söz konusu olan bir güç kaynağı değildir. Örneğin, işe yeni girmiş de olsa, işini hakkıyla yapması için, bir satış temsilcisine bazı mevcut müşterilerin dosyalarına erişim hakkı verilir. Burada dikkat çekilmesi gereken husus, belli rolleri üstlenmiş olan kişilerin belli şeyleri yapma ve isteme hakları üzerine oluşturulan algılar ve beklentilerdir. Belli bir kişinin meşru gücü üzerine oluşturulan algılar, iş tanımlarından olduğu kadar gayri resmî iş yapma biçimlerinden de beslenir. Gayri resmî iş yapma biçimleri temelde o örgütün kültürü içerisinde veya söz konusu kişi için alışlagelmiş, kabul görmüş pratiklerdir. Örneğin, amirlerin astlarının odalarına aniden dalmaları belli bir örgütte alışlagelmiş bir davranış ise birçok çalışan kendi amirinin yetkisini bu yönde kullanmasına hak verecektir. Ancak diğer amirler böyle bir davranış göstermezken, bir amirin astlarının odalarına baskın yapıyor olması astları tarafından kolaylıkla kabullenilebilecek bir yetki kullanımı olmayacaktır (Varoğlu,

2013: 176). Organizasyon içinde üstlenilen sorumlulukların kaynaklanan güç türüdür.

#### **2.3.4. Zorlayıcı Güç**

Zorlayıcı güç cezalandırma gücü olarak da bilinen temelde korkuya dayalı bir güçtür. Zorlayıcı güç sahibi yöneticiler astlarının istemedikleri davranışlarını değiştirmek için farklı cezalandırma araçlarıyla onları etkileme yolunu seçerler (Bayrak, 2001, s. 30). Sözgelimi zorlayıcı güç ile yöneticiler astlarının işine son verme, başka bir göreve atama, rütbe tenzili, iş kurallarını daha da sıkılaştırma gibi farklı cezalar uygulayabilmektedirler (Koçel, 2011: 556). Yöneticinin bu tür cezaları astlarına verebilmesi için söz konusu cezaların o yöneticinin kontrolünde olduğunu unutmamak gerekir. Yönetici zorlayıcı güç ile aslında caydırıcı olma gücünü elinde bulundurmaktadır. Çünkü zorlayıcı güç, biçimsel organizasyon yapısı içinde kişinin sahip olduğu mevki sonucu sahip olunan bir güçtür (Robbins, 1991: 201). Bayrak (2001: 31)'a göre zorlayıcı gücün temelinde ceza ve korku hâkim olduğu için bu güç kaynağına yapılan eleştiriler vardır. Sözgelimi ceza ile uzun soluklu sonuçlar elde etmek güçtür. Bunun yanı sıra ceza çalışanın hem yaptığı işe karşı hem de çalıştığı işyerine karşı olumsuz duygular hissetmesine neden olur. Ceza sanıldığı gibi astların davranış değişikliği yaratmasında kullanılması gereken tek güç kaynağı değildir. Çünkü bazı astların davranış değişikliği için ödül sistemine ihtiyaç vardır. Zorlayıcı gücün astları olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır. Söz gelimi astın yaptığı işi ihmal etme, işi yavaşlatma, işe zamanında gelmeme, hatta işi bırakma gibi tepkilerde bulunması mümkündür. O halde bir üstün zorlayıcı gücü kullanması son derece dikkatli olmayı gerektirir.

#### **2.3.5. Yasal Güç**

Biçimsel güç kaynaklarından bir diğeri yasal güçtür. Alan yazında bazı kaynaklarda rasyonel güç ya da pozisyon gücü olarak adlandırılrsa da biz yasal güç kavramını kullanacağız. Yasal güç adından da anlaşılacağı üzere bir organizasyonda sahip olunan mevki ya da role dayalı, sahip olunan mevki ve yetki



sonucu kişinin elde ettiği güçtür. Diğer bir anlatımla bir mevki ile kazanılmış ve o mevkideki kişi tarafından kullanılan güçtür (Bayrak, 2001: 25). Yasal güç, organizasyondaki astların, üstlerden gelen isteklere uymaya kendilerini zorunlu hissetmelerini sağlar (Koçel, 2011: 556). Çünkü bu güç kişinin sahip olduğu kişisel özelliklerden değil bulunduğu mevkiden kaynaklanan bir güç olup organizasyonun kendi kurallarına göre oluşmakta ve astlar tarafından kabul edilmektedir. Yasal güç aslında yetkiyi ifade etmektedir. O halde bulunduğu mevkiden dolayı sahip olduğu yetkiyi kişi kullanmıyorsa yasal gücün bir anlamı olmayacaktır. Sonuç olarak yasal güç, bir astın yöneticisinin kendinden bazı işleri yapmayı istemesine hakkı olduğunu, üstlerden gelen isteklere uymaları gerektiğini kabul etmesidir (Şakar, 2013: 80).

### **2.3.6. Ödüllendirme Gücü**

Ödüllendirme gücü bir yöneticinin çalışanların davranışlarını ödül verme yoluyla etkileme becerisidir. Ancak burada önemli olan konu üstün ödül verme ya da var olan kaynakları dağıtma konusunda denetime sahip olmasıdır. Diğer bir ifadeyle üst, ödüllendirme kaynaklarına sahipse bunu bir güç olarak kullanabilmektedir (Koçel, 2011: 557). Ödüllendirme maddi ve manevi olmak üzere farklı biçimlerde olabilir. Bir güç kaynağı olarak kullanılan ödüller arasında, ücret artışı, terfi, sorumluluklarını artırma, ödül verme, takdir etme, bulunduğu statüyü değiştirme gibi farklı uygulamalar vardır. Aslında ödüllendirme gücüyle, çalışanlardan yapılması istenen işin belirlenen standartlarda ve istenildiği gibi yaptığı kabul edilmekte ve bunun sonucunda işi yapanı mutlu edecek kaynaklar, ödüller çalışan için kullanılmaktadır. Dolayısıyla ödüllendirme gücü aslında çalışanlar için iyi bir motivasyon aracı olarak da kabul edilmektedir. Sonuç olarak eğer bir yönetici astlarının davranışlarını etkilemek için ödüllendirme kaynaklarını kullanabiliyorsa, ödüllendirme gücüne sahip denir (Şakar, 2013: 80). Ödüllerin gösterilecek başarıya bağlanması, hatta eldeki örgütsel olanakların bu başarılar ölçüsünde dağıtılması, kişileri yarışma içine sokmaktadır. Bu yarışma havası duygusal açıdan bireyleri düşmanca bir tutum içine sokmakta, işin içine değerlendirme hataları, çeşitli hilelerin, kıskançlıkların girmesi ve örgüt içinde güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltan, kötileyen kişi ve grupların ortaya

çıkmasına neden olmaktadır (Eren, 2008: 556-557). Üretim esnasında işçi-işveren uyuşmazlığının genelde iki temel sebebi vardır. Bunların birincisi ücretlerdir. Ücret işçi için yaşamını devam ettirmesinin başlıca aracı iken işveren için bir maliyet unsurudur. Bu durum ücretler konusunda menfaat çatışmalarının sıkça meydana gelmesine neden olur (Biçerli, 2012: 5).

### **2.3.7. Uzmanlık Gücü**

Kişisel güç kaynaklarından biri olan uzmanlık gücü kişinin sahip olduğu eğitim düzeyi, tecrübe, özel birtakım yetenekler vb. bireysel yetkinliklere bağlı olarak başkalarını etkileme yeteneğidir. Uzmanlık gücüne sahip olan bireyler sahip oldukları bilgi ve becerileri başkalarını etkilemek için kullanırlar. Sözelimi kurmay yetkiye sahip bir kişi uzmanlık gücü sayesinde komuta yetkisine sahip yöneticiyi daha kolay etkileyebilecektir. Burada kişinin sahip olduğu meziyetler kadar önemli olan bir diğer konu astların üstlerini algılama biçimidir. Eğer ast üstünü bilgili ve tecrübeli bir kişi olarak algılamıyorsa üstün uzmanlık gücünden bahsetmek mümkün değildir (Koçel, 2011: 557). Uzmanlık gücü temel olarak bireyin sahip olduğu bilgiye dayalı olduğu için uzmanlık gücünü birey kendi sahip olduğu özelliklerle kazanır. Uzmanlık gücüne sahip olmak için mutlaka biçimsel organizasyon ilişkilerine ihtiyaç yoktur. Ancak organizasyonlar büyüdükçe ve yalın olma özellikleri azaldıkça uzmanlara olan ihtiyaç artmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak organizasyonlarda uzmanlık gücüne sahip bireyler önem kazanmakta ve aynı zamanda sahip oldukları uzmanlık güçleri de artmaktadır (Bayrak, 2001: 25).

Örgütlerde yapılan işler, amaçlarına ve içeriklerine göre bölümlere ayrılmakta, her bölüme de o işe en uygun bilgi ve yeteneğe sahip kişiler alınmaktadır. Belirli meslek gruplarının (psikolog-psikiyatrist; cerrah-anesteziist ve benzeri gibi) belirli fonksiyonel uzmanlık alanlarına mensup olanların (satış-üretim; mimar-mühendis; satın alma-muhasebe ve benzeri gibi) aşırı uzmanlaşmaları, işbirliğinin gerekli olduğu durumlarda konuya kendi dar bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağlamakta ve böylece çatışmalara neden olabilmektedir (Tekarslan vd, 2000: 287). Tınaz (2011: 32)'a göre örgüt içindeki uzmanlık alanları arttıkça, örgüte katılan uzmanların sayısında da artış olacaktır. Daha önceden örgütte var

olan çalışanların kendilerinden farklı özellik bilgilerle donanmış yeni bireylerin, örgütte veya bölüme katılmalarından dolayı duydukları endişeye bağlı olarak çatışma gelişecektir ayrıca alışmış rollerin ve kapsamalarında meydana gelen değişiklikler ve yenilikler, bireyler arasında çatışmaya yol açacaktır.

### **2.3.8. Benzeşim Gücü**

Kişisel güç kaynaklarından bir diğeri de benzeşim ya da karizmatik güçtür. Benzeşim gücü ile etkisi altında kalınan kişiye isteyerek benzemeye çalışma ya da ona özenme temeline dayanır. Benzeşim gücünün etkili olması için etkilenmenin isteyerek olması ve etkisi altında kalınan kişiyle bütünleşme isteğinin aynı zamanda gerçekleşmesi gerekir (Bayrak, 2001: 27). Bu güç kaynağı adından da anlaşılacağı üzere tamamen yönetici ya da bireyin/liderin kişiliğinden ve davranışlarından kaynaklanan bir güçtür. Benzeşim gücünün temelinde bireyin hitabet yeteneği, ses tonu, dış görünüşü, kültürü gibi onu çekici ve etkileyici yapan karizmatik unsurlar vardır. Diğer bir ifadeyle burada önemli olan kişinin karizmasıdır. Bu güç kişiyi lider yapma özelliği bakımından ayrı bir öneme sahiptir (Koçel, 2011: 557). Bu güce sahip yöneticilerin astlarını ikna etme becerileri çok yüksektir. Bununla beraber bu güce sahip bireylerin hem başkalarıyla iletişim kurma becerileri hem de astların benzeşim gücüne sahip yöneticilere duydukları güven çok fazladır.

### **2.4. Yetki Ve Güç Kavramları Arasındaki İlişki**

Etkili olmamıza bir süreklilik sağlamasını beklediğimiz için merkeze koyduğumuz güç kavramı farklı düzeylerde ele alınabilir. Varoğlu (2013: 173) bunu şöyle açıklamaktadır; gücü, iç içe geçmiş düzeyleri itibarıyla dışarıya doğru yayılan halkalar gibi düşünecek olursak en başta kişisel güç gelmektedir. Kişisel güç, kişinin kendisini ne kadar güçlü gördüğü ile ilgilidir. Daha açık bir ifadeyle kişi, kendisini başkalarıyla karşılaştığında daha az belirsizlik yaşıyorsa veya belirsizliklerini daha kolay, daha çabuk azaltabiliyorsa kendisini daha rahat ve güçlü hissedecektir. Örneğin, üniversiteyi bitirmek üzere olan iki sınıf arkadaşını ele alalım. Biri okulunu bitirir bitirmez kendi ailesinin şirketinde işe başlayacakken diğeri iş aramaktadır. Bu durumda, işi hazır olan öğrencinin bu konu itibarıyla

kendisini rahat ve güçlü hissetmesi kaçınılmaz olacaktır. Kişinin kendisini güçlü hissedip hissetmemesi sadece öz algıyla oluşmaz, etkileşimde bulunduğu kişilerin dile getirdikleri kendisine yönelik yargılardan da etkilenir. Daha açık bir ifadeyle birkaç satır yukarıda bahsi geçen örneğe geri dönecek olursak, iş arayan ve henüz sonuçlanmamış başvuruları bulunan öğrenci, aile şirketine çalışmaya başlayacak olan sınıf arkadaşına muhtemelen “Oh ne güzel, senin tuzun kuru! Biz daha iş bulamadık. Kim bilir daha ne kadar süre iş arayacağız?” diyerek kişisel güç algısı üzerinde sözü edilen etkiyi yaratacaktır.

## 2.5. Kişilik ve Etkililik

Örgütsel davranış alanında kişilik en çok merak edilen ve ilgi uyandıran konuların başında gelmektedir. Kişilik hem kendimizi tanımak hem de çevremizdeki bireyleri tanımak açısından önem taşıyan bir konudur. Günümüzde özellikle davranış bilimciler örgüt içindeki bireyi ve bireyler arası ilişkileri inceleme konusu yaptıklarında kişiliği, kişiliğin oluşum sürecini ve diğer ilgili değişkenleri araştırmaktadır. Her birey benzer olaylar karşısında farklı tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir. Düşüncelerimiz, duygularımız ve çevremizdeki olaylara yaklaşımımız bizi diğer bireylerden farklı kılmaktadır (Özkalp, 2013: 29). Tınaz (2011: 60)’a göre klinik olarak sosyal özürsüz olan ve kendini, korktuğu kişileri kontrol altında tutmak için elindeki gücü kullanmaya yetkili gören ve bunun kabul edilmesini arzulayan kimselerde narsist kişilik bozukluğu adı verilen zihinsel bir bozukluk vardır. Özel ve eşi bulunmaz biri olduklarına inanırlar. Kendilerini hukuk ve ahlak ilkelerinin üzerinde görürler. Hiyerarşik kademelerde yükselmek için her yola başvurabilirler.

Bilim adamları insanların birbirlerinden olan farklılıklarını bireysel ayrılıklar olarak ifade ederler. Bu farklılıklar bizlerin düşünce, davranış, yaşam biçimimiz hatta kariyerimizi etkileyen özgün niteliklerimizdir. Bu faktörler aynı zamanda bizim çalışma yaşamımızda yoğun bir biçimde etkilemelerinden dolayı örgütsel davranış disiplininin ilgi alanını oluşturmaktadırlar. Esasında hepimiz kendimize özgü nitelikleri olan varlıklarız. Bizi diğer insanlardan farklı kılan birçok özelliğe sahibiz. İşte bu özellikler bütününe kişilik diyoruz (Özkalp, 2013: 29).

Her bireyin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Hepimizin ortak biyolojik yapıları olmasına karşılık, birbirimize hiç benzemediğimiz gibi olaylar karşısındaki davranışlarımız da farklılık taşır. Birimizin hoşlandığı bir müzik türünden bir başkası hoşlanmadığı, birimizin sevdiği bir yemeği bir başkasının yemediği gibi düşüncelerimiz, duygularımız çevremizdeki olaylara yaklaşım tarzlarımız da farklılık taşır. İşte bu faktörlere bireysel ayrılıklar diyoruz ve genelde bunları kişilik kavramı altında topluyoruz (Özkalp, 2013: 29). Örgütte çalışma arkadaşlarının fikirlerini dinlemeyen, alınan kararlarda onların fikirlerini sormayan, tek başına karar almayı tercih eden kişiler, örgüt içinde hem yatay hem de dikey çatışmalar yaşanmasına neden olurlar. Çünkü uzmanlaşmanın artması ile birlikte her bireyin yaptıkları işle ilgili olarak farklı fikir ve görüşlerinin olması çok doğal bir süreçtir. Özellikle kıdem ve statü arttıkça bireyler için fikirlerinin alınması ve kendilerine danışılması çok önemlidir; fakat bu kişilerin ortak karar alma süreçlerinde otoriter ve baskıcı kişilerle çalışmalarını hem alınan kararların kalitesini azaltır hem de bireylerde iş tatminsizliği yaratır. Otoriter kişilerin astlarına emir vererek, tehdit ederek iş yaptırması, astlarıyla olan ilişkilerinde katı bir hiyerarşiyi tercih etmesi, ast ve üstler arasında yaşanan dikey çatışmaları da artıracaktır. (Özdemir, 2012: 21). Tekarslan vd (2000: 29) göre otoriter ve baskıcı kişilik çatışmayı arttırırken, yeniliğe, değişime karşı çıkan dogmatik kişilik yapısı çatışmalara neden olmaktadır.

## **2.6. Yönetim ve Liderlik**

Yönetim insanların ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmeleriyle başlamıştır. Teşkilatlanmış bir insan grubunun bir takım amaçlarla belli işleri gerçekleştirme çabasının görüldüğü her yerde yönetim söz konusudur. Uygarlık tarihi kadar eski bir kavram olan yönetim üzerine yoğun araştırmalar yapılmakta ve insanlık var oldukça da bu tür araştırmaların ivme kazanarak süreceği beklenmektedir (Türkmen, 2011: 19). Yönetim ile ilgili çeşitli kavramlar yer almaktadır. Ancak birçok kavram olmasına rağmen, en çok kullanılan tanım, başkalarının aracılığıyla amaca ulaşma ve başkalarına iş gördürme faaliyetidir

(Paşaoğlu, 2013: 3). Sosyal, siyasi, ekonomik yönlerden ve çeşitli bilim dalları açısından yönetim kavramı da değişik biçimlerde analiz edilir (Şişman, 2010: 12):

*Sosyolojik açıdan yönetim, sosyal bir sınıf ve statü sistemidir.*

*Siyaset bilimi açısından gücün örgütlenmesi,*

*İşletmeler açısından üretim faktörlerinden biri olarak tanımlanır.*

*Diğer taraftan yönetim, bir süreç, bir bilim ve bir sanat olarak görülür.*

*Kimileri de yönetimi bunların bir toplamı olarak ifade eder.*

Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek karar alma ve uygulatma süreçlerinin toplamıdır (Paşaoğlu, 2013: 3). Balcı (2006: 250)'a göre yönetim, kısaca mevcut yapının canlandırılması, harekete geçirilmesi sürecidir. Yönetim, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek üzere örgüt kaynaklarının örgütlenmesi, eşgüdümü, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçleri bütünüdür. Belki de en işlevsel bir tanım olarak yönetim, insanları çalıştırma, onlara iş yaptırma bilim ve sanattır. İnsanlık tarihi boyunca özellikle de “insanlar nasıl yönetilmelidir? “ sorusuna yanıt aranmıştır. Bu güne dek çok da doyurucu bir yanıtın bulunduğunu söylemek zordur. Tıpkı örgütlenme gibi yönetim olgusu da bir süreçtir; örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini sağlayacak en uygun yönetimin aranması sürecidir. Yönetimin etkililiğinin temel ölçütleri; örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ile çalışanların işlerinden doyum sağlamasıdır. Durum bu ise yönetimde temel sorun; odak örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini sağlayacak en uygun yönetimin (biçiminin ) seçilmesidir.

Yönetici ile lider kavramı adeta iç içe geçmiş durumdadır. Bugün birçok kişi, yönetici ile liderin aynı kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Yönetici ile lider birbirine yakın kavramlar olmakla birlikte, birbirinden ayırt edici bazı özellikleri de bulunmaktadır. Yönetici gücünü bulunduğu pozisyondan alırken, lider çoğunlukla gücünü kişiliğinden ve bilgisinden almaktadır. İdeal olan, her yöneticinin aynı zamanda iyi bir lider olmasıdır (Özler, 2013: 95). 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). Şişman (2010: 68)'a göre liderlik, bir süreç ya da bir özellik olarak tanımlanabilir. Süreç olarak liderlik, bir grubun veya organizasyonun amaçlarına ulaşabilmesi için bireylerin davranışlarını etkileme sürecidir. Özellik olarak liderlik ise, lider olarak algılanan bir kişinin bir takım kişisel özelliklere sahip olmasını ifade eder. Yaygın kabul gören bir tanıma göre liderlik, bir grubun üyesi olan insanları grup ya da örgütün amaçlarını gerçekleştirme yolunda etkileme sürecidir. Bu tanımdan yola çıkıldığında liderlik, bir sosyal etki süreci olup bir insan grubu içinde söz konusudur. Bir insan grubu olmadan liderlik söz etmek de anlamlı olmaz.

### **2.6.1. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar**

Her yöneticinin kendine öz bir yönetim tarzı vardır. Bireyin her zaman yöneticisinin yönetim tarzını benimsemesi beklenemez. Yönetim tarzı, bireye ters düştüğü zaman ise çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır (Tınaz, 2011: 32). Bir yönetici, örgütü yönetirken dürüstlük, işbirliği gibi değerlerden faydalanılması gerektiğini düşünürken; diğer bir yönetici hız, rekabet, iddialı olmak gibi değerlerin örgüt başarısı için daha önemli olduğunu düşünebilir. Bu ise potansiyel çatışma yaratabilecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Grubu heterojen kılan bir diğer özellik ise üyelerin statülerinin birbirinden farklı olmasıdır. Grup üyelerinin statülerinin farklılaşması, işlerin yapılışı üzerinde katı bir ast-üst ilişkisinin oluşmasına neden olmaktadır. Yaşlı ve kıdemli birisinin, kendinden genç ama hiyerarşik olarak daha yüksek bir yöneticiden azar işitmesi duygusal çatışma yaşanmasına neden olabilir. Örgüt içindeki belli kişi veya gruplar kendilerinin veya başkalarının mesleki statülerini de farklı algılayabilirler. Örneğin bilgisayar uzmanları kendi statülerini en yüksek statü olarak kabul edebilir veya üretim bölümü çalışanları kendilerinin daha yüksek bir statüye sahip olduğunu düşünebilir (Koçel, 2011: 495). Ayrıca grupta bulunan genç ve yaşlı kuşağın ortak bir dile sahip olmamaları da bir çatışma kaynağı olan iletişim sorununun yaşanmasına neden olmaktadır. Genç kuşağın kendi aralarında geliştirdikleri ve kullandıkları dil, yaşlı kuşağa yabancı gelmekte ve çatışmalara zemin hazırlamaktadır.

Demografik özellikler yanında kültür de grup heterojenliğinin önemli bir unsurudur. Kültür, insanların nasıl davranması, nasıl düşünmesi, nasıl yaşaması konusunda ortak kabuller geliştirmiştir (Tutar, 2003: 95-96). Bu nedenle aynı kültürün üyelerinin, o kültürün kabullerine uygun olarak aynı yönde hareket etme eğiliminde olmaları tezinden, benzer şekilde iletişimde bulunacakları çıkarımında bulunulabilir (Börü, 2007: 430). Yöneticinin ve etkilenecek bireyin özellikleri, istenilen değişikliğin niteliği ve bu değişkenler arasındaki ilişkililerdir. Etkilemede kullanılacak yöntemleri şöyle sıralayabiliriz (Aydın, 1994, 274-276):

1. İşgöreni Yetiştirme: Etkilenme durumunda olan bireyin, etkilenemeye istekli olduğu ancak değişimin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeteneklerden yoksun olduğu durumdur. Bu durumda bireyin eğitilmesi, sonuç alıcı bir yol olarak görülmektedir.

2. Bilgilendirme: Bireyin değişmeye istekli ve yetenekli olduğu durumlarda kullanılacak bir yöntemdir. Böyle bir durumda, bireyin değişmesine engel, konuya ilişkin bilgisizliktir. Bireye konu ile ilgili gerekli bilgi sağlanarak gözlenen bir olumsuz durum önlenir.

3. Destekleme: Etkilenmek istenen birey, kendi davranışlarını değiştirmeye peşinen istekli ve yetenekli, ama farklı davranışın etkililiği konusunda kararsız, tereddütlü ise; destekleme yöntemi kullanılabilir. Örneğin, yeni bir yöntem denemenin sonucunun olumsuz olabileceği, bunun doğal bir şey olduğu, olumsuz olması halinde bunun kendisine karşı kullanılmasının kesinlikle söz konusu olmayacağını, açık olarak ilgiliye anlatılması gerekir.

4. Öğüt Verme: Bu yöntem, ilgili bireyin içinde bulunduğu koşullardan memnun olmadığı, doyum sağlayamadığı; doyum sağlayıcı koşulları oluşturmaya da güç ve yeteneğinin elvermediği durumlarda etkili olabilir.

5. Katılmayı Sağlama: İnsanlar bazen onaylayabilecekleri bir karara, salt katılmadıkları için hayır diyebilirler. Yönetici, bireylerin kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konulardaki kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan içten güvenini sergiler. Bu şekilde saygılarını kazanarak etkileme gücünü artırır.

6. Ödüllendirme: Etkilenmek istenen bireyin, söz konusu değişikliğin getireceği net kazancı görmesi gerekir.

7. Emir Verme: Etkilemede kullanılacak yöntemler istenilen sonucu



vermediği takdirde, emir verme zorunlu etkileme yöntemi olabilir. Ancak çok sık kullanıldığında etki gücünü kaybedebilir.

8. Planlama: Diğer belirtilen yöntemlerden farklı olarak etkilenmek istenen bireye bunu hissettirmeden uygulanan bir yöntemdir. Ekolojik kontrol ya da çevre düzenlemesi diye de adlandırılır. Yönetici, bireyin toplumsal ve fiziksel çevresinde değişiklikler yaparak onu etkilemeye çalışır. Kasıtlı olarak düzenlenen çevrenin bireyi etkilemesi beklenir.

## 2.7. Liderlik Stilleri

Çatışma, insan ögesinin bulunduğu her yer ve ortamda ortaya çıkması kaçınılmaz bir olgudur. Örgütlerde ortaya çıkan çatışmalar üç temel yaklaşımla ele alınmaktadır. Bunlar geleneksel, davranışsal ve etkileşimci yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar temelde yönetim kuramları ile paralellik göstermektedir. Geleneksel yaklaşım, klasik yönetim kuramını; davranışçı yaklaşımı, neo-klasik yönetim kuramını ve etkileşimci yaklaşım ise modern yönetim kuramını simgelemektedir. Dolayısıyla insan doğasına ilişkin varsayımlar da örgüt ve yönetim kuramlarının özünde yer almaktadır. Herhangi bir örgütte insan ilişkilerinin niteliği, örgüt üyelerinin ve özellikle yönetenlerin insan doğasına ilişkin görüşlerini, yargılarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda yöneticiler örgütlerde yönetim işlerini gerçekleştirirken liderlik stillerine göre eylemde bulunurlar (Ceylan, 2012: 150).

İş yaşamında işe ilişkin kararlar verirken çatışmanın çıkması doğaldır. İşgörenler, görüş ayrılıkları nedeniyle ortak bir görüş ya da seçenekte birleşemeyebilirler. Çatışma doğal olduğu kadar, yararlı da olabilir. Çünkü çatışma, bir amaca ulaştıracak değişik eylem ve işlemleri bulmada düşünce üretmesini sağlar. Çatışma iş yerinde, yönetici tarafından iyi yönetildiğinde, sorunların çözümüne katkı sağlayabilmektedir; kötü yönetildiğinde ya da başıboş bırakıldığında ise işgörenleri işlevsizleştirerek örgütün etkililiğini düşürebilmektedir. Böyle durumlarda çatışma süreci zararlı bir biçimde uzayabilir, işgörenleri birbirine düşman edebilir; boyutlarını uzatarak çatışmayı alt sistemlere yansıtabilir (Başaran, 2000: 228). Bu da örgütte örgütsel amaçlara ulaşmada enerji kaybına neden olabilir. Çatışmanın işlevi, soruna seçenekler ve düşünceler üretmektir. Dolayısıyla çatışma

yönetiminde işlevselliğe ulaşmak adına yöneticiler en etkili liderlik stilini sergilemek durumundadır.

### **2.7.1. Otokratik Liderlik Stili**

İlk yöneticiler ile yönetim konusunda bilimsel yayın yapan ilk düşünürler, örgütlerde ortaya çıkan çatışma belirtilerini var olan bir rahatsızlığın açık bir işareti olarak değerlendirmişlerdir. Çatışmaya geleneksel bakış açısı veya otokratik yönetim anlayışı, örgütlerde ortaya çıkan her türlü çatışmayı gereksiz ve örgütün bütününe zarar verici bir olgu olarak görür. Çatışmanın işlevsel hale getirilmesinde, liderin insana ilişkin olumlu ya da olumsuz bakış açısı önemli rol oynamaktadır. Otokratik liderler işgöreni, fırsat bulduğunda, işten kaytaran, tembel ve sorumsuz olarak değerlendirirler. Dolayısıyla işgören “kötü” olarak nitelendirilir. McGregor’un X-teorisinin bu liderlik stilinde yansımaları görmek mümkündür. Bu nedenle çatışmanın en aza indirilmesi hatta bütünüyle önlenmesi gerekir. Aslında, ne yapılacağına, nasıl yapılacağına, kaynakların kim tarafından nasıl kullanılacağına yöneticilerin karar verdiği bir örgüt anlayışında, yöneticiler işlevlerini tam olarak yerine getiriyorsa, çatışma söz konusu olmamalıdır. Çünkü bir örgütte çatışmanın gelişip ortaya çıkması ya yöneticilerin evrensel yönetim ilkelerini örgütü yönlendirmede etkili bir şekilde kullanamamaları ya da yönetimle işgörenleri ortak çıkarlar etrafında bütünleştirmede yöneticilerin iletişim işlevini başarıyla yerine getirememeleri neden olmuştur. Bu anlayışa sahip lidere göre; örgütte çatışma varsa ve ortadan kaldırılmazsa örgütün verimliliği düşmektedir (Karip, 2003: 6; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 238). Önen ve Tüzün (2005: 132)’e göre, iyi bir lider, aynı zamanda iyi motive eder. Güçlü olmayan bir lider işlerin yapılması için gereken gücü bağırıp çağırarak bulur ve sonuçta işin yapılmasını sağlar fakat bu sonuç çalışanın motive olduğu anlamına gelmez. İyi bir lider çalışanlarını işbirliğine teşvik eder. Onların güvenini kazanır. Zamanını verir ve sorunları açıklamaya çalışır. Çözüm bulmada çalışanlarıyla bir takım gibi çalışır. Saldırgan olan, kendisiyle aynı fikirlerde olmayanlara karşı olan, çalışanların çoğuna güvenilmeyeceğini düşünen, esnekliği olmayan, önyargılı otokratik liderlere özenen liderler zayıf liderlerdir.

Özkalp ve Kirel (2001: 403)'e göre otokratik liderler çatışmanın kökenine inerek derinlemesine bir inceleme yapmaz. Otokratik lider çalışanlar arasında bir anlaşmazlık yaşandığında atacağı ilk adım, örgütün profesyonel yönetim plan veya prosedürlerine başvurmak olacaktır. Bu tutum, lidere neler yapması gerektiğini açıklar ve bu kurallara başvurarak onları uygulamayı emreder. Örneğin, lider örgütün kuralları içerisinde “çalışanlar birbirine saygılı olacak” şeklinde bir kuralı dikkate alırsa bunu hemen uygulamaya koyarak çalışanlara hatırlatmak durumundadır. Lider bir bölüm toplantısında çalışanlara bunu hatırlatarak, örgütün politikasının birlikte ve uyum içerisinde çalışmayı gerektirdiğini söyleyerek bir çözüm önerebilir veya başka bir yöntem ile birbirleriyle sürtüşen çalışanları ofislerinden uzaklaştırarak başka birimlere transfer edebilir. Ancak, burada çatışmanın kaynağına inilmediği için, işgörenler çatışma nedenlerini çözecek beceriler geliştirmeden zorunlu olarak, sorun çözülmeden, bir sonuca ulaşacaklardır. Sorun aslında sadece geçici olarak baskı altına alınmış durumdadır. Başka birime transfer etme taktiği, işgörenler birlikte çalışmak durumunda değillerse uygun bir yol olabilir. Aynı şekilde çatışma nedeni olan şey önemsiz bir konu ise zaman içinde taraflar unutacak veya soğuyacaklarından veya kızgınlıkları geçeceği için bu yöntem kullanılabilir. Buna ilave olarak kuralları uygulamak, insanları ayırmak veya görevlerde netlik kazandırmak da çatışmaları azaltabilir.

### 2.7.2. İlgisiz Liderlik Stili

İlgisiz (serbest/liberal olarak da kullanılır) liderlik, grup üyelerini tamamen serbest bırakan bir liderlik modelidir. Güçten kaçınır. Liderin rolü diğer grup üyelerinin ki gibidir. Lider sadece örgüt dışından bilgi ve kaynak sağlamak bakımından katkıda bulunur. Tamamen otokontrol sistemi hakimdir. Bu liderlik stili yaygın olarak kullanılan bir liderlik stilidir. Üyeler birbirine karşı farklı nitelikte amaçlar geliştirebilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001). Çağlayan (2002: 28)'a göre her şeyi boş gören idareci tipi sevilmaz: daima hükmeden, kuralları istekleri doğrultusunda idareci tipi oluşturan, anlaşılmaz talimatlar veren, alaycı, görev ve sorumlulukları net belirtmeyen, sürekli, şikâyetlerle ilgilenen ve çalıştırdığı personele güvenmeyen müdürler başarısız müdürlerdir.

### 2.7.3. Demokratik Liderlik Stili

Demokratik liderlik stili, etkileşimci yaklaşıma dayalı modern yönetim kuramları temelinde ele alınmaktadır. Modern yönetim kuramcılarına göre fikirlerin paylaşımı ne kadar doğalsa, çatışmaların ortaya çıkması da o kadar doğaldır. Modern yaklaşımda uyum, bir örgütün verimliliği ve etkililiği için arzulanan bir durum değildir. Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir. Uyum, örgütte durgunluğa, ortalama bir başarı ile yetinmeye ve yanlış da olsa grup kararlarına bağlılığa neden olabilir. Bu yaklaşım, çatışmayı bir zorunluluk olarak görür. Dolayısıyla demokratik liderlik stilini benimsemiş yöneticiler, örgütün amaçlarını gerçekleştirme yolunda farklı ve karşıt düşüncelerin işgörenlerce ifade edilmesine olanak yaratır. Lider bu olanakları güvене dayalı bir örgüt ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesi yolu ile yaratmaktadır (Karip, 2003: 8). Demokratik okul yöneticisi, il milli eğitim müdürüne gösterdiği sadakatten daha fazlasını öğretmen ve öğrencilere karşı göstermek zorundadır. Çünkü her yönetici üstüne karşı bağlılık gösterir. Bundan daha da önemlisi, aynı bağlılığı astlara karşı gösterebilmektir. Demokratik davranış, açıklığı ve saydamlığı gerektirmektedir. Otokratik davranışta kapalılık ve gizlilik vardır. Okulun izlediği politikalar, uyguladığı kurallar ve yönetim yaklaşımı öğretmenler ve öğrenciler tarafından bilinirse, en azından kafalarda oluşan şüpheler ortadan kalkabilir. Okul lideri, yönetimde rasyonelliği olduğu kadar duygusallığı da dikkate almak zorundadır. Okulda etik ilkelerin uygulanması, etkili bir duygu yönetimini gerektirir. Okul lideri, öğretmen ve öğrencilerin ahlaki davranışlarını denetleyen bir müfettiş değildir; sadece etik ilkelere uyan okul takımının bir üyesidir (Çelik, 2006: 281). Karip (2003: 8-9)'e göre demokratik liderler belirli bir düzeyde çatışmanın verimlilik için bir önkoşul olduğunu kabul ederler. Çünkü çatışma, problemlerin çözümüne katkı sağladığı ölçüde işlevseldir. Yönetilemeyen ve kontrol dışı çatışmalar, bireylere ve örgüte zarar verebilir. Demokratik liderler çatışmayı sağlıklı bir düzeyde tutarak, örgüt ve bireyler için olumlu sonuçlar üretecek bir biçimde yönetmeye çabalar. Bunun için ise öncelikle, çatışmanın örgüt ve birey için olası yararlarını ve zararlarını analiz ederler.

Demokratik lider rekabet ortamı oluşturma, örgüt içi rotasyon, takım oluşturma, kaynakları arttırma, beceri geliştirme eğitimi, örgüt geliştirme gibi çatışma yönetimi girişimlerinde bulunabilmektedir. Bunlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2001: 406-407):

- **Rekabetçi Ortam Oluşturma:** Demokratik liderin çatışma yönetimi girişimlerinde başvurabileceği tekniklerin başında, rekabetçi ortam oluşturma gelmektedir. Başka bir düşmana veya gruba odaklanmak, çatışan bireyleri bir araya getirmeye yardımcı olur. Örneğin birbiriyle çatışan iki birim söz konusu ise, bu iki grup yeni bir mal üretmek için güçlerini bir araya getirip, başka bir örgütün daha önce o malı piyasaya sürmeden ortaya çıkarmak için dayanışma içerisine girebilirler. Bu da aralarında var olan sürtüşmeyi azaltabilir. Çünkü bu süreç içerisinde çatışan bireyler birbirlerini daha iyi tanıma olanağı bulur ve pişmanlık duyabilirler. Böylece birbirlerine karşı düşünceleri, duyguları değişen insanlar, farklı davranışlar sergilemeye veya uyuşmaya başlayabilirler. Temelde demokratik lider, çatışan gruplara bir fırsat yaratarak farklılıklar yerine ortak amaçlar üzerinde çalışmaya veya odaklanmalarına yardımcı olmak için girişimde bulunmaktadır.

- **Örgüt içi Rotasyon:** Demokratik lider çatışmalı ortamları yönetirken örgüt içi rotasyona da başvurarak bireylerin ortamdaki uzaklaşmasını sağlayabilir. Rotasyon, işgörenlerin yeni beceriler kazanmalarına da yardımcı olduğu için, örgüt içi esnekliği artırır ve gereksinim duyulduğunda bu insanlara yeni becerilerini uygulama olanağı sağlar. Dolayısıyla esnek işgücü, farklı becerileri nedeniyle gereksinim duyulan farklı birimlerde çalıştırılarak, örgüte esneklik kazandırılabilir. Bu da temelde demokratik liderlerin farklılıkları etkili bir şekilde yönetme becerilerinin olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

- **Kaynak Arttırma:** Demokratik liderler, çatışmayı örgüt için kaynakları arttırmak yoluyla da çözümlenebilmektedir. Burada artık bireyler veya birimler birbiriyle rekabet etmek durumunda kalmazlar. Örgütsel kaynakları bir bireye ve tek bir birime doğrudan tahsis etmeyerek, projeyi kim ortaya atarsa atsın, projede yer alan tüm birey ve birimleri aynı ölçüde ödüllendirerek çatışmaları çözebilmektedirler.

- **Takım Oluşturma:** Demokratik lider, çatışmalı ortamlarda takım oluşturarak da bireylerin çatışmalarını giderme yoluna başvurabilmektedir. Takımlar, üyeleri arasında mevcut güven, saygı ve desteği arttırarak, amaçları belirgin kılar ve böylece grup dayanışması ve bağlılığı arttırılarak çatışmalar giderilebilir.

- **Beceri Geliştirme:** İşgörenlere sorun çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda hizmetiçi eğitim aldırma yoluyla bu konudaki becerileri geliştirilirse de işlevsiz çatışmaların giderilmesinde etki elde edilebilmektedir.

- **Örgüt Geliştirme:** Bu yaklaşımda amaç, örgüt içerisinde bazı gelişmeler yaratarak hem birey, hem grup, hem de örgüt bazında olumlu değişimleri başarabilmektedir. Ancak bu yol önemli bir yatırım, zaman, kaynak ve bilgi birikimini gerektirmektedir.

## **2.8. Okul Yöneticisinin Etkililiği**

Eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi sistemle ilgilenirken, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir. Yani eğitim yönetimi, eğitime makro düzeyde; okul yönetimi, mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000, 79–81). Etkili okulu oluşturma ve sürdürmede, yöneticinin bir eğitim ve öğretim lideri olarak önemli bir yerinin olduğu, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir konudur. Okul yöneticilerinin başlıca yönetim alanları, eğitim-öğretim sürecinin yönetimi, insan kaynağının yönetimi, fiziki kaynakların yönetimi, dış çevrenin yönetimi, okul kültürünün ve değişiminin yönetimi olmak üzere beş boyutta toplanabilir.

Eğer okullar, kendilerinden beklenen amaç, misyon ve işlevleri mükemmel bir şekilde yerine getiriyorsa; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul yönetim kurulu üyeleri, diğer okul çalışanları, aileler, toplum, yerel ve ulusal düzeyde politikacılar, kısaca okulla ilgili herkes, okulun işleyişinden üst düzeyde doyum sağlıyorsa, bu durumda etkili ya da etkisiz bir okuldan söz etmek pek anlamlı olmayacaktır. Ancak bazı okullar, kendilerinden beklenen söz konusu işlevleri üst düzeyde gerçekleştirirken ve okulla ilişkili kesimler ve paydaşlar, söz konusu okulların eğitiminden doyum sağlarken diğer okullar bunu sağlayamazsa, bu durumda iki okul kümesi arasındaki bazı farklılıkların belirlenmesi gerekli olabilir. İşte etkili okul akımı, başlangıçta bir bakıma başarılı ve başarısız olarak nitelendirilen okullar arasındaki söz konusu farklılıkları belirlemeye dönük olarak ortaya çıkmıştır (Şişman, 2010: 145). Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Etkili okul üzerinde rol oynayan önemli unsurlardan birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2000: 38). Bayrak (2002: 211)'a göre öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Öğretimsel liderliğin amacı sınıfta ve dolayısıyla okulda daha güçlü değerleri öne çıkartan bir vizyonun geliştirilmesidir. Bu anlamda öğretimsel lider rolündeki okul yöneticisi, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda derin bilgi ve beceriye sahip olan kişidir.

Etkileme, yönetim olayında ve özellikle eğitim yönetiminde çok önemli bir yer tutar. Örgütte bulunanları etkileme kolay bir iş değildir. Etkilenmesi gereken kişilerin, kendilerini alanlarının uzmanı olarak algıladıkları durumlarda, etkileme, daha da zorlaşmaktadır. İşgörenlerin tutumlarını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını değiştirmeye yönelik bir girişim sonunda, istedik yönde gerçekten bir değişme oluşturulmuşsa, bir etkilemeden söz edilebilir. Örneğin bir okulda belli çevrelerden gelen öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmayan bir öğretmenin, bu inancını değişmesini sağlama, bir etkilemedir. Bunu başaran yöneticinin, lider olarak nitelendirilmesi gerekir. Burada bilinmesi gereken bir nokta, söz konusu davranış değişikliklerinin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkıda bulunucu

nitelikte olmasıdır (Aydın, 1994, 273). Etkili okullarda yöneticilerle ilgili bazı belirlemeler şöyle sıralanabilir (Şişman, 2010: 161):

*Okulun vizyon ve amaçlarının paylaşılmasına öncülük eder,  
Öğretmen ve öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahiptir,  
Eğitim-öğretimle ilgili konularda okul toplumunun üyelerine liderlik yapar,  
Eğitim-öğretim sürecini değerlendirir,  
Okul programının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder.  
Öğretmen ve öğrencilerden başarılı olmalarını bekler,  
Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar,  
Okulun her yerinde görünür ve sınıfları ziyaret eder,  
Okulda iyi bir çalışma ve öğrenme ortamının oluşmasına öncülük eder,  
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ve öğretim işlerine ayırır,  
Okulda zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,  
Öğretmenlerin meslekî yönden geliştirilmesine dönük etkinlikler düzenler,  
Çevrenin ve velilerin okula destek ve katılımını sağlar,  
Okulda güçlü bir okul kültürü ve olumlu bir iklim oluşmasına öncülük eder.  
Okulda iyi bir davranış ve rol modelidir.*

Etkili okullarda yönetici nitelikleriyle ilgili olduğu kadar öğretmen yeterlilik ve nitelikleriyle ilgili de bazı özellikler sıralanır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri büyük ölçüde öğretmenlerin rehberliğinde sınıf ortamında gerçekleşir. Sınıf içindeki öğrenmelerin kalitesi, sınıfın organizasyonu, öğrenme amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme gibi süreçleri kapsar. Etkili okulda öğretmen nitelik ve davranışlarıyla ilgili olarak özetle şunlar sıralanabilir (Şişman, 2010: 162). Karar alma sürecine öğrencilerin katılmaları özellikle devamsızlık sorunu olan okullarda öğrencilerin okula aidiyet duygularını da güçlendireceğinden, bu sorunun azalmasına da katkı sağlamış olacaktır (MEB, 2008).



Okul yöneticisi bir taraftan öğretimsel liderlik davranışı göstermeye çalışırken, diğer taraftan okulu tehdit eden risk faktörleriyle de mücadele etmek zorundadır. Güvenilirliğini kaybeden ve daha fazla risk altında bulunan okullar, örgütsel saygınlığını kaybederler. Veliler çocuklarını okula teslim ederken sadece eğitim kalitesine değil, okulun güvenli ve güçlü bir okul kültürüne sahip olup olmadığına da bakmaktadırlar (Çelik, 2006: 269). Okul yöneticisinin asıl işi öğrencinin öğrenmesine uygun bir ortamın oluşturulmasıdır. Bunun için okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak hizmeti sunmak durumundadır. Öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, okul koridor ve sınıflarında dolaşma, okulda doğru zaman ve yerde görünme, okulun genel gidişatını sürdürme yöneticinin temel işleri arasındadır. Yönetici artık ofisinin sınırlarını aşmalıdır. Etkili okulda okul yöneticisi çeşitli uzmanlar arasında bir katalizör, bir koordinatör olma durumundadır. Okul yöneticisinin öğretim lideri olarak görev yapması onun koordinatörlüğünün benimsenmesini kolaylaştıracaktır (Balcı, 2007: 54). Etkili okul müdürlerinin özellikleri şöyle sıralanmaktadır: Okulun akademik başarısını belirlemek, öğrenci ve öğretmenlerde yüksek beklentiler oluşturmak, öğretimsel liderlik, çalışanlarla işbirlikçi ve katılımcı yönetim, kaynakları ve zamanı etkili ve verimli kullanmak, okulda düzeni sağlamak ve sonuçları iyi değerlendirmektir.

Okul yöneticilerinin etkileme becerisine güç kazandıran kaynaklar şöyle sıralanmaktadır (Erdoğan, 2000: 86);

1. Teknik Güç: Planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür,
2. İnsan İlişkileri Gücü: Okulda çalışılan ve çevrede bulunan kişilerle kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güçtür,
3. Eğitimcilik Gücü: Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür,
4. Sembolik Güç: Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan, değer sistemlerinin sağladığı güçtür,
5. Kültürel Güç: Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının sağladığı güçtür.

### 2.8.1. Öğretim Liderliği

Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan daha çok bir öğretim lideri olarak hizmetle yükümlüdür. Öğretmenleri sınıfta ziyaret etmek, okul koridor ve dersliklerinde dolaşmak, okulda doğru zaman ve yerde görünmek, okulun genel gidişatını sürdürme onun asıl işleri arasındadır. Bu okullarda yönetici artık bürosundan dışarı çıkmak zorundadır. Buna literatürde “ dolaşarak/ gezerek yönetim” adı verilmektedir. Çağdaş okulda okul yöneticisi çeşitli uzmanlar arasında bir katalizör, bir kolaylaştırıcı, bir eşgüdümleyici olarak hizmet görmek durumundadır. Okulda çeşitli branşlardan öğretmenler, uzmanlar bulunacaktır. Alanlarında uzmanlaşmış olan bu insanların öğrencinin en iyi öğrenmesi için bir ekip çalışmasına girmeleri zorunludur. Uzmanlaşmanın doğal sonucu olarak da bu insanların eşgüdümleme ihtiyacı olacaktır. Okul yöneticisinin öğretim lideri olarak görev yapması, onun eşgüdümleyiciliğinin benimsenmesini kolaylaştıracaktır (Balcı, 2006: 259). Şişman (2010: 134)’a göre geçmişte okul müdürlerinin liderliğiyle ilgili bulunan davranışlar, birtakım genel boyutlar ve başlıklar altında toplanmaya ve kavramlaştırılmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları ortamlar ve karşılaştıkları sorunlar, bazı yönleriyle birbirinden farklılaşabilirse de konuyla ilgili çalışmalarda, öğretim liderliğiyle ilgili bazı temel boyutlar geliştirme çabaları olmuştur. Ancak, burada söz konusu boyut ve işlevlerin adlandırılmasından öte, işleyişine ve içeriğine ilişkin olarak ortaya çıkabilecek farklılıklar üzerinde düşünmelidir. Sonraki sayfalarda, bazı yazar ve araştırmacılar tarafından öğretim liderliğiyle ilgili olarak sıralanan boyutlar ve işlevler özetlenmiştir. Böylece okul yöneticileri için bir yol haritası oluşturulmaya çalışılmıştır.

#### 2.8.1.1. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi

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. Dolayısıyla bu iki kavram içiçedir. Liderin birlikte olduğu insanları etkileyebilmesi ve eyleme geçirebilmesi, her şeyden önce onlara bir yön tayin etmesini ve bazı hedefler

göstermesini gerektirir. Öğretim lideri olarak okul müdürünün her şeyden okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun bütün üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir. Söz konusu vizyon ve misyon, okulda gerçekleştirilecek her türlü eylem ve etkinliklere yol gösterir, insanları motive eder, okul kaynaklarının kullanımında öncelikleri tayin eder. (Şişman, 2010: 134). Örneğin, "okul, bütün çocuklar içindir", "eğitimde mükemmellik ve eşitlik", "en iyiye ulaşmak için çalışmak", "bütün öğrenciler öğrenebilir" gibi ifadeler, okul için bir yön ve hedef tayin eder. Kısaca okulun vizyonu, eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite üzerinde yoğunlaşan bir vizyon olmalıdır.

Çağdaş okul yöneticisinin eğitim-öğretim liderliği gereği okulu için bir vizyonu olmak durumundadır. Vizyon, okulun en azından yakın gelecekte ne olacağıyla ilgili bir düşündür, bir büyük idealdir. Dönüşümcü liderliğe göre bu düşün hayata geçirilebilmesi için önce vizyon doğrultusunda okulun misyonunun geliştirilmesi gereklidir. Misyon büyük düşün gerçekleştirilmesine dönük genel görevler niteliğindedir. Bu görevlerin yani misyonun hayat bulması için kurumsallaştırılmaları gereklidir. Bunun için de misyonun somut plan ve projelere bağlanması gereklidir. Son aşama olarak da vizyonun okulda gerçekleştirilmesine dönük bir yaşam tarzının yani bir kültürün oluşturulması gerekmektedir. Böylece herkes yaptıklarının işe yaradığını, önemli olduğunu görmek suretiyle hem motive olacak, hem de okula bağlanacaktır. İşte çağdaş lidere güç veren ne makam, ne üstün kişilik özellikleridir, aksine onun vizyon geliştirip onun hayata geçirilmesini sağlamasıdır (Balcı, 2006: 260). Amaçların gerçekleştirilmesi için atılan adımlar ve bu adımların ne şekilde atıldığı diğer bir değişle dışa yansıyan yüz önemlidir.

### **2.8.1.2. Okulun ve Eğitimin Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi**

İnsanın zamanının çoğunluğu amaçlarının bir kısmını yerine getirmek için üyesi olduğu örgütlerde geçmektedir. Belli bir amaç için bir araya gelmiş insan toplulukları olan örgütlerde sınırlar, roller, iş yapma süreçleri belirlenmiştir. Her örgütün kendine özgü yapısı içerisinde bir araya gelen bireyler, bir yandan kendi bireysel amaçlarına ulaşmaya çalışırken, diğer yandan üyesi olduğu örgütün

amaçlarına ulaşmasına yardım eder (Ceyhan, 2012: 23). Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek isteği vizyonu kapsamalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, yol gösterir, onların pusulası olur. Belli bir vizyonu olmayan insan, yönetici ve okul ise ne yapacağını bilemez.

Etkili okul müdürleri, okullarıyla ilgili iyi tanımlanmış bir vizyona sahip olduğu gibi söz konusu vizyon, okul amaçlarının kavramlaştırılıp ifade edilmesini ve paylaşılmasını da sağlar. Bir okulda öncelikli konulardan biri, öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği konusunda açık öğrenme amaçlarının belirlenmesidir. Okuldaki eğitsel etkinliklere, okulun vizyon, misyon ve amaçları yol gösterir. 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, 2010: 135). 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).

### **2.8.1.3. Okulun ve Eğitimin Amaçlarının Paylaşılması**

Okul müdürü, öncelikle okulun ve öğretimin misyon ve amaçlarını okulla ilgili bütün paydaşlara açıklamalı, öğrenci ve öğretmen davranışlarıyla ilgili ölçülebilir performans standartları belirlemeli, okul amaçlarıyla bütünleşmede kendisi, diğerleri için bir örnek ve rol modeli olmalıdır. Okul yöneticisi, okulun önemli amaçlarını, öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde, sürekli olarak vurgulamalı ve paylaşılmasına öncülük etmelidir. Yönetici, önemli okul amaçlarını, öğretim yılı boyunca, öğretim ve programla ilgili kararlar verirken okul kadrosuyla birlikte periyodik olarak gözden geçirmeli ve tartışılarak anlaşılmasını sağlamalıdır. (Şişman, 2010: 135). Okulların, çevrenin yoğun baskısı ve takibi altında dinamik

dengeler kurmak zorundadır. Bu anlamda eğitim sistemleri yenilik yapmayı ve bu yenilikleri öncelikle kendilerine, dolaylı olarak da çevrelerine yaymayı başarabilmelilerdir. Bu durumu bir taraftan uyum mekanizması yolu ile sağlarken, diğer taraftan da dinamik dengeler oluşturması gerekir (Yalçınkaya, 2002: 111).

Türkiye’de eğitimin ve okulların amaçları, ilgili mevzuatta önceden belirlenmiştir. Ancak bunlar, genelde soyut ifadeler olup yoruma ve geliştirilmeye açıktır. İnsanlar, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları izlemek durumunda kaldıklarında, söz konusu amaçları içselleştirmede güçlük çekerler. Dolayısıyla birer nesne konumunda görülen çalışanlar, benimsemedikleri amaçlar uğruna uğraş vermekten kaçınabilir. Bir okulda da amaçların gerçekleşmesi, bunların öncelikle okul toplumunca benimsenmesine, paylaşılmasına ve içselleştirilmesine bağlıdır (Şişman, 2010: 135). Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünlüşmeyi temin etmekte, onların kendilerini, bürokrasinin soyutlanmış üyeleri olarak görmekten çıkarıp okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Açıkça tanımlanmış okul amaçları, okul programının da temelini oluşturmakta, kaynakların paylaşılmasına, okul kadrosunun etkinliklerine yol göstermede ve okulun etkililiğini değerlendirmede temel ölçüt oluşturmaktadır. Okul müdürü, gerek formel iletişimde (okul bültenleri, okul gazete ve dergileri, öğretmenler kurulu toplantıları, veli toplantıları, okul rehberi ve yıllığı vb.) gerekse informal iletişimde (öğretmen, veli ve öğrencilerle yüz yüze görüşmelerde) okulun amaç ve misyonunun paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2010: 136). Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde en önemli öğelerin başında gelen kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin görevlerini iyi yapabilmesi için gerekli şartların oluşturulması ve görevlerini engelleyen etmenlerin neler olduğunun saptanması gerekmektedir (Polat ve Celep, 2008). Sonuç olarak eğitimin ve okulun amaçlarının paylaşılması tüm tarafları içine alacak şekilde olmalıdır.

#### **2.8.1.4. Amaçların Uygulamaya Yansıtılması**

Öğretimle ilgili değişik imajlardan (bir sanat, zanaat, ahlak, uygulamalı bir bilir vb.) söz edilebileceği gibi değişik amaç, yöntem ve kuramsal temellere dayalı öngörülen model, okulun içinde yer aldığı toplumun özelliklerine, öğrencilerin

kapasitelerine ve öğretmenlerin becerilerine bağlı olabilir (Şişman, 2010: 136). Eğitim amaçları, insan davranışlarında oluşması beklenen değişimler veya yeni davranışlar olarak tanımlanabilir. Eğitimle ilgili amaçlar; örgütsel amaçlar ve yönetsel amaçlar olmak üzere ikiye ayrılır (Bayrak, 2011: 85). Uygulamaya geçmeyen fikirlerin hiçbir önemi yoktur. Esas olan ideallerin hayata geçirilmesidir.

### **2.8.1.5. Kaynakların Amaçları Gerçekleştirmeye Yoğunlaştırılması**

Okulda kaynak kullanımında bir öncelikler sıralaması olmalıdır. Okul binası, çalışanlar, araç-gereçler, bütçe, zaman, bu kaynakların başında gelir. Etkili okullarda okul yöneticilerinin okul kaynaklarını kullanırken ve öncelikleri belirlerken etkililik ve verimlilik ilkelerini göz önünde bulundurdıkları belirlenmiştir. Etkili okul yöneticileri, kaynak tedarikini, öncelikle etkili bir öğretim ve öğrenci başarısı için gerekli görmektedirler (Şişman, 2010: 136). Boyacı (2011: 101)'a göre, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda değişikliklere yanıt vermek üzere bireylerin davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmak okul yönetiminin temel amacıdır. Amaçların açık, kesin anlatımlara yer vermemesi, onların standart biçimde gözlenmesini ve yansız yöntemlerle ölçülmesini güçleştirmektedir. Bu da okul yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden ayrı kılan üçüncü özelliktir.

### **2.8.1.6. Öğrencilerle İlgili Yüksek Standart ve Beklentiler Oluşturulması**

Başarılı okullarda gözlenen özelliklerden biri öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenmiş olmasıdır. Amaçlar, gerçekleşmesi öngörülen davranış, standart ve durumlar olarak tanımlanırsa, bunların gerçekleşmesi, uğrunda gösterilecek çabaya bağlıdır. Yüksek düzeyde belirlenmiş amaçların gerçekleşmesi de o denli fazla çabayı gerektirir. Okul amaçlarının belirlenmesinde, öğrenci davranış ve başarısıyla ilgili standartların da olabildiğince yüksek belirlenmesi, herkesi daha fazla çalışmaya sevk edebilir (Şişman, 2010: 136). Öğrencilerin okul başarısını etkileyen fizyolojik, sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik gibi pek çok etken olabilir. Birçok öğrenci zamanın çoğunu çalışmaya ayırdığı halde başarısız olmaktan yakındır. Oysa başarı, çalışmaya ayrılan süre kadar bu sürenin verimli

kullanması ile de ilişkilidir. Öğrencilerimizden bir kısmının başarısız oluşu sorunun sonucu durumundadır. Bu sonuca sebep teşkil eden nedenlerin araştırılması gerekmektedir. Ancak sebepler tespit edilirse çözüm yolları bulunabilir (Keskinöğlü, 2006: 4). Bir yönetici öğretmenleri ve çalışanları ile başarılı ve sağlıklı birer şekilde ilişki kurabilmesi için öncelikle, birlikte çalıştığı kişilerin özelliklerini çok yakından bilinmesi gerekmektedir. Çalışanların ihtiyaçlarını, duygularını, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları seçmelerini ve kaygılarını yakından tanımalıdır. İlişkilerde bunları göz önünde bulundurmak gerekir (Çağlayan, 2002: 31).

Başarı ve başarısızlık, göreceli kavramlardır. Örneğin bir okulda, A dersinde öğrencilerin % 50 oranında başarılı olması, farklı biçimlerde algılanıp yorumlanabilir. Okulların bu konuda tolerans sınırları değişebilir. Bazı okul ya da öğretmenler için bu durum normal karşılırken bazıları için de beklenmeyen, sürpriz bir durum olarak görülebilir. Okulda müdür, öğretmen ve öğrenciler, başarı konusunda olabildiğince yüksek beklentilere sahip olmalı ve herkesin üst düzeyde başarılı olabileceğine inanmalıdır. (Şişman, 2010: 137). Başarılı olmanın tek ve mutlak ölçüsü yoktur. Örneğin sadece üniversiteyi bitirmek başarılı olmanın tek sonucu değildir. İnsan yetenekli olduğu çok değişik alanlarda, severek yapabileceği çeşitli işlerde kendini ortaya koyabilmişse, yaşamdan zevk alan birisi ise, başarılı olmuş demektir. Hayatta en büyük başarı mutlu olmaktır (Keskinöğlü, 2006: 4).

#### **2.8.1.7. Okul Programının Yönetimi**

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, 2010: 137). Etkili okullarda okul programı, açık bir biçimde belirlenmiş amaçlar üzerine oluşturulmakta, okulda herkes, öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.

### 2.8.1.7.1. Okulun Eğitim Programının Oluşturulması

Eğitim programı, okulun temel girdilerinden biridir. Eğitim programı hazırlanırken bazı soruların cevaplandırılması gerekir.

*Öğrenciler bu okuldan mezun olduktan sonra neleri bilmeli ya da  
Okul programı, öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi ve becerileri  
Öğrencilerin, programın içeriğini kazanıp kazanmadıklarını nasıl  
Okul çalışanları öğrencilerin öğrenme ve kazanımlarını artırabilmek*

Genel olarak okullar, eğitim programlarını hazır bulurlar. Türkiye’de okul programları önceden hazırlanmıştır. Ancak her okul, okul programının oluşturulmasında belirli düzeyde bir özerkliğe sahip olmalıdır. Kaliteli eğitim, her şeyin önceden planlanıp gerçekleştirilen etkinliklerin bir sonucudur. Okulun eğitim amaçlarında olduğu gibi okul programının da ideal olarak hazırlanması, programın, öğrencinin ve okulun başarısını garanti etmez. Söz konusu programın uygulanabilmesi için okulda gerekli diğer koşullar ve öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Bunlar yapılırken üzerinde durulması gereken iki temel kavram, eşitlik ve mükemmelliktir. Yani programda bütün öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olması ve sürece katılması ve herkesin öğrenebilmesi, temel amaç olmalıdır (Şişman, 2010: 137). Eğitim planlamasında izlenecek aşamalar şöyle sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2012: 101):

- 1) *Sistemin hedefinin saptanması*
- 2) *Sistemin ürünü ve bunların değeri*
- 3) *Sistemin üzerinde çalıştığı madde (Eğitilecek nüfusun yeteneklerinin çeşitli bilgi ve beceri düzeylerine göre dağılımı)*
- 4) *Üretim teknikleri (Programların uyumu ve sürekliliği, öğrencilerin bu programlara göre seçilmesi, öğretmen yetiştirme ve yerleştirme, eğitim örgütlerinin tipleri, uygulanacak öğretim yöntemleri vb.)*
- 5) *Kurulacak sistemin yapısı (Kaynakların kullanılması, yatırım programları, bina verme, öğrenci akımı gibi problemler)*
- 6) *Sistemin verimini değerlendirme*



### **2.8.1.7.2. Okul Programında Beklentilerin Dikkate Alınması**

Hazırlanan okul programı, öğrenci, aile, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, her şeyden önce öğrencilerin üst düzeyde beceriler kazanmalarını, gelişmiş teknolojileri kullanabilmelerini, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici mahiyette olmalıdır. Okul programında toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, geleceğin ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Çağcıl okul anlayışında öğrenci, bilginin edilgen bir alıcısı olarak değil, bilgi üretme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu anlamda okul, bilginin eleştirel bir biçimde sürekli yorumlandığı ve yeniden üretildiği bir yer olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2010: 137). Okul programlarının oluşturulmasında tüm paydaşlar dikkate alınmak zorundadır.

### **2.8.1.7.3. Okuldaki Programlar Arasında Koordinasyon Sağlanması**

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Başarılı okullarda müdürler, sınıf ve kademeler arasında, program yönünden koordinasyonda önemli rol oynamakta, öğretmenler arasında etkileşimi teşvik etmektedirler. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunlu olmaktadır (Şişman, 2010: 138). Yeterli girdinin öğretim personeli bakımından sağlanamaması, hem öğretmenlerin hem de öğretim elemanlarının kalabalık sınıflarda ve çok sayıda derse girmelerini gerektirmekte; bu da, özellikle üniversitelerin araştırma görevini aksatmakta ve sistemin aşınmasına neden olmaktadır (Yalçınkaya, 2002: 112). Koordine edilemeyen bir eğitim politikası beraberinde başarısızlığı ve kargaşayı getirecektir.

#### **2.8.1.7.4. Programla İlgili Materyallerin Sağlanması**

Okul yöneticisi, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçim, sağlanma ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için başlıca girdiler olarak eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zamanın etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gerekir (Şişman, 2010: 138). Okul, çevresine kapısını kapadıkça toplumun okulu olmaktan çıkmaya başlar. Böyle bir örgüt, kendine gerekli olan girdileri güven altına alıp yaşamasını sürdürse bile, artık toplumun eğitim kurumunun gereksinmesini karşılayan bir eğitsel örgüt olmaktan çıkar (Başaran, 1996: 22). Karip ve Köksal (1996: 251)'a göre, ders kitaplarının ve materyallerin sağlanması, bu kaynakların uygun bir şekilde kullanılacağı anlamına gelmez. Öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmak için uygun bir eğitim almış olmaları ve kullanım için motivasyonlarının yüksek olması durumunda bu materyaller faydalı olacaktır. Merkezi yönetim tarafından sağlanan öğretim materyallerinin özenle koruma altına alındığı ve bir çok öğretmen tarafından hiç kullanılmadığı bilinen bir gerçektir. Uygun öğretim materyallerinin üretim ve dağıtımını sağlayacak bir altyapıya ek olarak uygun kullanım ve kullanımı özendirici yetiştirme programlarını da öngören bir öğretimi geliştirme politikası oluşturulması gerekmektedir.

#### **2.8.1.8. Öğrencilere Temel Becerilerin Kazandırılması**

Okul programının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen temel bilgi, beceri, tutum, alışkanlık düzeyinde davranışların vurgulanması ve uygulamada bunlar üzerinde yoğunlaşma önemlidir. Öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında, etkili okuma, yazma, konuşma, dinlenme becerileri yanında, matematiksel işlemler yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme ve yargılayabilme, uygulama gibi beceriler sayılabilir. Dolayısıyla demokratik bir toplumda, öğrencilerin nesnel olarak görülmemesi, onların belirli yaşantılarının olduğu, olup bitenleri yorumlayabilecekleri, kararlar verip uygulayabilecekleri ve kendi eylemlerinden

kendilerinin sorumlu olacakları bilincinin kazandırılması gereklidir (Şişman, 2010: 138).

### **2.8.1.9. Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi**

Etkili okullarda öğretmen, öğretim amaçlarının farkındadır ve öğretim etkinliklerini söz konusu amaçlara göre düzenler. Öğrenciler de okul amaçlarının bilincindedir. Öğretmenler, öğrenme ve öğretimle ilgili çeşitli yaklaşımları kullanarak eleştirel düşünen, kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirirler ve kendi kendilerini değerlendirirler. Diğer taraftan etkili okullarda okul yöneticisi, öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programlarının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek karşılıklı bir görüş alış-verişinde bulunur. Bu toplantılar sonucu okul programını geliştirme ya da programda değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini geliştirme vb. konularda çalışmalar gündeme gelebilir (Şişman, 2010: 138). Eğitim sistemlerinin çevre ile etkileşmesi kadar, çevreden farklılaşması da beklenir. Okulun amaçlarının en önemlilerinden biri de, aldığı öğrenciyi çevresinden farklılaştırmaktır (Yalçınkaya, 2002: 112).

### **2.8.1.10. Okul Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi**

Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, müfettiş, testlerden alınacak dönütler, sınıf başarı düzeyleri, öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler, uygulanacak anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklik ve iyileştirmeleri belirlemek durumundadır. Okul müdürü, öğrenci performansını değerlendirmede objektif verilerden yararlanmalı, okullar, sınıflar, kademeler arasında karşılaştırmalar yapmalı, öğrenci ve öğretmen performansında mükemmelliği teşvik etmelidir. Program hazırlama ve geliştirme, ardışık süreçlerdir. Okul programının sürekli değerlendirilmesi, öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir (Şişman, 2010: 138). Eğitim yönünden bugün en çok gereksinim duyulan konu, kararlı bir eğitim politikasıdır. Eğitim politikalarının belirlenmesi için başvurulacak temel ölçüt bilimsellik olmalıdır (Adem, 1993: 72).

### **2.8.1.11. Okulda Zamanın Yönetimi**

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. Söz konusu okul müdürleri, sahip oldukları zamanlarının çoğunu, tayin ettikleri vizyonu gerçekleştirmek için harcarlar. Ancak okulda birçok zaman hırsız (telefonlar, ziyaretçiler, yazışmalar vb.) yöneticinin zamanını çalabilir (Şişman, 2010: 138).

### **2.8.1.12. Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi**

Öğretme ve öğrenme, okullarda ardışık iki temel süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreçler ve eylemler, esas itibarıyla bu iki temel sürecin etkili bir biçimde işletilmesi içindir. Diğer taraftan öğretme ve öğrenmenin de kendi içlerinde alt süreçleri vardır. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Müdürün görevlerinden biri, okul amaçlarının, okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtılmasını sağlamak ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürü, formel ya da enformel olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması önemlidir (Şişman, 2010: 138). Mal, hizmet ve düşünce üretilir. Bu alt sistem üretim yaparak bir yandan sistemin yaşamını bir yandan da üretim için gereken gücün sürekliliğini sağlamaya çalışır (Eren, 1996: 47). Balcı (2006: 262)'a göre çağdaş okul yöneticisi okulunu, yapılanmasına uygun bir tarzda yönetmek durumundadır. Yukarıda da vurgulandığı gibi çağdaş okul ne tam bir mekanik-bürokratik yapılanmak ne de tam bir “gevşek yapılanmak” durumundadır. Okulda her şeyi bir kurala, prosedüre bağlamak, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün olmamaktadır. Mesleki bağımsızlık kaygısıyla öğretmenlerin sınıfta tek otorite olarak izole olmaları da çağdaş yapılanmaya uygun düşmez. İşte bu türden bir

yapılanma okulun sembollerle, değerlerle yönetimini gerektirmektedir. Yöneticinin sesi ve vizyonu önemli eşgüdümleme aracıdır. Eğitim çalışanlarının kendilerini eğitim hizmetlerine adanmalarının sağlanması, örgütle bütünleştirilmeleri, bu türden sembol ve değerlerle yönetimi gerekli kılacaktır.

#### **2.8.1.13. Öğrencilerle Yakın Temas Halinde Olma**

Okulu, yönetici odasından yönetmeye kalkışan, okulda olup bitene kayıtsız ve duysuz kalan bir okul müdürü düşünülemez. Müdür, gerek formal, gerekse informal olarak öğrencilerle sürekli temas halinde olmalı; diğer öğretmenler gibi kendisi de bir öğretim kaynağı (öğretmen) ve rol modeli olmalıdır. Müdür, sabah okula geldiğinde hemen odasına kapanmak yerine, ortalıkta gezinerek olup biteni izleyebilir. Onun, okul toplumunu oluşturan üyelerin davranışını onaylayan ya da onaylamayan bir bakışı bile diğerleri üzerinde potansiyel bir etkileme gücüne sahip olabilir (Şişman, 2010: 138). Eren (1996: 58)'e göre bu alt sistem girdi ile çıktı arasındaki dengeyi örgüt lehine döndürme çabası içindedir. Yani bir amaca yönelik olarak, çevreden girdi alıp; işleme sürecinden sonra diğer sistemlere ihtiyaç karşılamak üzere sunması sürecinde dış çevre ile alış verişi sağlar. Bir örgütteki satın alma, derleme, işe alma, pazarlama, yerleştirme, iş bulma, izleme gibi birimler bu alt sisteme hizmet ederler.

#### **2.8.1.14. Öğrenci Gelişimini ve Başarısını Sürekli İzleme**

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri, bir takım ölçme araçlarıyla (quizler, sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülmekte, izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir. Buna göre yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, pek anlamlı değildir. Zira bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir (Şişman, 2010: 138). Okul geri bildirim yolu ile mezunların iş bulup bulmadığı, iş yeri ya da işverenin mezundan memnuniyet düzeyi, mezunun bir üst okula gidip gidemediği, iş

piyasaının hangi nitelik ve sayıda insana ihtiyaç duyduğu, okulun ürün ve hizmet çıktıkları ile öğretim süreç, program ve kalitesine gelen öneri ve eleştiriler, negatif entropi (mezun öğrenciden bir kısmının okulun yeni girdisi olması) vs. gibi durumları sağlar (Yalçınkaya, 2002: 110).

#### **2.8.1.15. Öğrencilerle İlgili Ortak Standartlar Oluşturma**

Standartlar, bir konuyla ilgili olarak ulaşılması ve gerçekleştirilmesi öngörülenleri ifade eder. Bir örgütte belirlenen ortak standartlar, örgüt üyeleri arasında aynı amaca dönük olarak çalışmayı sağlar. Bir okulda öğrencilerle ilgili olarak çeşitli konularda öğretmenlerin ortak stratejiler belirlemeleri gereklidir. Örneğin, öğrencilerden beklentiler, sınavların biçim ve içeriği, ödev konuları ve ödevlerin hazırlanmasında uyulacak standartlar, bunlar arasında sayılabilir. Okul yöneticisi, bütün bu konularda okul kadrosu arasında bir birlikteliğin oluşturulmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2010: 139). Eren (1996: 58)'e göre örgütler bir çevre içinde yaşarlar insan yapısı sistemlerin başka sistemlere ihtiyacı olmadan yaşaması mümkün değildir. Örgütler üretimi gerçekleştirme için, diğer sistemlerden girdi alması gerekmektedir. Yaşamını sürdürmesi içinse üretimini çevreye sunması gerekmektedir.

#### **2.8.1.16. Öğrencilerle İlgili İstatistikler Tutma**

Bir okulda çeşitli kayıtlar ve istatistikler tutulabilir. Ancak bu istatistiklerin sadece kaydedilmesi, depolanması ve gerektiğinde ilgili yerlere ulaştırılması pek anlamlı değildir. Bunların analiz edilmesi, bunlardan sonuçlar ve anlamlar çıkarılması, bu bilgiler ışığında okulun geleceğine dönük yeni politikaların belirlenmesi gerekir (Şişman, 2010: 139). Örneğin, bir okulda öğrencilerin okula devam durumu, okulu terk eden ya da okuldan ayrılanların sayısı, mezuniyetten sonraki istihdam durumları gibi konulara ilişkin çıkarılacak istatistikler gibi. Bu istatistikler, herkesin yararlanabilmesi açısından görselliğe önem verilerek paylaşılmalıdır.

### **2.8.1.17. Okul Başarısı Hakkında İlgilileri Bilgilendirme**

Okul müdürü, öğrencilerin neleri bilmesi ve/veya öğrenmesi gerektiği konusunda öğretmen ve velileri bilgilendirmelidir. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyiyle ilgili olarak yapılacak araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucu elde edilecek verileri ve sonuçları, öğretmen, öğrenci ve velilere ulaştırabilmelidir. Sonra da söz konusu taraflarla başarı ya da başarısızlıkların nedenleri üzerinde tartışmalar yapılmalıdır. Buna göre de program, öğretim, değerlendirme gibi konularla ilgili yeni stratejiler, amaçlar, yöntemler belirlemelidir (Şişman, 2010: 139). Eğitim örgütlerinin çıktısı öğrenci ve dolayısıyla öğrenci davranışlarıdır. Bu davranışların oluşumu uzun yıllar gerektirdiğinden, eğitim uzun vadeli bir yatırımdır. Davranışların değerlendirilmesi de uzun yıllar gerektirir ve herhangi bir ürünün değerlendirilmesi gibi kolay değildir.

### **2.8.1.18. Öğrenci Başarısının Tanınması ve Ödüllendirilmesi**

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarısı için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir. Örgütler, amaçlarını gerçekleştirirken değişik mekanizmalar kullanırlar. Bunlar arasında ödül, müeyyide, denetim, değerlendirme gibi mekanizmalar sayılabilir. Yönetimde yasal güç kullanımını asgariye indirerek sorumluluklara ağırlık veren örgütlerde doğrudan denetime daha az yer verilmekte, bunun yerine daha çok performansın değerlendirilmesine önem verilmektedir (Şişman, 2010: 139). Öğrenciler, her şeyden önce akademik başarılarının okulun bütününden önce buldukları sınıfta tanınmasına ve bilinmesine ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle yönetici, sınıf ve okul içinde ödül sistemlerini uyumlaştırarak dengeli bir biçimde kullanmasını sağlamalıdır.

### **2.8.1.19. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi**

Bir okulu iyileştirme ve geliştirme sürecinde üzerinde öncelikle durulması gereken konulardan biri de okul yöneticilerinin insan kaynağına dönük faaliyetlerinin iyileştirilmesidir. Türkiye’de resmi okul yöneticileri, okul personelini, bu bağlamda öğretmenleri seçme konusunda bir yetkiye sahip değildir. Zira okulda bütün çalışan insanlar, müdür dahil olmak üzere bu görevlere atanarak gelmişlerdir. Okullarda çeşitli görev ve statülerde çalışan insanlar vardır. Öğretmenler, bölüm başkanları, program ve test geliştirme uzmanları, sağlık ve rehberlik personeli gibi. Kuşkusuz okul denince öncelikle akla öğretmenler gelir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, onların motivasyonunda ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2010: 140). Yönetim, örgütleri çeşitli parçalar, süreçler ve amaçlardan oluşan bir bütün olarak ele alır. Bu yaklaşım bir bütünü olması, bütünü bir amacının olması, bütünü bileşenleri, bileşenler arasında ilişkiler şeklinde analiz edilebilir (Koçel, 2011: 158).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin merkezinde alan bilgileri ve pedagojik yeterlilikleri bulunmaktadır. Bu bilgi ve yeterlilikleri kazanmada en maliyet-etkili yöntemin ne olduğu konusu oldukça tartışmalıdır. Geleneksel formel öğretmen yetiştirme programları maliyetlerinin yüksek oluşu ve yeterince etkili olmayışları yönünden eleştirilmektedir. Son yıllarda bir çok hizmet içi yetiştirme programları uygulamaya konmuş ve bunların bazıları belirli bir düzeyde başarı göstermiştir. Gelişmekte olan ülkelerde radyo ve açık öğretim programları çoğu zaman kurumsal öğretmen yetiştirme biçimlerine karşı düşük maliyetli bir alternatif olmuştur. Son yıllarda hizmet içi yetiştirme çalışmalarının yerelleştirilmesi ve okul düzeyinde organize edilmesi eğilimi gözlenmektedir (Karip ve Köksal, 1996: 250).

### **2.8.1.20. Okul Kadrosu İçin Bir Model Olma**

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, üzerinde durulan konulardan biri de söz konusu okulların yöneticilerinin eylem ve davranışlarıyla başkaları için iyi bir örnek oluşturmalarıdır. Okul yöneticisi, okul takımının bir lider olarak



bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır (Şişman, 2010: 140). Özellikle okulun vizyonu, misyonu ve amaçlarıyla, değişme ve yeniliklerle bütünleşmede, diğer okul çalışanlarına örnek olmalıdır. Okul yöneticisi, öncelikle kendisi için mesleki bir kariyer planı yapmalı, eğitim ve öğrenme konularıyla ilgili yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izleyerek öğretmenlerle paylaşmalıdır (Şişman, 2010: 140). Bunun için hem kendisi değişirken, hem de dış çevreyi etkilemeye çalışır.

### **2.8.1.21. Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Kaynakları Sağlama**

Öğretmenlerin, öğretimi gerçekleştirmek, geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için bazı kaynaklara ihtiyacı vardır. Söz konusu kaynakların, (araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali vb). öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Okul müdürünün bir okuldaki temel rollerinden biri, kaynak sağlayıcılıktır. Müdür, söz konusu kaynakların sağlanmasından, dağıtılmasından, kullanılmasından, geliştirilmesinden sorumludur. Bir okulun en değerli kaynağı, insan kaynaklarıdır. Nitelikli öğretmenler, öğrenmenin kalitesi yönünden vazgeçilmezdir. Ancak gelişen teknolojik araçlara bağlı olarak okulda, öğrenme süreçlerinde olduğu kadar okul yönetimi süreçlerinde de teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. (Şişman, 2010.140). Eren (1996: 59)'e göre gerek öğretme-öğrenme sürecinde, gerekse okul yönetim süreçlerinde teknoloji kullanımında, insanların yeni yeterlilikler kazanmaları gereklidir. Bu bağlamda okul yöneticileriyle ilgili olarak gündeme gelen bir konu da teknoloji liderliğidir. Örgütler, donanım, enerji, hammadde, yardımcı malzeme aldığı diğer örgütler, rakip örgütler, müşteri arzu ve istekleri, teknolojide meydana gelen değişmeler, sendikal istekler, sosyo-kültürel, siyasal, ekonomik ve hukuksal alandaki değişmelere karşı sürekli izleme ve araştırma yapma, duyarlı olma, tedbirler alma bu alt sistemin görevleridir.

### **2.8.1.22. Okul Kadrosunun Performansını Değerlendirme**

Öğretmenlerin etkili bir öğretim için sahip olması gereken başlıca yeterlik alanları, öğretimi planlama, öğretimi gerçekleştirme, sınıf içi ortamı etkili bir

öğrenme için hazırlama, öğrenci öğrenmelerini değerlendirme olmak üzere esas itibarıyla dört boyutta toplanabilir. Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir. Öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir (Şişman, 2010: 140). Etkili bir okul yönetimi için müdürlerin çeşitli becerilerinin en üst noktalarda olması gerekmektedir. Bir durumun çeşitli yönlerini ele alarak tüm yapıyı görebilmek önemli bir yönetici niteliğidir. Bu niteliğin eksik olması, örgütte yapılacak tüm işleri olumsuz etkileyecektir (Aksu, 1994: 26).

Öğretmenlerin alan bilgilerini ve pedagojik becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi yetiştirme programları etkili bir eğitim sistemi geliştirilmesi için bir zorunluluk olarak görülmeli ve düzenli olarak uygulanmalıdır. Bu tür programlarda öğretmenlerin yeterlikleri göz önünde bulundurulmalı ve başarılı öğretmenleri ödüllendirmeye yönelik bir yapı oluşturmalıdır (Karip ve Köksal, 1996: 251). Şişman (2010: 140)'a göre öğretmen performansının değerlendirilmesinde cevaplandırılması gereken iki soru, öncelikle öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesidir. İkinci olarak da öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgi ve becerileri, etkili bir öğretim için ne ölçüde kullanıp kullanamadıklarının belirlenmesidir. Eğer bunlardan birinci soruya verilecek cevap olumsuz ise, bu durumda söz konusu bilgi ve becerilerin öğretmenlere nasıl kazandırılabileceğinin belirlenmesi gerekecektir. İkinci soruya ilişkin olarak da eğer değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli tam olarak kullanamadıkları ve ortaya koyamadıkları sonucuna varılırsa, bu durumda da öğretmenlerin niçin bu potansiyellerini kullanamadıklarının araştırılması gerekecektir. Bunun yanında okulda etkili öğrenmeyi engelleyen çalışma koşullarının ve öğrencilere sağlanan öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesi gerekir. Örneğin, yetersiz öğretim materyali, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, öğretmenin iş yükünün fazlalığı gibi faktörler bunlar arasında sayılabilir.

### 2.8.1.23. Öğretmenlerle Sürekli İletişim ve Temas Halinde Olma

Eğitim örgütlerinde insan faktörünün ön plana çıkması ve insan ilişkilerinin yoğunluğu, yönetim yaklaşımlarının okul yönetimine uygulanması sürecini, dikkatle analiz edilmesi gereken bir konu haline gelmiştir (Ağaoğlu, 2006: 4). İletişim sürecinde düşünceleri net bir biçimde ortaya koyma ve aydınlatma, çift yönlü iletişime önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, muhataba karşı duyarlı olma ve empatik davranma, dinleyen ve okuyanların ihtiyaçlarını dikkate alma, göz önünde bulundurulması gereken bazı hususlardır. Müdür, öğrencilerle olduğu kadar öğretmenlerle de sürekli iletişim ve temas halinde olmalı, formel ya da enformel olarak ikili görüşmeler ve toplantılarla okuldaki öğretim sürecinin işleyişine ilişkin olarak onlardan dönütler almalıdır. Bu görüşmeler, sınıf içi ziyaretler ve denetimler sonrasında birebir görüşmeler biçiminde olabildiği gibi grup halinde toplantı ve görüşmeler biçiminde de olabilir. Okul yöneticisi, sınıf içi ziyaretler yoluyla öğretmenlerle doğrudan temas halinde olarak ziyaretler sonunda gözlem sonuçlarını öğretmenlerle paylaşabilir (Şişman, 2010: 141). Örgütler, sürekli değişen bir çevrede bulunurlar. Örgütler kendi dışındaki çevrenin değişmelerini izlemek ve onun isteklerindeki gelişmelere ayak uydurmak, kendini adapte etmek zorundadırlar (Eren, 1996: 59).

### 2.8.1.24. Öğretmenler İçin Mesleki Gelişme Fırsatları Hazırlama

Okul yöneticisi, öğretmenlere yararlı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerini sağlamaya dönük bazı etkinlikleri gerçekleştirebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük etkinlikler, okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer, workshop vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirilebileceği gibi kendilerini ilgilendiren bazı konulardaki eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir (Şişman, 2010: 141). Örgütteki işgörenlerin morallerini yüksek tutma işi ile ilgilendirir. Örgüt amaçlarına yönelik en uygun örgüt iklimini oluşturma çabasıdadır. İşgörenlerin morali, örgüt amaçlarına hizmet etme isteğine bağlıdır. Bu durum ise örgütteki bireylerin duyguları, değerleri, davranışları, beklentileri ve özlemlerinden

etkilenmektedir. Zaman zaman dış çevreden de işgören morali etkilenebilir (Eren, 1996: 47). Şişman (2010: 141)'a göre mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenlerin desteklenerek, örneğin lisans üstü eğitime devam etmek isteyen öğretmenlerin teşvik edilmesi, lisans üstü eğitime devam eden öğretmenler için kolaylaştırıcı önlemlerin alınması, günlük ve süreli basında eğitimle ilgili çıkan ilginç yazıların izlenip çoğaltılarak öğretmenlere dağıtılması, çevrede eğitimle ilgili olup bitenlerden (örneğin bir konferans, açık oturum, panel vb.) öğretmenlerin haberdar edilmesi ve katılımlarının teşvik edilmesi, bu bağlamda söz konusu edilebilecek bazı hususlardır.

#### **2.8.1.25. Çalışanları Yenilik ve Risk Alma Konusunda Teşvik Etme**

Yenilik, çoğu kere risk taşıyan, belirsizlik içeren bir konudur. Bu nedenle de insanlar, belirsiz durumlardan ve risk almaktan kaçınarak kendilerini güvenceye almak ister. Bu durum ise, insanları mevcut statükoyu korumaya ve sürdürmeye sevk eder. Ancak böyle bir durumda gelişme olmaz. Bu nedendir ki gelişme için insanlar gerektiğinde risk almaktan kaçınmamalıdır. Bir okulda gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve değişmeyi teşvik etmesi, bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir (Şişman, 2010: 141). Örneğin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda kazanmış oldukları yeni bilgilerin ve yöntemlerin sınıf içinde kullanılabilmesini teşvik etme, alışılmışın dışında öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri denemelerine fırsat verme ve teşvik etme, öğretmenlerin program ve öğrencilerle ilgili yeni amaçlar belirlemelerine yardımcı olma, bu bağlamda söz edilebilecek bazı hususlardır.

#### **2.8.1.26. Öğretmenler Arasında Bilginin Paylaşılmasını Sağlama**

Bilgi, okullar yönünden önemli bir girdidir. Okul yöneticileri, okulla ilgili her bilgiyi öğretmenlerle paylaşabileceği gibi okulla ilgili bazı karar süreçlerine onları da katarak bilginin paylaşılmasına öncülük edebilirler. Diğer taraftan okul yöneticileri, okulda öğretmenler arasında yeni bilgilerin paylaşılmasını teşvik etmelidir (Şişman, 2010: 141). Örneğin, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan bazı öğretmenlerin, bu faaliyetlerden kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, diğer

öğretmenlerle paylaşımları için toplantılar düzenleyebilirler. Okul yöneticisi, okul ve eğitimle ilgili olarak yapılabilecek bazı araştırmaların sonuçlarından daha iyi bir öğretim için yararlanabilir, söz konusu araştırmaların sonuçlarını öğretmenlerle paylaşabilir. Okul yöneticisi, öğretmenlerle birlikte düşünmek, planlamak ve paylaşmak için fırsatlar oluşturmalı, her türlü önerilere açık olmalı, gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmemelidir.

#### **2.8.1.27. Çalışanların Başarılarının Ödüllendirilmesi**

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından, bilinmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olur. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi, sürekliliği yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından önemlidir. Ödül denilince çalışanların sadece maddi ödüllerle ödüllendirilmesi anlaşılmamalıdır. Kaldı ki bu anlamda Türkiye’de okul yöneticilerinin ödül yetkileri son derece sınırlıdır. Ancak başarılı çalışanların hiç olmazsa yazılı ya da sözlü olarak takdir edilmesi, başarılı insanlara birtakım komplimanlarda bulunma, yöneticiler için pek külfetli olmayan bir iştir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmeleri yönünden önemlidir (Şişman, 2010: 142). Üretim için gerekli tesislerin sağlanması, binaların kurulması, bunları bakım ve onarımı sistemin yaşaması için önemlidir. Yaşatma alt sistemi bir yandan bu görevleri yaparken; bir yandan da örgüte işgören alımı ve bunların örgüte bağlılıklarının artırılmasına çalışır. Personelin ödüllendirilmesi, işe motivasyonunun güçlendirilmesi için gerekli çalışmaları yapar (Eren, 1996: 60).

#### **2.8.1.28. Okul Kültürünün ve İkliminin Yönetimi**

Olumlu örgüt iklimi oluşturmak, çalışanların iş doyumunu ve motivasyonlarıyla birlikte insan ilişkilerine de önem veren bir yöneticinin gerçekleştirebileceği bir görevdir. Yöneticilerin iletişimi etkin bir şekilde kullanmalarının olumlu örgüt iklimine katkısı büyüktür. Ayrıca olumlu örgüt iklimi oluşturmanın iyi bir iletişimin sağlanmasıyla birlikte örgüt içi çatışmaların yönetiminde de önemli bir yeri vardır. Olumlu örgüt ikliminin oluşturulduğu

örgütlerde çatışmalar genellikle çok büyük sorunlardan kaynaklanmamakta ve çözümü de çok zor olmamaktadır. Çalışanların ve yöneticilerin arasındaki olumlu ilişkiler çatışmalardan yarar sağlanmasını kolaylaştırmakta ve herkesin anlaşmaya gönüllü olmasına ve yanlış anlamaların azalmasına katkı sağlamaktadır (Ağaoğlu, 2012: 138). Okulun tüm üyeleri, mensubu oldukları kurumun geliştirilmesi için ortak hareket edebiliyorsa o kültür güçlü bir kültürdür. Örgüt kültürünün güçlü olmasının pek çok faydasından söz edilebilir. Örneğin, örgüt üyelerine ortak kimlik ve aidiyet duygusunu kazandırır, kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlar, örgüt misyonunun gerçekleştirilmesi kolaylaşır, örgüt sorunlarının çözümünü kolaylaştırır, verimliliği ve etkililiği sağlar, çalışma yaşamına anlam katar (Celep, 2000: 95). Toplumsal yaşayışı yönlendiren ve diğer toplumsal kurumları işlevsel kılan eğitim örgütlerinin en belirgin özelliği, insanlar arasındaki ilişkilerin yoğun olarak yaşanmasıdır. Bu nedenle eğitim örgütleri insan ilişkilerinin yoğunluğu bakımından diğer örgütlerden ayrılmaktadırlar (Ağaoğlu, 2006: 4).

#### **2.8.1.29. Örgütsel Çatışmaları Etkili Bir Biçimde Çözme**

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 (Bursalıoğlu, 2012: 156). Çağdaş insanı, artık iş teknolojisini geliştirmek ve parasal ödemelerini artırmakla güdülemek mümkün olmamaktadır. İnsanlar iş çevrelerine, iş ve örgütlerinin desenlemesine güçlü bir katılım istemektedirler (Balcı, 2003: 15).

İyi bir yöneticinin görevi, her elemandan yapabileceğinin en iyisini almak ve bireysel katkıları harmanlayıp bunları istenilen amaçlara ve en mükemmelere ulaşacak şekilde bütünleştirmektir. Yönetilen kişiler yöneticilerin sözlerinden çok

fiillerine önem verirler (Türkmen, 2011: 22). Bursalıoğlu (2012: 157)'a göre okul yöneticisinin çatışmaları önlemek veya çözmek için tutacağı yol birleştirme olmalıdır. Buna olanak bulamazsa uzlaştırma yoluna gidebilir. Fakat egemen olma ile okulun yönetilemeyeceğini bilmelidir.

### **2.8.1.30. Okulda Takım Ruhu ve Biz Anlayışını Yerleştirme**

Okul, büyük ölçüde ortak eylemlerin gerçekleştiği bir yerdir. Ortak amaçlar doğrultusunda ortak eylemler içinde olan insanların bazı ortak anlam ve idealleri paylaşmaları önemlidir. Okulda bireysel başarıdan çok grup ve takımların başarısı teşvik edilmeli, ödüllendirilmeli ve kutlanmalıdır. Örgütler ve yönetim alanında gelişen yeni görüşler hep takım çalışmasına vurgu yapmaktadır. Öğrenme konusundaki yeni yaklaşımlar, birlikte öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, kubaşık öğrenme gibi konulara vurgu yapmaktadır. Bireyci kültürlerde takım ruhunun oluşturulmasının güç olmasına karşılık ortaklaşa davranışı öne çıkaran toplumcu kültürlerde bunun başarılması daha kolaydır. Bireyci kültürlerde ben kavramına vurgu yapılırken toplumcu kültürlerde biz kavramı önem kazanmaktadır. Okul yöneticisi, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir (Şişman, 2010:142). Açıkalın (1997: 30)'a göre, "Okulu sistem olarak algılamak demek, okulu tek başına bir örgüt olarak değil, çevresindeki diğer sistemlerle birlikte, bütünde düşünmektir. Okula sistem yaklaşımı, okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm öğelerle birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını sağlar".

### **2.8.1.31. Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme**

Geleceğin okul liderleri, gerek öğrenciler, gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili bir biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi, değişme ve yenilik üzerine odaklanan bir iklim ve kültür oluşturmalıdır. Okulda gerçekleştirilmek istenen değişmelerin amacına ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen yeriyle ilgili olarak açık bir biçimde ortaya konulmuş vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce

paylaşılmasına bağlıdır. Örgütsel değişme, örgütün bütün yönlerini kapsayan çok boyutlu bir konudur. Bir okul için örgütsel değişme, okulun yapısı, amaçları, iklimi, kültürü, prosedür ve süreçleriyle ilgili olarak gündeme gelebilir. Ancak her türlü örgütsel değişme, örgütün kültürüyle yakından ilgilidir. Örgütsel değişme, bir bakıma örgütün anlam dünyasında, temel inanç ve temel değerlerde, sembollerde değişimi gerekli kılabilir. Bu nedenle örgütsel değişme bütünüyle kültürel bir değişme süreci olarak görülebilir. Gerçekleştirilen örgütsel değişmelerin ise daha sonra değerlendirilmesi gerekir (Şişman, 2010: 142). Bayrak (2011: 75)'a göre örgütlerin ve yönetimin hammaddesi insandır ve insanı verimli yönetmek esastır. Başarısız bir yöneticinin yönettiği bir örgütün başarılı olması ve başarısını devam ettirmesi mümkün değildir. Yönetici örgütün beyni, yönetim ise bütün örgütsel etkinliklerin kumanda merkezidir. Başarısız bir yönetim etkinliği, canlı ve dinamik bir organizma olarak nitelendirilen örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayabilecek sonuçları ortaya koyamaz.

### **2.8.2. Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Etkileri**

Okul müdürünün, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacı bir görüş birliği içindedir. Ancak bu etkinin mahiyeti ve derecesi tartışmaya açık olup esas itibariyle de çok boyutlu bir özellik taşır. Okul müdürlerinin okulun çıktıkları ya da sonuçları, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisi oldukça karmaşık bir konudur. Söz konusu çıktıkları ve öğrenci başarısını, okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörler etkiler. Bu etkinin ne kadarının okul içi çevreyle ve bu bağlamda okul müdürüyle ilişkili olduğunu deneysel olarak belirleyebilmek oldukça güçtür (Şişman, 2010: 148). Okul-çevre ilişkileri, okulun finansmanı, eğitim programları ve öğretim, personel işleri gibi konular, okul yönetiminin temel karar alanlarını oluşturmaktadır. Okul yönetiminin karar verme sürecinin ikinci önemli noktası, alınacak kararlara kimlerin katılacağıdır. Karar verme sürecine katılacak kişilerin belirlenmesi, alınacak kararların etkililiğini artırmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler ya da öğrenci velileri, karara katılan kişiler olarak ön plana çıkabilmektedirler. Okul yönetimine ilişkin karar verme sürecinin son aşaması, kararın nasıl verileceğidir. Bu süreçte



okul yöneticileri, karar verme sürecini ve sürecin aşamalarını çok iyi yapılandırmalıdır (Balcı ve Aydın, 2001: 72). Geçmişte okullar üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda okul müdürlerinin bazı özellik ve davranışlarıyla, okulun çıktıları ve bu bağlamda öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler, açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak, yakın geçmişte araştırmacılar dikkatlerini bu ilişkiler üzerinde yeniden yoğunlaştırırken bu ilişkileri açıklamaya dönük birtakım modeller geliştirilmeye çalışılmıştır.

Okul liderliği konusunda yapılan araştırmaların büyük bir kısmında, okul liderinin temel rolünün, okulun çıktılarını etkilemek olduğu noktasından hareketle söz konusu araştırmalarda bu etkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bir okulla ilgili çeşitli sonuç ya da çıktılardan söz edilebilir. Geniş anlamda bir okulun çıktıları, öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin mezuniyetten sonraki yaşamdaki durumları, öğrencilerin okulu terk etme oranı gibi çeşitli boyutları kapsar. Ancak, çoğu kere okul çıktıları denince sadece öğrencilerin başarıları anlaşılır. Öğrenci başarısı ise sadece akademik başarıyla sınırlı olmayıp geniş anlamda söz konusu başarı, öğrencilerin sorun çözebilme yeteneği, yaratıcı çalışmaları, yazılı ve sözel ifade becerileri, kişilik gelişimi, öğrenmeye ilişkin tutumları gibi hususları da kapsayacak biçimde tanımlanabilir (Şişman, 2010: 148). En kaliteli, en iyi insanları işe alma noktasında gerekli olan görüşme şartlarını oluştururlar. Adaylarını pozitif bir yaklaşımla kurumla ilgili ön bilgi aktararak onları konuşturmaya, tüm bilgilerini tarafsızca değerlendirmeyi sarf ederek işe göre adam seçerler. Bir öğretilerde bulunması gereken tüm özelliklerin ne kadarının öğretilerde olduğunu tespit ederler. Okul yönetimlerinin mükemmelliğine ulaşması zor değildir. Yeteneklerinize sonuna kadar kullanabilme imkânına sahip olunursa karşılaşılan her türlü soruna çözüm geliştirilebilir (Çağlayan, 2002: 27).

Okulun çıktılarını ve bu bağlamda öğrencilerin başarılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen, okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili çeşitli faktörler söz konusu olabilir. Okul içi çevreyle ilgili olarak okulun örgütsel yapısı, yönetim biçimi, programın içeriği, öğretme ve öğrenme yöntemleri, öğrencilere sağlanan öğrenme fırsatları, öğretmenlerin nitelik ve niceliği, okulun iklimi, sınıf çevresi, sınıf yönetimi gibi bir dizi faktör, öğrenci başarısını da etkileyebilir. Bu faktörler

içinde, okuldaki karar sürecinin yapısı ve yöneticinin liderliği, gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin davranış ve başarılarını etkileyen en önemli etkenler arasında görülmektedir (Şişman, 2010: 148). İnsanların, arzu ve ihtiyaçları farklı olabilir. Bu nedenle her bir öğretmen şahsiyet olarak özel ilgi görmek ister. Yapılacak değişikliklerin, uygulanacak fikirlerin önceden hazırlanması katılımcı bir anlayış ile gerekli değişikliklerin yapılması tüm çalışanların bilgi ve yeteneklerine yer verilmesi ile kaliteli bir yönetim gerçekleşmiş olur (Çağlayan, 2002: 28). Öğretim liderliği konusunda yapılan pek çok araştırmada, okulun çıktıkları ve bu bağlamda öğrenci başarısıyla okul müdürlerinin liderlik davranışları arasında var olduğu kabul edilen doğrudan ve dolaylı ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişkiler konusunda araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma olmamakla birlikte, çoğu araştırmada müdürlerin öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktıkları arasında tesadüfle açıklanamayacak derecede bir neden-sonuç ilişkisi bulunmuştur (Şişman, 2010: 148).

Okul müdürü, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmenler kadar doğrudan etkili olmayabilir. Ancak, sınıf içi öğretimle ilgili olarak müdürlerin yapacakları gözlem ve denetimler, okulun amaçlarına ilişkin olarak verecekleri kararlar, öğretime ilişkin oluşturacakları yüksek beklentiler yanında, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, sınıf içi öğretimi düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla, öğrencilerin akademik başarılarını da dolaylı olarak etkileyebilirler (Şişman, 2010: 148). 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).

### **2.8.2.1. Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Doğrudan Etkisi**

Okul müdürünün okulun sonuçları üzerindeki doğrudan etkilerini açıklamaya dönük çalışmalarda, söz konusu okul sonuçları üzerinde etkili

olabilecek diğere değişkenler bir tarafa bırakılarak okul müdürünün liderliği ile okul çıktıları (örneğin öğrenci başarısı) arasında var olduğu kabul edilen doğrudan ilişkiler açıklanmaya ve belirlenmeye çalışılmaktadır. Okul müdürü, bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili olabilir (Şişman, 2010: 150). Örneğin, müdürün okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılması, yani bizzat bir öğretim kaynağı/öğretmen olarak iş görmesi, sınıfları ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması, doğrudan etkinlikler olup bu durumlar, okul çıktıları üzerinde de etkili olabilir. Diğer taraftan müdürün, öğretmenlerle de karşılıklı olarak eğitim-öğretimle ilgili konularda doğrudan iletişim ve etkileşim içinde olması, eğitim-öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Doğrudan etkinlikler, öğrenci ve öğretmen davranışında değişiklik oluşturmada, dolaylı etkinliklerden daha çok tercih edilebilir.

#### **2.8.2.2. Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Dolaylı Etkisi**

Bu yaklaşımda, müdürün daha çok okulla ilgili bazı özellik ve boyutları etkilemek suretiyle sonuçta söz konusu özellik ve boyutların da okul çıktıları üzerindeki etkisi açıklanmaya ve belirlenmeye çalışılmaktadır. Örneğin, okul müdürü, okul ve sınıf ortamında, öğretimi olumlu yönde etkileyebilecek bazı kararlar verip bir takım değişiklikler gerçekleştirerek sonuçta öğretimin ve okul çıktılarının (örneğin öğrenci başarısının) iyileştirilmesine dolaylı katkıda bulunabilir. Bu modelde, okul müdürünün, okul çıktıları üzerinde dolaylı ve kısmen etkili olduğu kabul edilmektedir (Şişman, 2010: 150). Çağlayan (2002: 31)'a göre okul müdürleri, bir yönetim görevi yapmaktadır. Gerçekten kanun yönetmelik ile emirler üst makamlarla emrinde çalışan öğretmenler ve personel arasında bir tampon durumdadır; hatta bir arabanın arka koltuğunda üç yolcudan ortada oturan bir kimse gibidir. Her iki taraftan da sıkıştırılmaktadır. İşçi, yönetici, her iki tarafa da itip kakmadan onların rahat etmelerini sağlayan, huzursuzluk çıkarmayan, yönetimde de her iki tarafında hoşnut eden bir kimsedir.

### 2.8.2.3. Okulun Sonuçları Üzerinde Arka Plan Etkiler

Bu yaklaşımda, okul yöneticisi, hem bağımlı bir değişken (sonuç), hem de bağımsız bir değişken (neden) olarak ele alınmaktadır. Okul müdürü, bağımlı bir değişken olarak ele alındığında, okul çevresindeki diğer bağımsız değişkenlerin onu etkilediği varsayılmaktadır. Yani, modele göre okul müdürünün davranışları, okulun iç ve dış çevresindeki bazı faktörler tarafından etkilenir. Okul müdürü, bağımsız bir değişken olarak ele alındığında ise, onun, okulun çeşitli yönlerini, bu çerçevede öğretmen davranışlarını etkilediği, sonuçta da okul çıktıları (örneğin öğrenci başarısını) etkilediği kabul edilir. Diğer taraftan yine bu modele uygun olarak yapılan araştırmalarda, okul çıktıları üzerinde etkili olan diğer bazı değişkenler, (örneğin, öğrencilerin geçmiş yıllardaki yaşantıları, sosyo-ekonomik durumları vb.) de incelenmektedir (Şişman, 2010: 151).

### 2.8.2.4. Okulun Sonuçları Üzerinde Çok Yönlü Etkiler

Bu modelde, okulun sonuçları üzerindeki tek yönlü ilişkilerden çok, karşılıklı ve çok yönlü ilişkiler üzerinde durulmakta, okulun iç ve dış çevresiyle okul müdürü arasındaki ilişkiler de karşılıklı bir etkileşim sürecine dayalı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Yani okul müdürü, okulla ilgili çeşitli boyut, özellik ve süreçleri etkileyebildiği gibi kendisi de zamanla söz konusu faktörlerden etkilenebilmekte, böylece düşünce ve davranışlarıyla içinde yer aldığı çevreyi etkilemekten öte bu çevrenin etkisinde de kalabilmektedir. Okul içi ve okul dışı çevredeki çeşitli süreçlerin karmaşıklığı dikkate alındığında, genelde liderlikle ilgili olduğu gibi okul liderliğiyle ilgili her tür okul ve çevrede geçerli olabilecek modeller geliştirmenin güç olduğu açıktır. Birçok araştırmacı, okul müdürünün, okulla ilgili çeşitli durumlar üzerinde etkisi olduğunu kabul etmektedir. En azından müdürün, okulun çıktıları üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu etkilerin düzeyi, müdürle ilgili çeşitli değişkenlere bağlı olduğu gibi okulla ilgili olarak da çeşitli özelliklere (örneğin, okulun büyüklüğü, öğrenci sayısı, okulun içinde yer aldığı sosyal ve ekonomik çevre vb.) göre de değişebilir (Şişman, 2010: 151). İnsanlar zamanla bedensel ve zihinsel bir takım alışkanlıklar kazanırlar ve düşünce biçimlerini değiştirmek, eğitim ve öğretimde istenilen şekle getirmek

için tutarlı hareket etmek gerekmektedir. Buda sabırlı bir çaba ister. Buda okul yöneticilerinde aranılan bir özellikte sabırlı olmalarıdır yöneticiler insanların yavaş yavaş değişmelerinde yardımcı olmalıdırlar. Böylece değişikliklerinin sert olması halinde daha az sarf edebilir. Değişiklik ani olursa inşalar kontrolümüze karşı isyan etme ve karşı koyma durumunda kalırlar. Bu olayda yöneticileri güç durumunda bırakabilir (Çağlayan, 2002: 32). Sonuç olarak okul yöneticisi okulun çıktıkları üzerinde çok yönlü etkilere sahiptir. Öğretmenin verimli çalışmasından, kaynakların etkin ve verimli kullanılmasına kadar eğitimin amaçlarına ulaşmada belirleyici bir role sahiptir.

## **2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

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

### **2.9.1. 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) öğretmenler, c) okul ortamı, d) öğrenciler, 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 öğretim işlerini dolayısıyla öğretim liderliğini ikinci plana attıkları,

2. Öğretmenler boyutundaki en çok gerçekleşen öğretmen davranışlarının genelde etkili okulda gerçekleşenlerle 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 öğretim 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 “öğrenciler” 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, 2007).

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

1. Öğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullar genelinde en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu sırayla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, 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 ilişki”yi 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 çalışmada İzmir ili merkez ilçesi içerisindeki 839 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular şu şekildedir; 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 etkileme



de ise; sınıf öğretmeni ile bütün branşlar arasında etkileme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ortalamasına bakıldığında; yetki ve kişilik ile çoğu zaman etkilediği, ancak; uzmanlık ile arasına etkilediği görülmekte iken, genel etkileme durumuna bakıldığında ise çoğu zaman etkilediği görülmektedir.

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 çalışmasında okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler saptamıştır.

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.

### **2.9.2. 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 değişimi ilerletmektedir.

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 yönetimsel 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 etkilemede yararlanılabilecek beş faktör üzerinde durmuştur. Bunlar cezaya dayalı etki; ödüle dayalı etki; yasal etki; uzmanlık etkisi ve karizmatik etkidir. Belirtilen etkileyici faktörlerden ilk üçünün (ödül, ceza ve yasal etki) temeli örgütün formal yapısına dayanmaktadır. Uzmanlık ve kişilikle ilgili temellere dayanan etkileme girişimlerinin kaynağı ise bireyin kendisidir. Yönetici ve deneticilerin, uzmanlık ve kişilik çerçevesinde gerçekleşen etkileme davranışları örgüt tarafından formalleştirilememekte, ödüllü yaptırımcı ve yasal etki türleri ise örgütün formal rol yapısı içinde sergilenmektedir. Bu açıdan ödül, ceza ve yasal araçları kullanarak işgörenleri etkileme bakımından yöneticiler eşit fırsatlara sahiptir. Oysa, uzmanlık ve kişilik özelliklerini kullanabilme bakımından hiçbir yönetici bir diğerisi 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 müdürünün etkililiği, öğretmenlerin moraline, yöneticinin uzaktan uzmanlık performansına ve öğrencilerin öğrenme durumlarına bağlıdır. Elde edilen bulgular, bu üç ölçüt ile liderlik arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Buna göre okul müdürlerinin profesyonelce yöneticilik yapmaları durumunda, okullar daha üretici olmakta, öğrencilerin morali yükselmekte ve performansları artmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri de doğal olarak bu durumda olumlu yönde etkilenmektedir. Okul müdürünün profesyonel liderliğini arttırıcı stratejilere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler.

Fauska ve Ogawa (1985, akt: Uygun, 2006) tarafından yapılan bir araştırmada, “okul müdürlerinin mesleki başarılarına etkide bulunan faktörler” üzerinde durulmaktadır. Araştırmada, müdürün okul içindeki etkililiği bakımından önemli görülen dört faktöre dikkat çekilmektedir. Gözlem ve görüşme sonuçlarına dayanarak elde edilen söz konusu 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 okulundaki öğretmenleri dikkate alma ve önem verme düzeyi ile okulda etkili ve başarılı olabilmeleri arasında yakın bir ilgi olduğu ortaya konmuştur.

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: An Investigation 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.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılabilecek istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada; eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma var olan durumu olduğu gibi betimlemeye çalıştığı için ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2003: 77).

#### **3.2.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesi sınırları içerisinde yer alan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı Tuzla ilçesi 4 eğitim bölgesinden oluşmaktadır. Bu eğitim bölgeleri, coğrafi durum, nüfus yoğunluğu, ulaşım ve okul durumları göz önünde bulundurularak ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından belirlenmiştir. Eğitim bölgesi Bir koordinatör müdürün yönetiminde, yönergede (MEB, 1999: 4. Madde) belirtilen ölçütlere göre belirlenen ve eğitim hizmetlerinin daha etkin olarak sunulabileceği uygun büyüklükteki bölge olarak tanımlanır. Yönergenin 6. Maddesinde eğitim bölgesi, mevcut idarî yapıya göre nüfusu (belediye hudutları dahilinde) 30.000'den az olan her il/ilçe bir eğitim bölgesidir.

Diğer taraftan nüfusu 30.000'den fazla olan bir il/ilçe merkezinde;

- a) Okul türleri ve öğrenci sayıları,
- b) Okulların donanımı ile diğer tesislerin kapasitesi,
- c) Ulaşım kolaylığı ve güvenliği,
- d) Coğrafi bütünlük,
- e) İletişim ve koordinasyon kolaylığı vb.

ölçütler dikkate alınarak eğitim bölgesi oluşturma komisyonunca bir ilçede birden fazla eğitim bölgesi oluşturulabilir. Ancak, büyük şehir statüsündeki illerin merkez ilçelerinde 12'den, büyük şehir statüsünde olup merkez ilçeleri bulunmayan illerin büyük şehir belediyesi hudutları içerisinde 15'den ve diğer yerleşim merkezlerinde 5'den fazla eğitim bölgesi oluşturulamaz." Hükmü yer almaktadır. Bu kapsamda Tuzlada 4 eğitim bölgesi belirlenmiştir. Örneklem ise Tuzla ilçesinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 20 ilkokulda gönüllü olarak araştırmaya katılan 367 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, okuttıkları sınıf, eğitim durumu vb.) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur.

#### **3.3.2. 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” (1), “Çoğu Zaman” (2), “Ara Sıra” (3), “Çok Nadir” (4), “Hiçbir Zaman” (5), biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları Uygun (2006) tarafından yapılmış, iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değerinin, 92 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

### 3.3.3. 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: İnsiyatif alma (1,2,3,4,5,6,7,8), sorumluluk alma (9,10,11,12,13,14,15,16,17,20,21), 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 tipi 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 güvenirlik çalışmaları Şekerci (2006) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları: İnsiyatif 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.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama süreci açıklanmıştır.



### 3.4.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2013–2014 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen sayısınınca çoğaltılmış ve uygulanmıştır. Ölçekler 395 öğretmene uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 28 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 367 kişi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

### 3.4.2. 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, öğrencilerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda (Cinsiyet, medeni durum) dağılım durumuna göre “t” testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında (yaş, kıdem) dağılım durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe testi uygulanmıştır. Yönetim ve öğretmenleri etkileme becerisi arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson momentum çarpımı 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 3.4.2.1: Ölçeklerin değer aralıkları**

Kesinlikle Katılmıyorum (Çok düşük)	1-1,80
Katılmıyorum (Düşük)	1,81-2,60
Kararsızım (Orta)	2,61-3,40
Katılıyorum (Yüksek)	3,41-4,20
Kesinlikle Katılıyorum (Çok Yüksek)	4,21-5,00

## BÖLÜM IV

### 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:4.1.1. Demografik Özellikler**

Demografik Özellikler	Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Cinsiyet	Kadın	252	68,7	68,7	68,7
	Erkek	115	31,3	31,3	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	
Yaş	21-30 yaş	86	23,4	23,4	23,4
	31-40 yaş	156	42,5	42,5	65,9
	41-50 yaş	95	25,9	25,9	91,8
	51 ve üzeri	30	8,2	8,2	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	
Medeni Durum	Bekar	60	16,3	16,3	16,3
	Evli	307	83,7	83,7	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	
Kıdem	1-5 yıl	57	15,5	15,5	15,5
	6-10 yıl	91	24,8	24,8	40,3
	11-20 yıl	163	44,4	44,4	84,7
	21 ve üzeri	56	15,3	15,3	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	
Okuttuğu Sınıf	1. sınıf	99	27,0	27,0	27,0
	2. sınıf	107	29,2	29,2	56,1
	3. sınıf	79	21,5	21,5	77,7
	4. sınıf	82	22,3	22,3	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	
Eğitim Durumu	Lisans	327	89,1	89,1	89,1
	Yüksek Lisans	40	10,9	10,9	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	
Eğitim Bölgesi	1. Bölge	124	33,8	33,8	33,8
	2. Bölge	60	16,3	16,3	50,1
	3. Bölge	109	29,7	29,7	79,8
	4. Bölge	74	20,2	20,2	100,0
	Toplam	367	100,0	100,0	

Tablo 4.1.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu kişilerin 252'si (%68,7) kadın, 115'i (%31,3) erkektir. Toplam 367 kişi vardır ve çoğunluğu kadındır. Katılımcıların 86'sı (%23,4) 21-30 yaşında, 156'sı (%42,5) 31-40 yaşında, 95'i (%25,9) 41-50 yaşında, 30'u (%8,2) 51 ve üzeri yaşıdadır. Katılımcıların 60'ı (%16,3) bekar, 307'si (%83,7) evlidir. 57'si (%15,5) 1-5 yıl, 91'i (%24,8) 6-10 yıl, 163'ü (%44,4) 11-20 yıl, 56'sı (%15,3) 21 ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 99'u (%27,0) 1. sınıfı, 107'si (29,7) 2. sınıfı, 79'u (%29,5) 3. Sınıf, 82'si (%22,3) 4. Sınıf okutmaktadır. 327'si (%89,1) lisans, 40'ı (10,9) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim bölgeleri incelendiğinde, 124'ü (%33,8) 1. bölgede, 60'ı (%16,3) 2. bölgede, 109'u (%29,7) 3. bölgede, 74'ü (%20,2) 4. bölgede 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
İnisiyatif alma	367	29,86	5,796
Sorumluluk alma	367	49,88	8,891
Teknik Beceriler	367	19,10	3,640
Diğer Beceriler	367	15,20	3,368
Nitelik	367	14,94	3,469
Yönetim Becerileri Ölçeği	367	128,98	23,447

Tablo 4.2.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yönetim becerileri ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=128,98$  standart sapması  $ss=23,447$  olarak belirlenmiştir. İnisiyatif alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=29,86$  standart sapması  $ss=5,796$  olduğu, sorumluluk alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=49,86$  standart sapması  $ss=8,891$  olduğu, teknik beceriler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=19,10$  standart sapması  $ss=3640$  olduğu, diğer becerilerin aritmetik ortalaması  $\bar{x}$

=15,20 standart sapması  $ss=3,368$  olduğu nitelik becerilerinin aritmetik ortalaması  $\bar{x} =14,94$  standart sapması  $ss=3,469$  olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### 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	Kadın	252	29,58	5,881	,370	-1,393	365	,164
	Erkek	115	30,49	5,579	,520			
Sorumluluk alma	Kadın	252	49,53	9,081	,572	-1,124	365	,262
	Erkek	115	50,65	8,448	,788			
Teknik beceriler	Kadın	252	18,99	3,724	,235	-,857	365	,392
	Erkek	115	19,34	3,454	,322			
Diğer beceriler	Kadın	252	15,03	3,422	,216	-1,410	365	,160
	Erkek	115	15,57	3,229	,301			
Nitelik	Kadın	252	14,77	3,577	,225	-1,361	365	,174
	Erkek	115	15,30	3,204	,299			
Toplam	Kadın	252	127,90	23,947	1,509	-1,308	365	,192
	Erkek	115	131,35	22,228	2,073			

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 bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçekte ve hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-1,393;p>.05$ ;  $t=-1,124;p>.05$ ;  $t=-,857;p>.05$ ;  $t=-1,410;p>.05$ ;  $t=-1,361;p>.05$ ;  $t=-1,308;p>.05$ ).

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

Öğretmenlerin yaşlarına 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 Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Yaş	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>P</i>
İns. Alma	21-30 yaş	86	29,91	6,034	<b>G.Arası</b>	96,441	3	32,147		
	31-40 yaş	156	29,54	5,443	<b>G.İçi</b>	12198,747	363	33,605		
	41-50 yaş	95	29,83	6,376	<b>Toplam</b>	12295,188	366		,957	,413
	51 ve üzeri	30	31,50	4,876						
	Toplam	367	29,86	5,796						
Sor. Alma	21-30 yaş	86	49,87	8,793	<b>G.Arası</b>	226,817	3	75,606		
	31-40 yaş	156	49,44	8,900	<b>G.İçi</b>	28707,908	363	79,085		
	41-50 yaş	95	49,81	9,576	<b>Toplam</b>	28934,725	366		,956	,414
	51 ve üzeri	30	52,43	6,532						
	Toplam	367	49,88	8,891						
Tek. Bec.	21-30 yaş	86	18,87	3,593	<b>G.Arası</b>	46,375	3	15,458		
	31-40 yaş	156	19,03	3,619	<b>G.İçi</b>	4804,094	363	13,234		
	41-50 yaş	95	19,05	3,961	<b>Toplam</b>	4850,469	366		1,168	,322
	51 ve üzeri	30	20,27	2,638						
	Toplam	367	19,10	3,640						
Diğ. Bec.	21-30 yaş	86	15,41	3,516	<b>G.Arası</b>	51,996	3	17,332		
	31-40 yaş	156	15,06	3,169	<b>G.İçi</b>	4098,484	363	11,291		
	41-50 yaş	95	14,89	3,749	<b>Toplam</b>	4150,480	366		1,535	,205
	51 ve üzeri	30	16,30	2,423						
	Toplam	367	15,20	3,368						
Nite.	21-30 yaş	86	14,69	3,679	<b>G.Arası</b>	63,583	3	21,194		
	31-40 yaş	156	14,92	3,219	<b>G.İçi</b>	4341,098	363	11,959		
	41-50 yaş	95	14,78	3,904	<b>Toplam</b>	4404,681	366		1,772	,152
	51 ve üzeri	30	16,30	2,292						
	Toplam	367	14,94	3,469						
Top	21-30 yaş	86	128,7423,542	<b>G.Arası</b>	2030,647	3	676,882			
	31-40 yaş	156	127,9822,777	<b>G.İçi</b>	199176,220	363	548,695			
	41-50 yaş	95	128,3725,915	<b>Toplam</b>	201206,866	366		1,234	,297	
	51 ve üzeri	30	136,8017,147							
	Toplam	367	128,9823,447							

Tablo 4.2.3.1' 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 ( $F=,957;p>.05$ ;  $F=,956;p>.05$ ;  $F=1,168;p>.05$ ;  $F=1,535;p>.05$ ;  $F=1,772;p>.05$ ;  $F=1,234;p>.05$ ).

#### 4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına 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 Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	Bekâr	60	29,63	6,486	,837	-,336	365	,737
	Evli	307	29,91	5,662	,323			
Sorumluluk alma	Bekâr	60	49,92	9,261	1,196	,035	365	,972
	Evli	307	49,87	8,833	,504			
Teknik beceriler	Bekâr	60	19,30	3,642	,470	,469	365	,639
	Evli	307	19,06	3,645	,208			
Diğer beceriler	Bekâr	60	15,07	3,498	,452	-,332	365	,740
	Evli	307	15,22	3,347	,191			
Nitelik	Bekâr	60	14,95	3,392	,438	,024	365	,981
	Evli	307	14,94	3,489	,199			
Toplam	Bekâr	60	128,87	24,542	3,168	-,041	365	,967
	Evli	307	129,00	23,268	1,328			

Tablo 4.2.4.1.'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 ( $t=-,336;p>.05$ ;  $t=,035;p>.05$ ;  $t=,469;p>.05$ ;  $t=-,332;p>.05$ ;  $t=,024;p>.05$ ;  $t=-,041;p>.05$ ).

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

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

**Tablo 4.2.5.1. Okul Müdürlerinin Yönetim Becerilerini Algılama Düzeylerinin Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Kıdem	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
İns. Alma	1-5 yıl	57	30,28	5,975	<b>G.Arası</b>	22,480	3	7,493		
	6-10 yıl	91	29,88	5,983	<b>G.İçi</b>	12272,708	363	33,809		
	11-20 yıl	163	29,63	5,678	<b>Toplam</b>	12295,188	366		,222	,881
	21 ve üzeri	56	30,11	5,767						
	Toplam	367	29,86	5,796						
Sor. Alma	1-5 yıl	57	49,95	8,478	<b>G.Arası</b>	211,069	3	70,356		
	6-10 yıl	91	50,51	9,099	<b>G.İçi</b>	28723,656	363	79,129		
	11-20 yıl	163	49,10	9,050	<b>Toplam</b>	28934,725	366		,889	,447
	21 ve üzeri	56	51,05	8,508						
	Toplam	367	49,88	8,891						
Tek. Bec.	1-5 yıl	57	19,37	3,368	<b>G.Arası</b>	15,766	3	5,255		
	6-10 yıl	91	18,97	3,973	<b>G.İçi</b>	4834,703	363	13,319		
	11-20 yıl	163	18,96	3,479	<b>Toplam</b>	4850,469	366		,395	,757
	21 ve üzeri	56	19,45	3,856						
	Toplam	367	19,10	3,640						
Diğ. Bec.	1-5 yıl	57	15,32	3,366	<b>G.Arası</b>	17,279	3	5,760		
	6-10 yıl	91	15,33	3,432	<b>G.İçi</b>	4133,201	363	11,386		
	11-20 yıl	163	14,97	3,276	<b>Toplam</b>	4150,480	366		,506	,678
	21 ve üzeri	56	15,54	3,567						
	Toplam	367	15,20	3,368						
Nite.	1-5 yıl	57	14,70	3,412	<b>G.Arası</b>	14,607	3	4,869		
	6-10 yıl	91	14,95	3,719	<b>G.İçi</b>	4390,075	363	12,094		
	11-20 yıl	163	14,87	3,255	<b>Toplam</b>	4404,681	366		,403	,751
	21 ve üzeri	56	15,38	3,759						
	Toplam	367	14,94	3,469						
Top	1-5 yıl	57	129,61	22,330	<b>G.Arası</b>	765,453	3	255,151		
	6-10 yıl	91	129,63	24,276	<b>G.İçi</b>	200441,413	363	552,180		
	11-20 yıl	163	127,53	23,395	<b>Toplam</b>	201206,866	366		,462	,709
	21 ve üzeri	56	131,52	23,667						
	Toplam	367	128,98	23,447						

Tablo 4.2.5.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının kıdem 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 anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=,222;p>.05$ ;  $F=,889;p>.05$ ;  $F=,395;p>.05$ ;  $F=,506;p>.05$ ;  $F=,403;p>.05$ ;  $F=,462;p>.05$ ).

#### 4.2.6. Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıflarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin okuttuğu sınıflarına 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 Okuttuğu Sınıf Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Sınıflar	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P	
İns. Alma	1. sınıf	99	30,37	5,800	<b>G.Arası</b>	58,395	3	19,465		
	2. sınıf	107	29,52	5,784	<b>G.İçi</b>	12236,793	363	33,710		
	3. sınıf	79	30,13	5,431	<b>Toplam</b>	12295,188	366		,577	,630
	4. sınıf	82	29,44	6,179						
	Toplam	367	29,86	5,796						
Sor. Alma	1. sınıf	99	50,45	8,709	<b>G.Arası</b>	83,556	3	27,852		
	2. sınıf	107	49,34	9,143	<b>G.İçi</b>	28851,169	363	79,480		
	3. sınıf	79	50,24	8,769	<b>Toplam</b>	28934,725	366		,350	,789
	4. sınıf	82	49,55	8,998						
	Toplam	367	49,88	8,891						
Tek. Bec.	1. sınıf	99	19,09	3,659	<b>G.Arası</b>	8,254	3	2,751		
	2. sınıf	107	18,91	3,823	<b>G.İçi</b>	4842,215	363	13,339		
	3. sınıf	79	19,33	3,415	<b>Toplam</b>	4850,469	366		,206	,892
	4. sınıf	82	19,13	3,637						
	Toplam	367	19,10	3,640						
Diğ. Bec.	1. sınıf	99	15,26	3,415	<b>G.Arası</b>	12,867	3	4,289		
	2. sınıf	107	15,18	3,209	<b>G.İçi</b>	4137,612	363	11,398		
	3. sınıf	79	15,46	3,257	<b>Toplam</b>	4150,480	366		,376	,770
	4. sınıf	82	14,90	3,643						
	Toplam	367	15,20	3,368						
Nite.	1. sınıf	99	15,08	3,116	<b>G.Arası</b>	19,642	3	6,547		
	2. sınıf	107	14,64	3,627	<b>G.İçi</b>	4385,039	363	12,080		
	3. sınıf	79	15,25	3,334	<b>Toplam</b>	4404,681	366		,542	,654
	4. sınıf	82	14,85	3,804						
	Toplam	367	14,94	3,469						
Top	1. sınıf	99	130,26	23,127	<b>G.Arası</b>	629,970	3	209,990		
	2. sınıf	107	127,59	23,899	<b>G.İçi</b>	200576,897	363	552,553		
	3. sınıf	79	130,41	22,297	<b>Toplam</b>	201206,866	366		,380	,767
	4. sınıf	82	127,88	24,555						
	Toplam	367	128,98	23,447						

Tablo 4.2.6.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının



okutulan sınıf 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 anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=,577;p>.05$ ;  $F=,350;p>.05$ ;  $F=,206;p>.05$ ;  $F=,376;p>.05$ ;  $F=,542;p>.05$ ;  $F=,380;p>.05$ ).

#### 4.2.7. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin eğitim durumlarına 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 Eğitim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İnisiyatif alma	Lisans	327	29,87	5,823	,322	,102	365	,918
	Yüksek Lisans	40	29,78	5,641	,892			
Sorumluluk alma	Lisans	327	49,74	9,043	,500	-,862	365	,389
	Yüksek Lisans	40	51,03	7,536	1,192			
Teknik beceriler	Lisans	327	19,13	3,604	,199	,456	365	,649
	Yüksek Lisans	40	18,85	3,965	,627			
Diğer beceriler	Lisans	327	15,18	3,406	,188	-,251	365	,802
	Yüksek Lisans	40	15,33	3,075	,486			
Nitelik	Lisans	327	14,85	3,535	,195	-1,373	365	,171
	Yüksek Lisans	40	15,65	2,815	,445			
Toplam	Lisans	327	128,78	23,686	1,310	-,469	365	,639
	Yüksek Lisans	40	130,63	21,601	3,415			

Tablo 4.2.7.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının eğitim durumlarına 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 ( $t=,102;p>.05$ ;  $t=-,862;p>.05$ ;  $t=,456;p>.05$ ;  $t=-,251;p>.05$ ;  $t=-1,373;p>.05$ ;  $t=-,469;p>.05$ ).

#### 4.2.8. Öğretmenlerin Eğitim Bölgesine Göre Yönetim Becerileri Algılama Düzeyleri

Öğretmenlerin eğitim bölgesine 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 Eğitim Bölgesi Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Bölgeler	N	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
İns. Alma	1. Bölge	124	29,00	5,782	<b>G.Arası</b>	386,397	3	128,799		
	2. Bölge	60	28,55	5,003	<b>G.İçi</b>	11908,791	363	32,807		
	3. Bölge	109	30,81	6,070	<b>Toplam</b>	12295,188	366		3,926	,009
	4. Bölge	74	30,99	5,663						
	Toplam	367	29,86	5,796						
Sor. Alma	1. Bölge	124	48,46	8,754	<b>G.Arası</b>	1232,511	3	410,837		
	2. Bölge	60	47,33	8,188	<b>G.İçi</b>	27702,214	363	76,315		
	3. Bölge	109	51,76	9,174	<b>Toplam</b>	28934,725	366		5,383	,001
	4. Bölge	74	51,55	8,466						
	Toplam	367	49,88	8,891						
Tek. Bec.	1. Bölge	124	18,55	3,732	<b>G.Arası</b>	94,725	3	31,575		
	2. Bölge	60	18,72	2,865	<b>G.İçi</b>	4755,744	363	13,101		
	3. Bölge	109	19,49	3,800	<b>Toplam</b>	4850,469	366		2,410	,067
	4. Bölge	74	19,76	3,700						
	Toplam	367	19,10	3,640						
Diğ. Bec.	1. Bölge	124	14,61	3,633	<b>G.Arası</b>	118,495	3	39,498		
	2. Bölge	60	14,68	3,061	<b>G.İçi</b>	4031,984	363	11,107		
	3. Bölge	109	15,83	3,362	<b>Toplam</b>	4150,480	366		3,556	,015
	4. Bölge	74	15,66	2,948						
	Toplam	367	15,20	3,368						
Nite.	1. Bölge	124	14,34	3,804	<b>G.Arası</b>	109,587	3	36,529		
	2. Bölge	60	14,55	2,789	<b>G.İçi</b>	4295,094	363	11,832		
	3. Bölge	109	15,37	3,558	<b>Toplam</b>	4404,681	366		3,087	,027
	4. Bölge	74	15,64	3,073						
	Toplam	367	14,94	3,469						
Top	1. Bölge	124	124,9624,105	<b>G.Arası</b>	7163,090	3	32387,697			
	2. Bölge	60	123,8320,201	<b>G.İçi</b>	194043,777	363	534,556			
	3. Bölge	109	133,2624,128	<b>Toplam</b>	201206,866	366		4,467	,004	
	4. Bölge	74	133,5922,092							
	Toplam	367	128,9823,447							

Tablo 4.2.8.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları yönetim becerileri ölçeği puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasında teknik beceriler alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.2.8.1.1.'de verilmiştir ( $F=3,926;p<.05$ ;  $F=5,383;p<.05$ ;  $F=2,410;p>.05$ ;  $F=3,556;p<.05$ ;  $F=3,087;p<.05$ ;  $F=4,467;p<.05$ ).

**Tablo 4.2.8.1.1. Eğitim Bölgelerine Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Ölçek	Bölge (i)	Bölge (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İnisiyatif alma	1. Bölge	2. Bölge	,450	,901	,969
		3. Bölge	-1,807	,752	,125
		4. Bölge	-1,986	,841	,136
	2. Bölge	1. Bölge	-,450	,901	,969
		3. Bölge	-2,257	,921	,113
		4. Bölge	-2,436	,995	,114
	3. Bölge	1. Bölge	1,807	,752	,125
		2. Bölge	2,257	,921	,113
		4. Bölge	-,179	,863	,998
	4. Bölge	1. Bölge	1,986	,841	,136
		2. Bölge	2,436	,995	,114
		3. Bölge	,179	,863	,998
Sorumluluk	1. Bölge	2. Bölge	1,126	1,374	,880
		3. Bölge	-3,302*	1,147	,042
		4. Bölge	-3,094	1,283	,123
	2. Bölge	1. Bölge	-1,126	1,374	,880
		3. Bölge	-4,428*	1,404	,020
		4. Bölge	-4,221	1,518	,053
	3. Bölge	1. Bölge	3,302*	1,147	,042
		2. Bölge	4,428*	1,404	,020
		4. Bölge	,207	1,316	,999
	4. Bölge	1. Bölge	3,094	1,283	,123
		2. Bölge	4,221	1,518	,053
		3. Bölge	-,207	1,316	,999
Diğer B.	1. Bölge	2. Bölge	-,070	,524	,999
		3. Bölge	-1,222	,438	,052
		4. Bölge	-1,049	,490	,206
	2. Bölge	1. Bölge	,070	,524	,999
		3. Bölge	-1,152	,536	,204
		4. Bölge	-,979	,579	,415
	3. Bölge	1. Bölge	1,222	,438	,052
		2. Bölge	1,152	,536	,204
		4. Bölge	,173	,502	,990
	4. Bölge	1. Bölge	1,049	,490	,206
		2. Bölge	,979*	,579	,415
		3. Bölge	-,173	,502	,990

Nitelik	1. Bölge	2. Bölge	-,211	,541	,985
		3. Bölge	-1,028*	,452	,161
		4. Bölge	-1,296	,505	,088
	2. Bölge	1. Bölge	,211*	,541	,985
		3. Bölge	-,817*	,553	,536
		4. Bölge	-1,085	,598	,349
	3. Bölge	1. Bölge	1,028	,452	,161
		2. Bölge	,817	,553	,536
		4. Bölge	-,268	,518	,966
	4. Bölge	1. Bölge	1,296	,505	,088
		2. Bölge	1,085	,598	,349
		3. Bölge	,268	,518	,966
Toplam	1. Bölge	2. Bölge	1,126	3,636	,757
		3. Bölge	-8,297	3,036	,007
		4. Bölge	-8,635	3,396	,011
	2. Bölge	1. Bölge	-1,126	3,636	,757
		3. Bölge	-9,424	3,717	,012
		4. Bölge	-9,761	4,017	,016
	3. Bölge	1. Bölge	8,297	3,036	,007
		2. Bölge	9,424	3,717	,012
		4. Bölge	-,338	3,483	,923
	4. Bölge	1. Bölge	8,635	3,396	,011
		2. Bölge	9,761	4,017	,016
		3. Bölge	,338	3,483	,923

Tablo 4.2.8.1.1.' de görüldüğü üzere eğitim bölgelerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda söz konusu farklılığın 1. Bölge ve 2. Bölge ile 3. ve 4. Bölgeler arasında 3. ve 4. Bölge lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 3. Ve 4. Bölgede çalışanlar diğer bölgelerde çalışanlara göre yöneticileri daha olumlu değerlendirmektedirler.

### 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
Yetkiyle Etkileme	367	27,35	6,934
Uzmanlıkla Etkileme	367	23,69	9,282
Kişilikle Etkileme	367	22,12	8,768
Toplam Ölçek	367	73,16	22,412

Tabloda 4.3.1.' de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme ölçeğinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=73,16$  standart sapması  $ss=22,412$ ; yetki yoluyla etkileme alt boyutu puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=27,35$  standart sapması  $ss=6,934$ ; Uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=23,69$  standart sapması  $ss=9,282$ ; Kişilik yoluyla etkilemesi puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=22,12$  standart sapması  $ss=8,768$ ; olarak belirlenmiştir.

#### 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	Kadın	252	27,23	7,040	,443	-,501	365	,617
	Erkek	115	27,62	6,718	,626			
Uzmanlık	Kadın	252	23,91	9,498	,598	,682	365	,496
	Erkek	115	23,20	8,810	,822			
Kişilik	Kadın	252	22,13	8,842	,557	,040	365	,968
	Erkek	115	22,10	8,640	,806			
Toplam Ölçek	Kadın	252	73,27	22,760	1,434	,143	365	,886
	Erkek	115	72,91	21,726	2,026			

Tablo 4.3.2.1.' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,501;p>.05$ ;  $t=,682;p>.05$ ;  $t=,040;p>.05$ ;  $t=,143;p>.05$ ).

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

Öğretmen yaşlarına 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 Yaş Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yetki	21-30 yaş	86	27,70	6,810	<b>G.Arası</b>	538,701	3	179,567		
	31-40 yaş	156	28,40	6,493	<b>G.İçi</b>	17058,656	363	46,994		
	41-50 yaş	95	26,18	7,379	<b>Toplam</b>	17597,357	366		3,821	,010
	51 ve üzeri	30	24,60	7,103						
	Toplam	367	27,35	6,934						
Uzmanlık	21-30 yaş	86	23,81	9,043	<b>G.Arası</b>	293,813	3	97,938		
	31-40 yaş	156	24,12	8,781	<b>G.İçi</b>	31236,776	363	86,052		
	41-50 yaş	95	23,80	10,599	<b>Toplam</b>	31530,589	366		1,138	,334
	51 ve üzeri	30	20,73	7,821						
	Toplam	367	23,69	9,282						
Kişilik	21-30 yaş	86	23,01	9,652	<b>G.Arası</b>	278,303	3	92,768		
	31-40 yaş	156	22,36	7,943	<b>G.İçi</b>	27857,179	363	76,742		
	41-50 yaş	95	21,72	9,470	<b>Toplam</b>	28135,482	366		1,209	,306
	51 ve üzeri	30	19,63	7,721						
	Toplam	367	22,12	8,768						
Toplam Ölçek	21-30 yaş	86	74,52	23,221	<b>G.Arası</b>	2838,262	3	946,087		
	31-40 yaş	156	74,88	20,648	<b>G.İçi</b>	181003,253	363	498,632		
	41-50 yaş	95	71,69	24,874	<b>Toplam</b>	183841,515	366		1,897	,130
	51 ve üzeri	30	64,97	19,413						
	Toplam	367	73,16	22,412						

Tablo 4.3.3.1.'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) sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yetki alt boyutunda anlamlı bulunurken ( $F=3,821;p<.05$ ) diğerlerinde anlamlı bulunmamıştır. ( $F=1,138;p>.05$ ;  $F=1,209;p>.05$ ;  $F=1,897;p>.05$ ). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.3.3.1.1.'de verilmiştir.

**Tablo 4.3.3.1.1. Yaş Faktörüne Göre Yetki Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları**

Puan	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Yetki	21-30 yaş	31-40 yaş	-,700	,921	,901
		41-50 yaş	1,519	1,020	,530
		51 ve üzeri	3,098	1,454	,211
	31-40 yaş	21-30 yaş	,700	,921	,901
		41-50 yaş	2,218	,892	,105
		51 ve üzeri	3,797	1,367	,054
	41-50 yaş	21-30 yaş	-1,519	1,020	,530
		31-40 yaş	-2,218	,892	,105
		51 ve üzeri	1,579	1,436	,751
	51 ve üzeri	21-30 yaş	-3,098	1,454	,211
		31-40 yaş	-3,797	1,367	,054
		41-50 yaş	-1,579	1,436	,751

Tablo 4.3.3.1.1.' de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 31-40 yaşla 51 ve üzeri yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 31-40 yaş grubunun okul müdürlerini yetkisiyle etkileme gücünü daha fazla kullandığını düşünmektedirler.

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

Öğretmen medeni durumlarına göre okul müdürlerinin öğretmenleri düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma tablo 4.3.4.1'de verilmektedir.

**Tablo 4.3.4.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemelerinin Öğretmenlerin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Medeni Durum	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yetki	Bekar	60	28,58	7,053	,910	1,511	365	132
	Evli	307	27,11	6,896	,394			
Uzmanlık	Bekar	60	24,55	9,527	1,230	,785	365	,433
	Evli	307	23,52	9,239	,527			
Kişilik	Bekar	60	23,15	9,172	1,184	,992	365	,322
	Evli	307	21,92	8,688	,496			
Toplam Ölçek	Bekar	60	76,28	23,485	3,032	1,181	365	,239
	Evli	307	72,55	22,185	1,266			

Tablo 4.3.4.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=1,511;p>.05$ ;  $t=,785;p>.05$ ;  $t=,992;p>.05$ ;  $t=1,181;p>.05$ ).

#### 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 Kıdem Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yetki	1-5 yıl	57	26,23	7,149	<b>G.Arası</b>	416,717	3	138,906		
	6-10 yıl	91	28,15	6,335	<b>G.İçi</b>	17180,640	363	47,330		
	11-20 yıl	163	27,98	6,954	<b>Toplam</b>	17597,357	366		2,935	,033
	21 ve üzeri	56	25,36	7,227						
	Toplam	367	27,35	6,934						
Uzmanlık	1-5 yıl	57	23,19	9,384	<b>G.Arası</b>	138,779	3	46,260		
	6-10 yıl	91	23,85	8,181	<b>G.İçi</b>	31391,810	363	86,479		
	11-20 yıl	163	24,19	9,550	<b>Toplam</b>	31530,589	366		,535	,659
	21 ve üzeri	56	22,48	10,146						
	Toplam	367	23,69	9,282						
Kişilik	1-5 yıl	57	21,30	8,803	<b>G.Arası</b>	164,190	3	54,730		
	6-10 yıl	91	23,15	8,776	<b>G.İçi</b>	27971,293	363	77,056		
	11-20 yıl	163	22,08	8,708	<b>Toplam</b>	28135,482	366		,710	,546
	21 ve üzeri	56	21,41	8,960						
	Toplam	367	22,12	8,768						
Toplam Ölçek	1-5 yıl	57	70,72	23,443	<b>G.Arası</b>	1749,476	3	583,159		
	6-10 yıl	91	75,15	20,243	<b>G.İçi</b>	182092,039	363	501,631		
	11-20 yıl	163	74,25	22,902	<b>Toplam</b>	183841,515	366		1,163	,324
	21 ve üzeri	56	69,25	23,148						
	Toplam	367	73,16	22,412						

Tablo 4.3.5.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)



sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yetki alt boyutunda anlamlı bulunurken ( $F=2,935; p<.05$ ) diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bulunmamıştır ( $F=,535; p>.05$ ;  $F=,546; p>.05$ ;  $F=,324; p>.05$ ). Yetki alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.3.5.1.1.' de verilmiştir.

**Tablo 4.3.5.1.1. Kıdemlerine Göre Yetki Alt Boyutu Scheffe Testi Sonuçları**

Puan	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Yetki	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,926	1,162	,434
		11-20 yıl	-1,747	1,059	,437
		21 ve üzeri	,871	1,294	,929
	6-10 yıl	1-5 yıl	1,926	1,162	,434
		11-20 yıl	,178	,900	,998
		21 ve üzeri	2,797	1,168	,028
	11-20 yıl	1-5 yıl	1,747	1,059	,437
		6-10 yıl	-,178	,900	,998
		21 ve üzeri	2,618	1,066	,012
	21 ve üzeri	1-5 yıl	-,871	1,294	,929
		6-10 yıl	-2,797	1,168	,028
		11-20 yıl	-2,618	1,066	,012

Tablo 4.3.5.1.1.' de görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdemlerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, 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 gruplar okul müdürlerini yetkisiyle etkileme gücünü daha fazla kullandığını düşünmektedirler.

#### 4.3.6. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmenlerin okuttukları sınıflara 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 Okuttukları Sınıf Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Sınıflar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yetki	1. sınıf	99	27,95	6,908	<b>G.Arası</b>	107,856	3	35,952	,746	,525
	2. sınıf	107	27,48	7,230	<b>G.İçi</b>	17489,501	363	48,180		
	3. sınıf	79	26,41	5,919	<b>Toplam</b>	17597,357	366			
	4. sınıf	82	27,37	7,486						
	Toplam	367	27,35	6,934						
Uzmanlık	1. sınıf	99	23,52	8,550	<b>G.Arası</b>	135,268	3	45,089	,521	,668
	2. sınıf	107	24,09	9,066	<b>G.İçi</b>	31395,320	363	86,488		
	3. sınıf	79	22,68	8,949	<b>Toplam</b>	31530,589	366			
	4. sınıf	82	24,34	10,698						
	Toplam	367	23,69	9,282						
Kişilik	1. sınıf	99	22,23	8,120	<b>G.Arası</b>	209,463	3	69,821	,908	,437
	2. sınıf	107	22,61	8,886	<b>G.İçi</b>	27926,020	363	76,931		
	3. sınıf	79	20,72	7,892	<b>Toplam</b>	28135,482	366			
	4. sınıf	82	22,71	10,084						
	Toplam	367	22,12	8,768						
Toplam Ölçek	1. sınıf	99	73,70	20,797	<b>G.Arası</b>	1154,925	3	384,975	,765	,514
	2. sınıf	107	74,18	22,685	<b>G.İçi</b>	182686,590	363	503,269		
	3. sınıf	79	69,81	19,532	<b>Toplam</b>	183841,515	366			
	4. sınıf	82	74,41	26,293						
	Toplam	367	73,16	22,412						

Tablo 4.3.6.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık hiç bir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır ( $F=,746;p>.05$ ;  $F=,521;p>.05$ ;  $F=,908;p>.05$ ;  $F=,765;p>.05$ ).

#### 4.3.7. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen eğitim durumlarına 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 Eğitim Durumu Faktörüne Göre t Testi Sonuçları**

Puan	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yetki	Lisans	327	27,23	7,093	,392	-,967	365	,334
	Yüksek Lisans	40	28,35	5,428	,858			
Uzmanlık	Lisans	327	23,92	9,471	,524	1,384	365	,167
	Yüksek Lisans	40	21,78	7,375	1,166			
Kişilik	Lisans	327	22,31	8,963	,496	1,145	365	,253
	Yüksek Lisans	40	20,63	6,875	1,087			
Toplam Ölçek	Lisans	327	73,46	23,057	1,275	,720	365	,472
	Yüksek Lisans	40	70,75	16,233	2,567			

Tablo 4.3.7.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,967;p>.05$ ;  $t=1,384;p>.05$ ;  $t=1,145;p>.05$ ;  $t=,720;p>.05$ ).

#### 4.3.8. Öğretmenlerin Eğitim Bölgelerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri

Öğretmen eğitim bölgelerine 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 Eğitim Bölgeleri Faktörüne Göre Anova Testi Sonuçları**

Puan	Bölgeler	N	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları				
			$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yetki	1. Bölge	124	27,44	6,665	<b>G.Arası</b>	560,324	3	186,775	3,980	,008
	2. Bölge	60	29,95	7,014	<b>G.İçi</b>	17037,033	363	46,934		
	3. Bölge	109	26,37	7,216	<b>Toplam</b>	17597,357	366			
	4. Bölge	74	26,54	6,460						
	Toplam	367	27,35	6,934						
Uzmanlık	1. Bölge	124	25,48	10,423	<b>G.Arası</b>	1045,275	3	348,425	4,149	,007
	2. Bölge	60	25,05	8,985	<b>G.İçi</b>	30485,313	363	83,982		
	3. Bölge	109	21,70	8,666	<b>Toplam</b>	31530,589	366			
	4. Bölge	74	22,51	7,629						
	Toplam	367	23,69	9,282						
Kişilik	1. Bölge	124	23,68	9,412	<b>G.Arası</b>	502,162	3	167,387	2,199	,088
	2. Bölge	60	22,12	7,353	<b>G.İçi</b>	27633,321	363	76,125		
	3. Bölge	109	21,08	9,025	<b>Toplam</b>	28135,482	366			
	4. Bölge	74	21,05	8,068						
	Toplam	367	22,12	8,768						

Toplam Ölçek	1. Bölge	124	76,60	23,781	<b>G.Arası</b>	4848,706	3	1616,235	
	2. Bölge	60	77,12	21,203	<b>G.İçi</b>	178992,809	363	493,093	
	3. Bölge	109	69,15	22,378	<b>Toplam</b>	183841,515	366		3,278 ,021
	4. Bölge	74	70,11	19,869					
	Toplam	367	73,16	22,412					

Tablo 4.3.8.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları okul müdürünün öğretmeni etkileme gücü ölçeği puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kişilik alt boyutunda anlamlı bulunmazken ( $F=2,199; p>.05$ ) diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bulunmuştur. ( $F=3,980; p<.05$ ;  $F=4,149; p<.05$ ;  $F=3,278; p<.05$ ;) Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 4.3.8.1.1.'de verilmiştir.

**Tablo 4.3.8.1.1. Eğitim Bölgelerine Göre Scheffe Testi Sonuçları**

Puan	Bölge (i)	Bölge (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Yetki	1. Bölge	2. Bölge	-2,515	1,077	,144
		3. Bölge	1,069	,899	,703
		4. Bölge	,895	1,006	,852
	2. Bölge	1. Bölge	2,515	1,077	,144
		3. Bölge	3,583*	1,101	,015
		4. Bölge	3,409*	1,190	,043
	3. Bölge	1. Bölge	-1,069	,899	,703
		2. Bölge	-3,583*	1,101	,015
		4. Bölge	-,174	1,032	,999
	4. Bölge	1. Bölge	-,895	1,006	,852
		2. Bölge	-3,409*	1,190	,043
		3. Bölge	,174	1,032	,999
Uzmanlık	1. Bölge	2. Bölge	,434	1,441	,993
		3. Bölge	3,787*	1,203	,020
		4. Bölge	2,970	1,346	,184
	2. Bölge	1. Bölge	-,434	1,441	,993
		3. Bölge	3,353	1,473	,161
		4. Bölge	2,536	1,592	,469
	3. Bölge	1. Bölge	-3,787*	1,203	,020
		2. Bölge	-3,353	1,473	,161
		4. Bölge	-,816	1,380	,950
	4. Bölge	1. Bölge	-2,970	1,346	,184
		2. Bölge	-2,536	1,592	,469
		3. Bölge	,816	1,380	,950

Toplam Ölçek	1. Bölge	2. Bölge	-,520	3,492	,999
		3. Bölge	7,450*	2,916	,090
		4. Bölge	6,489*	3,262	,268
	2. Bölge	1. Bölge	,520	3,492	,999
		3. Bölge	7,970*	3,570	,175
		4. Bölge	7,009	3,858	,349
	3. Bölge	1. Bölge	-7,450	2,916	,090
		2. Bölge	-7,970*	3,570	,175
		4. Bölge	-,961	3,345	,994
	4. Bölge	1. Bölge	-6,489	3,262	,268
		2. Bölge	-7,009*	3,858	,349
		3. Bölge	,961	3,345	,994

Tablo 4.3.8.1.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları eğitim bölgelerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın yetki alt boyutunda ve toplam ölçekte 2. bölgedekiler 3 ve 4. Bölgede çalışanlarla anlamlı farklılaşmakta Ve 2. Bölgedekiler okul müdürlerini yetki yoluyla etkileme gücünü kullandıklarını düşünmektedirler. Uzmanlık alt boyutunda ise 1. Bölgedekiler 3 ve 4. Bölge ile farklılaşmakta ve uzmanlık gücünü okul müdürlerinin daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

#### 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 Momentum Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları**

Ölçekler	N	r	P
Yönetim Becerileri Ölçeği - Etkileme Ölçeği	367	,782**	,000

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. Yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme puanları da artmaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

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

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme özellikleri arasındaki ilişki öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında örneklem grubunu oluşturan kişilerin 252'si (%68,7) kadın, 115'i (%31,3) erkektir. Toplam 367 kişi vardır ve çoğunluğu kadındır. Katılımcıların 86'sı (%23,4) 21-30 yaşında, 156'sı (%42,5) 31-40 yaşında, 95'i (%25,9) 41-50 yaşında, 30'u (%8,2) 51 ve üzeri yaşadadır. Katılımcıların 60'ı (%16,3) bekâr, 307'si (%83,7) evlidir. 57'si (%15,5) 1-5 yıl, 91'i (%24,8) 6-10 yıl, 163'ü (%44,4) 11-20 yıl, 56'sı (%15,3) 21 ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 99'u (%27,0) 1. sınıfı, 107'si (29,7) 2. sınıfı, 79'u (%29,5) 3. Sınıf, 82'si (%22,3) 4. Sınıf okutmaktadır. 327'si (%89,1) lisans, 40'ı (10,9) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim bölgeleri incelendiğinde, 124'ü (%33,8) 1. bölgede, 60'ı (%16,3) 2. bölgede, 109'u (%29,7) 3. bölgede, 74'ü (%20,2) 4. bölgede çalışmaktadırlar.

2. Okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. 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.

3. Okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algılarına göre cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, okutulan sınıf ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mangaltepe (2012) bu bulguyu destekler nitelikte ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, 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. Bu bulgulardan farklı olarak 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. Yaş değişkeni 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.

4. Eğitim bölgesi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 1. Bölge ve 2. Bölge ile 3 ve 4. Bölgeler arasında 3. ve 4. Bölge lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 3. Ve 4. Bölgede çalışanlar diğer bölgelerde çalışanlara göre yöneticileri daha olumlu değerlendirmektedirler.

5. 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 görülmektedir.



6. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre cinsiyet, medeni durum, okutulan sınıf ve eğitim durumlarında 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.

7. Yaş 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 31-40 yaşla 51 ve üzeri yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. 31-40 yaş grubunun okul müdürlerini yetkisiyle etkileme gücünü daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Bu durum orta yaş grubundaki yetişkinlerin müdürlerin yetkisi diğer yaş gruplarına göre daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Buna sebep olarak genç ve yaşlı öğretmenlerin müdürlerin yetkisinden daha az etkileniyor olmaları gösterilebilir.

8. 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 gruplar 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. Buna sebep olarak genç ve yaşlı öğretmenlerin müdürlerin yetkisinden daha az etkileniyor olmaları gösterilebilir. Bu durum yaş değişkeniyle de tutarlıdır.

9. Eğitim bölgesi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kişilik alt boyutunda anlamlı bulunmazken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın yetki alt boyutunda ve toplam ölçekte 2. bölgedekiler 3 ve 4. Bölgede çalışanlarla anlamlı farklılaşmakta ve 2. Bölgedekiler okul müdürlerini yetki yoluyla etkileme gücünü kullandıklarını düşünmektedirler. Uzmanlık alt boyutunda ise 1. Bölgedekiler 3 ve 4. Bölge ile farklılaşmakta ve uzmanlık gücünü okul müdürlerinin daha fazla kullandığını düşünmektedirler. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. 1. Bölgede çalışan okul müdürleri daha kıdemli ve daha yüksek puanla atanmışlardır. Çünkü 1. Bölge ilçe merkezinde olmasından dolayı daha fazla tercih edilmiştir. Bu durum bölgelerdeki değerlendirmelerin farklılığına yol açmış olabilir.

10. Pearson momentum çarpımı korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Yönetim becerileri arttıkça okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme puanları da artmaktadır. 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.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1.Uygulayıcıya öneriler**

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algısına göre yeterince sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ancak tamamen katılıyorum düzeyine çıkması için okul müdürlerinin yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması uygun olacaktır.

2. 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 hizmetiçi eğitimlere katılmaları öğretmenlerle sürekli iletişimde bulunmaları önerilebilir.

3. Eğitim bölge farklılığı gerek yönetim becerisi gerekse etkileme becerisi algısı üzerinde değişimlere yol açmaktadır. Bu durum eğitim bölgesinin okula sağladığı imkan ya da imkansızlıkların belirleyici bir özellik taşıdığı anlamına gelmektedir. Bu durumun önlenmesi için eğitim bölgesi farklılıkların olumsuz etkenlerin düzeltilmesine yönelik idari yönetimlerce tedbir alınmasıyla koşullar eşit hale getirilebilir.

4. Kıdemi düşük olan öğretmenler ile en yüksek olan grupların okul müdürlerinin etkileme güçlerini düşük olarak algılamaktadırlar. Okul müdürleri bu duruma göz önünde bulundurarak bu gruptakilerin beklentilerini gidermeye yönelik tedbirler almalıdırlar.

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

### **5.2.2.Araştırmacılara Öneriler**

1.Araştırmacılar okul müdürlerinin yönetim becerilerini farklı değişkenlerce de araştırmalıdırlar. Bu değişkenler arasında iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışları olabilir.

2.Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin eğitimin çıktısı üzerindeki etkisi nitel olarak araştırılabilir.

3.Yöneticilerin öğretmenleri etkileme becerileri farklı örneklem gruplarıyla da çalışmalıdırlar.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1997). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf Yönetimi* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1836 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 954
- Ağaoğlu, E. (2006). “*Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular*” *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya.) (Altıncı Baskı.) Ankara: PegemA Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu? *Milli Eğitim Dergisi s.157,Kış, 2003*.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, İ. (2002). Etkili Yönetim *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 13 Yıl: 2002 (61-75 s.)*
- 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)*.

- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*, Ankara Pegem A.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 56.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım.
- Balcı, A. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitimbirsen.org.tr s.249-266.
- Balcı, A. ve Aydın İ. P. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi*, Ankara: OSTİM Mesleki Eğitim Merkezi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul - Kuram. Uygulama ve Araştırma* Ankara : Erek Ofset.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış - insanın Üretim Gücü*. (3. Baskı) Ankara: Feryal Matbaası.
- Bartol, K. M. ve Martin D. C. (1991). *Management. New York: McGraw-Hill, Inc.*
- Bayrak, C. (2001). *“Bir Sistem Olarak Okul,” Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayrak, S. (2001). “Yönetimde Bir İhmal Konusu Olarak Güç ve Güç Yönetimi II”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi, C. 6, S. 1.*
- Bayrak, C. (2011). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2231 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1230

- Bıçerli, K. (2012). *Çalışma İlişkileri*, (Ed. Kağnıcıoğlu, D). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2550 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1520
- Boyacı, A. (2011). *Eğitim Sosyolojisi* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2257 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1254
- Börü, D. (2007). *İletişim ve kültür*. Ramazan Erdem ve Cem Şafak Çukur (Ed.), Kültürel Bağlamda Yönetmel-Örgütsel Davranış içinde (387-426). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2012). *Çatışma Ve Stres Yönetimi-I* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517
- Cranston, N., Ehrich, L., & Billot, C. (2003). The Secondary School principalship in Australia and New Zealand: An Investigation of Changing Roles. *Leadership and Policy in School*(2), 159-188.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim ve Yönetimde Kalite*, İstanbul: Bilge.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara : Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Çelik, K. (2003). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar*. Editör: Elma, Cevat. & Kamile, Demir, II. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitimbirsen.org.tr s.267-281.

- Erçetin, Ş. (1993). *Ast-üst ilişkileri(Okul müdürü ve Öğretmenlerin birbirinden etkilenmekte kullandıkları güçler)*. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Erçetin, Ş. (1993). “Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri. *H.Ü.Eğitim Fakültesi dergisi*. Ankara. Hacettepe üniversitesi yayını,9:183–192.
- Eren, E. (1996). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, (Altıncı Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergun Özler, N. D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon* (Ed. Özalp, İ.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1900
- Fişek, K. (2010). *Yönetim*. Ankara: Kilit Yayınları.
- French, J.P., JR., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In Dorwin Cartwright (Ed.), *Studies in socialpower*. Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Gürsel, M. (2003). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- 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.

Herbert A. Simon, Donald W. Smithburg Victor A. Thompson (1985). *Kamu Yönetimi*, (Çeviren, Mihçioğlu, C.) Ankara: A.U.Siyasal Bilgiler Fakültesi Ve Basın - Yayın Yüksekokulu Basımevi No: 547

Hoque, K. E. (2007). “Headmaster’s Managerial Ability Under Schoolbased Management And Its Relationship With School Improvement: A Study In City Secondary Schools Of Bangladesh” Faculty of Education, University of Malaya, 50603 Kuala Lumpur, Malaysia.

İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim 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.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, K. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Etkililiği İlkokullarının İklimini Algılama Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). *Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi Eğitim Yönetimi* Yıl 2, Sayı 2, Bahar 1996 (245-252).

Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi*, (Yedinci Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.

Karagöz, B. K. (2006). “Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.



- Keskinkılıç, K. (2007). “Yönetim Süreçleri” Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, (Editör: Kadir Keskinkılıç) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2006). *Araştırmalar*, İstanbul, Akademi Yayınları.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46):199-226.
- Mangaltepe, E. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim Becerileri ile Öğretmenler Etkileme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Marsh, D. D., ve LeFever, K. (2004). School principals as Standarts-Based Educational Leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 4(32), 387-404.
- MEB, (1999). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri Ve Eğitim Kurulları Yönergesi, Tebliğler Dergisi: Kasım 1999/2506.
- MEB, (2008). *Hoş Geldin Öğretmenim İlköğretim Genel Müdürlüğü* Ankara.
- Önen L. ve Tüzün B. (2005). *Motivasyon* İstanbul: Epsilon.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel Davranış* (Ed. Kirel, Ç. ve Ağlargöz, O.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2847 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1804
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: ETAM Matbaa.
- Özkalp, E. ve Kirel Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. B. 4. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

- Özdemir, A. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517.
- Öztürk, N. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon* (Ed. Özalp, İ.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1900.
- Polat, S., Celep , C. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 307-331.
- Street, A. T. (2009). “Increasing parent involvement at an urban elementary school: The Development and Implementation of the Parent Involvement Action Program” Doctoral Dissertation Walden University.
- Sucu, Y. (2000). *Geçmişten Günümüze Yönetim Düşüncesindeki Gelişmeler Bütünleştirici Bir Durumsallık Modeli*, Elit Yayıncılık, Ankara [www.yasarsucu.net/word/YDG.doc](http://www.yasarsucu.net/word/YDG.doc)
- Sucu, Y. (2000b). *Örgütsel Değişim*, Ankara: Elit Yayıncılık.
- Şakar, N. (2013). *Yönetim ve Organizasyon “Yetki Güç ve Yetki Devri”* (Ed. Özalp, İ.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1900
- Şekerci, M. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim Sosyolojisi* (Ed. Boyacı), Anadolu üniversitesi yayını no: 2257 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1254.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara: Pegem A.
- 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. (2013). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uygun, H. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Quast, L. N. and J.F. Hazucha, (1992). The Relationship Between Leaders' Management Skills And Their Groups Effectiveness. D.P Campbell, K.E. Clark, M.B. Clark (Ed.) Impact of Leadership. Greensboro, NC :USA. 203-207.
- Tekrarlan, E., Kılınç, T., Şencan H. ve Baysal, A.C. (2000). *Davranışın Sosyal Psikolojisi*. İstanbul: İ.U. İşletme Fakültesi Yayın No:278.
- Teyfur, M. (2011) İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.

- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz*, İstanbul: Beta.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Turan, S. (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası [www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr) s.282-289.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*, Ankara:Asil Yayın Dağıtım.
- Varoğlu, D. (2013). *Örgütsel Davranış* (Ed. Kirel, Ç. ve Ağlargoöz, O.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2847 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1804
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 22, Sayı 2* (2002) 103-116.
- Yaşar, Ş. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş* (ed. Gültekin, M.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1825 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 948
- 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.

**EKLER****EK-1****Kişisel Bilgi Formu**

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Bu anket "Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi yanıtlayan kişiye ilişkin bilgi elde etmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise ankete katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim becerilerine üçüncü bölümde öğretmenleri etkileme berilerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Sorulara **samimi, objektif ve boş bırakmadan** yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerliliği için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden **isim yazmanıza gerek yoktur.**

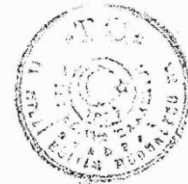
Değerli yardımlarınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

İstanbul, 2014  
Eren GEZER

**BÖLÜM 1**  
**KİŞİSEL BİLGİLER**

Lütfen cevabınızı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

<b>1. Cinsiyetiniz :</b> 1. ( ) Kadın 2. ( ) Erkek	<b>4. Kıdeminiz :</b> 1. ( ) 1-5 2. ( ) 6-10 3. ( ) 11-20 4. ( ) 21 ve üzeri
<b>2. Yaşınız :</b> 1. ( ) 21-30 2. ( ) 31-40 3. ( ) 41-50 4. ( ) 51 yaş ve üzeri	<b>5. Okuttuğunuz sınıf:</b> 1. ( ) 1. sınıf 2. ( ) 2. sınıf 3. ( ) 3. sınıf 4. ( ) 4. sınıf
<b>3. Medeni Haliniz:</b> 1. ( ) Bekar 2. ( ) Evli	<b>6. Öğrenim durumunuz :</b> 1. ( ) Lisans 2. ( ) Yüksek lisans 3. ( ) Doktora 4. ( ) Diğer (öğretmen okulu v.s.)



EK-2

II. BÖLÜM					
Bu bölümde "İlköğretim okulu yöneticilerinin 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.					
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Önermeler Okul Müdürü,	Katılma Dereceleri				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlerin 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 ve 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 çözümede 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.	( )	( )	( )	( )



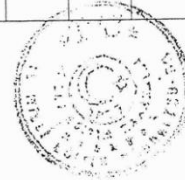
## EK-3

## III. BÖLÜM

Bu bölümde "Müdürlerin öğretmenleri etkileme becerilerine" ilişkin önermelere yer verilmiştir. Her soru için yalnızca bir seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

## SIKLIK DERECESESİ

DAVRANIŞLAR	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	ARA SIRA	ÇOK NADİR	HİÇBİR ZAMAN
<b>OKUL MÜDÜRLERİ;</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/denetim görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenler ömek olmaya çalışır.					
15. Her öğretmenin yapacağı çalışmalarını o öğretmenle birlikte planlar.					
16. Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.					
17. Öğretmenleri, mesleki bilgilerinin 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 alır.					
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 düzeyde 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.					



EK-4



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/2045177  
Konu: Araştırma (Eren GEZER)

22/05/2014

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 05.05.2014 tarih ve 79 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 21.05.2014 tarih ve 2026991 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi Eren GEZER'in "*Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Değerlendirilmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2539-2119-323d-949d-236f kodu ile yapılabilir.

İ Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Alı Cad. No:13 Cağaloğlu  
E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



EK-5

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2026991  
Konu: Araştırma (Eren GEZER)

21/05/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a)İst Sabahattin Zaim Üniversitesinin 05.05.2014 tarih ve 79 sayılı yazısı.  
b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.  
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.05.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi Eren GEZER'in "**Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Değerlendirilmesi**" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Tuzla İlçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/05/2014

Yusuf Ziya KARACAEV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fbc5-464b-37d5-8bd4-aad4 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

**EK-6****ÖLÇEK İZİNLERİ**Kimden: **EREN GEZER** (gezer\_eren@hotmail.com)

Gönderme tarihi: 10 Mart 2014 Pazartesi 00:23:43

Kime: msekerici17@gmail.com (msekerici17@gmail.com)

Sayın Hocam,

Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Grup Etkililiği Arasındaki İlişki" adlı çalışmanızda kullandığınız "Yönetim Becerileri" ölçeğinizi "Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Çalışmam için gerekli izini verirseniz sevinirim. Bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim, iyi çalışmalar. Saygılarımla.

Eren GEZER

Sabahattin Zaim Üniversitesi, Tez Öğrencisi

Tuzla Atatürk İlkokulu, Sınıf Öğretmeni

05055578764

Kimden: **Murat Şekerci** (msekerici17@gmail.com)

Gönderme tarihi: 11 Mart 2014 Salı 23:21:56

Kime: EREN GEZER (gezer\_eren@hotmail.com)

Sayın: Eren GEZER,

Tuzla Atatürk İlkokulu Sınıf Öğretmeni Tuzla/İSTANBUL  
Sabahattin Zaim Üniversitesi Tez Öğrencisi – İstanbul

"İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışmamda kullandığım "yönetim becerileri" ölçeğini "Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmanızda bilimsel ahlaka uygun olarak ve kaynakça göstermek koşuluyla kullanmanıza izin verdiğimi,

Bilginize rica ederim.

Murat ŞEKERCİ  
İl Eğitim Denetmeni  
Afyonkarahisar

Telefon: 505 262 6832

e-posta: [msekerici17@gmail.com](mailto:msekerici17@gmail.com)

Kimden: **EREN GEZER** (gezer\_eren@hotmail.com)

Gönderme tarihi: 10 Mart 2014 Pazartesi 00:34:08

Kime: h\_uygun@hotmail.com (h\_uygun@hotmail.com)

SayınHocam;

Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım.

"İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürleri İle İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi" adlı tezinizde kullandığınız "Müdürlerin Öğretmenleri Etkileme Becerileri" ölçeğinizi "Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Çalışmam için

gerekli izini verirseniz sevinirim. Bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim, iyi çalışmalar.Saygılarımla.

Eren GEZER

Sabahattin Zaim Üniversitesi, Tez Öğrencisi

Tuzla Atatürk İlkokulu, Sınıf Öğretmeni

05055578764

Kimden: **h u** ([h\\_uygun@hotmail.com](mailto:h_uygun@hotmail.com))

Gönderme tarihi:14 Mart 2014 Cuma 14:27:52

Kime:EREN GEZER ([gezer\\_eren@hotmail.com](mailto:gezer_eren@hotmail.com))

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürleri İle İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi " adlı tezimde kullandığım "Müdürlerin Öğretmenleri Etkileme Becerileri" ölçeğini "Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmanızda kullanmanıza izin veriyorum. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Himmet UYGUN

**EK-7****Tablo : Örnekleme Oluşturan İlkokullar**

<b>Tuzla İlçesi İlkokulları</b>	<b>Eğitim Bölgesi</b>	<b>Geçerli Ölçek</b>	<b>Geçersiz Ölçek</b>
1.Atatürk İlkokulu	1	24	2
2.Barbaros İlkokulu	1	9	-
3.Çağrıbey İlkokulu	1	20	1
4.Farabi İlkokulu	1	20	1
5.Hacıoğulları Hilmi Sonay İlkokulu	1	27	1
6.Ord. Prof. Cahit Arf İlkokulu	1	24	2
7.Peyami Sefa İlkokulu	2	22	1
8.Zübeyde Hanım İlkokulu	2	38	2
9.Aydınlı İlkokulu	3	5	3
10.Cemil Türker İlkokulu	3	4	-
11.Gazi Mustafa Paşa İlkokulu	3	7	1
12.İhsan Hayriye Hürdoğan İlkokulu	3	14	2
13.Mevlana İlkokulu	3	15	2
14.Orhanlı İlkokulu	3	13	-
15.Osmangazi İlkokulu	3	14	1
16.Toki Oruç Reis İlkokulu	3	18	1
17.Cemil Meriç İlkokulu	3	5	2
18.Ulubatlı Hasan İlkokulu	3	14	-
19.Mimar Sinan İlkokulu	4	33	4
20.Tapduk Emre İlkokulu	4	41	2
<b>Toplam</b>		<b>367</b>	<b>28</b>

**EK-8****ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler:**

Adı Soyadı : Eren GEZER

Doğum tarihi : 02.05.1983

Doğum yeri : Adana

Medeni Durumu: Evli

**Eğitim:**

İlkokul : Adana Dosteller İlkokulu

Ortaokul: Adana Atatürk Orta Okulu

Lise : Adana Borsa Lisesi

Lisans : 2002-2006 K.T.Ü Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği  
Bölümü

**Çalıştığı Kurumlar:**

2006-2010 Bingöl-Güngören Köyü İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2010- Halen İstanbul Tuzla Atatürk İlkokulu Sınıf Öğretmeni

**Katıldığı Seminer ve Konferanslar**

1. Davranış Bozuklukları Davranış Değişirme Teknikleri Semineri(2011).
2. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Geliştirme Uzaktan Eğitim Semineri(2012).
3. Öğrenen Lider Öğretmen Semineri(2013).
4. Çözüm Odaklı İletişim Semineri(2014).
5. 9. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı(2012).
6. 10. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı(2013).