

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE İLETİŞİM
BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN SAYGIN OKUL MÜDÜRÜ
ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Erdem ARPAÇAY

İstanbul

Temmuz, 2014

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE İLETİŞİM
BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN SAYGIN OKUL MÜDÜRÜ
ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Erdem ARPAÇAY

Danışman: Prof.Dr. Hikmet SAVCI


İstanbul

Temmuz, 2014


Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

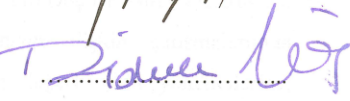
Başkan Prof. Dr. Hikmet SAVCI (Danışman)


.....

Üye Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



.....

Üye Yrd. Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK


.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


.....

Prof. Dr. Bülent ARI

Enstitü Müdür V.

TEŞEKKÜR

Eğitim yönetimi alanında ihtiyaç duyduğum konularda en küçük gayretimi önemseyerek, bana yol göstermiş ve model olmuş danışman hocam Sayın Prof. Dr. Hikmet SAVCI, yüksek lisans eğitimim boyunca yapmış olduğu destekle bu tezin ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

Başarılı bir çalışma ortaya koyabileceğime dair güvenini ifade ederek beni motive eden danışman hocam Sayın Prof. Dr. Hikmet SAVCI'ya ve eğitimim boyunca bilgilerini bize aktarırken; ders işleme stilleri ile iletişim kurma biçimlerini örnek aldığım saygıdeğer hocalarıma, ayrıca fikirleriyle ışık tutarak bu çalışmanın ortaya çıkmasına önderlik eden çok değerli hocalarım Yrd.Doç.Dr. Bilal YILDIRIM, Yrd.Doç.Dr. Nil Didem ŞİMŞEK'e ve araştırmaya ilişkin çalışmalarımda gösterdikleri yakın ilgi, destek ve yardımları için değerli okul yöneticilerine, öğretmenlere, her zaman çalışmalarımı ilgiyle takip ederek yürekten destek veren arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Temmuz, 2014

Ali Erdem ARPAÇAY

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasındaki ilişkinin, öğretmen algılarına göre belirlenmesine yöneliktir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin okul yönetiminde uyguladığı liderlik stilleri ve iletişim becerilerinin, öğretmenlerde saygın okul müdürü algısını oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, konuya ilişkin kaynaklar, tezin ortaya koymaya çalıştığı savunma doğrultusunda titizlikle incelenerek tez konusuyla ilişkilendirilmiş, görüşmeler ve gözlemler neticesinde ortaya çıkan olgusal veriler, ilişkisel tarama modeliyle elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı İstanbul İli Bahçelievler İlçesindeki okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullarda, ilişkisel tarama modeli kapsamında görüşme ve gözlemler yapılarak elde edilen veriler, literatür taraması ile elde edilen bilgilerdeki tez çalışmaları sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri; liderlik stilleri ve iletişim becerileri konusunda araştırma ve bilgi edinme yoluyla yapacakları yöneticiliğin, tesadüflere işi bırakmadan, bir kalite anlayışı içinde başarıyı tesis etmiş olacakları görüşü öne çıkmıştır. Okul yöneticilerinden, dünya standartlarına uygun çağdaş yaklaşımlardan etkilenmiş ve hatta onları yaşamına katmış olanların daha başarılı ve istikrarlı bir yönetim biçimi ortaya koyabileceği düşüncesi kabul görmektedir. Liderlerin çözüm yollarında, liderlik becerileri anlamında bir farkındalık ortaya koymalarının, yöneticilere karşı saygının sadece formellikle ilgili kalmayacağını ve bu bakış açısına göre de genel itibarıyla başarılarının açık bir şekilde ortaya çıkabileceği düşüncesini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki; okul yöneticileri liderlik stilleri ve iletişim becerileri alanında, yeni bir program kapsamında yetiştirilerek, yeterlilikleri olanlar arasından atanmalıdır.

Literatür incelemelerinde tespiti yapılan; gezinerek yönetim, hoşgörü, sabır göstermek, çatışmacı bir dil ve üsluptan imtina etmek, çatışma ortamında bile saygı ve sevgi göstererek dinleyebilmek, ötelemek yerine sorunun çözümüne katkı sunmaya çabalamak, okul örgütünün paydaşlarının düşüncelerini önemseyerek öne çıkarmak gibi farklı yönetici yaklaşımları da, öğretmen görüşleri içerisinde yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Lider, Okul Yöneticileri, İletişim

ABSTRACT

The aim of this study is to determine headmasters' way of management according to teachers' perceptions depending on the relationships and task behaviors of managers and teachers at schools. In this study, whether a headmaster's leadership styles and communication skills employed by the headmaster in school management creates a successful and honorable headmaster perception in the eyes of teachers is searched. In the study, sources relating to the subject were studied selectively in line with the proposition produced by the thesis, associated to the thesis subject and factual data appearing as a result of interviews, observations were interpreted by way of comparison to the data obtained through literature review.

The study group of this research consists of the teachers employed by schools in Bahçelievler District in the City of Istanbul in the Academic Year 2013-2014. Data attained by making interviews and observations in these schools were associated to the findings procured with literature review.

As a result of the analysis carried out, the opinion that management by headmasters to be performed via making researches and getting information on the matters of leadership styles and communication skills will gain success within a sense of quality without leaving it to chance became prominent according to teachers' perceptions. In order to achieve a management, in which being scientific is highlighted in applications; headmasters, whose accumulation of knowledge relating to their communication skills have been influenced by world class contemporary approaches, who have internalized such and added them to their daily lives, can display a more successful and stable management. It was revealed that leaders' raising awareness with respect to their leadership skills in their solutions will render respect for managers not just limited with formality and that their success can surface in an explicit manner in general terms from this point of view. These results show that headmasters' must be trained within a new program in areas of leadership styles and communication skills and those that have the required qualifications have to be appointed.

Such diverse management approaches as management by wandering around, tolerance, showing patience, avoiding aggressive speech and wording, being able to listen showing respect and love even in the work environment, trying to contribute to the solution of the problem rather than putting it off, caring about and putting forward the ideas of the shareholders of the school organization detected in the literature review were included in teachers' opinions.

Key words : Leader, School Managers, Communication

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Liderlik.....	6
2.2. Liderlik Kuramları.....	7
2.2.1. Özellikler Yaklaşımı.....	7
2.2.2. Davranışsal Yaklaşım.....	8
2.2.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	8
2.2.4. Yeni (Çağdaş) Liderlik Yaklaşımı.....	8
2.3. Liderlik Anlayışında Yeni Yaklaşımlar.....	8
2.3.1. Dönüşümcü Liderlik.....	8
2.3.2. Sürdürümcü Liderlik.....	16
2.3.3. Karizmatik Liderlik.....	16
2.3.4. Vizyoner Liderlik.....	18
2.3.5. Kültürel Liderlik.....	18

2.3.6. Etkileşimci Liderlik.....	22
2.3.7. Bilgi Toplumu Liderliği.....	22
2.3.8. Serbest Bırakıcı Liderlik.....	24
2.3.9. Dağıtımcı Liderlik.....	25
2.4. Lider Yeterlilikleri ve Beklenen Güç.....	25
2.5. Lider Rollerini.....	26
2.6. Etkili Yöneticilerin Liderlik Özellikleri.....	27
2.7. Liderlerin İzleyicilerini Etkilemesi.....	28
2.8. Etkili Liderlik ve Etkin Bir Lider Olabilmek.....	29
2.9. Yönetici ve Lider Karşılaştırması.....	31
2.10. Öğretim Liderliği ve İletişim Süreci.....	32
2.11. Öğretim Liderliği ve Durumsal Liderlik.....	32
2.12. Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik.....	33
2.13. Okulun Yeniden Yapılandırılması ve Liderlik.....	39
2.14. Okul Yönetiminin Önemi.....	39
2.15. Okul Yöneticilerinin Görevleri ve Okul Programı.....	40
2.16. Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Etkileri.....	41
2.17. Okul Yöneticisinin Davranışı.....	42
2.18. Okul Yönetiminde Yetki ve Sorumluluk.....	45
2.19. Okullarda Güç ve Otorite.....	56
2.19.1. Gücün Kaynakları.....	59
2.19.2. Gücün Yönetimsel Kullanımı.....	60
2.19.3. Okullarda Güç ve Politikalar.....	63
2.20. Okulun Görevleri.....	63
2.20.1. Okul Yönetim Ögeleri, Yönetim Yapısı ve Süreçler.....	64
2.20.2. Okul Çevresinin Önemi ve Yapı.....	64
2.20.3. Okulda Zamanın Etkili Yönetimi.....	65
2.20.4. Etkili ve Etkili Olmayan Okulların Bazı Özellikleri.....	66
2.20.5. Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	67
2.20.6. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi ve Model Olma.....	67
2.20.7. Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Kaynakları Sağlama.....	67
2.20.8. Okul Kadrosunun Performansını Değerlendirme.....	68

2.20.9. Öğretmenlerle Sürekli İletişim ve Temas Halinde Olma.....	68
2.20.10. Öğretmenler İçin Mesleki Gelişme Fırsatları Hazırlama.....	68
2.20.11. Çalışanları Yenilik ve Risk Alma Konusunda Teşvik Etme..	69
2.20.12. Öğretmenler Arasında Bilginin Paylaşılmasını Sağlama.....	69
2.20.13. Çalışanların Başarılarının Ödüllendirilmesi.....	69
2.20.14. Okul İklimi Yönetimi, Paylaşma ve Güvenerek Öğrenme....	70
2.20.15. Okulda Bireyler.....	70
2.20.16. Okulun Sonuçları Üzerinde Arka Plan Etkiler.....	71
2.20.17. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi.....	71
2.20.18. Okul Programının ve Öğrenmenin Yönetimi.....	72
2.21. Öğretmenler.....	73
2.22. Eğitim Yönetimi.....	76
2.23. Problemlerin Çözülmesini Sağlamak.....	76
2.23.1. Çatışmaları Çözmek İçin Kullanılan Yöntemler.....	79
2.23.2. Geri Çekilmek ve Kaçmak.....	80
2.23.3. Kaybeden Yok Metodu.....	80
2.24. İletişim Nedir?.....	81
2.24.1. İletişimin Önemi.....	83
2.24.2. İletişimin Özellikleri.....	84
2.24.3. İletişimin Fonksiyonları.....	85
2.24.4. İletişim, Enformasyon ve Etik.....	88
2.24.5. İletişim Süreci.....	91
2.24.6. İletişim Sürecinin İşleyişi.....	95
2.24.7. İletişim Türleri.....	97
2.24.7.1. Örgütlerde Formel (Resmi-Biçimsel) İletişim.....	101
2.24.7.1.1. Örgütlerde Yukarıdan Aşağıya İletişim.....	102
2.24.7.1.2. Örgütlerde Aşağıdan Yukarıya İletişim.....	102
2.24.7.1.3. Örgütlerde Yatay İletişim.....	103
2.24.7.1.4. Örgütlerde Çapraz (Diyagonal) İletişim.....	103
2.24.7.1.5. Örgütlerde Açık ve Çok Yönlü İletişim.....	103
2.24.7.2. Örgütlerde İnfornel (Doğal) İletişim.....	104
2.24.7.3. Örgütsel İletişimi İyileştirme Yöntemleri.....	104

2.24.7.4. Örgütlerde Kriz Dönemlerinde İletişim.....	105
2.24.7.5.Örgütlerde İletişim Doyumu.....	106
2.24.7.6. Örgütlerde İletişim Ögeleri.....	106
2.24.7.7. Örgütlerde İletişim Engelleri.....	107
2.24.8. Okullarda İletişim.....	107
2.25. Saygınlık.....	109
BÖLÜM III.....	111
3. YÖNTEM.....	111
3.1. Araştırmanın Modeli.....	111
3.2. Evren ve Örneklem.....	111
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	111
3.4. Verilerin Toplanması.....	112
3.5. Verilerin Analizi.....	112
BÖLÜM IV.....	113
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	113
4.1. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Ne Düzeydedir?.....	114
4.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir?.....	115
4.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Saygınlığına İlişkin Görüşleri Nelerdir?.....	116
4.4. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Liderlik Stillere ve Saygınlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında; Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Okuldaki Kıdemi Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Var mıdır?.....	117
4.5. Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere ve İletişim Becerileri İle Saygın Okul Müdürü Algısı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	125

BÖLÜM V.....	128
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	128
5.1.1. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri	128
5.1.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri.....	129
5.1.3. Okul Müdürlerinin Saygınlığı.....	131
5.1.4. Okul Müdürlerinin, Liderlik Stilleri, İletişim Becerileri Ve Saygın Okul Müdürü Algısı Arasındaki İlişki.....	132
5.2. Öneriler.....	133
5.2.1. Okul Müdürüne Yönelik Öneriler.....	134
5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler.....	135
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	136
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	138
EK 1.....	138

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim yönetimi, bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlene ve birleştirmeyi amaçlar. Ancak, modern örgüt kuramının belirttiği gibi sistem, fert, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi stratejik parçalardan meydana gelir (Litterer, 1963: 19-21; akt. Bursalıoğlu, 2011: 3). Bu parçalar bir sistemde olduğu gibi, sistemi meydana getiren alt sistemlerde de bulunur (Bursalıoğlu, 2011: 3).

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, ileri ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece, eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilik de bir meslek olmuş durumdadır (Bursalıoğlu, 2011: 222).

Yönetim artık yalnız ve ayrı kalmış bir bilim olmaktan çıkmış, çeşitli alanlar ve yeniliklerden yararlanan veya bunların kendisinden yararlandığı bir bilim olmuştur. Yönetime yardımcı olan bu alanlar birkaç grupta toplanabilir. Birinci grupta politika, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih gibi sosyal bilimler gelir. İkincide, felsefe, matematik, doğal bilimler ve edebiyat sayılabilir. Üçüncüde ise, henüz yeni olan ve birçok yöneticinin bile duymadığı enformasyon kuramı, sibernetik, operasyonel araştırma, karar kuramı ve sistem kuramı gelir (Gross, 1964; akt. Bursalıoğlu, 2011: 7).

Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar, okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2011: 6).

İletişim; farkında olmak, çevreyi algılamak ve çevre tarafından fark edilmek, kısaca yaşıyor olmak ve var olmaktır. İletişim kurmakta asıl amaç, anlamak, anlaşılacak ve anlaşmaktır. Anlamak, anlaşılacak ve anlaşmak için iletişim kurulur. İletişimin bir diğer amacı tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır (Tutar ve Yılmaz, 2013: önsöz).

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarının “yöneticilerinin”, liderlik stilleri ile iletişim becerilerinin bilinmesi okul yönetiminde oldukça önemlidir. Okul yönetim anlayışı içerisinde, teknoloji kullanabilen, teknoloji lideri olan, zamanının çoğunu eğitim-öğretim ortamlarında gözlem yaparak değerlendiren ve öğretmenlerin gelişimi hakkında bilgi sahibi olup ve bu süreci destekleyen, bu özellikleri özümsemiş ve okul yönetiminde kullanabilme becerisi göstermiş okul müdürleri, daha sağlıklı iletişim kurma yeterliliği kazanabilir.

Genel liderlik stilleri olan; Dönüşümcü Lider, Sürdürümcü Lider, Karizmatik Lider, Vizyoner Lider, Kültürel Lider, Etkileşimci Lider, Bilgi Toplumu Lideri, Serbest Bırakıcı Lider ve Dağıtımcı liderlik stilleri bakımından donanımlı olup, duruma göre bu liderlik becerilerinin gerektirdiği davranışı gösterebilen okul müdürleri eğitim yönetiminde planlı bir süreç ortaya koymuş olacaklardır.

Planlı okul yönetimi davranışı gösteren hiyerarşik örgüt yapılarından kaynaklanan makam yetkisi yerine, çağdaş yönetim anlayışıyla okul yönetimi becerisi ortaya koymak ve uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren konularda uzman yeterliliğine dayalı takım çalışmalarının ön plana çıktığı bir yönetim anlayışı göstermek, öğretmenin saygın okul müdürü algısı üzerinde etkili olabilir. Çünkü, çağdaş eğitim yönetimi anlayışı içerisinde genel kabul gören yönetim becerileri ile tutarlı ve istikrarlı bir yönetim becerisi göstermek, öğretmenin adalet, çalışkanlık ve tarafsızlık beklentisine cevap verecektir.

Müdürünü saygın bir kişi olarak algılayan ve idealleştiren öğretmenlerin motivasyon ve performanslarında artışlar gözlenebilir. Luthans’a göre (2005), Liderin misyonu ve vizyonu vardır. İzleyenler ona güvenirler, saygı ve güven duyarlar. Liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmiştir (Luthans, 2005; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 86). İdealleştirilmiş etki, çalışanlarda güven ve saygı oluşturur. Bu liderler önemli konularda, ikna kabiliyetine ve ahlaki konularda yüksek standartlara sahiptirler. Ayrıca başkalarının ihtiyaçlarını kendilerinininkinden üstün tutarlar, bireyleri veya grupları işlerini yapmaya zorlarlar. Sonuç olarak yukarıda tanımlanan dönüşümcü liderler, hayranlık uyandırır, saygı görür ve kendisine güven duyulur. Çalışanlar

liderlerini benimserler ve onlara benzemeye çalışırlar. Bu gibi güvenilen liderlerin örgütlerindeki görevlerini değiştirmek ve yönlendirmek çok fazla tepkiye sebep olur (Avolio, 1994; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 398). Liderlik stilleri ve iletişim becerilerine göre, okul müdürlerinin saygınlığına ilişkin, doğrudan bir araştırmaya rastlanmadığından bu araştırmanın problem cümlesi “*okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, okul müdürünün saygınlığına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin iletişim becerileri, liderlik stilleri ve saygınlık düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem,
 - c) Okuldaki kıdemi, değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile saygın okul müdürü algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgüt yapısı içinde demokratik bir tutumun oluşması hedefleniyorsa, orada demokratik bir liderlik yapısının tesis edilmesi öncelik kazanmaktadır. Bu öncelik farklı örgüt yapılarında olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir yer tutmaktadır. Demokratik liderliğin tesis edildiği kurumlarda okul müdürlerinin liderlik

tutumlarının bilinmesi, karşılaşılabilecek herhangi bir sorun karşısında, çözüm yolunun kolayca bulunabilmesini sağlayacaktır.

Araştırma ile okulun sosyal ortamının iyileştirilmesi ve güçlenmesi sağlanarak, yeni bir anlayışın tesis edilmesi amaçlanırken bir yandan da saygın bir okul müdürü modelinin oluşumuna neden olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmeye çalışılmasıyla, bu durumun öğretmen algısında bir yer tutup tutmadığı ve bu durumun başarı için gerekli olup olmadığı ortaya konmaya çalışılarak, yöneticilerin yetiştirilmesinde yeni bir anlayışın gelişmesine katkı sağlayacak bir araç olacaktır.

Yatay ve dikey düzlemde bilgi ve duygu akışının sürdürüldüğü okul yapısı içerisinde iletişim kanallarını harekete geçiren ve düzenleyen birim okul müdürlüğüdür. Bu araştırmayla zamanlarının büyük bir kısmını iletişime ayıran okul müdürlerinin, bu konuda ki bilgi ve beceri düzeyleri ve bu iletişim sürecindeki diğer iletişim özellikleri irdelenerek, okulun yaşatılmasının temel koşulu olan yönetim anlayışına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1.4.1. Öğretmenler, okul müdürlerinin yönetim stilleri hakkında bilgi sahibidirler.

1.4.2. Görüşme formlarında verilen bilgiler, öğretmenlerin saygın okul müdürü algısıyla okul müdürünün liderlik stilleri ve iletişim becerilerini doğru ölçmeye yöneliktir.

1.5. Sınırlılıklar

1.5.1. Araştırma; yönetim, okul müdürlüğü, liderlik stilleri ve iletişim becerileri üzerine, 2013 yılına kadar yapılan yayınlara ait literatür taramasıyla sınırlıdır.

1.5.2. Araştırmacının bu çalışması, İstanbul İli Bahçelievler İlçesindeki bazı resmi ilköğretim okulları ve lise yöneticileriyle, bu okullarda görevli öğretmenlerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- 1.6.1. **Yönetici:** Araştırma kapsamında yer alan İstanbul İli Bahçelievler İlçesindeki bazı resmi ilköğretim okulları ve lise yöneticileriyle, ilköğretim okullarında görev yapan müdürler ve müdür yardımcılardır.
- 1.6.2. **Okul Yöneticisi (Müdür):** Eğitim ve öğretimi (okulda) yönlendirir ve yönetir (Özer, 2002: 84; akt. Cesur, 2009: 8). İstanbul İli Bahçelievler İlçesindeki bazı resmi ilköğretim okulları ve liselerin yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir.
- 1.6.3. **İletişim:** Düşüncelerin ve yorumların, buyrukların, haberlerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye, gruptan gruba aktarılma sürecidir (Aydın, 1994: 150; akt. Cesur, 2009: 8).
- 1.6.4. **Dönüştürücü Lider:** Günlük örgütsel işlemlerin ötesinde telkinle güdüleme, bireysel destek sağlama, vizyoner olma, enerjik olma ve risk alma gibi davranış ve özellikleri kendinde toplayan liderlerdir (Açıkalın, 2000: 14; akt. Cesur, 2009: 7).
- 1.6.5. **Sürdürümcü Lider:** Çalışanların işten nasıl ödülleri beklediğini saptayan ve bu doğrultuda bu ödüllere ulaşmak için arzulanan performans standartları belirleyen liderlerdir (Akdoğan, 2002: 45; akt. Cesur, 2009: 7).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik

Liderlik kavramı kapsamında çalışanlar; liderlik konusu üzerinde yapılan 350'den fazla tanımdan söz etmişlerdir (Bennis, 1989; Bennis & Nanus, 1984; Bass, 1981; akt. Şişman, 2012: 3). Son yıllarda ise liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, ahlaki liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği vb.) sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır. En yaygın biçimiyle liderlik belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır. (Şişman, 2012: 3).

Liderlik, karşılıklı etkileşim içeren bir süreçtir. Bu etkileşim sürecinde, liderin kişisel özellikleri, onu izleyenlerin beklentileri ve amaçları, iç ve dış çevresel koşullar etkili olmaktadır (Poussard ve Erkmen, 2008: 75).

Lider ve liderlik kavramları en genel ve kapsamlı şekliyle şu şekilde tanımlanmaktadır; *lider*; grup üyelerini bir amaca yönelik güdüleyen ve grup amaçları doğrultusunda etkileyen, yönlendiren kişidir. Liderlik ise; belirli koşullar altında, belirli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001: 465; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 75).

Liderlik, sosyal yaşamın çeşitli alanlarında söz konusu olabilir. Örneğin; politika, askerlik, eğitim, işletmeler, sanat dünyası, medya, sosyal hareketler, fikir akımları, dini akımlar vb. milletlerin olduğu kadar örgütlerin yönetiminde ve başarısında da liderliğin önemli bir faktör olduğu, yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. (Duke, 1987; akt. Şişman, 2012: 2).

Liderlik tanımları on başlıkta toplanmaktadır:

- 1- Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
- 2- Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
- 3- Uyma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
- 4- Etkinin kullanılması olarak liderlik,

- 5- Eylem ve davranış olarak liderlik,
- 6- İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
- 7- Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
- 8- Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
- 9- Farklılaştırıcı bir rol olarak liderlik,
- 10- Başlatıcı olarak liderlik (Erçetin, 1998; Stogdill, 1974; akt. Şişman, 2012: 4).

2.2. Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere Batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (De Bevoise, 1984, 20; akt. Şişman, 2012: 5). Bu teoriler, yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram ve (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Şişman, 2012: 5).

Liderlikle ilgili yaklaşımlar ve teoriler incelendiğinde, liderlik sürecini etkileyen faktörlerden birinin ya da birkaçının bir arada irdelenerek kuramlar oluşturduğu görülmektedir. Liderlik konusunda ileri sürülen başlıca yaklaşımlar:

- Özellikler yaklaşımı
- Davranışsal yaklaşım
- Durumsallık yaklaşımı
- Yeni (Çağdaş) liderlik yaklaşımları (Poussard ve Erkmen, 2008: 76).

2.2.1. Özellikler Yaklaşımı: Lider doğuştan taşıdığı fiziksel, düşünsel, duyumsal ve sosyal kişilik özellikler açısından diğer insanlardan farklı olmalıdır (Koçel, 2001, 468; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 76). Özellikler kuramının hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler, fiziksel özellikler (boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre vb.) ve kişisel özellikler (zeka, eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven vb.) olarak gruplandırılabilir. Sonuçta liderlerle ilgili ortak özellikler belirlenememiştir (Şişman, 2012: 5-6).

2.2.2. Davranışsal Yaklaşım: Lider etkinliğini kişisel özelliklerinden çok liderlik sürecinde liderin ortaya koyduğu davranışlar olarak kabul etmiştir. Liderlerin astları ile iletişim biçimi, yetki devri, planlama ve kontrol konusundaki davranışları, amaçları belirleme şekli vb. davranışlar lider etkinliğini belirleyen faktörler olarak ele alınmıştır (Tengilimoğlu, 2005: 1-16; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 76).

2.2.3. Durumsallık Yaklaşımı: En uygun liderlik davranışlarının, koşullara ve durumlara göre değişeceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, liderlik etkinliğini belirleyen faktör içinde bulunulan koşullardır. Lider etkinliğini belirleyen faktörler; amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin deneyimleri, örgütsel iklim vb. faktörlerdir (Koçel, 2001: 466-467; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 76). *Durumsal kuram* olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre, farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur (Şişman, 2012: 6).

2.2.4. Yeni (Çağdaş) Liderlik Yaklaşımları: Temel liderlik yaklaşımlarından çok çağdaş liderlik yaklaşımlarından; *karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, bilgi toplumu liderliği yaklaşımları* ve aralarındaki ortak noktalar üzerinde durularak, kültür ve lider etkileşimi bağlamında *kültürel liderlikle* ilgilidir (Poussard ve Erkmen, 2008: 77). Bu ayrımda, genel bir tanımlamayla geçmişle bugünü bağdaştıranlar “etkileşimci (transactional) lider”, bugün ile geleceği bağdaştıranlar “dönüşümcü (transformational) lider” olarak adlandırılmıştır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2005: 183; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 80).

2.3. Liderlik Anlayışında Yeni Yaklaşımlar

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik: James Mac Gregor Burns (1978) yaygın bir şekilde dönüşümcü ve sürdürümce liderlikle ilgili fikirleri düzenlediği ve onları politik alanda uyguladığı için övgü almıştır. Burns’un fikirleri üzerine Bass (1985) sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş kapsamlı ve etkili bir model oluşturmuştur (Avolio, Bass ve Jung, 1999; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 396). Bu teori, dönüşümcü liderliği dört bölümde inceler: idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entellektüel uyarım ve bireysel destek (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 396).

a) İdealleştirerek Etkileme: Karizma olarak da adlandırılan idealleştirilmiş etki boyutu, dönüşümcü liderliğin önemli unsurlarından biridir. Bass ve Avolio idealleştirilmiş etkiyi karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerdiğini belirtmişlerdir (Karip, 1998: 443-465; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 86). İdealleştirmiş etki, liderin kişisel dinamikleri (kendine güven gibi) ve kabiliyetleri ile izleyenlerin bağlılıklarını arttırma özelliğidir (Kirby, King ve Paradise, 1992: 303-311; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 86).

b) İlham Verme: İlham verme, sembolleri ve basit duygusal unsurları kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturmaktadır (Karip, 1998: 443-465; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 86). Dönüşümcü liderler, örgüt içerisinde tartışma platformu oluşturarak izleyenlerini yeni fikirler ve yaklaşımlar için zorlamaktadırlar (Poussard ve Erkmen, 2008: 86). Dönüşümcü lider, çalışanların başaracaklarını gösteren hayali bir gelecek resmi çizerek tutkuyla paylaşılan bir örgüt iklimi kurmakta, daha sonra örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışmalarını motive etmektedir (Dessler, 2004: 264; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 87).

c) Entelektüel Uyarım: Dönüştürücü liderler, astlarının yaratıcılığını teşvik ederek astların geleneksel yaklaşımlarından ziyade yeniliği ve değişimi tercih etmelerini sağlamaktadırlar. Dönüşümcü liderler, izleyenlerinin yaratıcılığını destekleyerek onların güçlüklerle ve engellerle karşılaştıklarında alışagelmış davranış ve düşünce kalıplarını sorgulamalarını ve var olan problemler hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını ve izleyenlerin farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlarlar. Böylece lider, örgütün entelektüel, yenilikçi ve değişimci kapasitesini açığa çıkarmaktadır (Karip, 1998: 443-465; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 87).

d) Bireysel İlgi: Dönüşümcü liderler, izleyenlerin ruhsal sıkıntılarını aşmaları için onlara cesaret verirler. Onlara grubun üyesi olarak değil, birey olarak davranırlar (Dessler, 2004: 264; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 87). İzleyenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için önerilerde bulunur ve istenilenleri öğrenmeleri için onlara zaman ayırır (Çelik, 1998: 423-442; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 88).

Bass'a göre, dönüşümcü liderin başarısının odak noktası, bir karizmaya sahip olmasıdır. Karizmatik liderler yüksek bir güce ve etkiye sahiptir. Çalışanlar,

karizmatik liderin kişiliğiyle özdeşleşmekte ve yüksek düzeyde bir güven duymaktadırlar (Çelik, 2000: 147; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 84). Dönüşümcü liderliğe katkıda bulunan stratejiler ise şu şekilde belirtilmiştir (Bateman ve Snell, 2002: 397; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 84):

- Dönüşümcü liderler, insanların dikkatini çeken bir vizyona sahiptirler.
- Dönüşümcü liderler, vizyonlarını tavırlarıyla, sembollerle ya da yazılı olarak ifade ederler.
- Dönüşümcü liderler, güvenilir ve tutarlıdırlar.
- Dönüşümcü liderler, kendilerini pozitif olarak değerlendirirler.

Dönüşümcü liderler, izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştirerek, organizasyonları, değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirecek üstün performansa ulaştırmayı amaçlamaktadırlar (Luthans, 1995: 357; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 84). Dönüşümcü liderlerin özellikleri şu şekilde belirtilmektedir (Greenberg, 2005: 364; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 84):

- Karizma,
- Entelektüel uyarım,
- İlham vericilik,
- Kendine güven,
- Vizyon sahibi olmak,
- Çevresel duyarlılık,
- Kişiler arası saygı,

Dönüşümsel liderlik yetenekleri olan, yönettikleri örgütte ve örgüt üyeleri üzerinde farklı etki bırakan liderler; çalışanların, beklenilenden daha çok iş yapmalarını, tekdüze devam eden iş performanslarının ötesine geçmelerini sağlar ve onları motive ederler. Temel inanç, tavır ve değerlerini dönüştürerek veya değiştirerek onları örgüt tarafından belirlenen en düşük seviyenin üstünde performans göstermeye istekli hale getirirler (Podsakoff ve diğerleri, 1990: 107-142; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 201).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, daha fazla

gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır, ayrıca daha çok dönüşümcü liderliğin alt boyutu olan telkinle güdülemeyi tercih ettikleri, en az tercih ettikleri alt boyutun bireysel destek olduğu görülmektedir (Çetinkaya, 2011: 84-85). Öğretmenlerin okul müdürlerini daha çok dönüşümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmeleri yönündeki bulguyu Şahin (2003), Bresctick (1999), Erturgut (2000) ve Bilir'in (2007) araştırmaları da destekler niteliktedir. Şahin (2003), "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasında İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerini daha yüksek ortalamaıyla dönüşümcü ve daha düşük ortalamaıyla sürdürümcü liderlik stillerine uygun olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bresctick (1999) tarafından yapılan "Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği" isimli çalışmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: "Çalışanlara vizyon ve ilham sağlanması", "grup amaçları için kendilerini adama", "çalışanlara bireysel destek olma", "model olma", "aydın istek uyandırma", "yüksek performans beklentisi içinde olma" gibi boyutlarda özel sektör çalışanları devlet sektörüne göre yöneticilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Erturgut'un (2000) , "Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" adlı çalışmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından "bireysel destek sağlama" ve sonra "Entellektüel uyarma" en yüksek ortalamaya sahip boyutlardır. Erturgut (2000) tarafından yapılan ve "Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir: Okul yöneticilerinin klasik liderlik özelliklerine sahip olma ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksektir. Klasik liderlik özelliklerinden "astlarını yetiştirme" ve dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından "bireysel destek sağlama" ve sonra "entelektüel uyarmı" en yüksek ortalamaya sahip boyutlardır. Bilir (2007), "Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulamış ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıyıp taşımadıklarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin

olumlu yöndeki bu görüşleri yöneticilerini dönüştürücü bir lider olarak yeterli gördüklerini göstermektedir (Çetinkaya, 2011: 85).

Bilir'in (2007) yaptığı çalışmada dönüştürücü liderlik özelliği gösteren yöneticilerin öğretmenlerle iyi iletişim kurması yönündeki bulguyu destekler niteliktedir. Bilir'in (2007), "Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi" adlı araştırmasında öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, dönüştürücü liderlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Birlikte çalıştığı öğretmenlerle iyi iletişim kurabilen, onları değişime ve yeniliğe yönlendirebilen, ihtiyaçlarını önemseyen, iyi bir model olabilen ve rehberlik edebilen yöneticilerin öğretmenlerini olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin yaptıkları işten memnuniyet duymaları yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarının farkında olmasından, onlara destek olmasından, adil ve demokratik tutumlarından kaynaklanıyor olabilir. Cemaloğlu (2002) araştırmasında yöneticilerin öğretmen kaynaklı olarak ifade ettikleri "görevlerin aksatılması", "aidiyet duygusu eksikliği" ve "motivasyon eksikliği" gibi faktörlerin yöneticinin görevleri olduğunu belirtmekte ve bu faktörleri yöneticinin iletişim becerisiyle ilişkilendirmektedir. Okullarda iletişimin birimler ve bireyler arasında açık olması gerektiğine dikkat çeken Cemaloğlu, okullarda iletişimin yetersiz olmasının öğretmenler arasında motivasyon düşüklüğüne ve okula olan aidiyet duygusunun zayıflamasına neden olacağını belirtmektedir. Celep (1992) araştırmasında, örgüt içerisindeki iletişimin çift yönlü olarak gelişme gösterebilmesi, öncelikle yöneticinin tutum ve davranışı ile yöneticilik anlayışına bağlıdır sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilkokullarda çift yönlü iletişimin yeterince gelişme göstermediği anlaşılmaktadır. Yöneticilerin, eğitim ve öğretim etkinlikleri, özlük hakları ve iş başarısı konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri ve kişisel sorunların iletilmesine olanak sağlamadıkları gözlenmektedir. Öğretmenler de özellikle eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini ve kişisel sorunları, çalışma arkadaşlarının sorunlarını yöneticiye iletmemektedirler. Yöneticilerin iletişim sürecinde yetkisini hissettiren bir davranış gösterdikleri, öğretmenlerle iyi arkadaşlık

ilişkisi kurmada başarılı olamadıkları ve öğretmenlerce düzenlenen sosyal etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Yönetici ile öğretmen arasındaki iletişim; kişisel sorunlarla ilgilenme, yöneticinin benimsenmesi, yöneticiden gurur duyma ve başka okulda çalışma isteği değişkenleri açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Özellikle yöneticinin deneyim ve bilgisine güvenmeyen, yöneticisinden gurur duymayan, yöneticisini benimsemeyen öğretmenlerle yönetici arasında yalnızca yukarıdan aşağıya doğru olan tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Diğer bir anlatımla, emirlerini yazılı olarak bildiren, emrin yerine getirilme gerekçesini açıklamayan, okulunda uygulanan ve gelecekteki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile iş başarısı konusunda bilgi vermeyen, görevinde yeterince başarı gösteremeyen, öğretmene yol gösterici bilgi vermeyen, resmi iletişime önem veren, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kuramayan yöneticilere karşı, öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlarını rahatlıkla iletemedikleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini bildirmekten çekindikleri sonucuna varılmıştır. Çavdar (1998), “İşletmelerde Örgütsel İletişimin Yönetim Kararlarında Kullanılması ve Uygulamasından Bir Örnek” adlı çalışmasında örgütlerin ve yönetimin başarılı olmasında en gerekli temel kaynağın bilgi olduğunu, bu bağlamda yönetimin iç ve dış çevre ile gerekli ilişkileri kurması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda örgütlerde etkinlik ve üretkenliğin yükseltmenin ve değişime ayak uydurmanın iletişim gücüne sahip bir yönetici-lidere sahip olmaya bağlı olduğuna işaret etmiştir (Çetinkaya, 2011: 101-103).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin okul müdürlerinin görüşleri açısından Çelik (1998)’e göre, okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırma, 146 ilköğretim okulu yöneticisine uygulanmış ve araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin, belirlenen 35 liderlik özelliğinin büyük çoğunluğunu yüksek düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışı boyutlarından vizyon oluşturma, davranış modeli oluşturma, grup hedeflerine bağlılığı özendirme, bireysel destek sağlama, entelektüel özendirme ve yüksek performans beklentisine sahip olma boyutlarında kendilerini başarılı gördükleri ortaya çıkmıştır. Karip (1998) tarafından yapılan “Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü

liderlik kapasitelerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla, Ankara İli merkezinde özel ilköğretim okullarında görev yapan 39 müdür, 68 müdür yardımcısı ile devlet ilköğretim okullarında görev yapan 53 müdür ve 102 müdür yardımcısına anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu, liderlik kapasitesi bakımından devlet ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini özel ilköğretim okulu müdürlerinden daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Eraslan (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İl Örneği)” adlı çalışmada amaç, İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmek ve çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Bu amaçla, Kırıkkale il merkezinde 30 İlköğretim okulu ve 300 ilköğretim öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışları açısından kendilerini çok yeterli görmektedirler. Şahin (2003), “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasının bulgularına göre okul müdürleri yüksek bir ortalama ile kendilerini dönüşümcü liderlik özelliğine yakın görmektedirler. Okul müdürlerinin kendilerini yüksek bir puanla dönüşümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmeleri yönündeki bulguyu Altun’un (2003) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” adlı araştırması da destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu müdürleri kendilerini dönüşümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmektedirler. Okul müdürleri yetenek geliştirmeye çaba gösterme, öğretmenleri bireysel özelliklerine dikkat etme farklı bakış geliştirme konularında kendilerini başarılı bulmaktadır. Bu okul müdürlerinin bireysel destek sağlama, vizyoner olma ve entelektüel uyarımda bulunmaya yönelik çabalarının olduğunun bir göstergesi olabilir. Buna karşın okul müdürleri öğretmenlerin işlerini kolaylaştırma ve geleceğe iyimser bakma konusunda kendilerini daha az başarılı bulmaktadırlar. Erturgut (2000) tarafından yapılan "Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" isimli çalışmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin klasik liderlik özelliklerine sahip olma ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olmasıdır. Açıkalın (2000) tarafından yapılan ve "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile

Empati Becerileri Arasındaki ilişki" isimli çalışmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: İlköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtirlerken, en çok "telkinle güdüleme", en az "idealleştirilmiş etki" boyutunu gösterdiklerini düşünmektedirler. Kültür (2006) "Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stili davranışlarına ilişkin algılarının öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dönüşümsel liderlik alt boyutları incelendiğinde ise daha yüksek bir ortalama ile "Entellektüel uyarım" liderlik boyutunda bulunmaktadırlar (Çetinkaya, 2011: 87-89).

Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha düşük bir ortalama ile kendilerinin "Etkileşimci liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alt boyutlar açısından ise öğretmenler ve müdürler okul yöneticilerini öncelikle yüksek ortalama ile "Aktif Beklentilere göre yönetim" daha düşük bir ortalama ile "Pasif Beklentilere göre yönetim" ve en düşük ortalama ile da "Laissez-Faire" lider boyutunda değerlendirmişlerdir. Bass, "Laissez-Faire" önderlik tarzının astların performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini bulmuştur. Bu "Laissez-Faire" önderlik tarzının istenmeyen bir önderlik tarzı olduğunu göstermektedir. Çelik'in (1998) "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik" ve Erturgut'un (2000) "Örgütsel Değişimde Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" adlı araştırmalarında okul müdürlerinin kendilerini dönüşümcü liderlik stiline daha yakın değerlendirmişlerdir (Çetinkaya, 2011: 93).

Doğan (2005) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticileri ve öğretmenler arasında bir iletişim kopukluğu ve gösterdikleri liderlik boyutları ortaya konmuştur. Bu bulgu iletişim becerilerinin liderlik stilleri ile ilişkili olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Doğan'ın (2005) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki" isimli çalışmasında elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde; okul yöneticilerinin, okulda gösterdikleri "öğretimsel liderlik" davranışları ile öğretmenlere sağlıklı mesajlar iletemedikleri ve bunun sonucu olarak, taraflar arasında iletişim kopukluğunun var olduğu, okul yöneticileri

ve öğretmenlerin etik kurallara farklı bakış açılarıyla yaklaştıkları, okul yöneticileri tarafından ortaya konulan vizyonun öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı ya da desteklenmediği, okul yöneticileri tarafından okullarda yapılan yenilik ve değişimlerin öğretmenler tarafından yeterli görülmediği saptanmıştır. Yine Bahar (1999) tarafından yapılan çalışma da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bahar (1999) tarafından yapılan “Özel Okul Müdürleri İle Devlet Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir: Resmi okullarda okul yönetimi ve personel arasındaki iletişimin yetersiz olduğu ve bunun nedeninin okul müdürlerinin liderlik davranışlarından haberleşmeye çok önem vermedikleri olduğu ifade edilmektedir (Çetinkaya, 2011: 99).

Altun'un (2003) araştırmasında okul müdürleri dönüştürücü liderliğe yüksek düzeyde önem vermektedirler, fakat uygulamada verdikleri önem kadar başarılı olamamaktadırlar. Bu durum okul müdürlerinin kendilerini daha nesnel değerlendirmeleri gerekliliğini ortaya çıkarabilir. Ancak nesnel bir değerlendirme ile öz eleştiri yapılarak daha doğruya giden yol bulunabilir. Okul müdürleri kendilerinin sürekli olumlu yanlarını görüp aksi durumları göz ardı ederlerse kendilerini geliştirme konusunda geride kalabilirler (Çetinkaya, 2011: 105).

2.3.2. Sürdürümcü Liderlik: Sürdürümcü liderler, çalışanları, yaptıklarını ödüllendirerek motive ederler. Çalışanlar okul gibi örgütlerde işlerini yaparken sürdürümcü liderler, çalışanların işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara sağlarlar. Bu tip liderler, çalışanlarının yaptıklarına karşılık olarak ödül vererek bireylerin o anki ihtiyaçlarını karşılarlar (Bass, 1985a; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 396). *Sürdürümcü liderliğin* üç çeşidi vardır (Antonakis ve diğerleri, 2003; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 396).

2.3.3. Karizmatik Liderlik: Karizma kavramı, Max Weber'den bu yana, liderlikle ilgili pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Ancak 1980'li yıllara kadar yapılan çalışmaların (Etzioni ve Oberg'in çalışmaları gibi istisnalar dışında) hemen hepsinde karizma olgusu politik, sosyal ya da dini liderlik etkilemelerini açıklamaya yönelik biçimde incelemeye tabi tutulmuştur (Yuki, 1994: 317; akt. Poussard ve Erkmen,

2008: 77). Weber, karizma terimini “karizmatik yetki” şeklinde kullanmıştır. Yetkiyi, “belirli bir grubun, belirli bir kaynaktan çıkan emirlere itaat etme olasılığı” şeklinde tanımlayan Weber, geleneksel yetki, karizmatik yetki ve ussal-yasal yetki olmak üzere üç tür yetkiden söz etmektedir (Baransel, 1993: 168; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 77). House ve Howell karizmatik liderlerle, karizmatik olmayan liderleri mukayese etmiş ve karizmatik liderleri: Kendine güvenen, Risk alabilen, Enerji ve iş ilişkileri yüksek, İletişim yeteneği kuvvetli, Moral değerlerine inanılan ve İzleyicilerini geliştirmeye odaklanmış liderler olarak belirlemişlerdir (House ve Howell, 1992: 81-108; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 77).

Yukarıda çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulmuş olan karizmatik lider özelliklerini aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Güçlü inanç, özgüven ve izleyiciler arasında düşük çatışma sağlama,
- Yüksek performans ve motivasyon sergileme,
- Güçlendirme duygusunu yerleştirme,
- Karmaşık fikirleri basit mesajlara indirgeme,
- Metaforlar ve hikayeleri kullanarak iletişim kurma,
- Riski elverişli hale getirme ve risk olmadan kendini boşlukta hissetme,
- Statüye meydan okuma,
- Empati yeteneğine sahip olma,
- Teşvik ve mücadele etme,
- Yol gösterici ve ilham verici olma,
- Vizyon geliştirme,
- Özel bir kültüre sahip olma,
- Olağanüstü sorunlara güçlü çözümler üretme (Poussard ve Erkmen, 2008: 78).

Karizma bir liderlik biçimi olmamasına karşın, başarılı bir yönetici tipini meydana getiren tamamlayıcı özelliklerdendir. Yöneticide özgüven unsurunu güçlendirirken aynı zamanda alınan kararlarında etkisini pekiştirici bir özelliğe sahiptir. Karizma; duruş, giyim, bakış, ses tonu, yürüyüş, üslup gibi birçok saygı ve güç ifade eden tavırları barındırmakla, yöneticiye bilgi ve yetenek zenginliğinden önce yönetim yolunun kolay açılmasını sağlamaktadır.

2.3.4. Vizyoner Liderlik: Vizyoner lider, örgütün geleceğine farklı bir gözle bakabilen, gerçekçi, inandırıcı bir gelecek resmi çizen ve üyeleri de bunu gerçekleştirmek için inandıran, hareket geçiren ve yönlendiren kişidir. Vizyoner lider, sadece vizyonu belirlemekle kalmaz, onu gerçekleştirmek için çalışır, diğerlerine örnek olur, onların da bu yolda kendisini izlemesini sağlar. Vizyon sahibi olmak, önemli bir liderlik özelliği olarak kabul edilmektedir. Örgütler açısından vizyon, örgütün gelecekteki resmidir. (Çelik, 1999; Erçetin, 1998; akt. Şişman, 2012: 9).

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisini incelediği araştırmasında Tahaoğlu (2007), müdürlerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolleri ile okulların örgüt iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Öztürk (2008), Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı olarak planlama, başarı güdüsü, örgütsel liderlik, risk yönetimi, fırsatları değerlendirme, yaratıcılık ve motivasyon gibi boyutlar ortaya çıktığını, okul yöneticilerinin bu davranışlardan en fazla motivasyon üzerinde durduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen; çözülme, engelleme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından en fazla moral boyutuna önem verdikleri, okul büyüklüğü ve okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca küçük okullarda görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini fark etmiş, okul büyüklüğü ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okul ikliminin engelleme ve samimiyet alt boyutlarının cinsiyet ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Gültekin, 2012: 111).

2.3.5. Kültürel Liderlik: Kültürü, “toplumlarda yaşayan insanlar ya da gruplar tarafından yaratılan ve ortaklaşa paylaşılan tutum, değer, davranış ve alışkanlıklar bütünü” olarak tanımlayabiliriz (Güvenç, 1979: 105; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 93). Kültür, toplum bireyleri tarafından öğrenilmiş bir yaşam biçimidir (Hofstede, 1980: 16; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 94). Örgüt kültürü incelendiğinde, yöneticilerin ve liderlerin sahip oldukları değer ve davranışların işletme yapısı ve işleyişinde etkin olduğu görülmektedir (Poussard ve Erkmen, 2008: 95).

a) Kültürel Liderlik Tipleri

Trice ve Beyer (1993), kültürel korumaya karşı, kültürel yeniliği kolaylaştıran belirli sayıda lider davranışları ve özelliklerini incelemiştir. Bu incelemeler sonucu, kültürel liderliğin *dört değişkeni* olarak; *yaratan, değiştiren, şekillendiren veya bütünleştiren* liderlik tipleri ortaya çıkmıştır. Bu *dört liderlik tipi*, farklı örgütsel sorunlara çözüm olabilecektir. Bu sorunlar; izleyicileri çekmek ve bir araya getirmek, eski kültürel öğeleri değiştirmek veya zayıflatmak, mevcut kültürü korumak ve alt kültürlerin farklı ilgilerini/çıkarlarını uzlaştırmak olarak sıralanabilir (Bligh, 2006: 395-426; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 93). Çağdaş liderlik yaklaşımlarında tanımlanan lider tipleri, varolan ya da amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracak örgüt kültürleri içerisinde farklı etkilenmelere neden olmaktadır. Önemli olan, Tablo 1. de gösterildiği gibi liderlerin, değişim karşısında örgütlerinin kültürlerinin devamının mı yoksa yeni bir kültürün yaratılmasının mı gerektiği konusunda karar vermeleridir (Poussard ve Erkmen, 2008: 104).

Tablo 1. Kültürel Liderlik Tipleri

Kültür Tipleri	Tanım	Örnekler
Yaratıcı	Farklılık vizyonu taşıyan, yeni organizasyondaki kurucular veya zihinler	Bob Noyce, Sematech'in CEO'su olarak, yaratıcı yenilikler için rakipler arasında işbirliği yapılabileceğini, hiçbir firmanın tek başına yaratıcı yenilikleri yapabilecek gücü olmadığını gösterdi.
Değişimci	Yeni kültürel inançların ve değerlerin geliştirilmesi	Sandy Kane, kriz çıktığında endüstri liderlerinin dikkatini çekti ve "Sematech'in Babası" olarak adlandırıldı.
Şekillendirici	Kültürün tanıtımı ve sembolize edilmesi	Bob Noyce, "Silikon Vadisinin Başkanı" endüstrinin amacını belirten değerlerini tanıtan bir kahraman.
Bütünleştirici (Tamamlayıcı)	Çatışan ilgileri ve değerleri dengeleme ve birlikte çaba gösterme	Charlie Sporck, mekik diplomasisi yürüten diplomat, Sematech'in kurucu üyeleri arasında başlangıç anlaşmalarını müzakere etti.
		Turner Hasty, Sematech'in CEO'su, varsayımları birleştirdi ve farklı şirketlerden vekillerin çabalarını koordine etti.

(Janice M. Beyer ve Larry D. Browning (1999): "Transforming An Industry In Crisis: Charisma, Routinization, And Supportive Cultural Leadership". Leadership Quarterly, Vol. 10, Issue 3; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 97).

Kültürel Liderlik öğeleri ve örgüt kültürü açısından sonuçlarının da ortaya konduğu Tablo 2. deki gibi, Yenilikçi liderlik, karizmatik liderliğin klasik tanımına çoğu kez benzemektedir. Bu tip liderler, çoğu kez sosyal hareketlerde ve yeni organizasyonlarda bulunurlar. Bir kültürü bütünleştiren liderlik, Zaleznick ve Kets de Vries (1975) tarafından anlaşma (müzakere) liderliğine benzetilmektedir (Trice ve Beyer, 1991: 149-169; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 97).

Tablo 2. Kültürel Liderliğin Öğeleri ve Örgüt Kültürü Açısından Sonuçları

Kültürel Liderlik Öğeleri	Yenilikçi	Koruyan (Sürdüren)
Kişisel Nitelikler	Özgüven	Grup içi güven
	Baskın kişilik (yapısı)	Kolaylaştırma
	Güçlü (bir) inanç	Güçlü (bir) inanç
	Misyoner	Sorun çözücü
	Etkileyici ve Manidar	İkna edici
Algılanan Durum	Kriz	Kriz olmaması veya yönetilebilirliği
Vizyon ve Misyon	Temel ideoloji	Tutucu ideoloji
İzleyicinin Katkıları	Bu liderde, krizle baş etmek için gereken olağanüstü nitelikler	Bu lider, geçmişte başarılı olan, var olan değerleri temsil eder
Performans	Kriz yönetiminde tekrarlanan başarı	Başarının sürdürülmesi
Lider Davranışı	Etkin rol modeli	Etkin rol modeli
	Başarı ve yeteneğin yaratılan etkisi	Başarı ve yeteneğin yaratılan etkisi
	Düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği ideoloji	Düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği ideoloji
	İzleyicilerin güveni ve yüksek beklentileri için iletişim kurma	İzleyicilerin güveni ve yüksek beklentileri için iletişim kurma
	Harekete geçirme	Harekete geçirme
Yönetimsel Faaliyetler	Yeni yapılar ve stratejiler de kökten değişimler	Mevcut yapılar ve stratejilerin yenilenmesi ve güçlendirilmesi
Kültürel Formların Kullanımı	Yeni kültürel ideolojiler ve değerlerle iletişim kurar	Mevcut kültürel ideolojiler ve değerlerin onaylanması ve kutlanması
Geleneğin Kullanımı	Yeni gelenekler oluşturur	Mevcut geleneklerin devam etmesi
Fazla Zaman Konusunda Israr	Değişen kurumlar	Gerçekleştirilen çekicilik ve hayatiliğin sürekliliği

(H.M. Trice ve J.M. Beyer (1991), "The Cultures of Work Organizations", Organization Science, Vol.2; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 97).

2.3.6. Etkileşimci Liderlik: Etkileşimci liderliği belirleyen en önemli iki faktör ödül ve cezadır. Başarı karşılığında yönetici ödül aracını kullanmakta, öte yandan, performansta kabul edilemeyecek bir değişiklik ortaya çıktığında “istisnalara göre yönetim” uygulanmaktadır. Etkileşimci liderliğin, yönetimle eş anlamda olduğu vurgulanmakta, bir başka deyişle, etkileşimci liderler gibi, yöneticilerin de astlarıyla sözleşme yapan, performanslarına göre onları ödüllendiren veya cezalandıran kişiler olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2007; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 80-81). Etkileşimci lider, izleyenlere yol gösteren, onları motive eden, örgütün amaçlarını, rolleri ve görevleri açıkça ortaya koyan liderlerdir (Bateman ve Snell, 2002; Poussard ve Erkmen, 2008: 81).

2.3.7. Bilgi Toplumu Liderliği: Tablo 3. de olduğu gibi bilgi toplumu liderleri, çalışanlar arasında bilgi transferini gerçekleştirerek, örgütlerini, öğrenen organizasyonlarla dönüştürebilecek, birikim ve yeteneğe sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bilgi toplumu liderliği sakin, geleceğe yönelik paylaşılan bir vizyonu olan, izleyicilerinin görüş ve önerilerine değer veren, katılımcı, yönetmenin ötesinde yönlendirebilen bir liderliktir (Arat, 1998: 87; Poussard ve Erkmen, 2008: 90). Bilgi toplumu liderleri, çevresel tehdit ve fırsatların farkında olan, başka bir anlatımla maceraperest kişilerdir (Toffler ve Toffler, 1997: 5-9; Poussard ve Erkmen, 2008: 90). Bilgi toplumu liderleri geleceği önceden sezinleyebilen ve ortaya çıkan fırsatlardan en iyi bir biçimde yararlanabilme ve tehditlerden en az zararla kurtulabilme becerisine sahip, bilgiyi yöneten, öğrenme ve öğretmeye değer veren, çevresel tehdit ve fırsatları analiz edebilen, ekip çalışmasını önemseyen liderler olarak tanımlanabilir (Poussard ve Erkmen, 2008: 90).

Poussard ve Erkmen, (2008)' de Jennifer James'in, bilgi toplumu liderlerinin sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde sıraladığını ifade etmektedirler:

Dünyaya Yeni Bir Gözle Bakmak: Bilgi toplumu liderleri, tecrübe, bilgi ve kültür düzeylerinin, gerçekleri görmekten alıkoymalarını engellemek için çevreye ve kendilerine karşı sorgulayıcı bir gözle bakarlar.

Mit ve Sembolleri Kullanmak: Bilgi toplumu liderleri, çevresel unsurları, kültür ve iletişimi etkin bir biçimde kullanarak yeni fikirlerin gelişmesi için gerekli ortamı hazırlarlar.

Geleceği Tanımak: Bilgi toplumu liderleri, geleceği tanıma çerçevesinde, günümüzdeki gelişmelerin itici kuvvetlerinin etkilerini izlemek zorundadırlar.

Hızlı Yanıt Vermek: Bilgi toplumu liderleri, çevresel değişikliklere hızlı adapte olur ve hızlı bir şekilde tepki gösterirler.

Kaynakları Rasyonel Kullanmak: Bilgi toplumu liderleri, kıt kaynakları daha rasyonel kullanırlar.

Çeşitlilikten Yararlanmak: Bilgi toplumu liderleri, farklı kültürel, sosyal, dinsel ve zihinsel çeşitlilikten yararlanırlar. Entelektüel bilgi liderleri, özellik ve davranışları ile izleyenlerine örnek alınması gereken model oluştururlar. Bilgi toplumu liderleri, meşruluğunu ve gücünü pozisyonlarından değil bilgi gücünden elde ederler. Bilgi toplumu liderliği, sahip olduğu özellikler bağlamında dönüşümcü liderlik tipine daha fazla yaklaşmaktadır. Dönüşümcü liderlik, örgütlerde gerçekleştirilmek istenilen değişim çabalarına önderlik edilmesini içermektedir (Gül, 2007; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 93).

Tablo 3. Karizmatik ve Bilgi Toplumu Liderlerinin Mukayesesi

KARİZMATİK LİDERLERİN ÖZELLİKLERİ	BİLGİ TOPLUMU LİDERLERİNİN ÖZELLİKLERİ
Vizyon, lider tarafından belirlenir ve izleyenlere sunulur	Paylaşılan bir vizyona sahiptirler
Geleceğe yönelik uzun dönemle ilgilenirler	Geleceğe yönelik, uzun dönemle ilgilenirler
İçinde bulunduğu şartları, kendi doğruları ile değiştirmeye çalışır	İçinde bulunduğu şartları, izleyici grubuyla birlikte değiştirmeye çalışır
Gücünü karizmasından alır ve bu gücü tek başına kullanır	Gücünü sahip olduğu bilgiden alır ve bu gücü ekibiyle birlikte kullanır
Karizmatik lider izleyicilerine güvenir ancak yine de denetler	Bilgi toplumu lideri, izleyicilerine güvenir ve oto kontrolü güçlendirir
Sorgusuz-sualsiz itaat bekler	Ortak doğruya ulaşmak için diyalog kurar
Kendisini izleyicilerinden üstün görür ve bu üstünlüğün gerektirdiği şekilde kendisine davranış gösterilmesini ister	Kendisini izleyicileri ile eşit görür
Karizmatik lider genellikle kriz ortamlarında ortaya çıkar	Fırsatlar için ortadadır
Kendisine ihtiyaç duyulmasını ister	Kendisine ihtiyaç duyulmayacak bir sistem kurar
Kendisinin her şeyi bildiği iddia eder, tek başına öğrenmeyi tercih eder	Birlikte öğrenir
Kişisel risk üstlenir	Ekibiyle birlikte sorumluluk üstlenir
Bilgi teknolojilerinden fazla faydalanmaz	Bilgi teknolojilerinden azami bir biçimde yararlanır
İkna yetenekleri ile bağlılık ve güven yaratır	İkna yerine iletişim ve diyalogla güven yaratır

(Poussard ve Erkmen, 2008: 91)

2.3.8. Serbest Bırakıcı Liderlik: Bass (1998) bu çeşit liderliği çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade eder. Örneğin, serbestlik tanıyan liderler, önemli konular üzerinde fikirlerini belirtmekten ve harekete geçmekten kaçınırlar, kararları yapmak veya ertelemek konusunda başarısız olurlar, sorumluluktan kaçınırlar, dönüt vermezler ve otoritenin devam etmesine izin verirler. Bu tür lidere, ofisinde oturan, az öğrenci ve çalışanla görüşen, öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci gelişimleri ile ilgilenmeyen ve her şeyin olduğu gibi devam etmesine izin veren bir yönetici örnek verilebilir (Hoy ve Miskel, 2012: 396).

2.3.9. Dağıtımçı Liderlik: Eğitim alanındaki bilim insanları, son zamanlarda örgütsel veya dağıtımçı liderlik için çerçeveler oluşturma konusunda oldukça istekliler. Dağıtımçı modeller; liderliği takımlar, gruplar ve örgütsel özellikler ile birlikte ele almaktadır. Pratikte bu yaklaşımlar, bir değişimi gerçekleştirmek için birilerinin başta olması gerektiği varsayımına karşı çıkar (Heller ve Firestone, 1995; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 402-403). Dağıtımçı veya örgütsel liderliğin yeni bir olgu olmadığı oldukça açıktır. Okullar ve diğer örgütler iş ve liderlik sorumluluklarının bölümlenmesini daima denemişlerdir (Gronn, 2002; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 403). Dağıtımçı liderliğin savunucuları, liderliğin gerekli olduğunu, çünkü eğitim örgütlerinin tek bir kişinin baş edemeyeceği kadar karmaşık olduğunu iddia ederler (Heller ve Firestone, 1995; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 403). Sonuç olarak bütün bu karmaşık işleri yönetmenin sorumluluğu birçok birey ve roller arasında dağıtılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012: 403).

2.4. Lider Yeterlilikleri Ve Beklenen Güç

Okul yönetiminde müdürlerin liderlik yeterlilikleri, rolleri, davranışları ve işlevleriyle ilgili bazı sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalardan birine göre Sergiovanni, (1984), okul müdürlerinin, (1) eğitsel, (2) denetsel, (3) örgütsel ve (4) yönetsel liderlik olmak üzere dört liderlik rolünden söz edilmektedir.

Sergiovanni, (1984) yönetim açısından gücü; (1) teknik, (2) insani, (3) eğitsel, (4) sembolik ve (5) kültürel güç olmak üzere beş başlıkta toplamıştır:

- **Teknik güç,** daha çok okul yönetim süreçlerini kapsamakta olup teknik yönden yeterli lider, “yönetim mühendisliği” rolü üzerinde yoğunlaşmakta; bu rol, temel konular olarak, zaman yönetimi, teknoloji, planlama, örgütsel yapı, örgütlenme, eşgüdüm, vb. öge ve süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

- **İnsani güç,** bireyler arası ilişkilerle ilgili olup insani yönden yeterli lider, “insan mühendisliği” rolünü benimsemekte; bu rol, insanlar arası ilişkiler, güdüleme, teşvik, destek, insan gücünü geliştirme, katılmalı karar verme, insan kaynağının moralini yükseltme gibi konulara önem vermektedir.

- **Eğitsel güç**, eğitim, öğretim, öğrenme süreçleri ve okul hakkında yeterli bilgi sahibi olmakla ilgili olup eğitsel yönden yeterli lider, kendini “klinik bir uygulamacı” olarak görmekte; bu rol, öğretimin etkililiği, eğitim programını geliştirme, klinik denetim, değerlendirme gibi konulara ve bunlarla ilgili mesleki bilgi ve becerilere önem vermektedir.

- **Sembolik ve kültürel güçte** okulla ilgili önemli durum, sembol ve değerler üzerinde yoğunlaşmakta; sembolik ve kültürel yönden yeterli lider, önemli amaçlar ve davranışlar için model oluşturmakta, neyin önemli ve değerli olduğu konusunda çevresindekilere çeşitli sembollere bağlı olarak mesajlar vermektedir. Zamanının çoğunu okul içinde gezinerek, sınıfları ziyaret ederek, eğitim-öğretim ve öğrenciler için harcamaktadır. Okul için bir vizyon belirlemekte, önemli tören ve toplantılara başkanlık etmektedir. Liderliğin sembolik ve kültürel yönüne önem veren liderler, insanları etkilemede çeşitli sembollerin kullanımına ağırlık vermekte, insan bilinci, anlamların üretilmesi, paylaşılması, bütünleşme gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2.5. Lider Roller

Hoy ve Miskel, beş liderlik rolü tanımlanmaktadır:

- 1) **Bütünleştirici Rol:** Astları oybirliğiyle karar vermek üzere bir araya getirir; burada temel hedef, farklı fikirlerin ve durumların uzlaştırılmasıdır.
- 2) **Parlamentar Rol:** Azınlığın fikirlerini koruyacak açık bir iletişim ortamı sağlar ve katılımcıların grup kararına demokratik bir süreçle ulaşmalarına yardımcı olur.
- 3) **Eğitmen Rolü:** Karar verilecek konuların sınırlılıkları ve olanakları hakkında grup üyelerine açıklama yapar ve onlarla müzakere ederek değişmeye yönelik direnci azaltmaya çalışır.
- 4) **Avukat Rolü:** Uzman astlardan tavsiye alır. Kararın niteliği, yöneticinin gerekli bilginin üretilmesinde yaptığı rehberlikle artar.
- 5) **Direktör Rolü:** Astların uzmanlığının ya da ilgisinin olmadığı durumlarda tek yanlı kararlar verir; burada amaç verimlilik (Hoy ve Miskel, 2012: 327-328).

2.6. Etikili Yöneticilerin Liderlik Özellikleri

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle ilgili geçmişte çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalarda, burada açıklanan öğretim liderliği kapsamında yer alan konulardan çok az olarak söz edilmiştir. Bu araştırmalardan biri, Blumberg ve Greenfield (1980) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamına ilkökul ve ortaokul müdürleri alınmış, sekiz örnek olay çözümlemesi yapılmıştır. Okul yöneticilerinde bireysel olarak şu özellikler belirlenmiştir:

1. Açık okul amaçları belirleme,
2. Amaçların, motivasyonun sürekliliğini sağlama,
3. Kendine güven ve diğerlerine karşı açık olma,
4. Belirsizlikle baş edebilme yeteneği,
5. Güçle ilgili dinamiklere karşı duyarlılık,
6. Analitik bir bakış açısı,
7. İşiyile ilgili sorumluluk alma yeteneği (De Bevoise, 1984: 15-16; akt. Şişman, 2012: 44-45).

Bir başka araştırmanın sonuçlarına göre, başarılı okullarda müdürler şu özelliklere sahiptir:

1. Program ve öğretim konusunda bilgi sahibidirler,
2. Okul kadrosu, öğrenci ve ailelerle etkili iletişim becerilerine sahiptir,
3. Amaç yönelimlidirler,
4. Okulun fiziki, sosyal, psikolojik ortamlarıyla ilgilenirler,
5. Davranışlarında ve başkalarından bekledikleri davranışlarda tutarlıdır,
6. Kadronun geliştirilmesiyle ilgilenirler,
7. Okul ortamında sık görünürler ve öğrenci başarısı üzerinde yoğunlaşırlar (Burnett ve Pankake, 1990; akt. Şişman, 2012: 45).

Diğer bir araştırmanın başarılı okullarda okul yöneticileriyle ilgili ulaştığı sonuçlar ise şöyledir:

1. Okul yönetiminde değişik stratejiler kullanmakta,
2. Okul ortamında sık görünmekte,

3. Öğretmen ve öğrencilerle sürekli temas halinde olmakta,
4. Okul ortamını her an hizmete hazır bulundurmakta,
5. Öğrenci başarısı, halkla ilişkiler ve bilginin paylaşılmasına önem vermekte,
6. Öğrencilerin etkileşimine önem vermekte,
7. Okul kadrosunun seçilmesine ve yetiştirilmesine önem vermektedir (Dwyer, 1984; akt. Şişman, 2012: 45-46).

1970 yılında 163 çalışmayı inceleyen Stogdill (1981) bir liderin ayırt edici özelliklerini şöyle sıralamıştır: Sorumluluk ve işin bitirilmesi için istekli olma, sorun çözmede özgün ve pratik olma, kendine güven ve kişisel kimlik duygusu yaptıklarının sonuçlarını kabullenme, hazır olma ve kişiler arası çatışmayı azaltabilme, tolerans gösterme, diğer insanların davranışlarını etkileme ve amaca uygun sistemler oluşturma (Hoy ve Miskel, 2012: 380). Benzer bir şekilde Glenn L. Immegart (1988), zeka, baskınlık, özgüven ve yüksek enerjinin liderlerle ilgili özellikler olduğu sonucuna varmıştır. Belirli özelliklere sahip olmanın, bir liderin etkili olma olasılığını arttırdığına dair kanıtlar vardır. Ancak bu “liderler, lider doğar” demek değildir (Hoy ve Miskel, 2012: 380).

2.7. Liderlerin İzleyicilerini Etkilemesi

(Gordon, 2013)’de yayınlanan çalışmasında; liderlerin nasıl takipçi kazandıklarını şöyle açıklamaktadır:

1. Yaşamak (hayatta kalmak) amacıyla her insan ihtiyaçlarını gidermek (doyurmak) ve bu mücadelenin yol açtığı gerilimi azaltmak için sürekli çabalamak zorundadır.

2. Bir ihtiyacı tatmin etmek için bazı *araçlar* (aletler, yiyecek, para, bedensel güç, bilgi, enformasyon) gereklidir.

3. Bireysel gereksinimlerin çoğu *insanlar veya gruplarla ilişkiye* girmek suretiyle tatmin edilir. O halde, gruplar ve insanlar ihtiyaçlarımızı tatmin ederken ağırlıklı olarak güvendiğimiz (bel bağladığımız) *araçlar* haline gelmektedir.

4. İnsanlar hiç durmaksızın bu ilişkileri bulmaya çalışırlar; diğer kişi bu durumda onların ihtiyaçlarını tatmin etmekte kullandığı *araç* olur.

5. İnsanlar gruplara katılır, çünkü bir gruba mensup oldukları için orada gereksinimlerini doyuracak araçların sunulacağını umarlar. Tam tersine, eğer ihtiyaçlarının artık tatmin edilmediğini görürlerse grubu terk ederler.

6. Bir grubun üyeleri lider tarafından etkilenme ve yönlendirilmeyi ancak lideri, üyelerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli araçlara sahip olan bir kişi olarak görürse kabul eder.

Yukarıdaki açıklamalardan şu sonuca varılmaktadır: Bir gruptaki üyeler istek ve gereksinimlerinin karşılanacağına dair kendilerine verilen sözün tutulması koşuluyla “lideri destekleyecektir”; ancak bu takdirde bir kişi lider rolünü hak edebilir ve sürdürebilir (Gordon, 2013: 31-32).

2.8. Etkili Liderlik Ve Etkin Bir Lider Olabilmek

Bir grup liderinin asıl işlevi, onun problem-çözmede kolaylaştırıcı rolüdür. Gruplar sorunlarını çözeceğine inandıkları bir lidere ihtiyaç duyarlar. Çok sık olmasa da hiçbir problem yaşamadan çalışan bir grubun bir lidere bile gereksinim duymadığı durumlar da görülebilir (Gordon, 2013: 42).

Bugünün liderlik anlayışı dikey hiyerarşilerden uzaklaşarak yatay örgütlenmelere doğru ilerlenmekte; kişilere “rütbe” vermeyi önemseyen düzenlemelerden çalışanlar arasında “bağlar” kuran bir modele dönüşmektedir. “Ortaklık-arkadaşlık” ilişkilerini vurgulayan bu yeni akım işyerlerinden başka hiçbir yerde bu denli yaygın değildir. Komut, kontrol ve bölümlenmeyi vurgulayan tavandan tabana doğru işleyen otokratik anlayış ise günümüzde değişmekte ve yerini yeni liderlik modeline bırakmaktadır: günümüzün liderlik modeli; eşitlikçi ilişkileri, ekip çalışmasını, işbirliğini, elamanlar arası bağlılığı, sorumluluğu ve enformasyonun serbest akışını teşvik eden ilkeleri benimsemektedir. Günümüzde etkin liderlikte ön koşulun usta bir ekip kurmak ve organizasyon içindeki diğer departman yöneticileri ve ekipleriyle ortaklık anlayışı içinde çalışmakta ne kadar yetenekli olduğuna bağlı olduğu kabul edilmektedir. Liderler bir takım kurmak ve yaratmak için kişiler arası becerilerden hangilerinin gerekli olduğunu öğrenmek zorundadır; takım içinde her kişinin bulunması ve katılımı değerli ve gereklidir (Gordon, 2013: 7-9).

Son 65 yıl içinde bilim insanları aradaki kayıp zamanı telafi etmek için gerçekten sıkı bir çalışma içine girdiler; kişilerin nasıl lider olduğunu, lider pozisyonunu nasıl elde ettiklerini, nasıl taraftar kazandıklarını, grup performansı üzerinde nasıl etkili olduklarını ve lider etkinliğini sağlayan şeylerin neler olduğunu araştırdılar. Liderlik üzerinde yapılan kapsamlı bir okuma ve inceleme 150 sayfayı aşan 3.000 den fazla bir kaynakçanın var olduğunu ortaya çıkarmıştır! Liderliğin yoğun bir biçimde araştırıldığı çok açık görülmektedir (Gordon, 2013: 13).

Bu kapsamda bir kişinin liderlik stilini değiştirmesinden ve işletme müdürü pozisyonunu üstlenmesinden bir yıl sonra, grubunun üyeleriyle ve tüm yöneticilerin en üst kadrosuyla (bunların içinden 12'siyle) geniş kapsamlı ciddi görüşmeler yapılmıştır. Kendilerinden işletme müdürünü tasvir etmeleri istenmiş ve 160 ayrı ifadenin içinde sadece beşinde müdüre arzu edilmeyen özelliklerin atfedildiği görülmüştür. Bu lider hakkında en sık bildirilen özellikler aşağıda görüldüğü gibidir (Gordon, 2013: 17-18):

- Anlayarak dinlemeye özen gösteriyor; problemleri tartışmak için hevesli; fikirlere açık; dinlemek için zaman ayırıyor (27 yorum)
- Teşvik edici ve yardımcı; destekleyici; sizin tarafınızı tutuyor; sorunlarınızı unutmuyor (19)
- Takımla yakınlaşıyor; grubun daha iyi kararlar almasına yardımcı oluyor; işbirliği yapmayı kolaylaştırıyor (19)
- Yakın denetim yapmaktan kaçınıyor; patronluk taslamıyor; isteklerini zorla kabul ettirmiyor ve hükmetmiyor (18)
- Otoriteyi delege ediyor; gruba güveniyor; onların verdiği hükümlere inanıyor; grubun karar almasına izin veriyor; başkalarının yaratıcılığına inancı var (17)
- İletişim kurarken açık ve dürüst; düşündüğünü söylüyor; onun sözlerine güvenebilirsiniz (11)
- Elemanlarının ellerinden gelenin en iyisini yapmasını sağlıyor; işçilerle (8)

Bu görüşmeler işletme müdürünün yeni becerileri ve yöntemleri üzerindeki spesifik etkilere ilişkin veriler elde edilmesini de sağlamıştır:

- Tüm departmanlar arasında işbirliği ve eşgüdümün arttığı görülmüştür. (21yorum)

- Formenlerin davranışları ve bireysel gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yapmıştır (19)
- Üretim ve kar artmıştır (11)
- Daha iyi kararlar verilmiş ve çözümler bulunmuştur. (7)
- Planlamada ve makinelerin yenilenmesinde düzelme görülmüştür (5)
- Verimde artış ve maliyetlerde düşüş kaydedilmiştir (4)
- İletişim düzelmiştir (3) (Gordon, 2013: 17-18).

2.9. *Yönetici Ve Lider Karşılaştırması*

Demokratik toplumlarda liderlik, yöneticilikten farklı olarak sadece yönetici konumunda bulunan bazı insanlarla ilgili olmayıp sosyal yaşamın bütün alanlarını (askerlik, siyaset-politika, ekonomi, aile, eğitim, medya vb.) ve bütün bireyleri kuşatacak biçimde ele alınmaktadır. Türkiye’de, çeşitli yönetim konumlarında bulunan insanlar için, *cumhurbaşkanı, başbakan, bakan, başkan, reis, rektör, dekan, müdür, general, komutan, kumandan, amir, kaptan, direktör, şef, ustabaşı* vb. sıfatlar kullanılır. Başka dillerde de örneğin İngilizce’de üst düzeydeki bazı yöneticilerle ilgili olarak *president, prime, minister, head, general, chief, captain, rector, dean* gibi kavramlar kullanılır (Şişman, 2012: 15).

Liderin yöneticiden farklı bazı özellik, yeterlilik ve güçlere sahip olması ışığı altında, yönetici ve lider arasında bir karşılaştırma yapıldığında ikisi arasında başlıca şu farklılıklardan söz edilebilir (Bennis, 1994: 65-66; akt. Şişman, 2012: 18):

- Yönetici idare eder; lider yenilik yapar.
- Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir.
- Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir.
- Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır.
- Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder.
- Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür.
- Yönetici “nasıl ve ne zaman”; lider ise “ne, niçin” sorularını sorar.
- Yönetici, kar-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar.
- Yönetici taklit eder; lider meydana getirir.
- Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur.

- Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir.
- Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru iş yapar.

Yukarıdaki açıklama ve karşılaştırmalardan anlaşılacağı gibi yönetici ve lider, farklı rol, davranış ve özellikler vurgulanarak tanımlanan kavramlardır. İdeal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer lider olmaları beklenir. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda da söz konusu okulların başarısında, okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerinin önemli bir payı olduğu görülmüştür (Şişman, 2012: 18).

2.10. Öğretim Liderliği Ve İletişim Süreci

Giresun (2007), İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği rolleriyle iletişim tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 24 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 435 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Liderliği Ölçeği” (Şişman 2004), “İletişim Becerileri Anketi” (Özer, 2002) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini sergilemedikleri ortaya çıkmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği ve iletişim becerileri; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalıştığı süre değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği rolleriyle, iletişim becerisine ilişkin algıları arasındaki ilişki ise pozitif yönde bulunmuştur. Bu bulguya göre, ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği rolleri ve iletişim becerileri birbirlerini olumlu olarak etkilemektedir (Şişman, 2012: 157-158).

2.11. Öğretim Liderliği Ve Durumsal Liderlik

Sönmez (2010), ilişikisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünü kullandığı çalışmasında resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleriyle öğretim liderliği rolleri arasındaki ilişkiyi algılama düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-

2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak Bahçelievler İlçesindeki 37 ortaöğretim kurumunda görev yapan 1426 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan rastgele yöntemle seçilen toplam 12 ortaöğretim kurumunda görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri iki ayrı ölçek yardımıyla elde edilmiştir. Bunlardan biri Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen ve Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”, diğeri ise Şişman (1997) tarafından geliştirilen “Öğretimsel liderlik rolleri Ölçeği”dir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, orta öğretim kurumlarında görev yapan müdürleri, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışları yönünden çok güçlü olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim liderliği davranışları bakımından ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu hariç yine çok güçlü olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise okul müdürlerinin durumsallık liderlik stilleri ile öğretil liderliği rolleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şişman, 2012: 162-163).

2.12. Eğitim Ve Okul Yönetiminde Liderlik

Gelişmiş ülkelerde yaklaşık 1950'lerden başlayarak ayrı bir alan olarak gelişmeye başlayan eğitim yönetimi alanında da geçmişten bugüne liderlik ve bu bağlamda eğitim ve okul yöneticilerinin liderliği konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda konuya daha çok okul yöneticileri, öğretmenler ve denetçiler açısından yaklaşmıştır (Şişman, 2012: 2).

Okul müdürleri, her gün okula geldiklerinde değişik sorunlarla, karşılaşır ve bunlara çözümler bulmaya çalışırlar. Günümüz dünyasında, ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan bir takım değişimler, eğitim ve okulları da etkilemekte, okul yöneticilerini değişken ve istikrarsız, çoğu kere paradoksal bir ortamda çalışmaya ve böyle bir durumda da öğrenci ve aileleri, söz konusu yaşama koşullarına uyarlamayla karşı karşıya bırakmaktadır (Şişman, 2012: 19).

Yaygın olarak ifade edilen bir görüş, müdürlerin okul etkililiğinde anahtar rol oynadıklarıdır. Ancak, okul müdürleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki etkili okul programları savunucularının ifade ettikleri kadar açık değildir. Örneğin, Good ve Brophy'ye göre (1986) neredeyse bütün etkili okul çalışmaları, liderliğin önemini

desteklemektedir ama liderlik özellikleriyle ilgili davranış ve uygulamalar ile akademik başarı arasında sınırlı bir uyum bulunmaktadır. Bossert, etkili okul yöneten müdürlerin dört tipik özelliğini belirlemiştir: Amaç ve ürün vurgusu, güç ve güçlü karar verme, etkili yönetim ve güçlü insan ilişkileri becerisi (Hoy ve Miskel, 2012: 283-284).

Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde, öğretim liderliği ifadesiyle birlikte zaman zaman da okulda programın yönetimi, öğretimin yönetimi ifadeleri kullanılmakta, ancak daha çok da öğretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (Şişman, 2012: 53).

Okulların yönetimi, değişik uzmanlık alanlarına mensup öğretim kadrosuyla birlikte çalışmayı gerektirir. Okul müdürünün ise bütün alanlarda uzman olması beklenemez. Okul müdürlerinin esas görevi okulun temel işlevleriyle ilgili olmak durumundadır. Okulun temel işlevi “öğrenmeyi gerçekleştirmek” olarak tanımlanırsa, okul müdürlerinin temel görevinin de okulun bu işlevine bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilir (Duke, 1987: 39; akt. Şişman, 2012: 55).

Başta ABD olmak üzere bazı Batılı ülkelerde üniversitelerde eğitim yönetimi alanında uzmanlar yetiştirmek üzere açılan lisansüstü programların yaklaşık elli yıllık bir geçmişi vardır. Bu süreçte konuyla ilgili çeşitli kuruluşlar oluşturulmuş olup birçok kitap ve süreli yayın yayımlanmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim bilimleri içinde saygın bir alan haline gelmiştir. (Turan & Şişman, 2000; akt. Şişman, 2012: 21).

Türkiye’de ise başta okul yöneticiliği olmak üzere eğitim yöneticiliğine atamalarla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığınca bazı yönetmelikler hazırlanmış ise de eğitim ve okul yöneticiliği uzunca bir zaman Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir uzmanlık alanı olarak görülmemiş, dolayısıyla eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme konusunda da ciddi bir gayret olmamıştır (Şişman, 2012: 21).

Okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmış, hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok da okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri

kavramlaştırmaları tercih edilir olmuştur. Ancak okul müdürlerinin iyi bir öğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir okul yöneticisi olmaları gerektiği de söylenebilir (Şişman, 2012: 24-25).

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki anlam farklılığı, okul yöneticiliği ya da okul müdürlüğü ile eğitim ve öğretim liderliğinin de birbirinden farklı kavramlaştırmalar olarak ele alınmasını gerektirir. Çoğu okul yöneticisi, liderlik yapmak için çok az bir fırsata sahiptir. Bunun çeşitli nedenleri söz konusu olup esas itibariyle Türkiye’de de olduğu gibi çoğu ülkede de okul yöneticilerinden liderlik yapmaları beklenmemektedir. Diğer bir anlatımla okul müdürleri esas itibariyle bir liderden çok bir yönetici olarak yetiştirilmekte ve öyle davranmaları beklenmektedir. Dolayısıyla geçmişte okul yöneticisi yetiştirme amacına dönük programlarda da okul müdürü olacak adayların liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde pek durulmamıştır (Duke, 1987: 51; akt. Şişman, 2012: 25-26).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul müdürleri, liderlik becerilerini işe koşmalıdır (Galton ve Blyth, 1989: 442-443; akt. Şişman, 2012: 27).

1980’den sonra ABD, Avrupa, Avustralya ve Asya ülkelerinin bir kısmında, okul liderliği giderek gelişen bir sektör ya da alan olarak nitelendirilmekte, bu amaçla piyasada çeşitli program ve projeler geliştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetici atamalarıyla ilgili hazırladığı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticisi atama konusunda getirdiği bazı ölçüt ve standartlar bakımından liderlikle ilgili konuların da kurslarda ve seminerlerde yer alması sağlanmıştır. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi, okul gelişim modeli gibi yaklaşımlar içinde de sıklıkla liderlik kavramına vurgu yapılmıştır. Özellikle bir dizi mevzuat arasında sıkışmış kalmış bir okul yöneticisinin liderliğinden söz edebilmek oldukça güç görünmektedir. Türkiye’de eğitimle ilgili mevzuatta okul yöneticilerinin görevleri okul kademeleri itibariyle ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Belirlenen bazı görevler ise oldukça genel kavramlar içinde ifade edilmiştir. Bu görevler incelendiğinde okul müdürlerinden liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklendiği rahatlıkla söylenebilir (Şişman, 2012: 27-28).

Beceri, bilgiyi etkili biçimde kullanma yeteneğidir. Yönetime üçlü beceri yaklaşımı, yöneticiyi başarıya götürecek yetenek veya niteliklere değil, yöneticinin ne yapabileceğine dayanmaktadır (Katz, 1951). Bu beceriler aynı zamanda birbirine geçerlidir. Örneğin, bir kavramsal beceri, teknik ve insancıl bazı becerileri kapsayabilir. Üçlü beceri yaklaşımı, değişik sorumluluk basamaklarındaki yöneticileri değerlendirmek ve başarılı yöneticiyi tanımlamak üzere iki bakımdan kullanılabilir (Griffiths, 1956). Bu konuda yapılan bir araştırma, başarılı ve başarısız eğitim yöneticileri arasında teknik beceriler bakımından çok az bir fark olduğunu göstermiştir. Bu fark insancıl beceriler bakımından fazla, kavramsal beceriler bakımından ise çok fazla görülmüştür. Böylece yönetici başarısının daha çok kavramsal ve insancıl becerilere dayalı olduğu anlaşılmaktadır (Griffiths, 1952; akt. Bursalıgolu: 235).

Toplumun yapısına yön verenler çoğunlukta olanlar değil, liderlerdir (Drucker, 1960). Lider gruptan gelmekle beraber, birçok bakımlardan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanmasında daha serbest davranabilen üyedir (Lane ve diğerleri, 1968). Bu bakımdan lider, başarılı liderlik davranışlarında diğerlerinden farklı olan kimsedir (Halpin, 1967). Liderlik tanımının güçlüğü, bu terimde hem niteleyici, hem de değerlendirici öğelerin toplanmasındadır (Halpin, 1966: 82; akt. Bursalıgolu: 205).

Eğitim lideri, formal olduğu kadar informal örgüt ve liderlerden yararlanmak yoluyla durumunu güçlendirebilir (Homans, 1950). Okul yöneticisi liderlik imajına girebilmek ve girdikten sonra kalabilmek için, öğretmen, öğrenci gruplarından ve liderlerinden yararlanabilir. Örgüt ortamında liderliği kolaylaştıran etkenlerden bir diğeri makamdır (Homans, 1950: 434-435; akt. Bursalıgolu: 205).

Liderliğin kişisel niteliklerden geldiği görüşü, en çok yöneticilere çekici gelir, çünkü böyle nitelikler yöneticilerin üstün insanlar olduğu izlenimini bırakmaya yarar. Fakat bu görüşe aykırı sağlam fikirler ileri sürülmektedir. Herşeyden önce lideri önemli yapan kişiliği değildir, çünkü liderin bir tek değil, birçok kişilikleri vardır. Ayrıca, bu nitelikler liderlik durumunda kalabilmekten çok liderlik durumuna gelebilmek için gerekli niteliklerdir. Hitler, Mussolini ve Roosevelt zamanlarının ve içinde buldukları durumların ürünü olan liderlerdi. Öyle ise, liderlik durumun, belirli becerilere olan gereksemenin, kader birliği duygusunun ve kişisel ihtirasın bir karışımıdır (Halpin, 1966; akt. Bursalıgolu: 207). Lider davranışının, tamamen

durumdan geldiğini ileri sürmek, liderin seçim ve karar haklarını tanımamaktır (Newcomb, 1950; akt. Bursalıoğlu: 207).

Gerçek liderlik problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararlarına yöneltmek ile olur. Gerçek liderliği sağlayacak olanaklar, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak, liderlik görevine yol açacak durumlara girmeyi gerektirir. Okul yönetiminde liderlik, örgütte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem öğretmenlerin çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin, genellikle liderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir (Hills, 1963; akt. Bursalıoğlu: 209).

Kurum liderliğine yükselmek, politik hazırlık ister, çünkü böyle liderliğin gerçek ilgi ve eylemleri politiktir (McCleary ve Hencley, 1965; akt. Bursalıoğlu: 210). Her örgütte olduğu gibi, eğitim örgütlerinde kurumlaşma esnekliği azaltırken bağımsızlığı çoğaltır. Çünkü örgütün amaç ve görevleri kesinleştikçe, baskı gruplarının etkileri hafifleyecektir. Fakat kurumlaşma, örgütün lidere duyduğu gereği azaltır ve hatta tümüyle ortadan kaldırılabılır. Eğitim örgütlerinin kurumsallaşmasına liderin bir kaygısı engel olmaktadır. Genellikle eğitim yöneticileri yönetim mekanizması üzerinde durmayı seçmişler ve bu mekanizmanın hizmet etmesi gereken değerleri gözden kaçırmışlardır. Gerçek liderliğin diğer bir yönü, örgütün amaçları ile üyelerinin gereksemelerini bir bütün olarak görüp, birisi üzerinde direnmemektir (Bursalıoğlu: 210). Bunlardan örgütün amaçlarını seçmesi, yöneticiyi yöneltici liderliğe; üyelerinin gereksemelerini seçmesi hoşgörücü liderliğe sürükler. Bazı yazarlar bu stilleri lider merkezli ve birey merkezli olarak ifade etmişlerdir. Bunlar sıra ile otokratik, demokratik ve serbest liderlik davranışlarını simgelemektedir (Golembievski, 1961; akt. Bursalıoğlu: 210). Halbuki gerçek liderlikte, yönetici durumun gerektirdiği yaklaşımlardan birini kullanmalıdır (Argyris, 1957; akt. Bursalıoğlu: 210). Okul yöneticisi de, örgütün iki boyutu arasında durumlara göre çaprazlama bir tutum izleyecek ve liderlik stillerinden birine saplanmayacaktır (Bursalıoğlu, 2011: 210).

Etkili liderlik gerçeğe dönük liderliktir. Gerçek, insanın kendisini ve başkalarını bilmesini sağlar. Böyle bir lider örgütün değerlerini gözden kaçırmayacaktır (Argyris, 1953). Diğer yandan, yöneticinin kişisel amaçları liderlik stilini etkiler. Bazı ihtiraslı yöneticiler bir şey olmaya çalışırlar. Bazıları da bir şey

yapmaya uğraşırlar. Bu iki tür yönetici, zayıf ve güçlü olmak üzere iki liderlik stilini simgeler. Buna paralel olarak, mevkiine düşkün ve durumu zayıf liderler ilerici davranış gösterirler (Lane ve diğerleri, 1968). Bununla beraber, makamın veya mevkiin korunması liderlik taktiklerinden biridir ve yadırganmamalıdır (Bursalıoğlu, 2011: 211).

Sosyal bilimlerin yönetime girmesi ile yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme, yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakmıştır. Böylece liderlik, birey ve grupları önceden kararlaştırılmış hedeflere doğru eyleme geçirme ve koordine etme olarak görülmeye başlanmıştır. Liderin yeterliği hakkında kullanılacak en genel ölçü, grubun sağladığı başarıdır (Olmstead, 1961; akt. Bursalıoğlu: 212). Sadece liderlik özelliklerini incelemek de, liderliği aydınlatmaya yetmeyecektir. Bu yüzden ki, “Liderler yetiştirilmezler, fakat doğarlar” görüşü de eleştiriye açıktır. Tarih boyunca büyük düşünür ve yazarlar böyle girişimlerde bulunmuşlardır. Eflatun’un Cumhuriyet, Makyavelli’nin Prens isimli yapıtları, liderlerin nasıl yetiştirileceği ve davranacağına ilişkin yazılan yapıtlar arasında en dikkate değer olanlarıdır (Redl ve Wattenberg, 1951; akt. Bursalıoğlu: 212). Stalin, Hitler ve Mussolini gibi bazı kimseleri içinde buldukları zamanların lider yaptığı, ileri sürülebilir. Bu görüş, lideri, içinde bulunduğu sosyal çevreye göre incelemek fikrini de desteklemektedir (Morphet ve diğerleri, 1959; akt. Bursalıoğlu: 212).

Liderliğin doğuştan mı, yoksa duruma göre mi kazanıldığı tartışması henüz bitmiş değildir. Fakat liderlik imajının, bir toplum ve kültür ürünü olduğu benimsenmiştir. Doğuştan bile olsa, lider uygun zaman ve yerde kendisine gerek olduğu an işe yarayacaktır. Diğer yandan, liderliğin genel olarak kabul edilmiş bazı özellikleri bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011: 212).

Okullarda liderlik çok karmaşık bir süreçtir. Bir takım liderlik yeteneğini öğrenmek ve belirli bir duruma uygun liderlik davranışını eşleştirmekten çok daha fazlasıdır. Okul liderliğini geliştirmenin en faydalı yöntemleri liderleri seçip yetiştirmek, yeni liderlik pozisyonları varsaymak, durumu düzenlemek ve okulları dönüştürmektir. Liderlik sadece araçsal ya da davranışsal bir aktivite değil, bunun yanında sembolik ve kültürel bir aktivitedir (Hoy ve Miskel, 2012: 420).

2.13. Okulun Yeniden Yapılandırılması Ve Liderlik

Eğitim ve okul yönetiminde gerçekleştirilecek başarılı bir reform ve yeniden yapılanma sürecinde, okul müdürünün kilit rolde olacağı, bu süreçte okul müdürlerince sergilenecek liderlik davranışlarının kalitesinin önemi, birçok araştırmada yer almıştır (Duke, 1987; Hallinger ve Murphy, 1990; Change, 1991; akt. Şişman, 2012: 48-49). Eğitim yönetimi alanında yaklaşık yirmi beş yıldan bu yana yapılan araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarının, örgütsel değişme, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde de kritik bir öneme sahip olduğunu göstermiştir (Şişman, 2012: 48-49).

2.14. Okul Yönetiminin Önemi

Okul yönetiminin önemi aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar, okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 2011: 6).

Okul yöneticisinden yetki, sorumluluk ve görevlerinin yararlanmayı gerektirdiği çeşitli bilim ve alanlarda derinleşmiş olmasını beklemek insafsızlık olur. Ancak kendisine verilen yetkileri kullanabilmesi ve yüklendiği görevleri yerine getirebilmesi için, bu bilim ve alanlara yabancı olmaması gerekir. Böylece, bunlardan yararlanma yollarını bileceği gibi, bunların uzmanları ile işbirliği yapabilmeyi de başaracaktır. Çünkü yönetici ile uzman arasındaki anlaşmazlıkların gerçek nedeni, her

ikisinin kendilerini, ayrı dünyaların adamları gibi saymalarındır. Halbuki, mesleğinde çok yanlı yetişmiş bir yönetici, örgütteki çeşitli uzmanlarla daha kolay işbirliği yapabilecektir. Ayrıca bunlar arasındaki koordinasyon rolünü, daha rahat oynayabilecektir. Eğitimin artık ayrı kalmış bir eylem olmaktan çıkmış bulunması gerçeği, eğitim yönetimini çok yanlı bir meslek durumuna getirmiştir. İşte bu yanlar, aynı zamanda, okul yönetiminin önemini ve yöneticisinin önemini ve yöneticisinin hayat alanını genişletmektedir (Bursalıoğlu, 2011: 7). Etkili liderlik, gerçeğe dönük liderliktir. Etkili lider kendini ve izleyenlerini hatasız değerlendirir, grubun amaçları ile izleyenlerin gereksinmelerini dengeleştirir, ortamın sorunlarını gözünde büyütmeden veya küçültmeden çözümlenmek gerekeceğini bilir. Toplumsal sorunun çözümüne liderin katkıda bulunduğu davranışlar, etkili liderliği örnekler. Atatürk'ün karatahta önünde başöğretmenlik yapışı, etkili liderliğe örnek gösterilebilir. Büyük planların yaratıcıları liderler, uygulayıcıları ise yöneticilerdir. İnsanlık tarihinde, bu iki yeterliliği birleştirenlerin sayısı çok azdır. Atatürk koyduğu ilkeleri, planladığı yenilikleri, bunlara inanan bir yönetici takımı ile gerçekleştirmiştir. Bunun sonucunda, bürokrasi, politik modernleşmenin hem amacı, hem de aracı olarak hizmet etti. Yeniliklerin gerçekleştirilmesinde bürokrasiye güvenen Atatürk, bürokratların eğitimine büyük önem verdi. Yenileşmenin bir amacı olarak görülen eğitimcinin, önce kendisi mesleki bir değişime uğradı. Sonra da, yenileşmenin bir aracı olarak, yeniliklerin yayılması ve korunmasına hizmet etti. Belirli eğitim kurumları, Türk bürokratlarının yetişmesinde önemli rol oynadığından, eğitim, politik gelişmeyi hızlandırdı. Böylece Atatürk döneminde eğitim, politik sistemin, ağırlıklı bir ögesini oluşturdu (Bursalıoğlu, 2011: 12-13).

2.15. Okul Yöneticilerinin Görevleri Ve Okul Programı

1990'lı yıllarda kimi Batılı ülkelerde okul yöneticilerinin, görevleriyle ilgili olarak gündeme gelen bazı tartışmalar çerçevesinde söz konusu görevler yeniden tanımlanmaktadır (Galton&Blyth, 1989: 442-443; akt. Şişman, 2012: 23). Okul yöneticileri ve onların rolleriyle ilgili de bir takım imajlar söz konusu olabilir. Örneğin, yönetici, politikacı, kapı bekçisi, toplumun hizmetkârı, bürokrat, patron, kuralların uygulayıcısı, değişimin öncüsü, lider vb. Beck ve Murphy (1993), 1920'li yıllardan başlayarak 1990'lı yıllara kadar okul müdürlerinin farklı metaforlarla

tanımlandığını belirtmiştir. Buna göre müdürler geçen zaman içinde “bilimsel yönetici”, “bürokratik yönetici”, “insancıl bir kolaylaştırıcı” olarak görülmüştür. 1980’li yıllardan itibaren de “öğretim lideri” olarak görülmeye başlanmıştır (Şişman, 2012: 23-24).

2.16. Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Etkileri

Okul müdürünün, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacı bir uzlaşma içindedir (Şişman, 2012: 29).

Okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının, okulun çıktılarını şu ya da bu biçimde etkilemesi konusunda araştırmacılar arasında büyük ölçüde bir uzlaşma olmasına karşılık, hangi davranışların söz konusu çıktıları etkilediği, dolayısıyla ideal bir öğretim liderliğinin hangi boyut ve davranışlardan oluştuğu konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır. Diğer taraftan bazı araştırmalarda müdürlerle ilgili bireysel özellikler olarak cinsiyet, eğitim durumu, denetim odağı, liderlik stili gibi birtakım bireysel değişkenlerle okulun çıktıları arasında da bazı ilişkiler aranmıştır. Ancak bu tür araştırmalarda, okul çevresiyle ilgili diğer bazı değişkenlerin etkisi pek hesaba katılmamıştır. Dolayısıyla bu tür araştırmalarda birbirine benzer bazı sonuçlara ulaşılabildiği gibi birbiriyle çelişen sonuçlara da ulaşılmıştır (Şişman, 2012: 31).

Geçmişte okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, çeşitli okul süreçleri ve sonuçları üzerinde etkisini belirlemeye dönük olarak geliştirilen modeller çerçevesindeki bazı araştırmalar yapılmıştır. İki araştırmacı (Hallinger ve Heck, 1996) bu konuda 1980 – 1995 yılları arasında yapılmış bazı araştırmaları incelemiştir. İncelemede, okul müdürünün liderlik davranışlarını bağımsız değişken (neden) olarak ele alan, bağımlı değişken (sonuç) olarak da okul performansını (genelde öğrenci başarısı) ele alan ve bu ikisi arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışan araştırmalar tercih edilmiştir. Araştırmacılar, inceledikleri araştırmaları belli bir ülkeyle sınırlı tutmamış; ABD, Kanada, Singapur, İngiltere, Hollanda, İzlanda, Finlandiya, Hong Kong gibi ülkelerde yapılan araştırmalara da ulaşmaya çalışmışlardır. Böylece toplam 40 araştırma incelenmiştir. Seçilen araştırmalar, okul müdürünün liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları arasındaki ilişkileri nicel yöntem ve verilerle ölçmeye

dönük araştırmalardır. Daha sonra bu araştırmalar, aşağıda kısaca söz edilen modeller çerçevesinde gruplandırılarak incelenmiştir (Şişman, 2012: 34).

a) Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Doğrudan Etkisi

Okul müdürü bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili olabilir. 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 (Şişman, 2012: 35).

b) Okulun Sonuçları Üzerinde Müdürün Dolaylı Etkisi

Bu model, müdürün daha çok okulla ilgili bazı özellik ve boyutları etkilemek suretiyle sonuçta söz konusu özellik ve boyutlarında okul çıktıları üzerindeki etkisini açıklamaya ve belirlemeye dönüktür. 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. Buna dayalı olarak yapılan araştırmalar, daha çok kuram oluşturmaya dönüktür (Hallinger ve Heck, 1996: 18; akt. Şişman, 2012: 37).

2.17. Okul Yöneticisinin Davranışı

Okul yönetimi konusundaki yazarlardan birinin “Müdürlerin Modası Geçti mi?” başlıklı yazısı, biraz mizahide olsa fikir verici görülmektedir. Yazara göre, öğretmenler otokratik müdür istememekte, fakat lider gerekmesi duymaktadırlar. Okul yöneticiliğinde tümüyle yeni bir görüşe gerek vardır, çünkü okul müdürlüğu düşük krallık gibi tarihe karışmak üzeredir. İsviçre’deki okullarda, müdürlük ve müfettişlik gibi görevleri öğretmenler seçim ve sıra ile yapmaktadır. Böyle bir düzen içinde işleyen okulları, dünyanın en iyi okulları arasındadır. Bu bakımdan okul yönetiminin en iyi yolu, müdürün öğretmenler tarafından seçilmesidir. Eğer öğretmenlerimizin kendilerine bir müdür seçebilecek yeterlilikte olduğunu kabul etmiyorsak, binlerce çocuğu ve genci yetiştirebileceklerini kabul etmek daha zor

olacaktır (Dixon, 1959: 57-60; akt. Bursalıoğlu, 2011: 177). Yazarın bu önerisi tartışmaya açık olmakla beraber, bir noktada haklı olduğunu kabul gerektirmektedir. O da bizim anladığımız ve uyguladığımız biçimde eğitim ve okul yönetiminin, bazı memleketlerde modası geçmiş, birçoklarında da geçmekte olduğudur. Bu durum, okul yöneticisinin özellikle yeni kuram ve kavramlar açısından incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü bunlar, okul yöneticisinden beklenen rol ve davranışın, bizim bildiğimiz ve uyguladığımızdan çok değişik olduğunu göstermektedir. (Bursalıoğlu, 2011: 177).

Tablo 4. de yer verildiği üzere Yönetim davranışının iki temel boyutu, yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Birincisi, kendisi ile örgütün diğer üyeleri arasındaki ilişkileri düzenlemesini; ikincisi de, yöneticinin bu üyelerde dostluk, güven, saygı ve samimiyet uyandırmasını öngörür (Campbell, Gregg, 1957: 379-362; akt. Bursalıoğlu, 2011: 178).

Tablo 4. Değişimin Psikolojik Aşamaları ve Yönetici Davranışları

Aşamalar	Yapılması Gerekenler	Kaçınılması Gerekenler
Anlamayı Reddetmek	Sabırlı olmak Değişimin bildirimini tekrarlamak Düşündürmek	Zorlamak Açıklamak, İkna etmek Aşağılamak
Direnme Hareketsizlik	Harekete geçirmek Yapılması gerekenin altını çizmek	Vazgeçmek Bireyin tek başına hareket etmesini beklemek
Direnme-Başkaldırı-Sabotaj	Tehdidi dikkate almak Güven vermek Çatışmadan kaçınmak Sakin ve rahat olmak Bir çıkış noktası bırakmak Mantıklı düşünmeye teşvik etmek	Tehdidi blöf olarak görmek Tehdit etmek Cezalandırmak Karşı çıkmak Aşağılamak Alay etmek
Direnme-Tartışma	Soru sormak Yeni tartışmalara neden olmamak Olayları hatırlatmak Gelecekte söz etmek	İkna etmeye, ispatlamaya çalışmak Değişimin mantığını detaylı bir şekilde anlatmak Geçmiş üzerinde durmak
Çöküntü	Olumlu yaklaşmak Tartışmak Empati kurmak Güven vermek Diyaloğa devam etmek	Hükmetmek Aşağılamak Alay etmek Zorlamak Görmezden gelmek
Kabullenme	Harekete geçirmek Takdir etmek Yaşanan avantajları göstermek Değişimin gereklilik ve yararlılığını yaşatmak	Aşağılamak Tahrik etmek Yıkıcı eleştiriler yapmak Geçmişle ilgili tartışmalara girişmek
Kabul Etme	Olumlu davranışı pekiştirmek Yeni bakış açısını ve geleceğe yönelimi takdir etmek	Zafer ilan etmek Karşı tarafın çabasını küçümsemek

Carton, G-D. (2006). Eloge du changement, (Paris: Village Mondial; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 57)

2.18. Okul Yönetiminde Yetki Ve Sorumluluk

Okulun kadrosu daha çok çevresel kişilerden meydana gelmiş ise, bunlar çevrenin desteğini sağlamaya çalışacaklar ve çevrenin okulu etkileme derecesi yüksek olacaktır. Bu kişiler memleketin değişik yerlerinden gelirse, okulun kadrosu ulusal ve dış değerlere daha çok dönük olacaktır. Aynı nedenle, okulun memur ve hizmetli kadroları daha çevresel yönetici ve öğretmen kadroları daha mesleksi bir nitelik gösterecektir. Bürokraside yetki hiyerarşiden, meslekte yetki bilgi ve becerilerden gelir. Yetkinin bu iki temeline göre, okul yöneticisinin bağlılığı örgütü ile mesleği arasında parçalanır. Bu parçalanmanın derecesini, örgütün hacmi ve teknik uzmanlaşma belirler (Lane ve diğerleri, 1968: 55-56, 408-409; akt. Bursalıoğlu, 2011: 39). Okulun örgüt amaçları ile toplumun eğitim amaçları çok zaman aykırı düştüğünden, okul yöneticisi tarafsız bir teknisyen olarak kalmakta ve öyle hizmet etmektedir. Çünkü amaçların tanımlanması yönetici eğitiminin en önemli, fakat en çok savsaklanmış yanı olmuştur (Culbertson, 1962; akt. Bursalıoğlu, 2011: 39).

Bir okul müdürü meslektaşları ile olan anlaşmazlıklarında hem dostça davranmalı, hem de bunu meslekten olmayanlar ile tartışmaktan sakınmalıdır (Austin ve diğerleri, 1962; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41). Bu anlaşmazlıkların dostça görülüp çözülebilmesi için müdürle astları veya üstleri arasındaki iletişim, olanakları oranında dolaysız olmalıdır (Morphet, Johns ve Reller, 1959; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41). Astları ile olan ilişkilerinde birçok müdür, demokratik davranmak ister. Fakat haklı olarak yetki ile beraber sorumluluğu da paylaşmak ister. Eğer kanunlar ve yönetmelikler buna olanak vermiyorsa, müdür tek adam yönetimini seçmek zorunda kalacaktır (Miller, 1958; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41). Eğitimle ilgili kanunlar ve yönetmelikler müdürün liderlik tutumunu, olumsuz etkilemektedir. Merkezden yönetilmeyen bir sistemde müdürün informal bir lider gibi davranabilmek olanakları daha fazladır. Öte yandan, *merkezden yönetimde* müdür, daha çok formal bir lider olarak davranmak zorundadır. Halbuki en doğrusu, informal liderlik ile formal liderliğin aynı kişi üzerinde birleşmesidir (Flippo, 1966; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41). Zaten müdürün en önemli görevi eğitim liderliğidir, çünkü ancak bu sayede iç ve dış öğeler üzerinde yetki ve etki yaratabilecektir (Mc Cleary, 1962; akt. Bursalıoğlu,

2011: 40-41). Bu bakımdan müdürün başlıca sorumluluklarından biri personelciliktir. Personelin seçilmesi, yerleştirilmesi ve çalışmalarının gözetilmesi, müdürün personel yönetiminde bilgili ve becerili olması ile gerçekleşir. Özellikle gözetmenin sorumlulukları konusunda önemli değişiklikler olduğundan, müdür bir gözetmen olarak bu değişikliklerden geçmiş bulunmalıdır (Gwynn, 1961; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41). Eğer müdür, okulun veriminden sorumlu ise, bu verimi gerçekleştirecek personelin seçiminde söz hakkı olmalıdır (Miller, 1958; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41). Okulun eğitim politikası ve bunun uygulanması üzerinde personele söz hakkı tanımak yoluyla, müdür iç öğeleri bütünleştirir ve onların lideri rolüne girebilir (Austin, French ve Hull, 1962; akt. Bursalıoğlu, 2011: 40-41).

Müdür okulun içinde ve dışında birçok gruplara karşı formal ve informal olarak sorumlu bulunduğundan, yeterince bağımsız değildir (Morphet ve diğerleri, 1959; akt. Bursalıoğlu, 2011: 41). Bu grupları dengede tutabilmesi için, müdürlük makamı okulun iletişim ve koordinasyon merkezi gibi çalışmalıdır. Araştırmalar, iletişimde başarılı müdürlerin daha etkili olduğunu göstermektedir (Clark, 195; akt. Bursalıoğlu, 2011: 41-42). Bu gruplar mesleki, politik, ekonomik, dinsel ve diğer nitelikler taşıyabilir. Bunlardan her birinin okul üzerindeki etkisi, grubun okula bakış açısına göre değişir. Örneğin, okulun politik bir örgüt olarak görüldüğü çevrede bu grubun etkisi daha güçlü olacak, dinsel bir örgüt sayıldığı çevrede öbürü ağır basacaktır (Mc Cleary, 1962; akt. Bursalıoğlu, 2011: 42). Halk, okulu ancak bir eğitim örgütü olarak gördüğü zaman diğer grupların etkisi zayıflayacaktır. Böylece, müdürün bu grupları dengeleştirmek görevi zorlaşacak veya kolaylaşacaktır (Bursalıoğlu, 2011: 42).

Her yönetici gibi, okul müdürü etrafında güvenebileceği ve işbirliği yapabileceği yardımcıları bulunmasını ister. Bu yüzden, okul müdürü yardımcıları seçmek hakkına sahip olmalıdır. Müdür yardımcıları, sadece formalite ve yazışma işlerini görmekle kalmayıp, okulun yönetiminde etkili rol oynamalıdır (Bursalıoğlu, 2011: 42).

Yönetimi ayakta tutan sırrın güç olduğu, eskiden beri kabul edilmiştir. İç politikanın yasa gücü kaybetmemektir. Dış politikanın ise emperyalizmi genişletmektir (Machiavelli, 1950; akt. Bursalıoğlu, 2011: 180). Güç, ödülleri kontrol altında tutabilmek yeteneğidir. Yasal güç, ya kamuoyu yahut örgütte fikir birliği

yluyla kazanılır (Lane ve diğeri, 1968; akt. Bursalıoğlu, 2011: 180). Bizim eğitim düzenimizde son karar yetkisi Bakanın olduğuna göre, birçok ödülleri onun kontrolindedir. Halbuki örgütte dağıtım sisteminin temeli, statü sistemidir (Parsons ve Talcott, 1956; akt. Bursalıoğlu, 2011: 180). Demek ki, güç amaca götüren bir araç, yetki de bu aracı kullanma hakkıdır (Bierstedt, 1950). Güç aynı zamanda, bir insanı kestirebilir biçimde etkileme yeteneğidir. Bu etki, inançlar ile yasalaştığı zaman yetki adını alır (Thompson, 1968; akt. Bursalıoğlu, 2011: 180).

Hiyerarşik yetkisi olan yönetici, teknik yetki bakımından yetersiz ise, gerçek yetki ile beklenen yetki arasında bir boşluk meydana gelir (Thompson, 1968; akt. Bursalıoğlu, 2011: 180). Bizim eğitim düzenimizde ki bu boşluk, gerçekte yetki ile yeterlik arasındaki dengesizliğin belirtisidir (Bursalıoğlu, 2011: 180-181).

Bizim eğitim düzenimizde, taşradaki yöneticilerin sık sık değerlendirilme, soruşturulma ve cezalandırılmasına karşılık; merkez örgütteki yöneticiler böyle işlemlere uğramazlar. Ülke çapında başarısızlıklarla sonuçlanmış kararları alanlar en kötü olasılıkla sanki başarısızlar mesleği imiş gibi, öğretmenliğe atanırlar (Bursalıoğlu, 2011: 181-182).

Yukarıdaki üç kavramı, yönetici davranışına çevirmek, belki bunları daha bütünleştirecektir. Güç, yönetici davranışının yönetici etrafındaki durumları etkilemesi; yetki, yöneticinin belirli davranışlar gösterebilme hakkı; sorumluluk da, yöneticinin belirli davranışlarda bulunma zorunluluğudur (Gross, 1964; akt. Bursalıoğlu, 2011: 181-182). Eğitimde yetki ve sorumluluk kavramlarına daha geniş bir açıdan bakmak gerekir, çünkü okul dediğimiz örgütten, rasyonel bürokrasinin görevleri beklenmemelidir (Weber, 1958; akt. Bursalıoğlu, 2011: 181-182).

Yönetici, yetkilerini kullanmakla görevlidir. Aslında, yetki kavramı olmadan; ne örgütü, ne de yönetimi kurabilmek olanaklıdır. Yetki sadece gerekli değil, aynı zamanda da yasalıdır. Bu bakımdan, yönetici yetkisini kullanırken, özür yollu davranışlarda bulunmak zorunda değildir. Yetki, hem totaliter, hem de demokratik toplumlarda kullanılan bir güçtür. Bu nedenle, yetki ve demokrasi birbirine aykırı değildir ve yetki anti-demokratik sayılamaz (Bursalıoğlu, 2011: 182).

Yetkiyi destekleyen güç formal olmaktan çok sosyaldir ve gruptan gelir. Öyle ise, yetki aynı zamanda bir sosyal kontrol aracıdır. Böylece yetki bir kişinin, malı olmaktan çıkar, kişiler arası ilişkilerin bir sonucu olur. Bu özellikle eğitim

örgütlerinde böyledir. Çünkü eğitim örgütleri, formal olmaktan çok sosyal ilkelere göre daha iyi çalışır. Yetki, örgüte yön verir, fakat önce örgütün üyeleri tarafından kabul edilmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2011: 182).

Griffiths, 1956'ya göre, *yetkinin tipleri*; çeşitli gruplandırmalara rağmen yetkiyi üç ana grupta toplamak olanaklıdır:

- 1) *Geleneksel yetki*, üstün davranışlarını yasal görür ve astın mutlak itaatini bekler.
- 2) *Rasyonel yetki*, mantığa dönüktür ve demokratik ilkeleri izler.
- 3) *Karizmatik (Tanrı vergisi) yetki*, kişisel ve manyetik bir güçtür ki, daha çok büyük liderlerde görülebilir (Griffiths, 1956; akt. Bursalıoğlu, 2011: 183).

Simon, 1951'e göre *yetkinin görevleri*; yetkinin üç önemli görevi vardır:

- 1) Yetki, kendisi ile beraber sorumluluk da getirir ve hangi yöneticiye verilmişse o yöneticiyi sorumluluk altına sokmuş olur.
- 2) Yetki, karar sürecinde uzmanlığa yer verir ve bu uzmanlığı, teknik temelleri yoluyla sağlar.
- 3) Örgütte, koordinasyonu kolaylaştırır ve bu açıdan çeşitli tanımlardan biri, yetkiyi koordinasyon aracı olarak kabul etmiştir (Simon, 1951: 130-135; akt. Bursalıoğlu, 2011: 184).

Yetki ya hiyerarşi, yahut da görev bakımından verilir. Hiyerarşi bakımından verilirken, örgütteki basamaklar temel alınır. Görev bakımından ise, uzmanlık alan ve dereceleri dikkate alınır (Simon, Smithburg ve Thompson, 1950). Zaten belirli bilgi ve becerileri gerektiren kararların, o bilgi ve becerilere sahip kimseler tarafından alınması zorunluluğu ve yetkilerin de bu zorunluluğa göre verilmesi, uzmanlığın bir tanımı olarak kabul edilebilir (Simon, 1951; akt. Bursalıoğlu, 2011: 184).

Yetkinin, aşırı derecede kabulü, yöneticinin kendisine verilenden fazla yetkisinin olduğunu sanmasına neden olur. Yetkinin aşırı derecede kullanılması ise, verilmiş yetkilerine sık sık başvurmak zorunluluğunu ortaya koyar. Yetersiz yetkili de, karışık durumlar yaratır. Mesleksel ve teknik bilgisi yetersiz bir yönetici, kendisine verilen yetkileri yanlış kullanmak veya hiç kullanmamak yüzünden, çeşitli problemlere yol açabilir. Yöneticinin eleştiri kabul etmemesi de, yetkinin patolojilerinden biridir. Bu suretle, yönetici karar sürecinde beraber çalıştığı kimselere

katılma olanağı vermek gibi bir hataya düşmektedir. Halbuki yönetimde sorumluluk bir dereceye kadar ortak ve aşamalıdır. Yetkinin de böyle düşünülmesi ve eleştirilen bu açıdan değerlendirilmesi gerekir. Aslında, bu da yetersiz yetkilinin bir göstergesidir; çünkü bilgili yönetici kendisine güvenir ve rahattır. Bilgisizliğini saklamak zorunda olan yönetici ise, problemler üzerinde konuşmak ve tartışmaktan kaçınmak ve bunu gizlemek için etrafındakilere yüksekte bakmak gibi davranışlarda bulunur (Bursalıoğlu, 2011: 184).

Yönetici ve Sorumluluk: Sorumluluk, yöneticiyi değerlere aykırı isteklerine mağlup olmaktan koruyan, törel ilkelerin yarattığı bir kavramdır (Barnard, 1966; akt. Bursalıoğlu, 2011: 185). Yönetici takdir hakkını kullanırken, yaptığı hatadan dolayı maddesel bakımdan sorumlu tutulamaz, ancak tinsel yani vicdanına karşı sorumluluk duyabilir. Yönetici, takdir hakkı alanı veya çizgisi üzerinde herhangi bir noktada verdiği karardan dolayı, maddesel bakımdan sorumlu olmuş demektir. İşte kamu yararı kavramı, yöneticiyi bu alan veya çizgi üzerindeki doğru noktaya yönlterek, onu tinsel sorumluluktan kurtarmış olacaktır (Bursalıoğlu, 2011: 185-189).

Yetki Aktarması: Yönetim kavramı ve ilkelerinin en önemlileri, en karışık ve değişik örgüt olan insan vücudunda görülmektedir. İnsan vücudunun çalışmasında geniş çapta yerinden yönetim görülür. Önemli organların çoğu, beyinin bilinçli yönetimi dışında çalışır. Böylece, bilinçli beyin ve bağımsız beyin tarafından olmak üzere, iki türlü karar alınır. Birçok durumlarda bilinçli beyin, bağımsız beyinin yetkilerine karışamaz (Allen, 1958: 55-56; akt. Bursalıoğlu, 2011: 190). İnsan vücudunda olduğu gibi, örgütte yetki aktarması bazı ilkelere bağlanmıştır:

- 1) Her makamın diğerleri ile olan görevsel ilişkileri belirtilmelidir,
- 2) Örgütün her basamağında üst-ast yetki ilişkileri kurulmalıdır,
- 3) Ancak belirli bir basmakta alınamayacak kararlar, yukarı gönderilmelidir,
- 4) Her memur sadece bir üstüne sorumlu olmalıdır,
- 5) Yetki, beklenen sonuçları alacak biçimde ve derecede aktarılmalıdır,
- 6) Sorumluluk aktarılamadığına göre, son sorumluluk gene yetkiyi aktaran yöneticide kalmalıdır,
- 7) Yetki ve sorumluluk eşit derecede olmalıdır (Fayol, 1949: 14; Schlek, 1955: 21; akt. Bursalıoğlu, 2011: 190).

Yetkisini aktarmasını ya bilmeyen, ya da istemeyen yöneticinin, ne modern bir yönetici olduğu, ne de olabileceği gerçeğidir. Böyle bir yönetici hem kendini, hem de yönettiği örgütü, birçok tehlikelere sürükleyebileceği gibi, bunlardan kurtarmak isteyenlere de olanak vermeyecektir. Yetkilerin en çok aktarıldığı örgütler, en bürokratik örgütlerdir; çünkü bürokrasi, yetkinin hem verilme, hem de aktarılmasını kolaylaştıran rasyonel bir mekanizmadır. Yetkilerini aktarmaya yanaşmayan bir yöneticinin astları için yapılacak ilk girişim, bu davranışın nedenlerini aramak, sonra da bu nedenleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Bursalıoğlu, 2011: 190-191).

Açık ve gerçek olan şudur ki, eğitim ve okul yönetimi, artık uzmanlık bilgi ve becerisini gerektirmektedir. Bu duruma göre, geleceğin okul yöneticileri böyle bir öğrenim görecekler, bugünküler de bu niteliği kazanacak biçimde yetiştirileceklerdir. Bu iki girişim paralel yürütülmedikçe, eğitim örgüt ve yönetimimizin sıkıntıları azalmak şöyle dursun, artacaktır (Bursalıoğlu, 2011: 196).

Okul Yönetiminde Hiyerarşi: Hiyerarşi, üst-ast ilişkilerinin meydana getirdiği bir roller sistemidir. Klasik örgüt kavramı da, hiyerarşiye verilen önemden doğmuştur (Thompson, 1968: 19-59; akt. Bursalıoğlu, 2011: 197). Makamda bulunan yöneticiden beklenen davranış, yöneticinin rolünü yaratır. Yöneticinin makama bağlılık derecesini, diğer makamlara geçebilme derecesi belirler. Bizim eğitim örgütümüzde henüz bir hiyerarşi kurulamamıştır. Önce, “Meslekte esas öğretmenliktir.” sloganı, bunu engelleyecek anlamda yorumlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmen her görevi yapabilir kabul edildiğinden, hiyerarşi kavramıyla bağdaşmayacak sıçramalar olmaktadır. Bunun aksine, gerekli eğitim ve yaşantı sonucunda, hiyerarşide belirli bir makamı doldurabilecek nitelikte olan yönetici de, her an öğretmenliğe atanabilmektedir (Bursalıoğlu, 2011: 197).

Hiyerarşideki makamlarda bulunan yöneticilerden beklenen davranış onların rollerini, bu rollere verilen değer de onların statülerini meydana getirir (Thompson, 1968: 63-69; akt. Bursalıoğlu, 2011: 198). Bir yöneticinin örgütteki statüsü, kararlarındaki bağımsızlık derecesi ile düz oranlıdır. Yani yöneticinin, karar yetkisi ne kadar fazla ise, statüsü o kadar fazla olur. Bununla beraber, statü hırsı, yönetici davranışına gölge düşürür. Bir yönetici kişilik ve kimliğini statüsüne uydurursa, davranışı açık ve gerçek olmaktan çıkar (Halpin, 1967: 210; akt. Bursalıoğlu, 2011: 198-199).

Okul Yöneticisinin Rolü: Roller, bir örgütteki makamların ve statülerin dinamik yanlarıdır (Linton, 1936: 14; akt. Bursalıoğlu, 2011: 200). Okul yöneticisinin rolünü, bir bakıma görevleri belirler. Bunlar:

- 1) Okulun yönetilmesini,
- 2) Örgüt olarak gelişmesini hedef tutan görevler gibi iki grupta toplarsak, okul yöneticisinin de en az iki yanlı bir rol oynaması gerektiği sonucuna varırız (Halpin, 1967: 184-185; akt. Bursalıoğlu, 2011: 200). Buna karşılık, rolün kaynağına aynı, fakat görünüşüne değişik açılardan bakan yazarlar olmuştur. Bunlara göre, okul yöneticisinin rolünü genellikle okulun rolü belirtir. Buna paralel olarak öğretmenlerin veya çevrenin, yönetici rolüne değişik açılardan bakmaları, bu rolde değişiklikler meydana getirir (Morphet ve diğerleri, 1959: 282-284; akt. Bursalıoğlu, 2011: 200). Kişilik ve rolün birbiriyle karıştırılması, liderlik ve görev gibi sorunların ayrı ayrı ele alınması ile sonuçlanmıştır. Halbuki örgüt, makamlar ve rollerden meydana gelen bir yapıdır (Thompson, 1968: 119; akt. Bursalıoğlu, 2011: 200). Yönetim görevlerinin evrenselliği ilkesine göre, örgüt türü ve yöneticinin işi ne olursa olsun, bütün yöneticiler aynı görevleri görür. Bu bakımdan görevler yöneticiye özgüdür, teknikler ise bu görevleri yerine getirme yollarıdır (Koontz ve Donnel, 1964: 45; akt. Bursalıoğlu, 2011: 200).

Bürokrasi geliştikçe, karizma gerilemekte, hiyerarşinin de kuşku ve kaygısı artmaktadır. Bakanlık merkez örgütünün, kendi içinden ve sonra üniversiteden yetişmiş uzmanlara karşı takındığı olumsuz tutumun, gerçek nedeni budur (Merton, 1947: 155-157; akt. Bursalıoğlu, 2011: 200).

Kant, 1959'un, okul yöneticisinin oynayacağı roller açısından gereksediği nitelikler iki grupta toplanabilir:

- 1) Sağlam bir sinir sistemi, enerji, dayanma gibi ruh ve beden sağlığına ilişkin nitelikler,
- 2) Güçlü bir hayat ve toplum felsefesi (Kant, 1959: 46-47; akt. Bursalıoğlu, 2011: 203).

Okul yöneticisi, işbirliğinin sağlanabilmesi için insanların birbirini sevmesi gerektiğini bilmelidir (Montagu, 1959: 247; akt. Bursalıoğlu, 2011: 204). Bu temel inançlardan başka, sağlam bir eğitim felsefesi, meslek bilgisi ve anlayışı, özellikle çocuklara karşı ilgi, okuma zevki, meslek idealleri gibi nitelikleri olmalıdır. Ayrıca,

dürüstlük, sabır, esneklik, yakınlık, direşme ve canlılık gibi kişisel nitelikleri de bulunmalıdır. Okul yöneticisinin en az bir öğrenim dalında yetişmiş olması gerekir. Böylece, öğretmenlik sanatı açısından astlarından aşağı kalmayacaktır (Austin ve diğerleri, 1962: 139-142; akt. Bursalıoğlu, 2011: 204).

Araştırmalar okul yöneticilerinin, eğitim ve öğretim problemlerinden çok yönetim problemlerine zaman ayırmak zorunda kaldıklarını göstermektedir (Boardman, Douglas ve Bent, 1953; Eckhardt, 1948; Lynch, 1954; akt. Bursalıoğlu, 2011: 204).

Enueme ve Ekwunyenga (2008)'nın çalışmalarında, Asaba'daki okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri araştırılmıştır. Araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1) Okul yöneticileri öğretmenleri sınıflarındaki öğretim açısından ne ölçüde desteklemektedir?

2) Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ne ölçüde desteklemektedir? Araştırmanın hipotezi ise, *okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleriyle öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklindedir*. Çalışmanın örneklemini Asaba'daki ortaöğretim okullarında görev yapan 650 öğretmen arasından rastgele seçilen 240 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Sergilediği Öğretim Liderliği Anketi" kullanılmıştır. Toplanan 234 anketin analizi sonucunda birinci araştırma sorusuna ait bulgular, öğretmenlerin sınıf öğretiminde okul yöneticileri tarafından büyük ölçüde desteklendiklerine inandıklarını ortaya koymuştur. Yöneticilerin, öğretmenlerin ders notlarını kontrol ettiği, gerektiğinde öğütler verdiği, öğretim ve öğrenmeyi sağlayacak bir okul iklimi oluşturdukları, çeşitli konu alanlarındaki öğretim programına ait konularda bilgilerini sergiledikleri görülmüştür. İkinci araştırma sorusuna ait bulgular, öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından okul yöneticileri tarafından yüksek düzeyde desteklendiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma hipotezinin test edilmesi sonucunda ise okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleriyle öğretmenlerin iş performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (Şişman, 2012: 133-134).

Gümüşeli (1996)'nin araştırması, Türkiye'de öğretim liderliğiyle doğrudan ilgili, ulaşılabilen ilk araştırma olup İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilgili okullarda görevli 110 okul müdürü ile her okuldan ikişer kişi olmak üzere toplam 220 öğretmen oluşturmuştur. Geçerli sayılan toplam anket sayısı 299 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı, Hallinger ve Murphy (1985)'in geliştirdikleri araç temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları;

- 1) Okul misyonunu tanımlama,
- 2) Eğitim programı ve öğretimi yönetme,
- 3) Olumlu öğrenme iklimi geliştirme olmak üzere üç boyutta, toplam 11 maddede toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla bazı bireysel ve bağlamsal değişkenler arasında ilişkiler de aranmıştır. Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir: Okul müdürleri, öğretim liderliği kapsamında yer alan onbir görev içinden;
 - 1) Okul amaçlarını açıklama “her zaman”,
 - 2) Varlığını hissettirme “her zaman”,
 - 3) Öğretmenleri çalışmaya özendirme “her zaman”,
 - 4) Öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini “her zaman”,
 - 5) Okulun amaçlarını geliştirme “çoğunlukla”,
 - 6) Öğretimi denetleme ve değerlendirme “çoğunlukla”,
 - 7) Eğitim programlarını eşgüdüleme “çoğunlukla”,
 - 8) Öğrenci başarısını izleme “çoğunlukla”,
 - 9) Öğretim zamanını koruma “çoğunlukla”,
 - 10) Öğretmenlerin mesleki gelişimin sağlama “çoğunlukla”,
 - 11) Akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevlerini “çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan bu onbir görev içinden;

- 1) Okul amaçlarını açıklama “her zaman”,
- 2) Okulun amaçlarını geliştirme “çoğunlukla”,
- 3) Eğitim programlarını eşgüdüleme “çoğunlukla”,
- 4) Öğretim zamanını koruma “çoğunlukla”,

- 5) Varlığını hissettirme “çoğunlukla”,
- 6) Öğretmenleri çalışmaya özendirme “çoğunlukla”,
- 7) Akademik standartlar geliştirme ve uygulama “çoğunlukla”,
- 8) Öğrencileri öğrenmeye özendirme görevlerini “çoğunlukla”,
- 9) Öğretimi denetleme ve değerlendirme “arasıra”,
- 10) Öğrenci başarısını izleme “arasıra”,

11) Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, görevlerini “arasıra” yaptıklarını algılamışlardır. Müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel ve bireysel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerden A ve B tipi okul öğretmenleri, C tipi okul öğretmenlerine göre; ikili öğretim yapan okullarda görevli öğretmenler normal öğretim yapan okullardaki öğretmenlere göre; öğrenci sayısı kalabalık olan okul öğretmenleri az öğrenci sayısı olan okul öğretmenlerine göre; mesleki ve yöneticilik kıdemi fazla olan müdürlerin bulunduğu okul öğretmenleri, deneyimsiz müdürlerin bulunduğu okul öğretmenlerine göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (Şişman, 2012: 135-137).

Sözüeroğlu (2006), tarama modelindeki çalışmasında ilköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini İskenderun ilçesindeki ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu okullar içinden 54 ilköğretim okulu, yansız seçimle örnekleme alınmıştır. Veriler, Gümüşeli'nin (1996) anketi kullanılarak toplanmıştır. Çoğaltılan anketler, örnekleme alınan 54 ilköğretim okulu müdürüyle her okuldan dört kişi olmak üzere toplam 216 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan 270 anketten, müdürler grubunda 51, öğretmenler grubunda da 184 olmak üzere 235 anketin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş, gerekli işlemler bu anketler üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların örgütsel ve bireysel değişkenler bakımından dağılımlarını belirlemek için yüzde; diğer bulgularla ilgili analizler için de aritmetik ortalama, standart sapma. Varyans analizi, t testi, tukey testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Okul müdürleri, araştırmada yer alan onbir görev içinden; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi “her zaman”; bunların dışında kalan, okulun amaçlarını

geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısının izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi “çoğunlukla” yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular okul müdürlerinin kendilerini öğretim lideri alanında yeterli gördüklerini ortaya koymuştur (Şişman, 2012: 139-140).

Saygınar (200), tarama modelinde yaptığı çalışmada, Hava eğitim Komutanlığı'na bağlı okullarda görevli okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını araştırmıştır. Öğretmenlerin, genel anlamda öğretim liderliğine ilişkin görüşlerinin; rütbe, görev yaptıkları okul, mesleki deneyim ve yaş değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular sonucunda, örneklem grubunun okul yöneticilerinin öğretimsel davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyleri “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seviyesinde bulunmuştur. Ortalamanın yüksek olduğu maddelerde (4,20-4,28) yöneticilerin; okulda, öğretim faaliyetlerine ait kararların alınması için düzenli toplantı yaptıkları, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine önem verdikleri, okulun amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynak ve araçların sağlanması için çaba gösterdikleri, öğretmenlerle mesleki saygı ve güvene dayalı güçlü bir işbirliğine sahip oldukları ve varlıklarını okulun her ortamında hissettirdikleri belirlenmiştir. Örneklem grubunun öğretim liderliği davranışlarını algılama düzeyinin etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin en düşük olduğu maddeler (3,99-4,04); çalışma zamanlarının çoğunu okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcadıkları, kendilerini yeniledikleri, eğitimsel araştırma ve mesleki konulardaki yayınları sağladıkları, göreve uyum göstermek için gerekli tedbirleri aldıkları, ödül ve ceza yöntemlerini morali yükseltecek şekilde kullandıkları belirlenmiştir (Şişman, 2012: 140-141).

Çelebi (2009), tarama modelindeki çalışmada müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre devlet ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarının ne derecede yerine getirdiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim yılında mersin ili genelinde 510 kamu ve 25 özel okulda görev yapan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise mersin ili merkezi, Anamur, Mut, Silifke, Tarsus ve Erdemli'de bulunan kamu ve özel ilköğretim okullarından seçkisiz şekilde seçilen 407 müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmaktadır. Elde

edilen bulgulara göre, müdür yardımcıları öğretmenlere göre, müdürün öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenler ise kamuda çalışan öğretmenlere göre müdürün öğretim liderliği davranışlarına ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Kamuda çalışan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdem yılında olmayan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Kamuda çalışan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir (Şişman, 2012: 149).

2.19. Okullarda Güç ve Otorite

Yaygın inanın aksine, okullardaki otorite uygulamaları genellikle baskı içermemektedir. (Hoy ve Miskel, 2012; s.203).

Okular da otorite, ortak bir inanç (norm) sisteminin güç kullanımını doğru ve uygun bir şekilde meşrulaştırmasıyla ortaya çıkar. Weber (1947) otoriteyi meşruluk ölçütü açısından *karizmatik, geleneksel ve yasal* olmak üzere **üçe ayırır**:

1) **Karizmatik otorite**, olağanüstü niteliklere sahip olan bir lidere karşı duyulan kişisel güven ve onun örneklik durumuyla ilgilidir. Karizmatik otorite, liderin kişisel niteliklerine bağlı olarak büyük oranda rasyonel olmayan, duygusal ve hissi özellikler taşımaktadır. Oldukça baskın kişisel özelliklere bağlı olan karizmatik liderin otoritesi, grup içerisinde ortak değer yönelimiyle ortaya çıkmakta ve lidere yönelik güçlü bir adanmışlık ve özdeşleşme ile belirgin hale gelmektedir.

2) **Geleneksel otorite**, otorite sahibinin geçmişte sahip olduğu kutsal pozisyonu ve inanca bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İtaat, geleneksel olarak kutsal kabul edilen otoriteye bağlı olup, kişinin gücü, geleneksel olarak miras kalan otoriteye dayanmaktadır.

3) **Yasal otorite**, hukuki prosedürlere bağlı olarak çıkarılan ve değiştirilebilen yasal mevzuata dayanmaktadır. İtaat bir kişiye veya konuma bağlı olmayıp, hangi kişiye ne ölçüde uyulacağı yasal mevzuatla belirlenmektedir. Bu anlamda yasal otorite kanunlarla bürokrasi içerisinde ve otorite kapsamında ele alınmaktadır. Okullarda itaat, örgüt içerisindeki etkinliklerin sınırlarını çizen kişisel olmayan ilkelere bağlıdır (Weber, 1947; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 204).

Hoy ve Williams (1971) ve Hoy ve Rees (1974) bu fikirleri ayrıntılı ve deneysel olarak incelemekte ve sonuç olarak birçok okul yöneticisinin gücü ve otoritesinin sadece makama dayalı olduğu noktasında birleşmektedirler. Aslında onlar lider değil, verimsiz bürokratlardır. Barnard'a göre (1938), liderlik otoritesi ancak makam otoritesi ile birlikte kullanıldığı zaman, bürokratik tarafsız bölge dışında astların emirlere uymalarını sağlayabilir. Böylece hem formal hem de informal otoriteye sahip olma durumu, formal liderleri sıradan memurlardan ve informal liderlerden ayırmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012: 206).

Otoriter müdür davranışları ile öğretmenlerin müdüre bağlılığı arasındaki ilişki genellikle ters orantılı olmasına karşın, bazı yöneticilerin astları üzerindeki formal otoritelerini genişletmek için kullandıkları bir stratejide, hakimiyet sağlama üzerine kuruludur (Blau ve Scott, 1962, 2003). Otoriter yöneticilerin hakimiyet sağlama stratejileri ve sıkı denetim ile astların sadakatini ve desteğini kolayca kazanmaları mümkün değildir. Blau (1955) bunu açıkça bürokratik otoritenin ikilemi şeklinde ifade etmektedir. Bu ikilem, yaptırımın gücüne dayanmakta olup yaptırımlara sıklıkla başvurdukça zayıflamaktadır. Aslında tehdit edici olmayan ve destekleyici yöneticiler, astlara yardımcı olmaya ve hizmetlerin niteliğini arttırmaya yönelik bir liderlik stratejisi uygularlar. Birçok araştırma sonucunun benzer şekilde gösterdiği gibi otoriter müdürlerin, öğretmenlerin güvenini ve bağlılığını sağlamada başarısız olurken destekleyici müdürlerin oldukça başarılı bulunması şaşırtıcı bir sonuç değildir. İnfomal otoriteyi geliştirmek için öğretmenleri otoriter yöntemlerle kontrol altında tutmak yerine destekleyici ve kolaylaştırıcı bir yönetim anlayışı daha uygundur (Hoy ve Miskel, 2012: 206-207).

Okul müdürü- öğretmen iletişiminde ortaya çıkan diğer iki önemli özellik de duygusal tarafsızlık ve hiyerarşik bağımsızlık durumlarıdır. Duygusal tarafsızlık, yöneticilerin, sıkıntılı durumlarda sakin olması ve soğukkanlılığını koruması iken hiyerarşik bağımsızlık, yöneticilerin, üstleriyle, öğretmenlerle iletişimlerinde olduğu gibi rahat, özerk davranmalarıdır. Okul müdürü, üst yöneticiler ile profesyonel olarak öğretim yapan iki grubun arasında orta bir yerde durmaktadır. Okul müdürünün, etkililiği hem astlar olarak öğretmenlerden, hem de üst yöneticilerden alacağı desteğe bağlıdır; ancak aynı zamanda her iki grubun çatışan baskılarının merkezinde de yer almaktadır. Sonuç olarak, astlara yönelik duygusal tarafsızlık ile üstlere karşı

hiyerarşik bağımsızlık, okul müdürlerinin, öğretmenlerden alacağı sosyal destek aşamasında oldukça önemlidir (Hoy ve Williams, 1971; Hoy ve Rees, 1974; Isaacson, 1983; Mullins, 1983; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 207).

Hiyerarşik etki, informal öğretmen gruplarının desteğinden yararlanmak isteyen yöneticilerin liderlik otoritesi açısından diğer bir özelliktir. Üstlerinin desteğini de alarak sahip oldukları otoriteyi, öğretmenlerin lehine kullanılabilen ve bu yöndeki niyetini gösteren yöneticiler, öğretmenlerin saygısını, güvenini, desteğini ve bağlılığını kazanır (Isaacson, 1983; Mullins, 1983; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 207).

Henderson ve Hoy (1983) çalışmalarında öğretmenlere göre okul müdürünün doğruluğu, öğretmenlerin işlerinde sorumluluk üstlenme, kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirme yapmama ve konumundan çok, kişiliği ile ön plana çıkma düzeyi ile ilgilidir. Bunun aksine, güvenilir olmayan okul müdürü sorumluluğu başkaları üzerine atarak, başarısızlık durumunda onları ve ortamı suçlayan, öğretmenleri kendi çıkarları doğrultusunda yönlendiren ve resmi makamının arkasına sığınan kişidir. Görüldüğü gibi liderin doğruluğu ile öğretmenlerin güveni ve bağlılığı arasında oldukça güçlü bir ilişki vardır (Hoffman, 1993; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 207-208).

Deneysel çalışma sonuçlarının da gösterdiği gibi eğitim yöneticileri, informal otoriteyi geliştirmek istiyorlarsa, öğretmenlerin güvenini kazanacak şekilde hareket etmek zorundadır. Bu bakımdan otoriter davranışlar başarısız olmaya mahkumdur. Bunun yerine yöneticilerin destekleyici, bağımsız ve öğretmenlere yardım edici tarzda yaklaşımları daha önemlidir; zor zamanlarda bile yönetici davranışlarının duygusal mizaçlı, kararlı ve anlayışlı olması gerekmektedir. Belki de en önemlisi okul müdürü uygulamalarında ve sorumluluk paylaşımında gerçekçi, doğru ve cesur olmalı, öğretmenleri kendi çıkarları için yönlendirmemeli ve rol dağıtımında özgür davranabilmelidir (Blau ve Scott, 1962; Hoffman, 1993; Reiss, 1994; Reiss ve Hoy, 1998; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 208).

2.19.1. Gücün Kaynakları

Liderler de güç sahibidir, emirlerine, diğer insanların uymalarını sağlarlar. Lider olsun olmasın yöneticilerin çoğu, örgüt yetkilisi olarak örgütün sağladığı bir güce sahiptir. Ancak, yöneticilerin gücü, örgüt kaynaklı olabileceği gibi kişisel özelliklerden de kaynaklanabilir ve güce sahip olan diğer insanların davranışlarını etkiler. Güç konusunda ilk çalışmayı yapan, öncü düşünürlerden John R.P. French ve Bertram H. Raven (1968), kişiler arası güç türleri üzerine yoğunlaşmakta ve beş temel güç tanımlaması yapmaktadır: ödül, zorlayıcı, yasal, karizmatik ve uzmanlık güç türleri (Hoy ve Miskel, 2012; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 208).

Ödül gücü (reward) yöneticinin, istenen davranışı sağlayabilmek için, ödül ile astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Bu güç türünün etkisi ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını kontrol etme düzeyine bağlıdır. Öğretmenleri günlük sorumluluklarından kurtaran okul müdürü, okulda öğretmenlere karşı ödül gücünü kullanmaktadır. Öğretmenler ödül beklentisi ile müdürün isteklerini yerine getirebilirler. Müdürler izin vererek, en iyi sınıfı ayırarak, öğle arasını uzatarak, taltif ederek veya destekleyerek birçok öğretmen için cazip olabilecek kaynakları kontrol etmekte ve ödül amaçlı kullanabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012: 208-209).

Zorlayıcı güç (coercive) yöneticinin, istenmeyen davranıştan dolayı ceza ile astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Zorlayıcı gücün etkisi, cezanın şiddeti ve kesin oluşu ile yakından ilgilidir. Ceza, kınama, ek görevler, sıkı denetim, katı kurallar, zam artışının reddedilmesi veya artışın kesilmesi gibi çeşitli şekiller alabilir. Örneğin, eğer öğretmen ceza korkusuyla müdüre itaat ederse, zorlayıcı güç beklentisi içerisinde uyum sağlarsa ödül gücü ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012: 209).

Yasal güç (legitimate) yöneticinin, bulunduğu resmi konumundan güç alarak, astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Astlar, yöneticinin emir verme hakkı kendilerinin de emre uyma sorumluluğu olduğunu kabul ederler. Emirler, yöneticinin sorumluluk alanının dışında olduğu oranda zayıftır ve yasallığı tartışılır. Okul müdürünün, öğretmenlerden notları zamanında ve doğru olarak teslim etmeleri hususuna vurgu yapması konunun bir yönünü oluştururken, notlar üzerinde değişiklik yapma önerisinde bulunması diğer yönünü oluşturmaktadır. Birinci isteğin yasal oluşu tartışma götürmez iken, ikincisi için durum böyle değildir, bu nedenle ikinci isteğin yerine getirilmesi tartışmalıdır (Hoy ve Miskel, 2012: 209).

Karizmatik güç (referent) yöneticinin, astların kendisine yönelik hayranlık ve özdeşleşmeye ilişkin davranışlarını etkileme yeteneğidir. Karizmatik güç sahibi, saygı duyulan, hayran olunan ve model olarak örnek alınan kişidir. Bu güç türü, olağanüstü kişisel özelliklere ve kişilerarası iletişim becerilerine dayanmaktadır. Genç öğretmenler deneyimli ve sevilen okul müdürünün liderlik stilini ve kişisel özelliklerini örnek almaya çalışır ve kendilerini onunla özdeşleştirebilirler (Hoy ve Miskel, 2012: 209-210).

Uzmanlık gücü (expert) yöneticinin, sahip olduğu özel bilgi ve becerilerle astların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Astlar, yöneticinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin geçerli, doğru ve kendileri için gerekli olduğuna inanarak etkilenmekte, tek başlarına bu bilgilere ulaşamayacakları kanaatini taşımaktadırlar. Bilginin yararlılık düzeyi, uzmanlık gücünün sınırlarını belirlemektedir. Yeni okul müdürlerinin yeni uygulama ve girişimlerinin gönüllü olarak kabul görmesi için öncelikle yönetsel becerilerini bilinçli bir şekilde uygulayabildiklerini göstermek durumundadırlar (Hoy ve Miskel, 2012: 210).

2.19.2. Gücün Yönetmel Kullanımı

Yöneticilerin güç türlerini kullanım şekli, diğer güç türlerinin etkililiğini azaltmakta veya engellemektedir (Pfeffer 1992; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 210). Ödül gücü büyük oranda karizmatik gücün ortaya çıkışını olumlu yönde desteklemekte ve kolaylaştırmakta iken zorlayıcı güç tam tersi bir etkiye sahiptir (Huber, 1981; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 210). Bununla birlikte astlar, uzmanlık gücünü sergileyen yöneticilerin daha fazla yasal güç türüne sahip olduğunu düşünürler. Aslında uzmanlık gücü, en sağlam güç türüdür. Bir araştırmada, örgütün ödüllendirme yapısında yapılan bir değişikliğin, yöneticilerin zorlayıcı güç türünü fark edilir düzeyde arttırırken ödül, yasal ve karizmatik güç türlerini azalttığı fakat uzmanlık gücünde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir (Greene ve Podsakoff, 1981; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 210).

Karizmatik güç türü, yöneticiye karşı oldukça uzun bir süre içerisinde oluşan kişisel bağlılık ve sadakatle yakından ilgilidir. Yöneticinin üstünlüğüne yönelik duyulan bağlılık ve sadakat, astlarına gösterdiği yakın ilgi, güven ve duygusal yakınlığa karşı gelişen bir çeşit sosyal takas sürecidir. Böylesi bir kabul ve güven

yöneticilere yönelik iyi niyet ve özdeşleşmeyi teşvik ederken, karşılığında bağlılık ve sadakat ile sonuçlanır. Karizmatik güç, yöneticiler kendilerini örnek alacak, kişisel etkilenmeyecek açık ve uygun rol davranışlarını benimseyecek astları tercih ettiklerinde en üst düzeyde etkili olur. Yöneticiler uzmanlık yönlerini inandırıcı, bilgilendirici ve kararlı bir şekilde sergilemeli, astların hassasiyetlerini gözeterek özgüvenlerini güçlendirmelidir. Yönetici, önce uzmanlığını sergilemeli daha sonra da uygulamalarına yansıtmalıdır (Hoy ve Miskel, 2012: 211-212).

En etkili yöneticiler, karizmatik gücü zayıflattığı, astlar arasında öfkeye, düşmanlığa ve yabancılaşmaya sebep olduğu için zorlayıcı güç türünü kullanmaktan kaçınırlar (Yukl, 2002; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 212). Zorlayıcı güç kullanımı her zaman yabancılaşma riskini beraberinde taşır; bu nedenle örgüt içi disiplin zamanında, kalıcı olarak ve adaletlice uygulanmalıdır. Yöneticiler güveni sağlamalı, soğukkanlılığı elden bırakmamalı, düşmanlığa sebep olacak uygulamalardan kaçınılmalı, ölçülü ve uygun cezalara başvurulmalıdır. Aşağıdaki üç yöntem yöneticilere yol gösterebilir.

- Zorlayıcı güç türünü kullanmaktan kaçınm: zorlayıcı güç yabancılaştırır.
- Örgütsel gücü, kişisel gücü geliştirmek için kullanın.
- Kişisel gücü motive etmek ve bağlılığı arttırmak için kullanın (Hoy ve Miskel, 2012: 212).

Öğretmenlerin güçlendirildiği bir ortamda, okul müdürleri patronlar gibi emirler yağdırmak (zorlayıcı güç) yerine bilgisini ve uzmanlığını kullanarak (uzmanlık gücü) öğretmenlere, rehberlik eden kolaylaştırıcı bir rolü üstlenebilirler. Aynı şekilde okul müdürleri astları yönetirken, buldukları makamdan daha az güç alacak (yasal güç); öğretmenler güçlendirildiği için uzmanlık, öğretmen-müdür iletişimde en önemli güç olarak ortaya çıkacaktır (Sweetland ve Hoy, 2000a; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 213).

Otorite sistemi, okul yöneticilerinin başlangıç noktasıdır. Okul yöneticilerinin konumu güce bağlıdır; ancak bu nitelikteki kişisel ve bürokratik kontrol, öğretmenleri ekstra çaba göstermeye veya okul ve öğrencilerle ilgili görevlerinde yaratıcı olmaya teşvik etmede tek başına yeterli olmayabilir. Sadece otorite gücüne dayanarak etkinlikte bulunmak okul yöneticileri için risklidir; öğretmenlerin okula bağlılığını sınırlar, direnç oluşturur ve yabancılaşmaya neden olur. Okul müdürleri otorite

kapsamını genişletebilmek, bağlılığı ve güveni sağlayabilmek ve informal örgütün gücünden yararlanabilmek için bazı yöntemlerden yararlanarak, öğretmenlerin okula bağlılıklarını arttırmak, okul ile özdeşleşerek onur duymalarını sağlayabilmek için emir vermenin ötesine geçebilmeli ve bu yönde bir okul iklimi oluşturabilmelidir (Hoy ve Miskel, 2012: 215).

Mintzberg'in güç sistemi, bazı hususların altını daha belirgin bir şekilde çizmektedir: Okul müdürleri güçlerini paylaşmaya hazır olmalıdır. Bütün gücü kendisinde toplayan yöneticiler, öğretmen ve öğrencilerin tatminsizliğinden, muhalefetinden ve yabancılaşmasından sorumludur. Etkili yöneticiler için dört husus şu şekilde özetlenebilir;

- Otorite alanınızı genişletin; liderlik için formal otorite yeterli değildir,
- İdeolojik sistemden yararlanın; örgüt kültürü ve informal örgüt diğer otorite kaynaklarıdır,
- Uzmanlık sisteminden yararlanın; öğretmenlerinizle gücü paylaşın; onları güçlendirin,
- Politika sistemini anlamaya çalışın ve onu sınırlayın (Hoy ve Miskel, 2012: 215).

İdeoloji sisteminin yaygın gücünden yararlanarak, bazen örgüte hakim olabilir. Yönetici, kültürü ayakta tutan kişi olduğu için daha fazla güce sahip gibi görünebilir, ancak örgüt değerleri ile birlikte güç de paylaşılır (Sergiovanni, 1992; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 221-222).

Öğretmenler genellikle meslektaşlarının ve okul müdürlerinin iyi niyetini kazanmak ve onları minnet altında bırakmak için görevlerinin de ötesinde sorumluluk üstlenirler (Hoy ve Miskel, 2012: 224).

Ronald Edmonds (1979), tarafından popüler hale getirilen etkili okulların beş faktörü formülü, çoğu eğitimci tarafından bilinmektedir. Bunlar:

- Okul müdürünün özellikle öğretimsel konularda güçlü liderliği,
- Öğretmenlerde öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler,
- Temel becerilere vurgu,
- Düzenli bir ortam,
- Öğrencilerin sık ve sistematik değerlendirilmesi (Hoy ve Miskel, 2012: 281).

2.19.3. Okullarda Güç ve Politikalar

Güç, itaati sağlamak için resmi ve gayri resmi, yasal ve yasal olmayan yöntemleri kapsayan bir kavramdır. Dört çeşit örgütsel güç vardır; resmi otorite, gayri resmi otorite, baskı ve politik güç. Bunlardan ilk ikisi yasal, son ikisi ise yasal olmayan güç türleridir. Otoritenin yasal sistemi, işbirliği ve itaati destekler, resmi amaçlara ulaşmada katkıda bulunur. Yasal güç, örgütteki makamdan, kültürün informal norm ve değerlerinden ve bireylerin uzmanlığından gelir. Bu üç kontrol sistemi tipik olarak örgütün ihtiyaçlarına katkıda bulunur ve bunlar yasaldır. Politika, meşru değildir, çünkü örgütsel amaçlardan ziyade bireysel amaç ve kazanımlara hizmet eden bir araçtır. Bu durum politikanın, hiçbir zaman örgüt açısından olumlu sonuçlar vermeyeceği anlamına gelmez. Aksine politika, resmi örgüt tarafından engellenen değişimi gerçekleştirebilir, örgütteki güçlü üyelerin liderlik rolleri almalarını sağlayabilir, farklı mevkiler arasında tartışmayı teşvik edebilir ve kararların uygulanmasında yardımcı olabilir (Hoy ve Miskel, 2012: 414).

2.20. Okulun Görevleri

Okul ortamında yönetim sisteminin görevleri dört boyutta toplanabilir:

- 1) Eğitimin temel amaçlarına ilişkin ana politikanın hazırlanması,
- 2) Bunun gerçekleşmesini sağlayacak uygulama politikalarının hazırlanması,
- 3) Meşrulaşan bu politikaların teknik ve işletmecilik yönleri,
- 4) Yönetim süreçlerinden gereğince yararlanılması (McCleary, Hencley, 1965: 76-77; akt. Bursalıoğlu, 2011: 36).

Okul ve toplum, karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birinin tüm olarak diğerini etkilemesi beklenmemelidir. Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir ve bunlar sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirmek, yani çocuğa kültürü aşılaktır. Okul bu görevini yaparken, kültürü hem korur, hem değiştirir. Böylece, kültürün hem yenileşmesini, hem kararlılığını sağlamak zorundadır. Okulun politik görevi yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesini gerçekleştirmektir. Okulun ekonomik görevi ise ekonominin beyingücü ve insangücü gerekmesini karşılamaktır (Musgrave, 1965:

62; akt. Bursalıoğlu, 2011: 36-37). Bizim eğitim dzenimiz ve okullarımızın, sosyal grevi yerine getirdiği slylenebilir. Politik grev ancak devlete bağlılık sağlamak olarak gvrvlmekte ve her dzenyde politik liderlerin bulunma ve yetiştirilmesi vnemsenmemektedir. Diğer yandan, memleketimiz, bu savsaklamanın zararlarını gvrvmektedir. Ekonomik grev ise, henüz teorik olarak bile, kabul edilmiş durumda değildir. Bu nedenle, eğitimimizi iinde bulunduğu tvtetici dzenenden kurtarmak kolay olmamaktadır (Bursalıoğlu, 2011: 37).

2.20.1. Okul Yönetim Öğeleri, Yönetim Yapısı ve Süreçler

Bir okulun yönetiminde rol oynayan öğeler, iı ve dış olmak üzere ikiye ayrılabilir. İı öğeler, okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler memurlar ve diğer personel bunlar arasındadır. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayıp, onu etkiler ve böylece yönetimde rol oynamış olur. Ana-baba, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü bu dış öğeler arasındadır (Bursalıoğlu, 2011: 39).

Okulda bireysel başarıdan çok grup ve takımların başarısı, teşvik edilmeli, ödüllendirilmeli ve kutlanmalıdır. Öğrenme konusundaki yeni yaklaşımlar, *birlikte öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, kubaşık öğrenme* gibi konulara vurgu yapmaktadır. Bireyci kltürlerde takım ruhunun oluşturulmasının güç olmasına karşılık ortaklaşa davranışı öne ııkaran toplumcu kltürlerde bunun başarılması daha kolaydır. Bireyci kltürlerde *ben* kavramına vurgu yapılırken, toplumcu kltürlerde *biz* kavramı önem kazanmaktadır. Okul yöneticisi, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne ııkaran ortak bir kltürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir (şişman, 2012: 99).

2.20.2. Okul Çevresinin Önemi ve Yapı

Diğer örgütler gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kltürel bir çevre tarafından kuşatılmış bir haldedir. Okullar, aynı zamanda bu çevrenin birer parçasıdırlar (Whitaker, 1991: 6-7; akt. Bursalıoğlu, 2011: 100-101). Okul yöneticisi, okul dışı çevre ile eğitim konusunda işbirliği fırsatlarını aramalı, çevresiyle bütünleşmiş bir okul imajı oluşturmaya ıalışmalıdır (şişman, 2012: 101).

Bürokratik yapı, okuldaki idari işleri yapmak ve belirli amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak oluşturulan resmi örgüte verilen addır. Örgütsel amaçlar ne olursa olsun

kurallar, düzenlemeler, hiyerarşi ve iş bölümü gibi yapısal özellikler, bilinçli olarak oluşturulan resmi örgüte verilen addır. Örgütsel amaçlar ne olursa olsun kurallar, düzenlemeler, hiyerarşi ve iş bölümü gibi yapısal özellikler, bilinçli olarak, bu örgütsel amaçlara ulaşmak için desteklenmiştir. Weber'in ideal tipleri analizinde bürokrasi, otoriteyi rasyonel karar vermek ve verimi en üst düzeye çıkarmak için kullanır. İş bölümü ve uzmanlaşma, bilgi temelinde teknik olarak doğru ve rasyonel kararlar veren tarafsız uzmanlara ihtiyaç duyar. Kararlar, otorite aracılığıyla disiplinli ve koordineli bir şekilde, kural, düzenleme ve yönergelere bağlı olarak uygulanmaya çalışılır. Bu tür örgütlerde kariyer odaklı çalışanlar, daha verimli ve sadık olma eğilimlerindedirler. Bir diğer örgütsel teorisyen Henry Mintzberg, bürokratik yapıyı, örgütte işlerin görevlere bölünmesi ve bunlar arasında işbirliğini sağlama yolları olarak tanımlar. Mintzberg örgütleri, kendi çevrelerinden etkilenen yapılar olarak betimler; örgütleri, açık sistemler olarak görür (Hoy ve Miskel, 2012: 411-412).

2.20.3. Okulda Zamanın Etkili Yönetimi

Etkili okul müdürleriyle ilgili olarak üzerinde çok durulan iki kavramdan biri *zaman*, diğeri ise *vizyondur*. Söz konusu okul müdürleri, sahip oldukları zamanlarının çoğunu önceden tayin ettikleri vizyonu gerçekleştirmek için harcamaktadırlar (Duke, 1987: 33; akt. Şişman, 2012: 85). Ancak okulda birçok, zaman hırsız (telefonlar, ziyaretçiler, yazışmalar vb.) yöneticinin zamanını çalabilir (Açıklan, 1997; akt. Şişman, 2012: 85).

Müdürlerden beklenen, okuldaki zamanın çoğunu “gezinerek yönetim” anlayışı çerçevesinde eğitim-öğretim ortamlarında gözlem yaparak, denetleyerek, bizzat öğretim sürecine katılarak geçirmektir. Yapılan bir araştırmada (Strang, 1988; akt. Şişman, 2012: 85) ilkokullarda okul müdürlerinin zamanlarının %62'sini okul yönetimi ile ilgili konulara ayırdıkları, programla ilgili konulara ayırdıkları zamanın ise %6,2 olduğu belirlenmiştir. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlar için ayırdıkları zaman ise %11'dir. Yapılan bir başka araştırmada (Highsmith ve Rallis, 1986; akt. Şişman, 2012: 85) ise bayan okul müdürlerinin eğitim programını geliştirmeye, erkek müdürlerden daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir (Şişman, 2012: 85).

2.20.4. Etkili ve Etkili Olmayan Okulların Bazı Özellikleri

Her ne kadar mükemmel okulu tam olarak tanımlamak oldukça güç görülse de mükemmel ve etkili okul olarak nitelendirilebilecek okullarla ilgili olarak şu özelliklerden söz edilebilir (Şişman, 2012: 46):

1. İşlerin düzenli olarak yapıldığı,
2. Her şeyin işbirliği içinde yapıldığı,
3. Çalışmanın anlamlı ve yaşamın önemli görüldüğü,
4. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştığı ve aynı anlayışı paylaştığı,
5. Başarıların tanındığı ve ödüllendirildiği,
6. Yüksek bir moralin bulunduğu,
7. Öğrencilerin başarılı olduğu,
8. Üst okul kademelerine fazla öğrenci gönderildiği,
9. Öğrencilerde öğrenme sevgisi, merak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği,
10. Öğrencilerle ahlaki değerlerin ve insanlar arası ilişkiler konusunda yeterlilik kazandırıldığı vb. (Şişman, 2012: 46).

Diğer taraftan başarısız okullarda gözlenen bazı özellikler ise, şöyle sıralanabilir (Şişman, 2012: 47):

1. Okulda yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık, verimsizlik olduğu,
2. Okul ikliminde bir hoşnutsuzluğun egemen olduğu,
3. Öğrenci başarısının düşük olduğu,
4. Öğretmenlerin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı,
5. Öğrenci devamsızlığının fazla olduğu,
6. Disiplin konularında bir takım sorunların yaşandığı,
7. Öğretmen ve yöneticiler arasında çatışmanın egemen olduğu,
8. Ailenin okuldan soyutlandığı (Sergiovanni, 1984; akt. (Şişman, 2012: 47)).

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalardan çıkabilecek temel sonuç, okul yönetiminde liderliğin, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında bir takım farklılıklar meydana getirebileceğinin yeniden gündeme gelmesi ve kabul görmesi; öğrenme ve öğretme konusundaki liderliğe doğru kaydırılması gerektiğinin anlaşılmasıdır (Şişman, 2012: 47).

2.20.5. Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Öğretme ve öğrenme, okullardaki iki temel süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreçler ve eylemler, esas itibariyle bu iki temel sürecin etkili bir biçimde işletilmesi içindir. Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde işleyebilmesini kolaylaştırmaktır. Okul müdürü sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Müdürün öncelikli görevlerinden biri okul amaçlarının, okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtılmasını sağlamak ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Şişman, 2012: 87).

2.20.6. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi ve Model Olma

Türkiye’de resmi okul yöneticileri okul personelini, bu bağlamda öğretmenleri seçme konusunda bir yetkiye sahip değildir. Zira okulda çalışan bütün insanlar, müdür dahil olmak üzere bu görevlere atanarak gelmişlerdir. Kuşkusuz okul denilince öncelikle akla öğretmenler gelmektedir. *Öğretmenlerin, okul müdürlerini bir öğretim lideri olarak görmeleri, onların motivasyonunda ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir.* Aşağıda okul yöneticilerinin, bir öğretim lideri olarak başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna dönük olarak gerçekleştirebilecekleri bazı etkinliklerden söz edilmiştir (Şişman, 2012: 91).

2.20.7. Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Kaynakları Sağlama

Öğretmenlerin, öğretimi gerçekleştirmek, geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Okul müdürünün bir okuldaki temel rollerinden biri, kaynak sağlayıcılıktır. Bir okulun en değerli ve en önemli kaynağı, kuşkusuz başta öğretmenler olmak üzere 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. Bu bağlamda okul yöneticileriyle ilgili olarak gündeme gelen bir konu da teknoloji liderliğidir (Şişman, 2012: 92).

2.20.8. 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 itibariyle dört boyutta toplanabilir. Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini teşvik etmelidir (Seyfarth, 1999: 237; akt. Şişman, 2012: 92).

2.20.9. Öğretmenlerle Sürekli İletişim ve Temas Halinde Olma

Okul yöneticilerinin sahip olması öngörülen yeterlik alanlarından biri, insanlar arası ilişkilerde etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Esas itibariyle bu iletişim, yazılı ve sözlü iletişim olmak üzere iki boyutta gerçekleşir. Bunun yanında okul yaşamında sözsüz iletişim de önemli bir yer tutar. Müdür, öğrencilerle olduğu kadar, öğretmenlerle de sürekli temas halinde olmalı, formal ya da informal 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, 2012: 93-94).

2.20.10. Öğretmenler İçin Mesleki Gelişme Fırsatları Hazırlama

Okul yöneticisi, öğretmenlerle yararlı olacak öğretimsel kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağlamaya dönük bazı etkinlikleri gerçekleştirebilir. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan öğretmenlerin desteklenerek, örneğin; 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 katılmalarının teşvik edilmesi, bu bağlamda söz konusu edilebilecek bazı hususlardır (Şişman, 2012: 94-95).

2.20.11. Çalışanları Yenilik ve Risk Alma Konusunda Teşvik Etme

Bir okulda da gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve değişmeyi teşvik etmesi, bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir. Örneğin; öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda kazanmış oldukları yeni bilgilerin ve yöntemlerin sınıf içinde kullanılabilmesini teşvik etme, alışılmışın dışında bir takım 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 (Şişman, 2012: 95).

2.20.12. Öğretmenler Arasında Bilginin Paylaşılmasını Sağlama

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. Örneğin; hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan bazı öğretmenlerin, bu faaliyetlerden kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, diğer öğretmenlerle paylaşmaları 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 (Şişman, 2012: 95-96).

2.20.13. Çalışanların Başarılarının Ödüllendirilmesi

İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından, bilinmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. 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 de kâlfetli bir iş olmasa gerekir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmeleri yönünden önemlidir (Şişman, 2012: 96).

2.20.14. Okul İklimi Yönetimi, Paylaşma ve Güvenerek Öğrenme

Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır (Şişman, 2012: 96-97).

Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesini, istekle çalışmasını, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşku ile katılmasını sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır (Şişman, 2012: 97).

2.20.15. Okulda Bireyler

Yüksek kazanım ihtiyacındaki bireyler, eldeki görevin bitirilmesi konusunda kararlılık gösterirler (Cherrington, 1991). Kazanım ihtiyacı, okulların ayrılmaz bir parçasıdır; çünkü öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerden kararlılık gösterenler genellikle başarılı olur (Schunk, 2000; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 134).

Bir yönetici olarak karar verme aşamalarına, öğretmenleri de dahil etmeye karar verme tecrübesi yaşamış olabilirsiniz ve bunu sadece iyi düzenlenmiş bölge temelli bir okul yönetimi programı konusunda ısrar eden bir müfettiş tarafından motivasyonunuz baskılandığı için yaparsınız. Bir kök olma şansınız sizi kontrol etmeye çalışan bir hiyerarşik girişim tarafından çalınır. Hür irade duygunuz çalınmış olacağından, yukarıdan dayatılmış olan yerinden yönetim için çok az iştahınız kalır. Aslına bakarsanız, öğretmenler de okul müdürlerinin tepeden inme girişimleri için aynı şekilde hissedeceklerdir. Öğretmen ve yöneticilerde kendilerini köklerden ziyade pençeler olarak görmeye başladıklarında aynı, muhtemelen daha şiddetli, neticelerden sıkıntı duyacaklar, pasifleşecek ve işlerinde çok az sorumluluk alacaklardır (Woolfolk, 1998, 2004; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 136).

Yönetici odasından okulu yönetmeye kalkışan, okulda olup bitene duyarsız ve kayıtsız 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. Başarılı örgütlerde yapılan araştırmalarda, söz konusu örgütlerde gözlenen özelliklerden biri de “gezinerek yönetim” anlayışının egemen olmasıdır. Bir okulda da 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, 2012: 88-89).

2.20.16. Okulun Sonuçları Üzerinde Arka Plan Etkiler

Bu modelde 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 etkilenmektedir. Okul müdürü, bağımsız bir değişken olarak ele alındığında ise onun, okulun çeşitli yönlerini, bu çerçevede öğretmen davranışlarını etkilediği, sonuçta da okul çıktılarına (örneğin, öğrenci başarısını) etkilediği kabul edilmektedir (Hallinger ve Heck, 1996: 20; akt. Şişman, 2012: 36).

2.20.17. Okulun Vizyon Ve Misyonunun Yönetimi

Vizyon, liderlikle çağcıl tartışmalarda en başat öge olarak görülmektedir (Erçetin 1998; akt. Şişman, 2012: 72). Kısaca vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmaya hedeflediği yer ve durumun ham hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir. Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. Dolayısıyla bu iki kavram birbiriyle iç içedir. 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 de her şeyden önce, okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun bütün üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir. Okul müdürü, okulun

vizyon ve misyonunu açıkça tanımlanmasını sağlamakla kalmayıp, bunun öğretmen, öğrenci, veliler ve toplum tarafından da paylaşılmasını sağlaması gerekir (Şişman, 2012: 72).

Okul müdürü, mükemmel bir okul vizyonu oluşturma konusunda öğretmen, öğrenci ve topluma önderlik etmek durumundadır (Harchar ve Hyle, 1996: 28; akt. Şişman, 2012: 73).

Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği 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 sağlamaktadır. Okul amaçlarının oluşturulmasında, benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul müdürlerinin de amaç belirlemede bütün bunları dikkate almaları gerekir. Bunun için de yeterli bir donanıma sahip olmaları gereklidir. Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla özellikle de okulun akademik amaçlarıyla büyük ölçüde bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Şişman, 2012: 73-74).

2.20.18. Okul Programının ve Öğrenmenin Yönetimi

Okul müdürünün varlık nedenlerinden biri belki de en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesidir (Şişman, 2012: 79).

Genel olarak okullar, eğitim programlarını hazır bulurlar. Türkiye’de de okul programları önceden hazırlanmıştır. Ancak her okul, okul programının oluşturulmasında belirli düzeyde bir özerkliğe de sahip olmalıdır. Kaliteli eğitim, her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi sonucu gerçekleştirilen etkinliklerin bir sonucudur. Bu nedenle okul müdürü, öğretim yılı ya da dönem başında, ayrıntılı bir yıllık ya da dönemlik faaliyet planı hazırlamalıdır (Şişman, 2012: 80).

2.21. Öğretmenler

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir memlekette, öğretmenliğin meslek oluşu devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçüleri koymasıyla başlar. Fakat devletin karışması arttıkça, öğretmenler meslekten çok devlete bağlı bir uzman grubu durumuna girerler. Eğer öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, önce o mesleğin değer sistemine göre davranmak zorundadırlar (Musgrave, 1965: 221-222; akt. Bursalıoğlu, 2011: 42). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde, sosyal, ekonomik ve psikolojik etkenler rol oynar. Meslekteki başarısına, seçim etkeni kadar, öğretmenin sosyal sınıfı, kişiliği ve çalıştığı okuldaki çeşitli öğeler etki yapar (Havighurst ve Neugarten, 1967; akt. Bursalıoğlu, 2011: 42).

Öğretmenlikte önemli iki nokta, öğretmenin sosyal rolü ve statüsüdür. Genel olarak sosyal rol, bireyden beklenen davranışların bütünüdür. Statü bu rolün önemine verilen değer olarak görülebilir. Öğretmenin rolü, bir bakıma, onun öğretmenlik anlayışına dayanır. Bu anlayış ve kavramlaştırma, zekadan çok eğitim ve deneyimin ürünüdür (Blair ve diğerleri, 1955; akt. Bursalıoğlu, 2011: 42-43). Böyle bir anlayış öğretmenin mesleğe karşı olan tutumunu, bir dereceye kadar belirler. Bu tutumun kaynağı öğretmen olduğuna göre okul içinde ve dışındaki öğeler ile olan ilişkilerinde, öğretmenin davranışına yön verir (Lucio ve McNeil, 1962; akt. Bursalıoğlu, 2011: 43). Öğretmenin rolünü etkileyen nedenlerden biri, öğretmenin beklentileridir. Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler, ana-baba, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri, okulun sosyal havasının bir parçasını meydana getirir. Bu beklentiler, özellikle okul yöneticisinin liderlik davranışına göre değişir (Chase, 1953; akt. Bursalıoğlu, 2011: 43).

Öğretmenin rolü çeşitli alt rollerin bir birleşimidir. Bunlar çevre ve okuldaki rolleri olmak üzere *iki grupta* toplanabilir. Genellikle, öğretmenin hem çevre kalkınması eylemlerine katılması, hem sosyolojik bir yabancı gibi yaşaması beklenir. İkincisi, öğretmenin çevredeki diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi dileklerinin sonucudur. Bu davranışları göstermezse, çevresi ile senli benli olacağı ve etkisini kaybedeceği düşünülür. Bunlardan başka, sosyal bir devrimci olarak kendisini kamu hizmetine adanması ve ahlak ölçülerini koruması beklenir. Öğretmenin okuldaki rollerine gelince, bunların

içinde en önemlisi bilgi yayıcılığıdır. Ayrıca, öğretmenin okulda disiplincilik, yargıçlık ve sırdaşlık gibi rolleri vardır. Etrafındaki yetişkinlerle olan ilişkilerinde ise bazen lider, bazen lideri izleyen grup üyesi rolünü oynar (Havighurst ve Neugarten, 1967; akt. Bursalıoğlu, 2011: 43).

Bizim eğitim düzenimizde okul yöneticiliği, henüz öğretmenlikten pek farklı bir statü olarak kabul edilmediğinden ve yöneticilik ile öğretmenlik görevleri birbirine karıştığından, birçok okul yöneticilerimiz aynı makam ve zamanlarda oynamak zorunda buldukları öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden kesin olarak ayıramamaktadır. Bu karışıklık yöneticilik görevlerinin zararına olmaktadır. Öğretmenler ile öğretmenlerin veya diğer öğeler ile olan ilişkilerinde denge merkezi görevini görebilmesi için, okul yöneticilerimizin davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2011: 47).

Liderler pek çok şey öğretir. Talimatlar vererek, yeni politikalar veya prosesleri açıklayarak, meslek içi eğitim vererek öğretmenlik yaparlar. Ancak, bu önemli işlevi yerine getirmek üzere çok az lider özel bir eğitimden geçmiştir. İnsanlara etkin biçimde bir şeyler öğretmenin ne kadar zor olduğunu takdir etmezler. Pek çok kişinin düşündüğünden daha çetrefil bir iştir öğretmek (Gordon, 2013: 119-120).

Liderler bir şey öğretecekleri zaman ekip üyelerinin kendilerine “çocuk gibi muamele edildiğini” hissettiren öğretme metotlarından vazgeçmek zorundadırlar. Örneğin, elemanlarından birinin işini doğru yapmadığını ve ona daha iyi bir yol öğretmenin gerektiğini ortaya çıkaran bir liderin tipik durumunu ele alalım. Bu, çalışan kişinin performansını düzeltmek ve ona daha doğru bir yol göstermek gibi çok basit ve düz bir problem gibi görünse de asla bu kadar basit değildir. Ya da kolay olması çok ender görülür. Gruptaki üyeler genellikle çok çeşitli reaksiyonlar gösterebilir: utanma, sinirlenme, savunma ve öfke gibi. Ya da, çok sık karşılaşılan bir durum olarak, öğrenci başlangıçta liderin talimatlarını anlamakta veya işini yeni şekilde yapmakta zorluk çekebilir. Genellikle bu reaksiyonları haber veren ipuçları ve işaretler şunlardır (Gordon, 2013: 120):

- “Ben bunu önceden de hep böyle yaptım.”
- “Benim yönteminin nesi yanlış?”
- “Kimse bana farklı bir şey söylemedi.”

- “Eee, bu belki de sadece sizin tarzınızdır.”
- “Söylemekte olduğunuz şeyi anlamıyorum.”
- “İşi bu şekilde yapmayı asla öğrenemem.”
- “Kendimi o kadar beceriksiz ve sakar hissediyorum ki, bu hiç tabii değil.”
- “Çok hızlı gidiyorsunuz.”
- “Anlamıyorum. Ben aptalım herhalde.”
- “İşi böyle yapmayı asla öğrenemeyeceğim”. Bu mesajlar, liderin yaptığı müdahalenin grup üyesi için bir sorun teşkil ettiğine dair sinyal vermektedir (Gordon, 2013: 120-121).

Yönetici ile öğretmen ilişkilerinin gerginleşmesi, bunların rollerindeki çatışma ile yorumlanabilir. Çünkü bürokratik yapı gereği olarak, yönetici belirli bir alanda kendisinden daha çok uzmanlaşmış olan öğretmenin çalışmalarını değerlendirmek zorundadır (Gouldner, 1959; akt. Bursalıoğlu, 2011: 176). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik görevlerini yerine getiren bir öğretmenin, yönetimin veya çevrenin isteklerini karşılayamadığından dolayı başarısız kabul edildiği olmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlikteki başarısızlığını bu istekleri karşılamak yoluyla örtebilen öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca, bürokratik yapının getirdiği standardizasyonun, okullarda grup ve takım çalışmalarını özendirdiği oranda, yaratıcı düşünce ve eylemi azalttığı söylenebilir (Watson, 1945; akt. Bursalıoğlu, 2011: 176). Buna karşılık okulun yapısında veya politikasındaki boşluklar, standartlaştırılmış kurallar ile doldurulduğu zaman, öğretmenler bu kurallardan sosyal bir güç kazanmakta ve mutlu olmaktadır. Çünkü böyle kuralların yokluğu öğretmenin hem etkisini zayıflatmakta, hem kestirme araçlarını azaltmaktadır (Moeller, 1962; akt. Bursalıoğlu, 2011: 176).

Okul yöneticisini yukarıda açıklanan rol çatışmalarından kurtarabilmenin başlıca yolu, okulda yöneticilik ile öğretmenlik görevlerini birbirinden ayırmaktır (Bursalıoğlu, 2011: 176).

2.22. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi alanında ilk doktora dereceleri 1905 yılında A.B.D.'de verilmiş olmasına rağmen; eğitimin bu dalı, 20. Yüzyılın ikinci yarısı sonlarına doğru ileri ülkelerde tanınmış ve yerleşmiş bulunmaktadır. Nitekim, Ülkemizde de, bu dalda ilk doktora dereceleri 1970 yıllarında verilmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak okullaşma oranlarının ve öğrenci sayısının hızla yükselmesi, eğitim felsefelerindeki ilerici gelişmeler ve kamu kaynaklarında verim etkeninin ağırlık kazanması; sadece eğitim yöneticilerine duyulan gereksinimi artırmakla kalmamış, onların bu makam ve göreve daha iyi hazırlanmalarını da zorunlu kılmıştır. Okul ve eğitim yöneticilerinin, yönetimin yalnız alışlagelmiş ve statik değil, dinamik boyutunda da bilgili ve becerili olmaları aranmaya başlanmıştır. Örgüt yapısının temel öğeleri, insan ilişkilerinin değişik biçimleri, lider davranışının özellikleri, rasyonel karar sürecinin aşamaları ve kamu ekonomisinin incelikleri gibi alanlardaki yeterlikler; eğitim ve okul yöneticilerinde aranan nitelikler olmaya başlamıştır (Bursalıoğlu, 2011: 103-104).

2.23. Problemlerin Çözülmesini Sağlamak

Sağduyumuz bize hiçbir liderin tüm yanıtları bilmesine imkan olmadığını söylemektedir. Çalışma gruplarının çoğunda problemler tek bir lider tarafından çözülemeyecek kadar çok ve karmaşıktır. Etkin bir lider problem çözmek zorunda değildir ama problemler çözülürken ilgilenmek ve nezaret etmek zorundadır. Etkin bir lider iyi bir problem çözücü olmak yerine, problem çözme eylemini kolaylaştıran iyi bir yardımcı olmalıdır. Lider etkinliği konseptinin merkezinde yer alan düşünceye göre bir lider, problem çözme eyleminin bir süreç olduğunu anlamalı ve bu süreci başlatan ve başarıyla tamamlanmasını sağlayan becerileri öğrenmelidir. Bu yeterliliklerin sahibi olan lider, karşısındaki problemi altı ayrı kademeye çözüme ulaştırmalıdır (Gordon, 2013: 67):

- I.** Problemi teşhis etmek ve tanımlamak,
- II.** Alternatif çözümler oluşturmak,
- III.** Alternatif çözümleri değerlendirmek,
- IV.** Karar vermek,
- V.** Kararları uygulamak,
- VI.** Değerlendirme amacıyla çözümü izlemek (Gordon, 2013: 67-68).

Gordon, problem çözme sürecini yavaşlattığı veya engellediği için “İletişim Yolunu Tıkayan Bariyerler” adını verdiği 12 adet mesaj türünü şöyle tanımlamaktadır:

1. Buyurmak, Yönetmek, Komuta Etmek
2. İkaz Etmek, Hafifçe Paylamak, Tehdit Etmek
3. Ahlak Dersi Vermek, Vaaz Vermek, Ricada Bulunmak
4. Öğüt Vermek, Tavsiye Etmek veya Çözümler Önermek
5. Mantık Kullanarak İkna Etmek, Ders Vermek, Kanıtlamaya Çalışmak
6. Yargılamak, Eleştirmek, Uyuşmamak, Suçlamak
7. Övmek, Mutabık Kalmak, Olumlu Değerlendirmek, Yağ Çekmek
8. İsim Takmak, Alay Etmek, Utandırmak
9. Yorumlamak, Analiz Yapmak, Tanı Koymak
10. Rahatlamak/Güven Vermek, Duygularını Paylaşmak, Avutmak, Desteklemek
11. Kuşkulanmak, Araştırmak, Sorgulamak
12. Oyalamak, Saptırmak, Dalga Geçmek gibi 12 kategoriye ayrılan bu

yanıtlarda örtük, bazen de apaçık olarak göndericiyi onaylamaktan çok onu değiştirme arzusu ya da niyeti yatmaktadır (Gordon, 2013: 84-87).

Takım arkadaşlarının kendi problemlerini çözmesini sağlayan liderler öncelikle birçok kazançla ona geri dönecek olan sağlam bir yatırım yapmış olurlar: bu sayede ekip üyelerinin lidere olan bağımlılıkları azalacak, kendilerini yönetme becerileri artacak, kendilerine daha yeterli olacak ve sorunlarını çözmede daha yetenekli olacaklardır. İkinci önemli neden de, liderlerin takım arkadaşlarının hem iş hem de iş dışındaki yaşamlarında karşılaştıkları şahsi sorunların karmaşıklığı ve çeşitliliği konusunda nadiren yeterli anlayışa sahip olmalarıdır (Gordon, 2013: 88). Anlayışlı, empati kurabilen ve onaylayan bir dinleyici olmak etkin liderlik için çok gerekli bir beceridir (Gordon, 2013: 99).

(Gordon, 2013: 183)’de yayınlanan çalışmasında; insan ilişkilerindeki çatışmalardan tamamen kurtulmak mümkün değildir. Ancak bazılarını önlemek kesinlikle olasıdır. Liderler aşağıdaki bazı beceri ve yöntemleri kullanırsa bu mümkün olabilir:

- a) **Dinleme Becerisi** : Grup üyelerinin ve çalışma arkadaşlarının kendi problemlerini çözmelerine yardımcı olmakta uzmanlaşan bir lider çatışmayı önleyici bir iş başarmış olacaktır. Neticede, sorunlarını takım üyelerinin işteki performansını düşürebileceği çok açıktır. Bu da muhtemelen lider için daha sonra problem yaratacak ve aralarında bir çatışmanın çıkmasına yol açacaktır (Gordon, 2013: 183-184).
- b) **Yüzleşme Becerisi** : Birisiyle doğrudan yüz yüze gelmenin amacı, hiç kuşkusuz size sorun yaratan belli bir davranışını değiştirmesi için o kişiyi etkilemektir. İyi bir Ben Mesajı ile bunu başarma şansınız artacaktır. Sonuçta, sizinle o kişi arasında gelişecek olan bir çatışmayı önlemiş olacaksınız (Gordon, 2013: 184-185).
- c) **Yönetim Toplantısı** : Takımların etkin bir problem çözüme ve karar alma grubu olarak geliştirmekte başarılı olan liderler kesinlikle birçok çatışmayı önlemektedir. Bugünün çözülmeden kalan problemleri çoğu zaman yarının çatışmaları olacaktır. Etkin yönetim toplantılarında aynı zamanda planlar saptanır ve kurallar konur. Plan ve kurallar neyin yapıp neyin yapılamayacağını insanların sarıh olarak anlamasını sağladığı için “onaylanmayan” davranışları azaltma işlevini de yerine getirmiş olur. Bu suretle ileride doğacak olan çatışmaların önlenildiği de çok açıktır (Gordon, 2013: 185-186).
- d) **Önleyici Ben Mesajı** : Yüzleşmecî Ben Mesajının bir diğer çeşidi de Önleyici Ben Mesajıdır. Ne istediğinizi ve neye ihtiyacınız olduğunu gösteren açık bir bildiridir. Genelde bu mesaj türü onaylanmayan bir davranışın ortaya çıkmasından önce kullanılır. Bu nedenle Önleyici Ben Mesajı adını almıştır (Gordon, 2013: 186).
- e) **Açıklayıcı Ben Mesajı** : Ben Mesajının başka bir formu ise ne düşündüğünüzü, neye inandığınızı veya neye değer verdiğinizi iletir. Bu gibi mesajlar çoğunlukla çatışmayı önler. Çünkü insanların sizin duruşunuz hakkında bilgi edinmesini sağlar. Çatışmalarda doğru olan, çatışmaların çözülüp çözülmediği ve hangi yöntem kullanılarak çözüldüğüdür (Gordon, 2013: 187).

2.23.1. Çatışmaları Çözmek İçin Kullanılan Yöntemler

Gordon, 2013: 191'de; çatışmaları çözmek, çoğu lider tarafından anlaşılabilir. Çatışma çözmek onlara karmaşık gelebildiği gibi, kendilerinin hazırlıksız ve donanımlarının yetersiz olduğunu düşünürler. Çatışmalar onları korkutur, gerginlik ve endişeye sebep olur. Ya da çatışmalar, davranışları yüzünden anlaşmazlık ve tartışma yaratan kişilere karşı yalnızca öfke duymalarına ve onlara güvenmelerine yol açar. Kimi liderler ise çatışmaları kendi yetersizliklerinin bir göstergesi olarak kabul eder; onları yaklaşmakta olan bir yenilginin kesin işareti sayarlar. Bu reaksiyonların kökleri ta çocukluk çağına kadar inen eski deneyimlerde olduğu için verilen bu tepkiler bizleri şaşırtmamalıdır. Kardeşler ve yaşlılarla ya da ebeveynler, öğretmenler ve okul idarecileriyle, tartışma ve kavgalara girişmek çoğu insanda korku ve öfkeyi tetiklemiş veya kalp çarpıntısına, bağıрма ve çığlık atma gibi istenmeyen sonuçlara yol açarak ilişkilerin zedelenmesine sebep olmuştur. Eskiden yaşanmış olan çatışmalar insanların çoğunda güç gösterilerine dönüşür; bu güç savaşında bir kişi kazanırken diğeri kaybedecek ve sonunda kaçınılmaz olarak daima ilişkiler zarar görecektir. İnsanlar hayatları boyunca ilişkilerinin çoğunda çatışmanın çözümü olarak kazan-kaybet yöntemlerini kullandılar. Aslında iki tane *kazan-kaybet yöntemi* vardır ve çoğu insan ya birini ya da öbürünü kullanır (Gordon, 2013: 191-192):

- I. Ben kazanıyorum, sen kaybediyorsun
- II. Sen kazanıyorsun, ben kaybediyorum

Bu çatışmaların çözümünde üçüncü bir yol daha vardır. Ve biz daha geniş kabul gören bu yönteme: ***Kaybeden Yok Yöntemi*** adını veriyoruz. *Kaybeden Yok Yönteminde* yüksek bir ustalık seviyesine çıkak hiç kolay değildir. Bunun için pratik yapmak gerekir. Bu yöntemi kullanmak amacıyla liderler iletişim becerilerini nasıl kullanacaklarını (dinleme ve kendine güvenme) öğrenmelidir. Öte yandan bu yöntem, başkalarıyla ilişki kurarken kullandıkları bazı sağlam kök salmış alışkanlıklarını söküp atmak için liderleri zorlamaktadır (Gordon, 2013: 192) I.Yöntemi kullandığınızda, karşınızdaki kişinin kaybetmesi pahasına sizin istediğinizin olmasını mümkün kılan bir çözümü empoze etmektesiniz. Sizin gereksinimleriniz tatmin olmuş ama diğerkişininkiler olmamıştır. Sizin çözümünüzdür baskın çıkan, onunkiler ise reddedilmiştir. Çok doğal olarak kaybeden kişi kazanana husumet besleyecektir.

Çünkü durumun hiçte adil olmadığını düşünmektedir. Bu yöntem (Gordon, 2013: 193-194):

- Tek taraflı karar verme,
- Otoriter karar verme
- Lider merkezli karar verme
- Egemenlik gibi isimlerle ifade edilmektedir. *II. Yöntemi*

kullandığınızda, birinci yöntemin tamamen aksi olan bu metot da, bir kazan-kaybet yöntemidir. Ve;

- Serbestlik yanlısı liderlik, Yumuşak (hoşgörülü) liderlik
- Çalışan-merkezli karar verme
- Boyun eğme
- Laissez-faire (Bırakınız Yapsınlar) tipi liderlik gibi isimlerle de ifade edilmektedir (Gordon, 2013: 194-195).

2.23.2. Geri Çekilmek Ve Kaçmak

Kimi insanlar cebri güçle baş etmek için kendilerini o insanla ilişki kurmaktan uzaklaştıracak çareler bulur. Bunlar fiziksel ya da psikolojik yollar olabilir. Üyeler otoriter liderleriyle mümkün olduğunca az etkileşime girmeye çalışabilir. Ellerinden geldiği kadar “onun yoluna çıkmamaya” ve “gözüne görünmemeye” çalışırlar. Bu başa çıkma mekanizmasını grup toplantılarında gözlemlemek olasıdır: bazı üyeler yargılanmaktan, küçük düşürülmekten veya kendilerine emir verilmesinden korktukları için söz almaktan bilhassa kaçınırlar. Araştırmalar güç uygulayan müdürlerin altında çalışan kişilerin iş değiştirme oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışanların çoğu fırsat bulduğu takdirde güç kullanan bir patronun denetimi ve hükümlerini altındaki işinden ayrılmaktadır (Gordon, 2013: 207-208).

2.23.3. Kaybeden Yok Metodu: Çatışmayı İşbirliğine Çevirmek

Çatışma çözümünde başvurulan iki kazan kaybet yönteminin insan ilişkilerine zarar verme ve organizasyonunun etkinliğini azaltma gibi yüksek bir risk taşıdığı çoğu insan kendi deneyimlerinden bilir. Buna rağmen bu iki yöntem liderlerin çoğu tarafından tercih edilen metotlar olmaya devam etmektedir. Bunun neden böyle olageldiğini göstermek için bir dizi açıklamanın mevcut olduğu bilinse de içeriden

ikisi en akla yakın olanlar gibi *gözükmektedir*: Liderlerin çatışma çözümüne ilişkin deneyimleri büyük olasılıkla ya çok azdır ya da hiç olmamıştır; ikincisi de çoğu insanın zihninde en büyük etkiye sahip olmakla en büyük güce sahip olmak eşit değerdedir (Gordon, 2013: 217). Etkin problem çözmeyi sağlayan en iyi araçlarınız her zaman aşağıdakiler olacaktır:

- Aktif Dinleme
- Net ve dürüst Ben Mesajları
- Diğer kişinin ihtiyaçlarına saygı göstermek
- Güven
- Yeni verilere açık olmak
- Sebat etmek
- Çözümün başarısız olmaması için sağlam durmak
- Otoriter karar vermeye dönmek (Gordon, 2013: 245).

2.24. *İletişim Nedir?*

İletişim, mesajın kaynak (gönderici) ve hedef (alıcı) arasında aktarılma sürecidir. İnsan düşünür, konuşur, kaynak ve araç kullanır, bunlarla üretim yapar. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilir, bunları biriktirebilir ve aktarabilir. Anlam parçacıkları olan *sembol* veya *simge* yardımıyla mesajları kodlar, onları gönderir, filtre eder, algılar ve kodunu çözerek iletişim sürecini başlatır. Sembol ve simgeler yardımıyla dilin en küçük birimleri olan sözcükler üretir. İşte bütün bunlardan sonra diyebiliriz ki insanın *simgeler* veya *semboller* (mesaj) aracılığıyla bilgileri, düşünceleri, duyguları biriktirip aktarmasına iletişim denir. İletişim kısaca kaynak ile hedef arasında mesaj alışverişi olarak tanımlanabilir. İletişim; bilgi, fikir, duygu ve düşünceleri kapsayan anlamların, semboller yardımıyla aktarıldığı bir süreçtir. İletişim; kaynakla hedef arasında mesaj alışverişidir. İletişim; bir kişiden diğer kişi veya kişilere mesaj aktarımıdır. İletişim; bilgi, fikir, duygu gibi her tür anlam (mesaj) alışverişidir. İletişim; mesaj üretme ve aktarma sürecidir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 20-21). İletişim; farkında olmak, çevreyi algılamak ve çevre tarafından fark edilmek, kısaca yaşıyor olmak ve var olmaktır. İletişim kurmakta asıl amaç, anlamak, anlaşılacak ve anlaşmaktır. Anlamak, anlaşılacak ve anlaşmak için iletişim kurulur.

İletişimin bir diğer amacı tutum ve davranış değişikliği sağlamaktır (Tutar ve Yılmaz, 2013: Onuncu Baskıya Önsöz).

İletişimin temel amacı, insanların tutum ve davranışlarını etkilemek veya belli bir amacı gerçekleştirmektir. Kısaca iletişim, kaynak ve hedefin birbirlerini etkiledikleri bir süreçtir. İletişim sürecinin temel amacı, kaynak ve hedef arasında ortak bir referans alanı oluşturmaktır. İletişimin asıl amacı, semboller yoluyla mesaj iletimidir. İletişim (communication) kavramı, Latince (communis” kavramından gelmektedir. Communis kavramının kökeninde “common” (ortak) sözcüğü vardır ve bu yönüyle iletişimin kurulabilmesi için ortak anlamlı sembollerin kullanılması gerekir. İletişim kavramı: tutum, bilgi, düşünce, duygu ve davranışların “kaynak”tan “hedef”e iletilmesi anlamına gelir. İletişim insanların duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını sözlü, yazılı ve sözsüz olarak hedefe iletmesidir. Mesaj iletme etkinliği olan iletişimin kurulması belli aşamaları içeren bir süreçtir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 21-22):

- Mesajın hazırlık aşaması,
- Mesajın koordinasyonu,
- Mesajın formülasyonu (kodlanması),
- Mesajın aktarılması,
- Mesajı kabul etme ve kodunu çözme,
- Geribildirimde bulunma (Tutar ve Yılmaz, 2013: 22).

İletişim kurmak ihtiyaçtan kaynaklanır. Davranışları ortaya çıkaran ihtiyaçlardır. Davranışla ihtiyaç arasındaki söz konusu ilişki nedeniyle, iletişim kurma biçimimizi, içinde bulunduğumuz toplumun değer yargıları belirler (Tutar ve Yılmaz, 2013: 22).

İletişim, toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç, bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, sosyal süreçler bakımından zorunlu bir eylem ve sosyal uyum için gerekli bir sanattır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 20).

Örgütsel iletişim, örgütsel yapının karmaşıklığı nedeniyle kişiler arası iletişimden daha karmaşıktır. Yöneticiler aldıkları geribildirim ve bilgi ışığında örgütsel faaliyetler için gerekli kararları alırlar. Örgütsel unsurlar arasındaki yüksek

dayanışma ve koordinasyon, personel arasındaki uyum ve iyi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi iletişime bağlıdır. İletişim sayesinde kurulacak örgütsel uyum, etkinlik ve etkileşim, hem örgütsel etkinliği artırır hem de üretim veya hizmet unsurları arasında güçlü bir bağ oluşturur. Bu sayede çalışanların ihtiyaçları karşılanır, iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları artar; örgütsel vatandaşlık duyguları güçlenir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 20).

2.24.1. İletişimin Önemi

İletişim kişilerin birbirlerine duygu ve düşüncelerin aktardıkları bir süreçtir. Bu sürecin başarısı, bireyin özel yaşamında mutluluğun, iş yaşamında tatminin kaynağıdır. Karşımızdaki kişileri tanımak, onların varlığını kabul etmek, önem ve değer verdiğimizizi göstermek ancak iletişimle olabilir. Bireysel, örgütsel ve toplumsal yaşam biçimlerinde iletişim bir ihtiyaçtır. Bir sosyal yapı içinde iletişime ihtiyaç göstermeyen hiçbir iş yoktur; çünkü iletişim, insanların birbirlerini anlamaları için gerekli olan bir köprüdür. Köprünün bir ayağında kaynak, diğer ayağında alıcı (hedef) bulunur. İletişim bu iki ayak arasındaki mesaj alışverişidir. İletişimi kaynaktan, alıcı veya alıcılara mesajın iletilmesi olarak düşünmek doğru değildir; çünkü mesajı gönderen kişinin genellikle bir amacı vardır. Kaynak, gönderilen mesaj doğrultusunda hedefin bir davranışta bulunmasını bekler. Hedefin göstereceği davranış ise, mesajı alma biçimine ve mesajın alınma derecesine bağlıdır. Mesajı gönderenin istediği davranışın, alıcı tarafından gösterilmesi halinde etkin iletişim gerçekleşir. İnsan ister tek başına, ister toplumla birlikte yaşasın, amacına iletişim kurarak ulaşabilir. İnsanda iletişim kurma ihtiyacı, çevreyi etkileme isteğinden kaynaklanır. Bu nedenle iletişim, ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek veya yalnızca anlatmak için olsun, asıl amaç bilgi verme ve karşıdakini etkilemektir. Örgütsel ve grup iletişiminde, birlikte çalışan insanların davranışlarını kontrol etme ve belli bir amaç doğrultusunda yönlendirmenin vazgeçilmez aracı, iletişimdir. Bu yönüyle iletişim sadece bir ileti alışverişi değil, insanın topsulaşma sürecinde ortak bir etkinliktir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 30-31).

2.24.2. İletişimin Özellikleri

İletişimin başlıca özelliği konuşmanın temel aracı olmasıdır; ancak iletişim konuşmak; ne söyleyeceğimize, ne zaman söylemenin daha uygun olacağına, nerede söylemenin doğru olduğuna karar vermektir. Nasıl söyleyeceğimizi bilmek de iletişimin bir başka özelliğidir. İletişimin diğer bir özelliği karşıdakini olduğu gibi kabul ederek iletişim kurmaktır. Kaynak ve hedef kullanılan sembollere farklı anlamlar verebilir. Bu nedenle iletişimde anlaşamama ihtimali her zaman vardır. İletişimin diğer bir özelliği ise, sözcüklerle ve beden diliyle hatta dil ötesiyle gerçekleşebilir olmasıdır. Sözel olmayan iletişim tüm duyuyla algılanabilir. İletişim üzerinde yapılan çalışmalar, iletişimin üç temel özelliğinin olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki, iletişim etkinliğinin insanları gerektirmesidir. İletişim ancak insanların birbirlerini anlama ihtiyaçları sayesinde kurulabilir. İkinci olarak iletişim, paylaşmayı gerekli kılar; yani iletişimde gönderici ve alıcı, mesajın ortak bir anlamı üzerinde anlaşmalıdırlar. Son olarak, iletişim semboliktir. Semboller; jestler, mimikler, sesler, harfler, rakamlar ve sözcüklerdir. Alıcı ve gönderici mesaja aynı anlamı verdikleri zaman tam olarak iletişim ortaya çıkar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 32).

İletişim olgusunun bazı temel özellikleri vardır. Bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Tutar ve Yılmaz, 2013: 32-33):

İletişim insan davranışlarının bir ürünüdür. İletişim coğrafi, sosyal ve benzer çevresel değişkenlerin insan üzerinde bir etkisi olmadığı gibi, basit bir etkileşim aracı da değildir. Tüm insan toplulukları varlıklarını iletişimle sürdürmüşler, birbirleriyle ilişkilerini iletişimle kurmuşlardır. Çocuk çevresini algılamaya başladığından itibaren iletişime başlar. Zamanla yeteneklerine ve çevreyle ilişkisine bağlı olarak iletişim gücü gelişir. İnsan yeni gruplara dahil oldukça, iletişim biçimi ve amacı da değişir. Böyle bir davranış, gruba dahil olma ve gruba birlikte amaçlarına ulaşma isteğinden kaynaklanır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 33).

İletişim dinamik bir olgudur. İletişimin ikinci özelliği, dinamik bir süreç olmasıdır. Kültürel yapıdaki değişime paralel olarak, iletişim değişir. Yeni gelişmeler, yeni deyimlerin, yeni kavramların ortaya çıkmasını sağlar. Zamanla bazı kavramlar, yerini yenilerine bırakır. İnsan makine ilişkisi, yeni kavramların gelişmesine yol açar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 33).

İletişim belirli kalıplara bağlıdır. İletişim. Belirli kalıplar içerisinde gerçekleşir. İletişim kalıpları, genel kültürel yapıya bağlı olarak gruplarca oluşturulur ve kişilerin benimsemeleri ölçüsünde süreklilik kazanır. İletişimde kullanılan sözler, özel işaretler, bir bölgenin haritasına benzer. Bir bölgenin haritası, o bölgenin tüm özelliklerini vermez; ancak temel özelliklerini yansıtır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 33).

2.24.3. İletişimin Fonksiyonları

Bireysel veya örgütsel iletişim kurmanın genel olarak *dört* temel fonksiyonu vardır. Bu fonksiyonlar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 34);

- 1) Bilgi fonksiyonu,
- 2) Motivasyon fonksiyonu,
- 3) Kontrol fonksiyonu,
- 4) Heyecanlandırma fonksiyonudur (Tutar ve Yılmaz, 2013: 34).

İletişim sayesinde bireysel ve toplumsal etkileşim sağlanır. İletişim ile iki yönlü bir gelişme sağlanır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 34-35):

- 1) **Kaynak;** bilgisini, duygu ve düşüncelerini simgeleştirir, kodlar ve kendini ifade etme yeteneği kazanır.
- 2) **Alıcı ise;** kodlanmış mesajı çözümleyerek dinleme, anlama, okuma, izleme ve kendini geliştirme olanağı sağlar.

Hedef geribildirimde bulunarak kaynağın iletişimle elde ettiği yararı sağlar. İletişim sürecinde kaynak, bilgisini, duygularını paylaşırken, hedeften etkilenerek kendini sınama imkanı elde eder (Tutar ve Yılmaz, 2013: 35).

İletişimin herhangi bir sosyal sistem içindeki temel fonksiyonları, aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 35):

Enformasyon: Kişisel, çevresel, yerel, ulusal ve uluslar arası koşulları anlamak, bilinçli tepki göstermek ve doğru sonuçlara ulaşmak için gerekli olan haber, veri, bilgi, mesaj fikir ve yorumların toplanması, depolanması, işlenmesi ve yayılması enformasyon olarak değerlendirilir.

Sosyalizasyon: Kişilerin toplumda etkin üye olarak faaliyet göstermelerini sağlayarak, toplumsal bağlılığı besleyerek, genel bir bilgi birikimi oluşturmak ve toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak, iletişimin *sosyalizasyon fonksiyonu* sayesinde olabilir.

Motivasyon: Yakın ve uzak hedefler oluşturmada kişisel tercihleri teşvik ederek, etkinlikler oluşturmak ve herkesçe kabul gören hedeflere ulaşabilmesine yardımcı olmak için iletişimin motivasyon sağlama fonksiyonundan yararlanır.

Tartışma: Fikir birliğini ve alışverişini kolaylaştırmak, kamuoyunu ilgilendiren farklı görüşleri netleştirmek, genel kabul gören daha geniş bir kamuoyu ilgisi ve katılımını sağlamak, iletişimin tartışma yoluyla sağlanır.

Eğitim: Yaşamın tüm aşamalarında entelektüel gelişme, kişilik oluşumu, kişisel yetenek ve kapasitesinin gelişimi için bilgi aktarmak gerekir.

Kültürel Gelişme: Geçmişin mirasını korumak, kültürel ve sanatsal ürünleri yayınlamak, bireyin ufkunu genişletmek, hayal gücünün yaratıcılığını sağlama kültürel gelişme ile olur.

Eğlence: Eğlenmek amacıyla işaret, sembol, ses, görüntü aracılığıyla tiyatro, dans, sanat, edebiyat, müzik, spor vb. aktivitelerin yaygınlaştırılması, iletişimin bir başka fonksiyonudur.

Entegrasyon: Tüm insanların, grupların ve ulusların birbirlerini tanıma ve anlamaların sağlamak, kendileri dışındakilerin yaşam koşullarını, görüşlerini ve isteklerini anlamak iletişimin önemli bir fonksiyonudur.

Bilgi sağlama: Bilgi alışverişi, iletişimin en temel işlevidir. Bilgi, bireyin topsulaşması veya çevresi ile uyumlu ilişki kurması için gereklidir. Diğer yandan, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanlar neyi, nasıl ve neden yapacakları hususunda bilgiye ihtiyaç duyarlar.

İkna Etme ve Etkileme: *İkna etme;* bireyin karşısındaki kişi veya kişileri davranış, düşünce ve tutumlarını istenen biçimde etkileme ve değiştirme sürecidir. *Etkileme ise;* kişilerin tutum ve davranışlarını onların istek ve amaçlarına ters düşmeyecek şekilde, daha uzun sürede değiştirme olarak tanımlanır. İknaya ilişkin iletişimin amacı açıkça ortaya konmasına karşın, etkileme, daha uzun dönemde iletişim kurmayı gerektirir.

Emredici ve Öğretici İletişim: Örgütlerde yöneticiler, astlarıyla yalnızca bilgi vermek için değil neyi, nasıl yapacaklarını söylemek ve onlara yön vermek, davranışlarını yönlendirmek amacıyla da iletişim kurarlar. Eğitimin başarısı, eğitilenler arasında etkin iletişim kurulmasına bağlıdır.

Birleştirme: Kültürel olarak birbirlerine bağlı bir toplumsal sistem içerisinde yer alan kişilerin, karşılıklı ilişki ve bağlılıklarını sürdürebilmeleri, iletişim ile mümkündür. Kişilerin örgütsel amaçlar etrafında toplanmalarını sağlayan iletişim, aynı zamanda onların psikolojik bütünlüğünü ve dengesini korumada da önemli bir işleve sahiptir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 35-37).

Scott ve Mitchell, iletişimin yukarıda sayılan fonksiyonlarının yanında, örgütlerde dört ana fonksiyonun bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 37):

Kontrol: İletişim görev, yetki ve sorumlulukları açıklayarak, kontrole olanak verir. Belirsizlik içeren sorunlarda problemin kaynağını bulmaya ve önlem almaya yardımcı olur.

Güdüleme: İletişim, örgütsel amaçlara bağlılığı ve dolayısıyla güdülenmeyi artırır.

Duyguların İfade Edilmesi: İletişim, duyguların ifade edilmesini ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasını sağlar.

Bilgi İletme: İletişim, karar vermede kullanılacak bilgiyi iletmede kullanılır. Etkili kararların alınabilmesi için, alternatiflere ve gelecekteki kararların olası sonuçlarına ilişkin bilgiye ihtiyaç vardır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 37).

Dil ve İletişim: Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendisine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen seslerden örülmüş anlaşma aracıdır. Dilin aşağıdaki gibi bazı özellikleri vardır:

- Dil temel bir iletişim aracıdır,
- Dil seslerden oluşmuş, sözlü ve yazılı bir anlaşma aracıdır,
- Anlatma ve anlaşmanın aracıdır ve seslerden örülü kurallar bütünüdür,
- Dil, düşünce, duygu ve zekanın bir göstergesidir,
- Dil, canlı ve sosyal bir sistemdir,
- Dil kültürün temel taşıyıcısıdır, bu yönüyle canlı ve dinamik bir süreçtir,
- Dil toplumun ortak bir ürünüdür ve aynı zamanda milli bir öğedir,

- Dil aynı zamanda milletin tarihinin ve değerlerinin temel taşıyıcısıdır,
- Dilin iletişim kurmada temel özellikleri, iletişimin dilsiz kurulamayacağını göstermektedir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 39-40).

Dil de, iletişim gibi *sözlü* ve *yazılı* olarak ayrılır. Günlük hayatta kullanılan dile konuşma dili denir. Konuşma dilinin yazı diline göre kelime hazinesi daha dardır. *Yazı dili* ve *konuşma dili* arasındaki farklar aşağıdaki gibidir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 40-41):

- Bir ülkede bir tek yazı dili varken, birden fazla konuşma dili olabilir,
- Konuşma dili doğaldır, yazı dili ise yapma bir dildir,
- Yazı dilinde kurallara, konuşma dilinden daha fazla uyulur,
- Günlük hayatta konuşma dili farklılık gösterse de yazı dili göstermez,
- Konuşma dilinde argolara ve mecazlara yer verilse de yazı dilinde genellikle bunlara yer verilmez,
- Konuşma dilinin gücünü artırmak için sözcüklere yeni anlamlar vererek (argo) kullanılırken, yazı dilinde yazıyı koyu yazmak, altını çizmek gibi yöntemler kullanılır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 40-41).

2.24.4. İletişim, Enformasyon ve Etik

Enformasyon, bir sistemin, kendi durumunu başka bir sisteme bildirmesi olarak tanımlanabilir. Tek yönlü bilgi iletimine “enformasyon”, karşılıklı bilgi alışverişine ise “iletişim” denilmektedir. Enformasyon iletişimden farklıdır; iletişim, dinamik bir süreçtir. Kişiler veya toplumlar arasında haber, olgu, fikir veya ileti (mesaj) değişimi sürecidir; oysa enformasyon, bu sürecin sonunda ortaya çıkan üründür. Bir başka ifadeyle enformasyon; “haber, bilgi, iletişim araçları, çıktıları (output) ve tüm kültürel faaliyetler olarak değerlendirilmektedir.” (Tutar ve Yılmaz, 2013: 41).

Ahlak ve etik, örf ve adetlerin, değer yargılarının, , normların ve kuralların oluşturduğu değerler manzumesidir. Arapça “ahlak” karşılığında kullanılan “hulk”, “huy” anlamındadır. Kavramın İngilizce karşılığı “ethics” ve “morality” kelimeleri sırasıyla; Yunanca “ethos”tan ve Latince “mos” kelimelerinden türetilmiştir. Kavramın Latince “ethicus” sözcüğünden geldiği de kabul edilir ve bu anlamıyla “etik” insanların bireysel ve toplumsal ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünü

anlamındadır. Türkçede “ahlak” anlamında kullanılan etik, iyi ve kötü söz veya davranışı belirleyen ölçütlerdir. Etik sözcüğü “belli bir toplumda, belli bir dönemde, o toplum üyeleri tarafından benimsenmiş birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kuralları, yasalar ve ilkeleridir. Aristo’da “ethos” kavramı; bir konuşmacının sahip olması gereken ahlaklılığı, iyi niyeti ve tüm temiz duyguları ifade eder. **İki tür etik vardır.** Bunlardan biri “**doğal etik**”, diğeri “**sonradan kazanılan etik**”tir. *Doğal etik*, yaratılıştan bireyde bulunan içsel hal ve özelliklerin tümüdür. Genel etiği tanımlayan “iyi” ve “kötü” gibi kavramlar, doğal etiğin dışındadır. *Sonradan kazanılan etik ise* çevrenin etkisiyle kazanılır. Çevreyle etkileşime ve iletişime giren birey, kendi iradesiyle yeni değer yargıları kazanır. Kazanılmış etikte bireyin içinde bulunduğu düzlem kendi iradesinin sonucudur. İletişimde etik kuralları, toplumdan topluma, kültürden kültüre değişir; ancak evrensel iletişim etiği kurallarının varlığını da kabul etmek gerekir. Örneğin, yalan haber yayma evrensel iletişim etiğine aykırıdır. İletişimde konu, zamanlama ve tarz seçiminde önce etik kuralları çerçevesinde bir yargılamada bulunmak gerekir. Doğruluğu kanıtlanmamış söylentilerin aktarılması ya da kültüre aykırı bir üslubun seçilmesi iletişim etiğine aykırıdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 43-44).

İletişim ve etik arasındaki ilişki, konuşmacıya karşı alıcıların güven ve saygı duymalarını sağlamak içindir. Alıcı veya alıcılar, konuşmacıyı bazı ahlak ilkeleri bakımından yetersiz buluyor iseler, bu durumda onu dinlemeyecekler ve iletişim tıkanık iletişime dönüşecektir. İletişimde etik problemlere rağmen yalnız ikna edici bir bağlam kullanılarak konuşmalar yapılmalıdır. Kitle iletişiminde etiğin önemi diğer iletişim biçimlerinden daha fazladır. İnsanın tüm davranışlarının olduğu gibi, iletişim etkinliğinin de “etik” kavramıyla ilgisi vardır. *Bilim*, yalnız gözlem yapar, fakat bize bir şey emretmez. *Ahlak ise*, gözlemekle kalmaz, normatif kaidelere uymayı da emreder. Bu kaideler iletişim etkinliğinin “etik ölçüler” içerisinde olması gereğini vurgular. Her iletişim faaliyetinin etik ile ilgili bir yönü vardır. İletişim sürecinde birey, üç basit seçenekle karşı karşıyadır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 44):

1. “Konuşma”,
2. “Dinleme”(etkin sessizlik),
3. “Sessiz kalma”.

Bu seçeneklerden her birinin etik boyutu vardır.

- 1) **Konuşmada;** birey, bilgi ve duygularını açıkça ortaya koyma yolunu seçer. Birey inançların, tutumlarını ve davranışlarını ortaya koyarken, bunları etik kurallar çerçevesinde yerine getirir.
- 2) **Dinlemenin;** etik kurallarına uygunluğu, “etik sessizlik” dediğimiz dinleme biçimi sayesinde olabilir. Ancak burada etkin sessizlik ile sessiz kalma, birbiriyle karıştırılmamalıdır. Etkin sessizlikte dinlemenin, dolayısıyla iletişimin etkinliği artarken sessiz kalma, konuşmanın gerektiği yerde etik kurallara aykırıdır.
- 3) **Sessiz kalma;** etik yanlışlardan kaçınmak için güvenli bir yol olarak görülebilir; fakat her zaman güvenli bir sığınak değildir. Yasa dışı bir davranış ya da çeşitli zararlar doğurması muhtemel bir durumda sessiz kalma bir etik zafiyettir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 44).

Hegel’e göre etik; etik düzenin, toplumsal ilişkilerinin örgütlenmesidir. “Düzen, aile hayatı, ekonomik ve siyasal yaşamla ilgilidir. Toplumsal ilişkilerin örgütlenmesiyle bağlantılı olan her şey, bireysel davranış ilkelerini saptayan ahlaklılıkla ayrılmaktadır” demektedir. Sokrates etiği, “Tek taraflı bir olgudur; kişinin sadece kendi vicdan ve bilinciyle ilişkilidir”. Ona göre davranışın temelinde vicdanın etkisi vardır. Kant etiği, Allahın varlığının ve ruhun ölmeliğinin bir kanıtı olarak görmektedir. Kant etiğinin diğer bir unsuru, insanların ilerlemesine inanmaktır. Bunun için “insanlar birlikte çalışmayı bir görev bilmelidirler” görüşünü öne sürmektedir. Faydacı etiğin kurucusu John Stuart Mill, etiği; İncil’in, “başkalarını kendin gibi sev” kuralını, etik anlayışının ve ilkesinin temeli saymıştır. “En çok insan için, en büyük mutluluğu sağlamak” (Tutar ve Yılmaz, 2013: 44-45). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi etik:

- 1) “**Genel Etik,**
- 2) “**Meslek Etiği**”, (**Basın Etiği vb.**)
- 3) “**Görev Etiği**”, olmak üzere üç kısma ayrılır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 45).

2.24.5. İletişim Süreci

İletişim sürecinde gönderici bir mesaj oluşturur ve bunu alıcıya aktarır. Alıcı, mesajı yorumlar ve göndericiyi yanıtlar. Böylece iletişim başlamış olur. İletişim birkaç adımı gerektiren bir süreçtir. Süreç göndericinin düşünceleri, duyguları veya görüşleri kodlamasıyla ve hedefe göndermesiyle başlar. İletişim süreci, bir mesajı herhangi bir kanalla gönderen gönderici veya kaynak, gönderilen mesaj veya ileti ve mesajı alan hedef veya alıcı olmak üzere üç temel unsurdan oluşur. Bu unsurlardan biri eksik olursa, iletişim kurulamaz. Gönderici mesajı gönderebilir, ancak alıcı onu duymaz veya algılayamaz ise iletişim gerçekleşmez. İletişim sürecinin dördüncü unsurunu, iletişim kanalı oluşturur. İletişim kanalı, mesajın göndericiden alıcıya gönderilmesinde kullanılan yolu ifade eder. Örneğin, sözlü iletişimde, mesaj ses dalgaları yoluyla alıcıya ulaşır. Telefon görüşmelerinde ise kanal telefon hatlarıdır. İletişim sürecinin önemli bir unsuru da çevresel faktörlerdir. Çevre faktörleri, mesajın iletişim kanalı içinden akışını etkileyen koşulları ifade eder. Örneğin, gürültü bir çevresel faktördür. Aynı şekilde, hava şartlarının radyo dalgaları üzerindeki etkisi de bir başka çevresel faktördür. İletişim gönderici ve alıcı arasında kurulur. Hedef, mesajı alan kişidir. Alıcının, mesajı taşıyan sembolleri algılaması ve geri bildirimde bulunması ile iletişim süreci tamamlanır. İletişim sürecinin son aşamasını geri bildirim oluşturur. Geri bildirim, alıcının, göndericinin mesajına cevabıdır. Bu cevap sayesinde, gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 47-49).

Kaynak (Gönderici) :Kaynak, mesajı sözle ifade eden yazan, kaleme alan kişidir. Bu, bir yazar, gazeteci, bir mektubun, teknik bir metnin yazarı, bir notu kaleme alan biri olabilir. İletinin sorumluluğunu üstlenir. Gönderici, mesajın kaynağı, iletişimin başlatıcısıdır. İletişimde en önemli sorumluluk göndericiye aittir; çünkü iletişim sürecini başlatan ve mesajı kodlayarak gönderen odur. İletişim ilk önce göndericinin zihnindeki düşüncelerle ortaya çıkar. Kaynak mesajı gönderen kişidir. Mesajın alıcısı (hedef) ise kaynağın mesajı gönderdiği ve kendisinden geribildirim beklenen kişidir. Mesaj, göndericinin hedefe gönderdiği, düşünce, duygu, işaret kısaca iletidir. İletişim süreci bu temel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkar. İletişim istenen bir etki yaratabilmek için hedefe mesaj gönderme etkinliğidir. İletişimin tam olarak

gerçekleşebilmesi için, üç temel faktörün bulunması gerekir. İletişimin temel faktörleri denilen bu üç faktör; kaynak, alıcı ve mesajdır. Bu üç faktör olmadan iletişim sağlanamayacağı gibi, gerçekleşen iletişim olgusunun etkinliği de kaynak, hedef ve mesajın iletişim sürecindeki etkinliğine bağlıdır. Kişiler arası iletişim, gönderici ve alıcı olmak üzere en az iki kişiyi gerektirir. İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin koşullarından biri, göndericinin uygunluğudur. Gönderici mesajı, alıcının algılamasına göre kodlamalıdır. Alıcının algılayamayacağı bir mesaj, onun açısından gürültüden öte bir anlam ifade etmez (Tutar ve Yılmaz, 2013: 50-51).

Kaynağın (göndericinin) özellikleri:

Kaynak bilgili olmalıdır.

Kaynak, kodlama özelliğine sahip olmalıdır.

Kaynak, düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır.

Kaynak tanınmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 52).

Mesaj (İleti): Mesaj alıcıyı uyaran, onu bir tutum veya davranışta bulunmaya iten ve kaynak tarafından gönderilen iletilerdir. Mesaj, iletişimin üç zorunlu unsurundan biridir. Düşünce, duygu veya bilginin kodlanmış biçimidir. Kaynak tarafından üretilen sözel, görsel ve işitsel simgelerdir. Mesaj konuşma ise “duyulan”, yazılı ise “okunan”, jest ise “görülen” ve “hissedilen” bir mesajdır. İşini özenli yapmayan bir çalışanın selamını, istemeden alan yöneticinin asık yüzü, çalışana iletilen “görülen” bir mesajdır. Mesaj veya ileti, işaret, söz, beden dili, ses olabileceği gibi, kitap, gazete, dergi vb. de olabilir. Mesaj, göndericinin fikirlerinin ve isteklerinin sembollere dönüşmüş halidir. Sembollerin tek başlarına anlamı yoktur. Sembollere, anlamları gönderici ve alıcı yükler. Eğer göndericinin verdiği ve alıcının algıladığı anlamlar birbirlerine uygun ise, “tam iletişim” söz konusu olur. Etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için önce iletişimin tam olması gerekir. Düşünce, duygu veya bilginin kaynak tarafından kodlanmış biçimi olarak tanımlanan mesaj, bir duygu veya düşünceyi aktarmayı isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve işitsel simgelerden oluşur. Mesaj, göndericinin alıcıya gönderdiği iletilerdir. Mesaj bir konuşma ise, duyulan bir mesaj; yazılı sözcükler ise, okunan bir mesaj; jest ise, görülen ve hissedilen bir mesajdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 54-55).

Mesajın, etkin iletişimi sağlayabilmesi ya da hedefin olumlu geri bildirimde bulunabilmesi için içermesi gereken özellikler (Tutar ve Yılmaz, 2013: 55):

- Hedefin bilgi, düşünce ve deneyimlerine uygunluk,
- Hedefin inanç ve değerlerine uygunluk,
- Hedefin ihtiyaç, istek ve amaçlarına uygunluk,
- Hedefin ilgi alanlarına uygunluk,
- Hedefin toplum içindeki rollerine ve konumuna uygunluk göstermelidir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 55).

Mesajlar “sözel ve sözel olmayan mesajlar” olarak iki gruba ayrılır. Sözel mesajları, yazılı ve sözlü mesajlar olarak görmek ve grafik, desen, resim, tablo gibi mesajları bu gruba dahil etmek mümkündür. Sözel olmayan (beden dili) mesajlar ise, jest ve mimikler şeklinde gerçekleşen mesajlardır. Her iki grubun içerdiği mesajlar şu özellikleri taşır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 56):

- Mesaj açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Mesaj doğru zamanda ve uygun kanalla gönderilmelidir.
- Mesaj, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 56).

Kodlama: Bilginin, düşüncenin, duygunun iletmeye uygun hale getirilmesine “kodlama” denir. Kaynağın aklından geçirdiği düşünceler alıcının anlayabileceği simgelerle kodlanarak, mesaja dönüştürülür. Mesajın yorumlanarak, anlamlı bir şekilde algılanmasına kod açma denir. Kodlama, kaynak; kod açma ise alıcı tarafından yapılır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 58).

Kanal: Kanal, her zaman (kendisi ile iletişimde) kullanılmadığı için, burada zorunlu bir unsur olarak gösterilmemiştir. Örneğin, havadaki ses dalgası, telefon, telgraf telleri ve bunların üzerindeki titreşimler, iletişimin kanallarıdır. Mesajın kaynaktan hedefe gönderilmesinde, yararlanılan araç kanaldır. Kanal, mesajı kaynaktan hedefe taşıyan araçtır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 60).

Hedef : Hedef, kaynağın kodladığı iletiyi alıp, kodunu çözen kişidir. “Sen” veya “siz” ile ifade edilir. Her zaman bir kişiyi gösterir ama kaynağın dışında bir kişi olduğu için öznel değildir. Hedef gönderilen mesajın muhatabı ve onu alan kişidir. Hedef iletişimin zorunlu unsurudur (Tutar ve Yılmaz, 2013: 64).

Hedefin Taşınması Gereken Özellikler: Alıcının taşınması gereken özelliklerin başında, iyi bir dinleyici olması vardır. Alıcının mesajı tam olarak algılaması izafet çerçevesinin olmasına, mesajın anlaşılmasına ve bilgilerin elvermesine bağlı olduğu kadar, aynı zamanda aktif dinleme yeteneğinin olmasına da bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 65). Aktif Bir Dinleyici Olabilmek İçin Gerekli Koşullar Şunlardır:

- Etkin sessizlik içinde olmak,
- Dinlerken her türlü önyargı, öntipler, değerlendirmeler ve genellemelerden kendini uzak tutmak,
- Konuşana empati göstermek,
- Sabırlı olmak, konuşmacının sözünü kesmemek (Tutar ve Yılmaz, 2013: 65).

Geri Bildirim: Gönderilen mesajın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgiye geribildirim denebileceği gibi, hedefin, kaynağın mesajına verdiği yanıtta da geribildirim denir. Geri bildirim, mesajın içeriğine göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kısma ayrılır. Olumlu (pozitif) geri bildirim, bir davranışı zaten ilerlemekte olduğu yönde destekleyen ya da pekiştiren geri-beslemedir. Örneğin, bir söylev arasındaki alkışlar. Alıcı mesajı tam olarak algılar ve bunu kaynağa doğru biçimde gönderirse, buna pozitif geri bildirim denir. Olumsuz (negatif) geribildirim ise, kaynağa mesajın amaçlandığı şekilde alınmadığını bildirmek suretiyle, düzeltici bir işlev gören geribildirimdir. Sıkıntı dolu bakışlar, itiraz dolu bağırtilar, gazete politikasını eleştiren mektuplar olumsuz geri bildirim örnekleridir. Etkin bir iletişim,pozitif geri bildirim sayesinde kurulabilir. Pozitif geri bildirim iletişim sürecinde şu anlama gelir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 69-70):

- Mesaj alınmıştır,
- Mesaj algılanmıştır,
- Mesaj doğru bir biçimde yorumlanmıştır,
- Alıcı, gelecek adım (geri bildirim) için hazırdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 70).

Geri bildirim, yüz yüze iletişimde çok kolaydır. Bakışlar, mimikler, sözler, geri bildirim olarak kaynağa ulaşabilir; ama bazı kanallar geri bildirimini sınırlandırır. Yüz yüze iletişimde kullanılan kanallara erişim kolaydır; bu nedenle, geri bildirim

kolay olur. İletişim sürecinde geri bildirim yapılmazsa iletişim eksik kalır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 70).

Etkin bir geri bildirim;

- Kaynağa yardımcı olmayı amaçlar,
- Mesajın tam bir karşılığıdır,
- Zamanlaması tamdır,
- Kaynağın amacına ulaşmasını sağlayacak kadar açık ve seçiktir,
- Yapıcıdır ve davranış üzerinde durur.

Etkin olmayan geri bildirim ise;

- Mesajın anlamını özel olarak içermez ve geneldir,
- Mesajın anlamı ile doğrudan ilgisi yoktur,
- Zamanlama itibariyle hatalıdır,
- Kişiyi ve kişiliği vurgular,
- Anlaşılmayacak kadar karmaşıktır,
- Spekülasyonlara dayalıdır; veri ve bilgi içermez, yorum ağırlıklıdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 71).

İletişimin asıl amacı hedefte davranış değişikliği sağlamak olduğu için etkin iletişim ileri bildirimini içermelidir. ***İleri bildirim*** (besleme), bir göndericinin alıcılara iletişimi başlatmadan önce, alıcılar ve onların olası tepkileri hakkında topladığı bilgidir. Özellikle planlı iletişimde önceden alıcılar ve alıcıların gereksinimlerine ilişkin ne kadar çok şey bilinirse, etkili iletişim olanağının da o kadar olacağı kabul edilir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 71).

2.24.6. İletişim Sürecinin İşleyişi

Bireyler ve gruplar bir düşünceye sahiptirler; bir anlam veya mesajı bir kişiye veya gruba iletme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyaç, iletişim sürecini başlatır. Bir düşünceyi iletme için, kaynak onu anlamlı bir forma dönüştürür; iletişim diliyle onu kodlar. *Kodlama; sözlü, yazılı veya sözsüz olabilir.* İletişim süreci alıcı mesajın kodunu çözdüğü zaman tamamlanır. *İnanlar arasındaki iletişimin, iki türü vardır; yüz yüze iletişim ve yüz yüze olmayan iletişim* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 73).

Yüz yüze iletişimde; hedefin, kaynağın gönderdiği mesaja anında tepki verme olanağı vardır. İletişim kuran taraflar arasındaki etkileşim, interaktif olarak eş zamanlı yapıldığı için, geri bildirim aynı anda yapılır. *Yüz yüze iletişim inandırıcılığı artırır ve anında cevap verme olanağı sağlar.*

Yüz yüze olmayan iletişimde ise; daha çok kitle iletişim araçları kullanılarak yapılır. *Üç şekilde gerçekleşir; bunlardan ilki, fotoğraflı iletişimdir.* Resim, grafik ve afişlerle kurulan iletişim, bu tür bir iletişimdir. *İkinci türü, hem yazılı hem de fotoğraflı iletişimi oluşturur.* Bu tür iletişim gazeteler, dergiler, broşürler vb. araçlar yardımıyla kurulur. *Üçüncü türü ise, radyoyla kurulan sözlü iletişim ile televizyon, sinema vb. ile kurulan sesli ve görüntülü iletişim oluşturur* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 73-74). *İletişim işleyiş yönü bakımından tek yönlü veya iki yönlü iletişim olmak üzere iki kısma ayrılır* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 74):

Tek yönlü iletişim, daha çok örgütlerde, yukarıdan aşağıya doğru mesajların iletildiği iletişim biçimidir. Örgütlerde genel eğilim, dikey iletişim yönündedir. Örgütlerde politikalar, planlar, stratejiler ve bilgiler yukarıdan aşağıya doğru akarken, aşağıdan yukarıya doğru ise; düşünceler, öneriler ve şikayetler iletilir. Örgütlerde tek yönlü iletişim çoğu kez, yönetici ve astları arasında kurulur. Örneğin, astların yöneticiye birtakım mesajları göndermeleri durumunda kaynak birden fazla, hedef(yönetici) tektir. Burada roller değişmekle birlikte, iletişim süreci yine tek yönlüdür (Tutar ve Yılmaz, 2013: 74-75).

İki veya çift yönlü iletişim, gönderilen mesajın cevap biçiminde kaynağa dönüşümüdür. İki yönlü iletişimde mesaj alıcıya, ışığın yansıması gibi uygun zamanda geri döner. Çift yönlü iletişim, kaynağın hedeften geri bildirim aldığı iletişimdir. Astlara bir öneride bulunmak, soru almak iki yönlü iletişimdir. *Çift yönlü iletişim, “yazılı” veya “sözlü” olarak, iki kişi arasında kurulur.* Ast ve üst arasında olabileceği gibi, farklı örgütsel rol ve statüde olanlar arasında da olabilir. *İletişim, sadece bir etkileme olayı değil, aynı zamanda bir etkilenme sürecidir* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 76).

2.24.7. İletişim Türleri

İletişim türleri, iletişim olgusunun taraflarına göre belirlenir. Buna göre; iletişim, *insanlar arasında, insanla araç arasında, insanla çevre arasında* meydana gelebilir. Öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim insanla insan arasında, bir eğitim programını internetten izleyen öğrenci arasındaki ilişki insan araç arasında, insanın ailesiyle, grupla ve toplumla olan ilişkisi insan-çevre iletişimi olarak ifade edilebilir. İletişim türlerini; dille gerçekleştirilen iletişim, yazılı iletişim, jest ve mimiklerle gerçekleştirilen iletişim, simgelerle gerçekleştirilen iletişim, iletişim araçlarıyla kurulan iletişim şeklinde gruplandırmak mümkündür. *İletişim türlerini genel olarak; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim* olmak üzere *üç gruba* ayırabiliriz. Son dönemlerde önemi artan *elektronik iletişim* de, bir iletişim türü olarak değerlendirilebilir. Elektronik iletişim, elektronik araçlarla mesaj göndermeyi sağlayan iletişim türüdür. Bir başka sınıflandırma biçimine göre ise *iletişim; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi ve kitle iletişimidir*. Bir başka sınıflandırma iletişimi kaynağı ve ortamı açısından ele almaktadır. Bu sınıflandırmaya göre *iletişim; kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimidir* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 79).

Sözlü iletişim: Sözlü iletişim başka bir konuşan özneye veya alıcıya yönelik cümle üreten bir konuşan özne ya da kaynak arasında gerçekleşen bir alışveriştir. Bunun yanında kaynak, alıcının paylaştığı gerçeklik ilişkisinin de herhangi bir anlamı olmalıdır. Bu gerçekliğe “gönderge” adı verilir. Konuşucu ile alıcılar arasında bir ileti alışverişi olabilmesi için, her şeyden önce, şu ya da bu biçimde (bakış, mimik, ses, jest, yazıyla vb...) bir etkileşim halinde olmaları ve bunu yaparken de ortak bir kod (Türkçe veya başka bir gösterge dizgesi) kullanmaları gerekir. Evde, okulda, işyerinde, sokakta her an sözlü iletişim kurulur. *Sözlü iletişim*, yüz yüze görüşmeler, halka hitaplar, resmi konuşmalar, toplantılar, brifingler, sözlü sunumlar, telefon görüşmeleri, eğitim kursları, konferanslar, komiteler ve oryantasyon programları gibi çeşitli biçimlerde kurulur. Sözlü iletişim, “*dil*” ve “*dil ötesi*” olmak üzere *iki kısma* ayrılır. *Dil ötesi*, iletişim kuranların seslerinin rengi ve tonuyla ilgilidir. Ses tonu, sesin musikisi, sesin hızı, tonlama, sesin şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler *dil ötesi iletişim sayılır*. Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri”, dil ötesi iletişimde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir. Dil ile

iletişimde, “ne söyledikleri”, dil ötesi iletişimde ise, “nasıl söyledikleri önemlidir. Araştırmalar, insanların birbirlerine ne söylediklerinden çok nasıl söylediklerine dikkat ettiklerini göstermektedir. Karşımızdakinin sözlerinin kapsamı kadar, ses tonundaki canlılık da bizi ilgilendirir. Semantik öğeler kadar, dil-ötesi öğeler de iletişimde etkilidir. Mesaj iletilirken sadece kullanılan kelimeler değil, onların söyleniş biçimlerine dikkat edilir. Mesajın doğru iletilmesi seçilen kelimelerle bağlıdır; ancak algılanması önemli ölçüde dil ötesine göre olur. Ses, insanın tutumunu, duygularını ve iç dünyasını yansıtır ve insanın iç dünyasının aynasıdır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 80-81).

Sözsüz İletişim: Sözcük kullanmadan anlaşmaktır. Dilsel olmayan her tutum sözsüz iletişimidir. Yüzün kızarması, çekingen tavırlardan, giyim kuşamdan, elbise ve aksesuarlardan, saç şeklinden vb. şeylerden yararlanarak sözsüz iletişim kurulur. Baş hareketleri, yüzün şekli, vücut hareketleri, yüz ifadesi, bakış istikameti sözsüz iletişimin unsurları arasındadır. Sözcükler ve sözdizimi dışında konuşmadaki vurgulama, tonlama gibi değişiklikler büyük anlam taşır. Sesin perdesinin yüksekliği veya çekinikliği sözsüz iletişim örneğidir. Sözcükler iletişimin birincil araçlarıdır. İkincil mesaj kanalları, sözsüz iletişim kanallarıdır. Jestler, hareketler, materyal kullanımı, zaman ve mekan kullanımı sözsüz iletişimin önemli unsurlarıdır. Yapılan araştırmalar, kişilerin karşılıklı konuşmalarında mesajın %35’inin sesli, %65’inin ise *sessiz* kanallarla iletildiğini göstermiştir. Konuşulan dil, dilin kullanılış şekli, ses tonu, yazılı iletişimde yazının biçimi içinde bulunan ruhsal durum, gönderici veya hedef kitle durumundaki kişinin dile getirmek istediklerine ilişkin bir anahtar oluşturur (Tutar ve Yılmaz, 2013: 85-86).

Sözsüz iletişim beş temel fonksiyona sahiptir. Bunlar;

- 1) Sözsüz jestlerle sözlü mesajı pekiştirmek amacıyla kullanılan tekrar,
- 2) Yine jestlerle kafayı olumsuz anlamda sallayarak yalanlama, aksini iddia etme,
- 3) Sözlü mesajın yerine geçebilecek şekilde, gözlerle mesaj iletme bu türe girer,
- 4) Mesajın anlamını tamamlama,
- 5) Mesajı vurgulama da bir sözsüz iletişim biçimidir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 87-88).

Yazılı İletişim: Yazılı iletişim farklı şekillerde ortaya çıkar. Bunlardan en yaygın olanları; notlar, raporlar, pano yazıları, duyurular, örgüt/kurum yayın organları ve el kitaplarıdır. Yazılı iletişimin sözlü iletişime göre bazı yönlerden pek çok üstünlüğü vardır. İletilenin kaydedilmiş olması bunlardan ilk akla gelendir. Yazılı iletişimin tercih edilmesinin diğer bir sebebi de sözlü iletişimin taşımadığı bir resmiyeti içermesidir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 97).

Örgütlerde İletişim Araçları: Tablo 5. de gösterildiği gibi örgütlerin güvene dayalı toplumsal bir imaj oluşturmaları etkin iletişim sayesinde mümkündür. Bunun için örgütler, iletişim akışını sağlayacak örgütsel iletişim araçlarına ihtiyaç duyarlar. Bu araçlar; *yazılı iletişim araçları, sözlü iletişim araçları ve elektronik iletişim araçlarıdır* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 225).

a) Yazılı İletişim Araçları: Yazılı iletişim, yönetsel faaliyetlerin büyük bir kısmını meydana getirir. İlan tahtaları, yıllık raporlar ve organizasyon el kitapları da, örgütlerde iletişim aracı olarak kullanılır. Yazılı iletişimin; mesajın resmi olması, kalıcı olması, gönderilen bilginin içeriğini kaybetmemesi, işgören sorumluluğu açısından güven vermesi ve bazı durumlarda nezaket kurallarına uygunluğu gibi avantajları vardır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 225-227).

b) Sözlü İletişim Araçları: Konferanslar, sözlü açıklamalar, telefon konuşmaları, sözle verilen emirler, duyurular, toplantılar, seminer vb. sözlü iletişim araçlarıdır. İletişim araçları diğer bir şekilde aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve yatay iletişim araçları olarak da sınıflandırılabilir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 226).

Tablo 5. Aşağıdan Yukarıya, Yukarıdan Aşağıya ve Yatay İletişim Araçları

YUKARIDAN AŞAĞIYA İLETİŞİM ARAÇLARI	
SÖZLÜ	YAZILI
<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel yönergeler, • Açıklamalar, konferanslar, • Komite toplantıları, • Telefon görüşmeleri, • Sendikal faaliyetler, • Gizli haberler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yönergeler, • Mektuplar ve yazılı notlar, • Örgüt yayınları, bildirimler, • Resimler, grafikler, • İlan tahtası, faaliyet raporları, • Sendikal yayınlar.
AŞAĞIDAN YUKARIYA İLETİŞİM ARAÇLARI	
SÖZLÜ	YAZILI
<ul style="list-style-type: none"> • Söyleşiler ve yüz yüze rapor verme, • Görüşler, düşünceler, • Telefon görüşmeleri, • Toplantılar, konferanslar, • Gizli belgeler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raporlar, • Kişisel mektuplar, • Anlaşmalar, • Davranış ve bilgi araştırmaları, • Sendika yayınları.
YATAY İLETİŞİM ARAÇLARI	
SÖZLÜ	YAZILI
<ul style="list-style-type: none"> • Açıklamalar, konferanslar, komite toplantıları, raporlar, • Telefon görüşmeleri, örgüt içi iletişim sistemleri, filmler, • Sendikal faaliyetler, sosyal işler, • Gizli bilgiler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mektuplar, yazılı notlar, • Örgüt yayınları, • İlan tahtası ve büyük boy resimler, • El kitabı ve temel kitaplar, • Yıllık faaliyet raporları, • Sendika yayınları.

Kaynak: Dale Yoder; Personnel Management And Industrial Relations, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall., 1962 (Tutar ve Yılmaz, 2013: 226).

Örgütsel İletişimin İşleyişi: Örgütsel iletişimin işleyişi formel olarak örgütsel iradeyi kullananlar tarafından belirlense de örgütsel iletişim, aynı zamanda örgüt çalışanlarının informal tutumlarına göre de belirlenir. Örgütsel iletişim, örgüt amaçları için örgüt ile iç ve dış çevresi arasında etkileşim sağlamak amacıyla kurulur. Örgütsel iletişim, örgüt yönetiminin en önemli aracıdır. Planlama, koordine etme, karar verme, güdüleme ve denetim işlevlerinin yerine getirilmesine katkı sağlayan yönetsel araçtır. Örgüt içi iletişim, çalışanlar arasında eşgüdümün sağlanmasına katkı sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 237-239).

Tutar ve Yılmaz'a göre; örgütlerin, iç çevre ve dış çevreyle iletişim kurarken kullandığı yöntemler vardır. Bu yöntemler:

1) **Yapısal işleyişi** bakımından iletişim

- Biçimsel (formel-resmi) iletişim,
- Doğal (informel-resmi olmayan) iletişim,
- Elektronik (sanal) iletişim.

2) **Mesajın akımı yönü** bakımından iletişim

- *Dikey iletişim,*
 - ✓ Yukarıdan aşağıya iletişim,
 - ✓ Aşağıdan yukarıya iletişim,
 - ✓ Yatay iletişim,
 - ✓ Diyagonal (çapraz) iletişim.
- *Açık ve çok yönlü* iletişim (Tutar ve Yılmaz, 2013: 239-240).

Örgütsel iletişim, yapı bakımından formel ve informel olarak ikiye ayrılır. Formel (resmi) iletişim, örgütsel kurallar içinde ve belli kalıplara göre işler. Informel (doğal-resmi olmayan) iletişim ise, yüz yüze veya telefonla örgütün kademeleri arasında gerçekleşen iletişimdir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 238).

2.24.7.1. Örgütlerde Formel (Resmi-Biçimsel) İletişim

Biçimsel iletişimin amacı, grup için gerekli bilgi ve anlayışı sağlamak, çalışanların işten tatmin olmaları için istenen tutumu oluşturmak ve ilgililere gerektiğinde bilgi üretmektir. Yönetici, işletmenin örgütsel yapısı oluştururken, biçimsel iletişim sistemini kurar ancak zamanla buna paralel biçimsel olmayan iletişim sistemleri de gelişir. Biçimsel iletişimin etkinliğini artırmak için, biçimsel olmayan iletişim yolları denenir; aynı düzeydeki görevliler aracısız olarak karşı karşıya gelip gerekli bilgileri birbirlerine aktarırlar. **Biçimsel (resmi-formel) kanallar**, örgüt içinde veya örgüt dışında iletişimin sağlanması için örgüt tarafından düzenlenmiş kanallardır. **Doğal (informel-resmi olmayan) iletişim ise**, sosyal grupları birbirine bağlayan yollardır ve önceden belirlenen ilişkiler çerçevesinde ortaya çıkmaz; kendiliğinden gelişir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 239).

2.24.7.1.1. Örgütlerde Yukarıdan Aşağıya (Üstten Asta) İletişim

Örgütlerde iletişim, normal koşullarda yukarıdan aşağıya doğru akar. Yukarıdan aşağıya doğru iletişimde kaynak, genellikle yöneticilerdir. Emirler, yönergeler, talimatlar ve çeşitli eylem programları üstten çalışanlara iletilir. Bu genellikle yazılı iletişim yoluyla gerçekleşir. Katz ve Kahn yukarıdan aşağıya doğru iletişimin beş temel amacının olduğunu söylemektedirler: *İş talimatlarını vermek, işin anlaşılmasını ve diğer organizasyonel görevlerle ilişkisini beraberinde getirmek, uygulama ve süreç hakkında bilgi sağlamak, astlara onların performansı için geribildirim sağlamak, örgütün amaçlarıyla ilgili çalışanların sırrı saklaması gerektiği bir görev anlayışı sağlamak.* Hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya, yani üst ile astlar arasında kurulan iletişime kısaca dikey iletişim denir. Yukarıdan aşağıya iletişim; tepe yöneticiden başlayıp en alt düzeydeki çalışana kadar inen bir iletişim olup temel amacı; astlara bilgi vermek, örgütün amaç ve politikaları konusunda onları bilgilendirmek iken; yukarı doğru iletişimin amacı ise, üst kademelerdekileri bilgilendirmektir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 240-241).

2.24.7.1.2. Örgütlerde Aşağıdan Yukarıya (Asttan Üste) İletişim

Yukarıya doğru iletişim; astların kendi üstlerine bilgi taşımak için kullandığı bir rotadır. Bazı araştırma sonuçlarına göre, üst yönetimin bu kanalı göz ardı etmesi nedeniyle zarar görmesine ilişkin destekleyici araştırmalardan olan, R. Likert'in yaptığı bir araştırmada da yöneticilere, son altı ay içinde karşılaştıkları en ciddi iletişim probleminin ne olduğu sorulmuş ve araştırmaya katılanların yaklaşık %80'inin fikrinin, aşağıdan yukarıya iletişim olduğu görülmüştür. Yalnızca %10'u yukarıdan aşağıya doğru iletişim problemi olduğunu, ifade etmiştir. Aşağıdan yukarıya doğru akan bilgiler; gayri resmi tartışmalar ve öneriler, öneri paketleri, anket ve oylamalar, şikayetlerle ilgili bilgiler, astların verdiği raporlar, öneriler ve tepkilerdir. Yöneticilerin, emirlerinin yerine getirilip getirilmediği aşağıdan genel bu bilgilerle anlaşılmaktadır. Her ast, görevi ile ilgili bilgileri, organizasyon hiyerarşisi içinde üstüne rapor eder. Bu performans bilgileri, üstler tarafından elde edildiğinde, bir kontrol aracı olarak ve yeni kararların alınması ile yeni politikaların belirlenmesi konusunda ölçüt olarak kullanılır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 243-244).

2.24.7.1.3. Örgütlerde Yatay İletişim

Yatay iletişim, çalışanların örgütteki otoriter liderlik anlayışını kontrol etmelerinin önemli aracıdır. Aynı zamanda, destekleyici örgütsel iletişim iklimine katkı sağlar. Aynı düzeydeki yöneticilerin ortaklaşa bağlı oldukları üst kademeye başvurmadan, diğer bir anlatımla üst düzeyin emrine gerek kalmadan, karşılıklı olarak kendilerini ilgilendiren konularda işbirliği yapmaları, yatay iletişim sayesinde olur. Fonksiyonel departmanlar arasında ortaya çıkan sorunların çözümlenmesi, koordinasyonun sağlanması veya örgütsel işleyişin iyileştirilmesinde yatay iletişim katkı sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 245).

2.24.7.1.4. Örgütlerde Çapraz (Diyagonal) İletişim

Çapraz iletişim; hiyerarşideki farklı departmanlar ve kişiler arasında kurulan iletişimdir. Örgütsel hiyerarşinin farklı basamakları arasında kurulur. Bir yönetici ile alt basamaktakiler arasında veya daha alt basamaktakiler arasında kurulabilir. Karmaşık ve çoğu kez uzun olan dikey kanalların sakıncalarını giderme ve olağandışı durumlarda zaman kazanmaya olanak vermesi nedeniyle çapraz iletişim örgütsel iletişimin etkinliğini artıran bir özelliğe sahiptir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 245-246).

2.24.7.1.5. Örgütlerde Açık ve Çok Yönlü İletişim

Açık ve çok yönlü iletişimde örgütsel kademelerin tüm birimlerinde çalışanlar arasında iletişim bakımından ne kademe farkı, ne statü veya pozisyon farkı bu tür iletişim de engel oluşturmaz. Açık iletişimde bilgi ve haberler, kurumsal yapı içerisinde tepeden tabana, tabandan zirveye, çok yönlü kanallarla, serbestçe ve sağlıklı bir biçimde akar. Örgütün dış çevresiyle iletişimde açık iletişim zorunludur. *Hiyerarşik iletişim, çoğunlukla tek yönlü ve kapalı bir iletişim modelidir.* Bu durumda kaynaktan alıcıya ileti gönderilir, fakat geri bildirim alınamayabilir. Bu tür iletişim, çalışanların katılımını ve yaratıcı özelliklerinden yararlanılmasını engeller. Çalışanların örgütsel bağlılıkları azalabilir. *Bütün bunları önlemenin araçlarından biri de kaynak ve hedef arasında açık iletişim kurulmasıdır* (Tutar ve Yılmaz, 2013: 246-247).

2.24.7.2. Örgütlerde informal (Doğal) İletişim

Örgütlerde yemek arası sohbetleri, dedikodular, arkadaş sohbetleri, dostluk ve arkadaşlık ilişkilerine dayalı olarak kurulan iletişim, biçimsel olmayan (doğal-informel) iletişim sayılmaktadır. Doğal iletişimin başlıca nedeni üst kademelerden bilgi gelmemesi ya da bilginin gecikmesi, üst ile astlar arasında iletişim kopuklukları, çeşitli örgütsel çatışmalardır. Doğal iletişim kanallarının kullanılmasındaki en önemli yararlarından biri söylentinin yayılımını çok hızlı bir şekilde sağlamasıdır. Biçimsel olmayan bir kanalın doğruluğunu belirlemek kolay değildir; ancak söylenti, resmi kanallara bilgi sağlamak açısından da son derece etkilidir. Doğal iletişim, her zaman örgütsel amaçlar için kurulmaz; bazen bireylerin kişisel ihtiyaçları nedeniyle de kurulur. Doğal iletişim her zaman örgüt yararına sonuç doğurmaz. Örneğin, işletme sırlarının başkaları tarafından öğrenilmesi, örgüt içinde bir takım yanlış zararlı ve kasıtlı iletilerin yayılabilmesi doğal iletişimin başlıca sakıncaları arasındadır (Tutar ve Yılmaz, 2013: 248-251).

Yöneticilerin Davranışları: Örgütlerde iletişimin yetersiz olması belirsizlikten dolayı çalışanların kendilerini güven içinde hissetmemelerine neden olur. Yetersiz iletişim belirsizliklerin artmasına ve belirsizlik ise söylentilerin artmasına neden olur. Yöneticilerin tutum ve davranışları, yönetim stiline ortaya koyduğu gibi, iletişim stiline de ortaya koyar. Buna göre, otokratik yönetim stili otokratik ilişkilere dayanırken, demokratik yönetim stili, demokratik iletişim ilişkilerine dayanmaktadır. Örgütlerde bazı yöneticiler otokratik özellikler gösterirken, bazıları daha demokratik özellikler gösterir ve buna uygun ilişkiler geliştirirler. Demokratik örgütlerde iletişim kanallarının açık olması nedeniyle, doğal iletişimin oluşmasına fazla ihtiyaç duyulmaz. Otokratik yönetim, iletişim kanallarını da sınırlandırdığı için, informal iletişim gelişir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 252-253).

2.24.7.3. Örgütsel İletişimi İyileştirme Yöntemleri

- Örgütsel yapı,
- Kişiler arası ilişkiler,
- Medya,
- Organizasyon,
- Mesajın tekrarı,

- Sonucu izleme,
- Haber ve bilgi akışının yönetimi,
- Empati,
- İletişimde kullanılan dilin sadeleştirilmesi,
- İletişim kanallarının artırılması,
- İletişimde bilgisayar kullanımının özendirilmesi (Tutar ve Yılmaz, 2013: 262-263).

Örgüt psikologu Edgar Schein örgütsel ilişkilerin ve iletişimin etkisini artırmak için belirlediği kurallar (Tutar ve Yılmaz, 2013: 264):

- Kendi kendini anlama yeteneğini geliştirmek,
- Çapraz kültürel duyarlılığı geliştirmek,
- Kültürel ve ahlaki tevazu geliştirmek,
- Problem çözümünde yer almak,
- Kişisel esneklik sağlamak,
- Görüşme becerilerini geliştirmek,
- Kişilerarası nezaketi geliştirmek,
- Yetenek ve yetkinlikleri geliştirmeyi öğrenmek,
- Sabırlı ve ölçülü olmak (Tutar ve Yılmaz, 2013: 264).

2.24.7.4. Örgütlerde Kriz Dönemlerinde İletişim

Kriz dönemlerinde, insanların stres ve gerilim düzeyleri yükselir. Bu dönemlerde iletişimde, dil ötesi adı verilen ses tonu, sesin vurgusu ve sesin rengi gibi öğelere özel önem verilmelidir. Aynı sözcüğün sert bir biçimde vurgulanması ile yumuşak bir ses tonuyla söylenmesinde anlam aynı değildir. Kelimelerin tek başına anlamı, zayıf bir sözcük anlamından ibarettir. Yerine göre kelimeler, sözlük anlamlarının dışında etkili bir biçimde kullanılabilir. Etkin bir iletişim için, kelimelerin asıl anlamlarını cümle içindeki kullanımlarından ve vurgularından aldıkları gerçeğiyle hareket edilmelidir (Tutar ve Yılmaz, 2013: 266).

2.24.7.5. Örgütlerde İletişim Doyumu

İletişim doyumu, çalışanın iletişim çevresinden algıladığı doyum anlamına gelmektedir. Kişinin biriyle başarılı bir iletişim kurması ya da kendisiyle kurulan iletişimden tatmin duyması demektir. İş doyumunu etkileyen faktörlerden biri de iletişim doyumudur. Beklentileri karşılanan kişinin iletişim doyumunu yüksek iken, beklentileri karşılanmayan görece olarak düşüktür. Yöneticinin bilgi dağıtma rolünü ne ölçüde yerine getirdiği, örgütsel iklimin algılanma biçimi, örgütlerde formel iletişim kanallarının yanında informal iletişim kanallarının varlığı, açık ve çok yönlü iletişime karşı tutum gibi faktörler örgütlerde iletişim doyumunu etkiler. İletişim doyumu, çalışanların örgütsel etkileşimden memnuniyet düzeyini ifade eder (Tutar ve Yılmaz, 2013: 269).

2.24.7.6. Örgütlerde İletişim Öğeleri

İletişim sürecini meydana getiren öğeler, aşağıdaki sıra içinde incelenmeli ve düzenlenmelidir (Mc. Cleary, 1964: 2; akt. Bursalıoğlu, 2011: 115):

- 1) **Amaç:** İletişime yön verir ve iletişimin etkisi, amacın gerçekleşme oranı ile ölçülür.
- 2) **Verici:** Anlamı iletir. Bu bakımdan vericinin yasal ve güvenilir olması gerekir. Bunların yokluğu iletme işlemini zorlaştırır.
- 3) **Kapsam:** Olaylar, fikirler, semboller, değerler ve benzerlerini simgeler. Bunlara ilişkin enformasyon, ortama göre bütünleştirilmelidir.
- 4) **Kanallar:** Formal kanalları, hiyerarşi oluşturur. İnfomal kanalları ise, kişiler arası ilişkiler meydana getirir.
- 5) **Araç:** Sözlü veya yazılı, insancıl veya mekanik olabilir
- 6) **Alıcı:** Kapsamı, kendi görüş çerçevesinden değerlendirir ve ona göre kabul eder veya etmez.
- 7) **Eki:** Alıcının gösterdiği tepki, takındığı tutum ve yaptığı öneri sonucunda anlaşılabilir.

Öğelerin böylece sıralanması, aynı zamanda aşağıdaki gibi bir iletişim modeli de meydana getirmiş olur (Mc. Cleary, 1964: 2; akt. Bursalıoğlu, 2011: 115).

2.24.7.7. Örgütlerde İletişim Engelleri

Örgütün içinde ve dışında bulunan birçok engeller, iletişim sürecini güçleştirir ve bazı zamanlar tümten durdurur. Bu engelleri aşağıdaki gibi özetlemek olanaklıdır (Mc. Cleary, 1964: 2; akt. Bursalıoğlu, 2011: 116).

- 1) **Psikolojik** : Verici ve alıcının görüş çerçeveleri, duygu ve heyecanlar, klişeleşmiş kavramlar, saplantılar.
- 2) **Semantik** : Konuşma ve yazı dilindeki karışıklık veya inceliklerin neden olduğu farklar ve anlaşmazlıklar.
- 3) **Statü** : Verici ve alıcının sosyal ve formal statüleri, akademik ve mesleksel gelişme farkları, kaynak sorunu ve ayırımı.
- 4) **Korunma** : Vericinin bazı yüklenmeler altına girmesi durumunda önceden hazırlayacağı savunma mekanizmaları.
- 5) **Alan** : İletişim merkezleri ile birimleri arasındaki uzaklık.
- 6) **Hiyerarşi** : Üst-ast ilişkilerinde çatışmalar, yetkinin oldukça az veya aşırı derecede aktarılması, fazla dar yahut geniş kontrol alanı, düzensiz enformasyon akımı.
- 7) **Uyutma** : Karar sürecine katılma olanağı verilmeyen uygulayıcıların, emirleri savsaklaması veya önemsiz sayması.
- 8) **Sınırlama** : Örgütün amaçları ve görevleri gereği, bazı kapsamın sınırlanması veya gizli tutulması (Simon, Smithburg, Thompson, 1950; Pfiffner, Presthus, 1960; akt. Bursalıoğlu, 2011: 116).

2.24.8. Okullarda İletişim

Hiyerarşik aşamaların sayısı veya okul örgütünün şekli de iletişim sürecini etkilemektedir. Hiyerarşik aşamalar ve büyüklük, genellikle şekille ilgili yapısal özelliklerdir. Aşamaların sayısı bir mesajın gidip geldiği mesafe olarak görülmelidir. Mesafe arttıkça, mesajın bozulma olasılığı da artar ve iletişimin niteliği ve niceliği konusundaki tatmin de düşer (Clampitt, 1991; Zahn, 1991; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 363).

Sözlü ve sözsüz etkileşimler okul hayatının her alanında fiilen yayılır. Fakat iyi iletişim eğitim yöneticilerinin karşılaştığı tüm sorunlara cevap vermez. Hemen hemen bilgi alışverişinin mevcut bütün algıları, iletişimin en az iki kişi arasındaki

sembollerin anlamlı değişimleri kapsadığı fikrine dayanır. Tek yönlü iletişim, tek yanlıdır. Konuşan tarafından başlatılır ve dinleyici tarafından bitirilir. Buna karşılık çift yönlü iletişim karşılıklıdır. Mesajı veren ve alan taraflarca etkileşimlidir. Gerekli bir başlangıcı ve sonu yoktur. Mesajlar, okulun resmi ve gayri resmi ağları ile akar (Hoy ve Miskel, 2012: 419).

Bu araştırmalardan farklı olarak Selçuk (1998), “Genel liselerde müdürlerin iletişim düzeylerinin farklı olması öğretmenlerin iş doyumunu ve sınıf içi iletişim düzeyinin bir değişkeni midir?” sorusuna cevap aradığı araştırmasında, Ankara’daki genel liselerde iletişimin arzu edilen düzeyde olmadığını göstermiştir. Yine başka bir araştırmada, Kocabaş ve Karaköse (2005) okul müdürlerinin yönetim becerileri, bireyler arası iletişim, çalışanları fark etme ve takdir etme yönünden gösterdikleri tutum ve davranışlar; özel okulda çalışan öğretmenler tarafından olumlu yönde değerlendirilirken aynı tutum ve davranışlar devlet okullarında çalışanlar arasında sınırlı düzeyde destek bulabilmiştir. Genel olarak devlet okullarında çalışan öğretmenler, müdürleriyle sorunlarını açık ve rahat bir şekilde konuşamadıkları yönünde fikir bildirmişlerdir. Benzer bir şekilde Döndar (2001), Arslantaş (2002) ve Özan’ın (2006) çalışmalarındaki bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim düzeylerinin pozitif yönde algılaması sonucu ile paralellik göstermemektedir. Döndar (2001), araştırmasında okul yöneticilerinin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin algı ve beklentilerini karşılaştırmıştır. Döndar, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması bulgularından yola çıkarak, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş (2002), genel liselerde görevli öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ve müdür yardımcıları birlikte çalıştıkları okul müdürlerini iletişim becerilerini yeterli düzeyde bulmamışlardır. İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından değerlendiren Özan’ın (2006) araştırma bulgularına göre, yöneticiler ile öğretmenler arasında uygun bir iletişim ağının kurulmadığını, yöneticilerin öğretmenlerle istenilen düzeyde bir iletişim kuramadıklarını saptamıştır (Çetinkaya, 2011: 78).

Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir (Bursalioğlu, 2011: 119):

- 1) Girişimi başkalarından önce ele almak,
- 2) İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
- 3) evresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
- 4) evredeki liderleri de çalışmalara katmak,
- 5) Katılanları güdülemek,
- 6) Başarılan işleri ortaya koymak,
- 7) Gerekseme ile doyum arasında denge kurmak,
- 8) Söylentilere, gerçeklerle engel olmak,
- 9) İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- 10)Başkalarının fikirlerine saygı göstermek,
- 11)nemli haberleri yinelemek,
- 12)Her iletişim aracından yararlanmak,
- 13)Destek ve karşıt gleri tanımak,
- 14)İletişimi aralıksız sürdürmek (Bursalioğlu, 2011: 119).

2.25. Saygınlık

Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri birisi de, başkalarının fikirlerine saygı göstermektir (Bursalioğlu, 2011: 119).

Müdürünü saygın bir kişi olarak algılayan ve idealleştiren öğretmenlerin motivasyon ve performanslarında artışlar gözlenebilir. Luthans'a göre (2005), Liderin misyonu ve vizyonu vardır. İzleyenler ona güvenirler, saygı ve güven duyarlar. Liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmiştir (Luthans, 2005; akt. Poussard ve Erkmen, 2008: 86). İdealleştirilmiş etki, çalışanlarda güven ve saygı oluşturur (Avolio, 1994; akt. Hoy ve Miskel, 2012: 398).

Angelo (2005), ğrenci başarısında etkili olan ve yöneticiler tarafından kabul gören yönetici davranışları ve ğrenci başarısında etkili olan ve öğretmenler tarafından uygun bulunan yönetici davranışlarının neler olduğu sorularına yanıt aradığı araştırmasında Virginia okullarındaki ğrencilere The Standards of Learning (SOL) testi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre pozitif bir okul iklimine sahip okullarda okul yöneticisinin öğretmenlere yüksek seviyede saygı duyduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca okulun karar verme mekanizmasına katılan öğretmenlerin kendilerini yetkilendirilmiş hissettikleri ve öğrencilerin başarısında sıkı çalışmanın ve inanmanın rol oynadığı belirtilmiş, liderliğin bir güç olduğu sonucuna varılmıştır (Gültekin, 2012: 60).

Karizmatik davranışlar, çalışanlarından alınan verimlilik değişkenlerine etki eden lider davranış çeşitlerinden en etkili olanlarından biridir. Çünkü, çalışanları liderlerine karşı güvenir ve saygı duyarlar. Bu sayede kendilerinden beklenenin daha üzerinde işler başarmak için motive edilirler (Önder, 2007: 98; akt. Cesur, 2009: 32). İzleyicilerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmak, izleyicilerin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlı olmak, onların zevklerine, görüşlerine ve kişiliklerine saygılı davranmak şeklinde ortaya çıkar. Kendini güçlü bir şekilde ifade edebilmek ise, örgütle ilgili tüm başarıları, başarısızlıkları, sorumlulukları, izleyenleri motive edici, onlarda kendisine karşı saygı ve hayranlık uyandırıcı bir üslupla dile getirebilme yeteneğidir. (Cesur, 2009: 33).

Etkili bir yönetici olarak liderlik özelliğini de göstermek zorunda olan okul müdürü; okulda görev yapan öğretmen, öğrenci ve diğer personele nasıl davranacağını bilir, bunlar arasında dayanışma ortamı oluşturur, onlarla iyi diyalog kurar ve onları motive eder. İnsanlarla iyi iletişim kurar, risk alır, misyonunu ve vizyonunu açık bir şekilde belli eder. Aktif ve uzlaşmacı bir davranış gösterir. Yetkilerini nerede ve nasıl kullanacağını bilir ve yetkisini bile kullanmış olsa personeli ona saygı duyarak yaklaşır (Gümüşeli, 1996: 65-67; akt. Cesur, 2009: 37).

Okul müdürlerinin, öğretmenlerle etkili ve sağlıklı bir iletişim ağı kurabilmeleri için olumlu, açık, destekleyici, saygı, sevgi ve güven çerçevesine oturtulmuş bir okul iklimi yaratmaları zorunludur. İnsanlara sevgi ve saygı besleyenler mükemmel bir ortam ve işbirliği sağlar (Ergün, 1998; akt. Çetinkaya, 2011: 35).

İşletmeler artık, yaratıcılığını işletmelerin yenilikçi kültürüne ayak uydurabilmek için kullanan, izleyicileriyle arasında oluşturduğu karşılıklı güven ve saygı çerçevesinde problemler krize dönüşmeden çözebilen liderlere ihtiyaç duyar hale gelmiştir (Avolio ve diğ., 2002; akt. Çetinkaya, 2011: 50).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve çözümlenmesi ile ilgili yapılan bütün çalışmalar yer almaktadır. Bir başka ifadeyle, değerlendirmeye tabi tutulacak olan ham bilginin hangi yollarla elde edildiğini gösteren çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli; okul müdürlerinin liderlik özellikleri ve iletişim becerileriyle, saygınlık düzeyleri arasındaki ilişki araştırıldığından ilişkisel tarama modelindedir. “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2003; akt. Şen, 2012: 33).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler İlçesindeki 105 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 3800 kadrolu öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise 10 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görüşme yapılmış olan 50 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veriler; Kişisel Bilgi, Liderlik Stilleri, İletişim Becerileri ve Saygınlık ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından literatür taramaları incelenerek, bu alandaki uzmanların görüşleri ve çalışmaları doğrultusunda geliştirilmiştir. Üç madde ve alt başlıklarından oluşan bu görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliği; iki ayrı uzmana incelettirilmiştir ve sonuçları itibarıyla %90 oranında geçerliliği test edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması için literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Örnekleme yer alan okullara gidilmiş ve okul müdürleriyle araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapıp izin alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. 50 öğretmene uygulanan Görüşme Formunun tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme formlarındaki doğru anlatımlardan, görüşme formlarındaki ifadelerin tam olarak anlaşıldığı görülmüştür. Veriler, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Mayıs ayı içerisinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Akademik Bilişim, 2012: 434-435). Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve betimlenmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır (Akademik Bilişim, 2012: 434-435).

Araştırmanın bu bölümü, problemler ve alt problemlerin ilişkilendirilerek incelenmesini ve alt boyutlar düzeyinde bu problemlerin karşılaştırılmasını içermektedir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerilerinin, öğretmenlerin saygın okul müdürü algısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyip etkilemediği, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilişkilendirilmiş ve kategorize edilmiştir.

Görüşme yoluyla elde edilen öğretmen görüşleri:

1. Okul müdürünün liderlik stilleri,
2. Okul müdürünün bireysel iletişim özellikleri,
3. Okul müdürünün saygınlık düzeyi olmak üzere, üç başlık altında analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme formundan elde edilen bilgilere göre; 8’i erkek, 2’si kadın yönetici olan 10 “Okul Müdürü” hakkında: 24 kadın, 26 erkek toplam 50 öğretmen görüşü; cinsiyet, kıdem ve çalıştığı okuldaki kıdemi bazında gruplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	24	48
Erkek	26	52
TOPLAM	50	%100

Tablo 6’deki örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 48’inin kadın, % 52’sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

MESLEKİ KIDEMİ	Kadın	Erkek	N	%
0-1 Yıl	0	0	0	0
1-5 Yıl	4	2	6	12
6-10 Yıl	5	3	8	16
11-15 Yıl	8	7	15	30
16-20 Yıl	4	9	13	26
21 Yıl ve üzeri	3	5	8	16
TOPLAM	24	26	50	%100

Tablo 7’de, ortaya konan bu araştırmanın sonuçlarına göre, görüşmenin yapıldığı okullardaki öğretmenlerin % 72’sinin meslekteki kıdemi 10 yıldan fazladır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Kıdemine Göre Dağılımı

OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ	Kadın	Erkek	n	%
0-1 Yıl	0	0	0	0
1-5 Yıl	19	19	38	76
6-10 Yıl	3	5	8	16
11-15 Yıl	2	-	2	4
16-20 Yıl	-	1	1	2
21 Yıl ve üzeri	-	1	1	2
TOPLAM	24	26	50	%100

Tablo 8 incelendiğinde, okuldaki çalışma süresine bağlı kıdemli öğretmenlerin % 76'sının 1-5 yıl arası ve % 92'sinin 10 yıldan az çalışan öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1. Birinci Alt Problem: Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Ne Düzeydedir?

Tablo 9. Okul Müdürünün Bireysel İletişim Becerisine İlişkin Görüşler

<i>Bireysel İletişim Becerileri</i>	n	%
Enformasyon toplar ve dağıtır	7	14
Duygu ve düşüncelerini paylaşır	27	54
Karar destek sistemi sağlar	10	20
Toplumsal statü kazandırır	1	2
Birey kendini gerçekleştirir	1	2
Temsil yeteneği kazandırır	-	0
Sosyalleşme sürecine katkı sağlar	3	6
Diğeri	1	2
TOPLAM	50	%100

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin % 54'ü, okul müdürünün “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” iletişim becerisi göstermekte olduğunu ifade etmektedir. B.B-3 kodlu öğretmen, “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” olarak gördüğü okul müdürü ile ilgili fikrini; “*karşısındakinin düşüncesini önemser, aynı şekilde kendi duygu ve düşüncelerini de paylaşır*” biçiminde açıklamıştır.

4.2. İkinci Alt Problem: Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

Tablo 10. Okul Müdürünün Liderlik Stili Değişkeni İle İlgili Görüşler

Liderlik Stilleri	n	%
Dönüşümcü Lider	7	14
Karizmatik Lider	3	6
Vizyoner Lider	2	4
Kültürel Lider	-	0
Etkileşimci Lider	4	8
Dağıtımci Lider	-	0
Bilgi Toplumu Lideri	10	20
Serbest Bırakıcı Lider	16	32
Sürdürümcü Lider	8	16
TOPLAM	50	%100

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin %32'si, okul müdürünü Serbest Bırakıcı Lider olarak tanımlamaktadır. S.P-4 kodlu öğretmen, "Serbest Bırakıcı Lider" olarak gördüğü okul müdürü ile ilgili fikrini; "risk almayı sevmeyen, her şeyin akışına göre gitmesini isteyen, sorun çözücü olmayan" biçiminde açıklamıştır. Öğretmenlerce, okul müdürlerinin genellikle "Serbest Bırakıcı Lider" olarak tanımlanması, okul müdürlerinin kendilerine rehberlik edecek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadığı anlamında içerebilir.

4.3. Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin, Okul Müdürünün Saygınlığına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Tablo 11. Okul Müdürünün Saygınlık Düzeyi Değişkeni İle İlgili Görüşler

Saygınlık Düzeyi	n	%
Oldukça	29	58
Yeterince	12	24
Orta Düzeyde	8	16
Düşük Düzeyde	1	2
TOPLAM	50	%100

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin % 98'i okul müdürünün saygınlık düzeyini; "Oldukça", "Yeterince" ve "Orta Düzeyde" olarak ifade ederek başarılı bulunduğunu ortaya koymaktadır. S.P-3 kodlu öğretmen, "Yeterince" olarak gördüğü okul müdürü ile ilgili fikrini; "Herkes iyi niyetli olduğunu kabul etmiştir, güler yüzlüdür, detaylarla öğretmenleri incitip, bunaltmaz ve ortaya çıkan bir problemi müdüre nasıl anlatacağım kaygısı yaşatmaz" biçiminde açıklamıştır. Bu ifade, okul müdürünün eğitim sürecine fazla müdahil olmadığı ve bu anlayışla devam ettirdiği sistemin parçası olan öğretmenin, okul içerisinde yapması gereken görevleri bakımından rahat olduğu ve bu durumun sonucu olarakta okul müdürünün genellikle saygın görüldüğü anlamını taşımaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Problem: Okul Müdürlerinin “İletişim Becerileri”, “Liderlik Stilleri” ve “Saygınlık Düzeyine” İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında; Öğretmenlerin “Cinsiyet”, “Mesleki Kıdem” ve Okuldaki Kıdemi” Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürünün Bireysel İletişim Becerisine İlişkin Görüşleri

BİREYSEL İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	Erkek	n	%
Enformasyon toplar ve dağıtır	6	1	7	14
Duygu ve düşüncelerini paylaşır	13	14	27	54
Karar destek sistemi sağlar	3	7	10	20
Toplumsal statü kazandırır	-	1	1	2
Birey kendini gerçekleştirir	-	1	1	2
Temsil yeteneği kazandırır	-	-	-	0
Sosyalleşme sürecine katkı sağlar	2	1	3	6
Diğeri	-	1	1	2
TOPLAM	24	26	50	%100

Tablo 12 incelendiğinde; öğretmenlerin %54’ü, okul müdürünü “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” iletişim becerisi sergilemekte olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada; okul müdürünün Bireysel İletişim Becerisiyle ilgili “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” şeklindeki öğretmen algısının, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Ata-3 kodlu *erkek* öğretmen, “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” şeklindeki okul müdürü ile ilgili fikrini; ”bize örnek olur, karşındakilere değer verir, saygı gösterir ve saygıyı da fazlasıyla hak eder” diye ifade ederken, K.S.-1 kodlu *kadın* öğretmen, “tüm çalışanları için ayırım gözetmeden eşit yaklaşır” biçiminde açıklamıştır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürünün Liderlik Stili Değişkeni İle İlgili Görüşleri

LİDERLİK STİLLERİ	Kadın	Erkek	n	%
Dönüşümcü Lider	4	3	7	14
Karizmatik Lider	1	2	3	6
Vizyoner Lider	1	1	2	4
Kültürel Lider	-	-	-	0
Etkileşimci Lider	1	3	4	8
Dağıtımcı Lider	-	-	-	0
Bilgi Toplumu Lideri	6	4	10	20
Serbest Bırakıcı Lider	5	11	16	32
Sürdürümcü Lider	6	2	8	16
TOPLAM	24	26	50	%100

Tablo 13 'deki veriye göre öğretmenlerin % 32'si, okul müdürünü "Serbest Bırakıcı Lider" olarak tanımlamaktadır. Okul müdürünün liderlik stili hakkındaki öğretmen algısının "Serbest Bırakıcı Lider" olarak, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve okul müdürlerini; kadınların, "Sürdürümcü Lider" ve "Bilgi Toplumu Lideri" olarak görmelerine karşın, erkeklerin yarısından fazlasının, "Serbest Bırakıcı Lider" olarak gördükleri ortaya konmaktadır. Ş.Z.-1 kodlu *kadın* öğretmen, "Serbest Bırakıcı Lider" olarak tanımladığı okul müdürü ile ilgili fikrini; "okulun fiziki yetersizlikleri, bütçe yetersizliği ve veli desteğinin olmamasından kaynaklı" boşvermişlik olarak ifade ederken, Ş.Z.-2 kodlu *erkek* öğretmen, "öğretmen ve öğrencilerle ilgili konularda pasif davranan, fazla ilgilenmeyen" bir okul müdürü olarak tanımlamıştır. Elde edilen bulgularda, okul müdürlerini "Serbest Bırakıcı Lider" olarak tanımlayan kadın öğretmenlerin oranı % 31 iken, erkek öğretmenlerin oranı % 69 dur. Cinsiyet değişkeni açısından bu durum farklılık göstermektedir. Bunun, erkek öğretmenlerin rahat olması ve araştırma kapsamındaki okul müdürlerinde % 80'ninin erkek olmasından kaynaklı bir durum olabilir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürünün Saygınlık Düzeyi Değişkeni İle İlgili Görüşleri

SAYGINLIK DÜZEYİ	Kadın	Erkek	n	%
Oldukça	15	14	29	58
Yeterince	5	7	12	24
Orta Düzeyde	4	4	8	16
Düşük Düzeyde	-	1	1	2
TOPLAM	24	26	50	%100

Tablo 14 incelendiğinde; okul müdürünün saygınlık düzeyi ile ilgili *öğretmen algısının* cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmaktadır. Ş.M.Ş.-2 kodlu *kadın* öğretmen, okul müdürü ile ilgili düşüncesini “*müdürümle çalışmayı seviyorum*” olarak açıkladığı ve mutlu olduğu için “oldukça” saygın olarak tanımladığı okul müdürü ile ilgili fikrini; bir başka Ş.M.Ş.-2 kodlu *erkek* öğretmen, “*tutum ve davranışlarıyla saygıyı hak ediyor*” diye açıklarken, “oldukça” saygın olarak tanımlamıştır. Bu sonuçlar, okul müdürünün saygınlığını belirleyen faktörler arasında cinsiyet farkının etkili olmadığını, saygınlığın başka değişkenlerde aranması gerektiğini ortaya koymuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemiyle, Okul Müdürünün Bireysel İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

BİREYSEL İLETİŞİM BECERİLERİ	MESLEKİ KIDEMİ							n	%
	0-1 Yıl	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri			
Enformasyon toplar ve dağıtır	0	-	1	3	3	-	7	14	
Duygu ve düşüncelerini paylaşır	0	5	4	8	5	5	27	54	
Karar destek sistemi sağlar	0	1	2	2	3	2	10	20	
Toplumsal statü kazandırır	0	-	-	-	1	-	1	2	
Birey kendini gerçekleştirir	0	-	-	-	1	-	1	2	
Temsil yeteneği kazandırır	0	-	-	-	-	-	-	0	
Sosyalleşme sürecine katkı sağlar	0	-	1	2	-	-	3	6	
Diğeri	0	-	-	-	-	1	1	2	
TOPLAM	0	6	8	15	13	8	50	100	

Tablo 15’te, %54 ile en çok ifade edilen algı olan “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” biçimindeki öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” fikri, genelde her kademedede eşit dağılım göstermektedir. B.B.-4 kodlu mesleki kıdemi 4 yıl olan öğretmen, okul müdürü ile ilgili; “*karşısındakilerin karar ve fikirlerine saygılıdır*” olarak görüş ortaya koyarken; bir başka K.S.-3 kodlu 27 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmen, “*kendi düşüncelerini de aktarır*” diye tanımlamıştır. Mesleki kıdem boyutuyla, öğretmenler genel olarak okul müdürlerini, her mesleki kıdem boyutunda, bireysel iletişim becerisi bakımından “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” bir okul müdürü olarak tanımlamışlardır.

Tablo 16. Öğretmenin Mesleki Kıdemi İle Okul Müdürünün Liderlik Stili Algısı Arasındaki İlişki

LİDERLİK STİLİ	MESLEKTEKİ KIDEMİ							n	%
	0-1 Yıl	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri			
Dönüşümcü Lider	-	3	2	1	1	-	7	14	
Karizmatik Lider	-	1	-	1	1	-	3	6	
Vizyoner Lider	-	-	-	-	-	2	2	4	
Kültürel Lider	-	-	-	-	-	-	0	0	
Etkileşimci Lider	-	-	3	1	-	-	4	8	
Dağıtımçı Lider	-	-	-	-	-	-	0	0	
Bilgi Toplumu Lideri	-	2	2	3	3	-	10	20	
Serbest Bırakıcı Lider	-	-	1	7	4	4	16	32	
Sürdürümcü Lider	-	-	-	2	4	2	8	16	
TOPLAM	-	6	8	15	13	8	50	100	

Tablo 16 incelendiğinde; 11-15 Yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden 7'si (%43), okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak görmekte iken, yine 10 yıl üstü öğretmenlik deneyimi olan 36 (%72) öğretmenden 15'i (%42), okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak görmektedir. K.S.-5 kodlu mesleki kıdemi 16 yıl olan öğretmen, okul müdürü ile ilgili düşüncesini “çok fazla karışmaz” olarak tanımlarken; bir başka Ş.Z.-3 kodlu 23 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmen ise, “serbest bırakır ama resmi kurallara harfi harfine uyar” diye tanımlamıştır.

Tablo 17. Öğretmenin Mesleki Kıdemi İle Okul Müdürünün Saygınlık Düzeyi Algısı Arasındaki İlişki

SAYGINLIK DÜZEYİ	MESLEKTEKİ KIDEMİ							n	%
	0-1 Yıl	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri			
Oldukça	0	5	5	7	9	4	30	60	
Yeterince	0	1	2	4	3	1	11	22	
Orta Düzeyde	0	0	1	4	1	2	8	16	
Düşük Düzeyde	0	0	0	0	0	1	1	2	
TOPLAM	0	6	8	15	13	8	50	100	

Tablo 17 incelendiğinde; mesleki kıdemi 10 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, okul müdürlerini genel olarak saygın görmekte iken, yine okul müdürlerinin “Saygınlık Düzeyi” öğretmenlerin % 98’i tarafından saygın olarak ifade edilmiştir. Bu durum meslekte edinilen belli bir tecrübeden sonra, artık okul müdürü davranışları ile ilgili kanıksamanın bir sonucu olarakta ifade edilmiş olabilir. Mesleki kıdemi bakımından öğretmenler genel olarak okul müdürlerini, her mesleki kıdem boyutunda “oldukça” ve “yeterince” saygın bir okul müdürü olarak tanımlamışlardır. Saygınlık düzeyi yıllara göre değişiklik göstermediği için bu durum, kişinin genel davranışı ve öğretmenin okul içindeki rahat etmesi ve mutlu olmasıyla ilişkili olabilir.

Tablo 18. Öğretmenlerin, Okuldaki Kıdemi İle Okul Müdürünün Bireysel İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

BİREYSEL İLETİŞİM BECERİLERİ	OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ							
	0-1 Yıl	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri	n	%
Enformasyon toplar ve dağıtır	0	2	2	2	-	-	6	12
Duygu ve düşüncelerini paylaşır	0	26	1	-	-	-	27	54
Karar destek sistemi sağlar	0	6	3	-	-	1	10	20
Toplumsal statü kazandırır	0	1	-	-	1	-	2	4
Birey kendini gerçekleştirir	0	1	-	-	-	-	1	2
Temsil yeteneği kazandırır	0	-	-	-	-	-	-	0
Sosyalleşme sürecine katkı sağlar	0	2	1	-	-	-	3	6
Diğeri	0	-	1	-	-	-	1	2
TOPLAM	0	38	8	2	1	1	50	100

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüşlerinin, öğretmenlerce en çok ifade edilen algı olan “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” yönünde olduğu ve öğretmenlerin %52'si olan 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin, okuldaki diğer kıdem sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Ancak bu farklılığın, okuldaki kıdemlerin %76'sının 1-5 yıl arasında olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okuldaki Kıdemiyle, Okul Müdürünün Liderlik Stili Arasındaki İlişki

LİDERLİK STİLİ	OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ							n	%
	0-1 Yıl	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri			
Dönüşümcü Lider	-	5	2	-	-	-	7	14	
Karizmatik Lider	-	2	1	-	-	-	3	6	
Vizyoner Lider	-	1	-	-	-	1	2	4	
Kültürel Lider	-	-	-	-	-	-	0	0	
Etkileşimci Lider	-	4	-	-	-	-	4	8	
Dağıtımci Lider	-	-	-	-	-	-	0	0	
Bilgi Toplumu Lideri	-	9	-	-	1	-	10	20	
Serbest Bırakıcı Lider	-	13	3	-	-	-	16	32	
Sürdürümcü Lider	-	4	2	2	-	-	8	16	
TOPLAM	-	38	8	2	1	1	50	100	

Tablo 19 incelendiğinde; öğretmenlerden 1-5 Yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin 13’ü (% 26), okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımlamaktadır.

Tablo 20. Öğretmenin Okuldaki Kıdemi İle Okul Müdürünün Saygınlık Düzeyi Algısı Arasındaki İlişki

SAYGINLIK DÜZEYİ	OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ							n	%
	0-1 Yıl	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri			
Oldukça	0	22	3	2	1	1	29	58	
Yeterince	0	11	1	0	0	0	12	24	
Orta Düzeyde	0	5	4	0	0	0	9	18	
Düşük Düzeyde	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	38	8	2	1	1	50	100	

Tablo 20’deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerden 1-5 Yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin %58’i, okul müdürlerini “Oldukça” saygın olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada; aynı okulda çalışan öğretmenlerin %100’ü okul müdürünü “Saygın” olarak görmektedir.

4.5. Beşinci Alt Problem: Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ve İletişim Becerileri İle Saygın Okul Müdürü Algısı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?

Tablo 21. Okul Müdürlerinin “Liderlik Stilleri” ile “Bireysel İletişim Becerileri” Arasındaki İlişki

BİREYSEL İLETİŞİM BECERİLERİ	LİDERLİK STİLİ										n	%
	Dönüşümcü Lider	Sürdürümcü Lider	Karizmatik Lider	Vizyoner Lider	Kültürel Lider	Etkileşimci Lider	Bilgi Toplumu Lideri	Serbest Bırakıcı Lider	Dağıtımci Lider			
Enformasyon toplar ve dağıtır	2	5	-	-	-	-	-	-	-	-	7	14
Duygu ve düşüncelerini paylaşır	3	3	2	1	-	3	6	9	-	-	27	54
Karar destek sistemi sağlar	1	-	1	1	-	1	2	4	-	-	10	20
Toplumsal statü kazandırır	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Birey kendini gerçekleştirir	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Temsil yeteneği kazandırır	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Sosyalleşme sürecine katkı sağlar	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	3	6
Diğeri	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
TOPLAM	7	8	3	2	-	4	10	16	-	-	50	100

Tablo 21 incelendiğinde; öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” iletişim becerisini kullanarak yönetmesinin; en çok 9 görüş (%18) ile “Serbest Bırakıcı Liderlik” stiliyle ve yine 6 görüş (%12) ile “Bilgi Toplumu Liderliği” stili ile ilişkili olduğu ortaya konmaktadır. Okul müdürlerinin genelini; iletişim yollarını kulanırken bilimsel iletişim biçimlerine ve liderlik stillerine yer vermeden, sadece “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” iletişim becerine sıklıkla verdikleri anlamına gelmektedir. Bu durumun yanında özellikle “Serbest Bırakıcı Liderlik” becerisi davranışı gösterdikleri de görülmektedir. Bu sonuçlar; okul müdürlerinin okuldaki problemler karşısında öğretmenlere rehberlik etmek ve çözümler getirmek yerine sadece bir sohbet düzeyindeki iletişimle, öğretmenleri problemler karşısında kendi hallerine bırakarak okulun yönetildiği anlamını taşımaktadır.

Tablo 22. Okul Müdürlerinin “Liderlik Stili” ile “Saygınlık Düzeyi” Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Algısı

LİDERLİK STİLİ	SAYGINLIK DÜZEYİ					
	Oldukça	Yeterince	Orta Düzeyde	Düşük Düzeyde	n	%
Dönüşümcü Lider	7	-	-	-	7	14
Karizmatik Lider	3	-	-	-	3	6
Vizyoner Lider	2	-	-	-	2	4
Kültürel Lider	-	-	-	-	-	0
Etkileşimci Lider	2	2	-	-	4	8
Dağıtımcı Lider	-	-	-	-	-	0
Bilgi Toplumu Lideri	8	2	-	-	10	20
Serbest Bırakıcı Lider	3	6	6	1	16	32
Sürdürümcü Lider	4	2	2	-	8	16
TOPLAM	29	12	8	1	50	100

Tablo 22’deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerden, okul müdürlerini “Dönüşümcü Lider” olarak görenlerin %100’ü “Oldukça” saygın, “Bilgi Toplumu Lideri” olarak görenlerin %80’i “Oldukça” saygın, “Serbest Bırakıcı Lider” olarak niteleyenlerin ise %75’i “Yeterince” ve “Orta Düzeyde” saygın olarak tanımlamışlardır. “Dönüşümcü Lider” tanımı içerisinde; (karizma, entelektüel, ilham verici, kendine güvenen, vizyon sahibi, çevreye duyarlı, kişiler arası ilişkilere saygılı vs. tanımından yola çıkılarak) bir değerlendirme yapıldığından diğer liderlik stillerinin de özelliklerini kısmi olarak barındıran “Dönüşümcü Liderliğin” saygınlık düzeyinde “Oldukça” olarak öğretmenlerce kabul gören bu liderlik özellikleri, yönetici adayında aranması gereken temel özellik olarak öne çıkmıştır.

Tablo 23. Okul Müdürlerinin “Bireysel İletişim Becerileri” ile “Saygınlık Düzeyi” Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Algısı

BİREYSEL İLETİŞİM BECERİLERİ	SAYGINLIK DÜZEYİ					
	Oldukça	Yeterince	Orta Düzeyde	Düşük Düzeyde	n	%
Enformasyon toplar ve dağıtır	5	-	2	-	7	14
Duygu ve düşüncelerini paylaşır	16	8	3	-	27	54
Karar destek sistemi sağlar	5	1	4	-	10	20
Toplumsal statü kazandırır	1	-	-	-	1	2
Birey kendini gerçekleştirir	-	1	-	-	1	2
Temsil yeteneği kazandırır	-	-	-	-	-	0
Sosyalleşme sürecine katkı sağlar	2	1	-	-	3	6
Diğeri	-	-	-	1	1	2
TOPLAM	29	11	9	1	50	100

Tablo 23 incelendiğinde; okul müdürlerinin “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” iletişim becerisi üzerine yapılan %54 oranındaki görüş, bu iletişim becerisini, aynı zamanda %89 olarak “Oldukça” ve “Yeterince” saygın bir yönetici iletişim becerisi özellikleri olarak öne çıkarmıştır. Bu durum, öğretmenlerin “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” okul müdürlerini yüksek oranda saygın bulduğuna işaret etmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri

“Okul müdürlerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?” şeklindeki araştırmanın alt problemine cevap bulmak için iletişim becerileri yedi boyutta incelenmiştir. Görüşme formundaki cevaplar dikkate alındığında, öğretmenlerin yarısından fazlasının görüşme formundaki; “enformasyon toplar ve dağıtır, duygu ve düşüncelerini paylaşır, karar destek sistemi sağlar, toplumsal statü kazandırır, birey kendini gerçekleştirir, temsil yeteneği kazandırır, sosyalleşme sürecine katkı sağlar” gibi bireysel iletişim seçenekleri içerisinde, sadece “duygu ve düşüncelerini paylaşır” iletişim becerisini okul müdürleri için tanımlamış olmaları ve diğerlerini dikkate almamış olmaları anlamlıdır. Ş.Z.-4 kodlu öğretmen, “duygu ve düşüncelerini paylaşır” iletişim becerisini okul müdürleri için tanımlamış ve açıklamasını; “düşüncelerini kendi üslubunca kısa ve öz anlatır” olarak ifade etmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin % 54’ü, okul müdürünün “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” iletişim becerisi gösterdiğini ifade etmektedir. B.B-3 kodlu öğretmen, “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” olarak gördüğü okul müdürünü; “karşısındakinin düşüncesini önemser, aynı şekilde kendi duygu ve düşüncelerinde paylaşır” biçiminde tanımlamıştır. Buna göre öğretmenler, kişisel gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim sürecinin geliştirilmesi gibi birçok durum karşısında, okul müdürlerinin sadece duyguların paylaşıldığı bir iletişim süreci sürdürdüklerini ortaya koymaktadırlar. Okullarda kısıtlı bir iletişim becerisiyle eğitim sürecinin sürdürülmüş olması, örgüt çalışanlarında verim düşüklüğüne yol açan sebeplerden biri olabilecektir. Okul müdürü ile öğretmen iletişiminin sağlıklı olduğu ve bu iletişimin devamlılığının sağlanabildiği durumlarda, olumlu yönde bir iletişim algısı yaratılmış olacak ve bu olumlu hava öğretmen ve öğrenci iletişimini de olumlu yönde etkileyebilecektir.

Bunun yanında, atandığı okulda görev süresi az olan öğretmenler ile eski öğretmenler arasında iletişim konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yeni başlayan öğretmen de eski öğretmen gibi var olan iletişim ortamından

etkilenmektedir. Okul müdürleri için; “duygu ve düşüncelerini paylaşır” iletişim becerisini tanımlayan öğretmenlerin bu tanımlamaları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklılık göstermemesine karşın, okuldaki kıdemi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Buda öğretmenlerin %76’sının aynı okulda 1-5 yıllık kıdem aralığında çalışıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Okul müdürleri ile ilgili olarak, % 54 ile en çok ifade edilen algı olan “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” biçimindeki öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” fikri, genelde her kademede eşit dağılım göstermektedir. Mesleki kıdem boyutuyla, öğretmenler genel olarak okul müdürlerini, her mesleki kıdem boyutunda, bireysel iletişim becerisi bakımından “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” bir okul müdürü olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili görüşlerinin, öğretmenlerce en çok ifade edilen algı olan “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” yönünde oluştuğu ve öğretmenlerin %52’si olan 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin, okuldaki diğer kıdem sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Ancak bu farklılığın, okuldaki kıdemlerin %76’sının 1-5 yıl arasında olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada; okul müdürünün Bireysel İletişim Becerisiyle ilgili “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” şeklindeki öğretmen algısının, cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir.

5.1.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri

“Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap bulmak için liderlik stillerine ilişkin literatür incelemelerinde, okul müdürlerinin genelde kendilerini dönüşümcü ya da karizmatik lider gibi özelliklerde görmelerine rağmen, bulgularındaki öğretmen algılarıyla bu tespitlerin örtüşmediği, öğretmenlerin okul müdürlerini, “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenler açıklamalarında, okul müdürlerinin sürece müdahale etmediğini, çalışanları ve öğrencileri rehberlik ederek yönlendirmek yerine kendi hallerine bırakmayı genelde tercih ettiklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin %32’si, okul müdürünü Serbest Bırakıcı Lider olarak tanımlamaktadır. S.P-4 kodlu öğretmen, “Serbest Bırakıcı Lider” olarak gördüğü okul

müdürü ile ilgili fikrini; ”risk almayı sevmeyen, her şeyin akışına göre gitmesini isteyen, sorun çözücü olmayan” biçiminde açıklamıştır. Öğretmenlerce, okul müdürlerinin genellikle “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımlanması, okul müdürlerinin kendilerine rehberlik edecek düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadığı anlamında içerebilmektedir.

Okul müdürünün liderlik stili hakkındaki öğretmen algısının “Serbest Bırakıcı Lider” olarak, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve okul müdürlerini; kadınların, “Sürdürümcü Lider” ve “Bilgi Toplumu Lideri” olarak görmelerine karşın, erkeklerin yarısından fazlasının, “Serbest Bırakıcı Lider” olarak gördükleri ortaya konmaktadır. Elde edilen bulgularda, okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımlayan kadın öğretmenlerin oranı % 31 iken, erkek öğretmenlerin oranı % 69 dur. Cinsiyet değişkeni açısından bu durum farklılık göstermektedir. Bunun, erkek öğretmenlerin rahat olması ve araştırma kapsamındaki okul müdürlerinde % 80'ninin erkek olmasından kaynaklı bir durum olabilir.

Yine bu öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre, “Serbest Bırakıcı Lider” tanımlanması, 11-15 yıllık mesleki kıdem ve 1-5 yıllık okuldaki kıdem aralığında farklılık göstermektedir. Buda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin en fazla 11-15 yıl arasında ve okuldaki kıdemlerinde en fazla 1-5 yıl arasında olmasından kaynaklı bir durumdur.

11-15 Yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerden 7'si (%43), okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak görmekte iken, yine 10 yıl üstü öğretmenlik deneyimi olan 36 (%72) öğretmenden 15'i (%42), okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak görmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin; okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımlamış olmaları, okul müdürlerinin öğretimsel boyut yönünden, öğretmenlerin yüksek performans göstermelerini teşvik etme, öğretmenleri destekleme ve öğretmenlerin gelişimi için çaba göstermeyi çoğu zaman yerine getirmediğini ortaya koymaktadır.

1-5 Yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin 13'ü (% 26), okul müdürlerini “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmada öğretmenler; okul müdürlerinin genellikle Dönüşümcü Lider, Bilgi Toplumu Lideri, Sürdürümcü Lider, Serbest Bırakıcı Lider davranışı

gösterdiğine dair algı ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları göstermektedir ki okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin algılarına göre en çok serbestlik tanıyan liderlik stili yönündedir.

5.1.3. Okul Müdürlerinin Saygınlığı

Öğretmenlerin, okul müdürünün saygınlığına ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine cevap aramak amacıyla yapılan araştırma sonucunda, okul müdürlerinin saygınlık düzeyi ile ilgili elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin % 54'ü, okul müdürünün “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” iletişim becerisi göstermekte olduğunu ifade etmekte, %32'si, okul müdürünü “Serbest Bırakıcı Lider” olarak tanımlamaktadır. Ve öğretmenlerin % 98'i okul müdürünün saygınlık düzeyini; “Oldukça”, “Yeterince” ve “Orta Düzeyde” olarak ifade ederek başarılı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, okul müdürünün eğitim sürecine fazla müdahil olmadığı ve bu anlayışla devam ettirdiği sistemin parçası olan öğretmenin, okul içerisinde yapması gereken görevleri bakımından rahat olduğu, öğretmenlerle sohbet etme şeklinde bir iletişim sürdürdüğü ve bu durumun sonucu olarakta okul müdürünün genellikle saygın görüldüğü anlamını taşımaktadır.

Okul müdürünün saygınlık düzeyi ile ilgili öğretmen algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmaktadır. Bu sonuçlar, okul müdürünün saygınlığını belirleyen faktörler arasında cinsiyet farkının etkili olmadığını, saygınlığın başka değişkenlerde aranması gerektiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada, okul müdürlerinin saygınlık düzeyi ile ilgili öğretmen tanımlamaları; “Oldukça”, “Yeterince”, “Orta Düzeyde” ve “Düşük Düzeyde” olmak üzere tüm saygınlık düzeylerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgularda, okul müdürleri “Oldukça” saygın düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenler mesleki ve okuldaki kıdemleri açısından, okul müdürlerini % 60 oranında “Oldukça” saygın olarak tanımlamaktadırlar. Bu durum, okullarında mutlu olduklarından ve olumlu bir iletişim sürecinden kaynaklı olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin algısına göre saygın okul müdürleri; kendilerini dinlemek için zaman ayırır ve duygularını paylaşır ve karışıkini saygıyla dinler. Okul içindeki problemlerde fazla müdahil olmaz, öğretmenleri kendi haline bırakır. Yumuşak tavırlıdır. Alınan kararlara saygılıdır.

Bulgularda, öğretmenlerin genel olarak okul müdürlerini saygın olarak görmelerinin, okul müdürünün liderlik stillerinden “Serbest Bırakıcı Liderlik” ile yeterince ve orta düzeyde de olsa ilişkili olduğu görülmektedir. Genel olarak “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” ifadesi kullanılan ve bu iletişim becerisi ile yeterince ve orta düzeyde saygın olarak ilişkilendirilen okul müdürü davranışının anlamı, okul müdürlerinin öğretmenlerle, resmi ve hiyerarşik bir yapıdaki diyalogdan çok, duygusal ve özel bir sohbet yoluyla iletişim kurduğu anlamını içermektedir.

Mesleki kıdemi 10 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, okul müdürlerini genel olarak saygın görmekte iken, yine okul müdürlerinin “Saygınlık Düzeyi” öğretmenlerin % 98’i tarafından saygın olarak ifade edilmiştir. Bu durum meslekte edinilen belli bir tecrübeden sonra, artık okul müdürü davranışları ile ilgili kanıksamanın bir sonucu olarakta ifade edilmiş olabilir. Mesleki kıdemi bakımından öğretmenler genel olarak okul müdürlerini, her mesleki kıdem boyutunda “oldukça” ve “yeterince” saygın bir okul müdürü olarak tanımlamışlardır. Saygınlık düzeyi yıllara göre değişiklik göstermediği için bu durum, kişinin genel davranışı ve öğretmenin okul içindeki rahat etmesi ve mutlu olmasıyla ilişkili olabilir.

Öğretmenlerden okuldaki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin %58’i, okul müdürlerini “Oldukça” saygın olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada; aynı okulda çalışan öğretmenlerin %100’ü okul müdürünü “Saygın” olarak görmektedir.

5.1.4. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, İletişim Becerileri İle Saygın Okul Müdürü Algısı Arasındaki İlişki

“Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile saygın okul müdürü algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki alt probleme cevap aramak amacıyla yapılan araştırmada; okul müdürlerinin “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” iletişim becerisi ile ilgili olarak yapılan %54 oranındaki tanımlama, bu iletişim becerisini aynı zamanda %89 olarak “Oldukça” ve “Yeterince” saygın bir yönetici iletişim becerisi özellikleri olarak öne çıkarmıştır. Bu durum, öğretmenlerin “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” okul müdürlerini yüksek oranda saygın bulduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” iletişim becerisini kullanarak yönetmesinin; “Serbest Bırakıcı Liderlik” stiliyle ve “Bilgi Toplumu Liderliği” stili ile ilişkili olduğu ortaya konmaktadır. Okul müdürlerinin genelinin; iletişim yollarını kullanırken bilimsel iletişim biçimlerine ve liderlik stillerine yer vermeden, sadece “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşır” iletişim becerine sıklıkla verdikleri anlamına gelmektedir. Bu durumun yanında özellikle “Serbest Bırakıcı Liderlik” becerisi davranışı gösterdikleri de görülmektedir. Bu sonuçlar; okul müdürlerinin okuldaki problemler karşısında öğretmenlere rehberlik etmek ve çözümler getirmek yerine sadece bir sohbet düzeyindeki iletişimle, öğretmenleri problemler karşısında kendi hallerine bırakarak okulun yönetildiği anlamını taşımaktadır.

Öğretmenlerden, okul müdürlerini “Dönüşümcü Lider” olarak görenlerin %100’ü “Oldukça” saygın, “Bilgi Toplumu Lideri” olarak görenlerin %80’i “Oldukça” saygın, “Serbest Bırakıcı Lider” olarak niteleyenlerin ise %75’i “Yeterince” ve “Orta Düzeyde” saygın olarak tanımlamışlardır. “Dönüşümcü Lider” tanımı içerisinde; (karizma, entelektüel, ilham verici, kendine güvenen, vizyon sahibi, çevreye duyarlı, kişiler arası ilişkilere saygılı vs. tanımından yola çıkılarak) bir değerlendirme yapıldığından diğer liderlik stillerinin de özelliklerini kısmi olarak barındıran “Dönüşümcü Liderliğin” saygınlık düzeyinde “Oldukça” olarak öğretmenlerce kabul gören bu liderlik özellikleri, yönetici adayında aranması gereken temel özellik olarak öne çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada, “Dönüşümcü Liderliğin” %100 “oldukça” saygı duyulan bir liderlik olması, bizi iletişim becerileri ve birçok liderlik stilleri ile ilgili olan “Dönüşümcü Lider” özellikli kişilerin yönetime gelmeleri gerektiği sonucuna ulaştırmıştır. Bu gerekçeyle problemlere ışık tutmak, lider tanımlı insanların bilgi, beceri ve saygın kişilik özelliklerini ortaya koymak, lider özelliklerini bünyesinde barındıran donanımlı, yetenekli yöneticileri işbaşına getirebilmek için uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik yapılması gerekenlere ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Okul Müdürüne Yönelik Öneriler

- Okul müdürü yasal bilgi düzeyi ve tecrübesiyle çalışanlarına yöneticilik yapacak bir konumda olmalıdır. Bu bilgi ve deneyimiyle, öğretmenlerde saygın okul yöneticisi algısını oluşturmaktadır.
- Tüm çalışanlarıyla; (öğretmen, idareci, öğrenci, yardımcı personel ve Okul Aile Birliği üyeleriyle) iş birliği içinde çalışmayı sağlıklı bir yapıyla sürdürmenin yanında bu örgüt birimleriyle “nasıl çalışılırsa başarıyı yakalayabiliriz” fikri altyapısını iyi planlayabilmelidir.
- Okul müdürü, okulunda uyumlu bir çalışma ortamı yaratmalı ve bu yapının kalıcı olması ve standartlaşmasını sağlamalıdır.
- Okul müdürü, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarı ve motivasyon için ihtiyaç duyduğu eğitimsel liderlik becerisini ve okul kültürünü geliştirme becerisini ortaya koymalıdır.
- Okul müdürü, araç-gereç edinme ve kullanmada öğretmenlerini ve diğer çalışanlarını desteklerken aynı zamanda özgür bırakarak güven veren bir lider duruşu oluşturmaktadır.
- Öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirerek, birlik ve beraberliği güçlendirici toplantılar ve faaliyetlere sıklıkla yer vererek, mesleki dayanışmayı teşvik edici uygulamalar yoluyla okulda başarının kaynağını canlı tutmalıdır.
- Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklarda yönlendirici bir rol davranışı ile öğretmenler arasında ayrışma ortamına izin vermemelidir.
- Çalışanların sosyal toplantılarda bir araya gelmesi sağlanarak, informal iletişimin faydasından yararlanılmalı ve öğretmenlerin iletişim becerilerini istenilen düzeye çıkarmak için okulda, çeşitli sosyal etkinliklere yer verilmelidir.
- Çalışanları arasında eşitlik ilkesini gözetmeye özen göstermelidir. Adalet duygusunu kaybetmemeli ve hatta bu duygunun yöneticisinde olmadığı algısını işgörenlerinde oluşturmamaya özen göstermelidir.
- Okul müdürü, öğretmenlerde çalışma arzusu yaratarak, okulu geleceğe taşıyacak vizyona eşlik etmelerini sağlarken, bir yandan da hedefe birlikte ulaşmanın daha kolay ve bilimsel olduğu fikrini aşılmalıdır.

5.2.2. *Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler*

- Bu bulguların neticesi itibariyle, okul yöneticileri açısından okullarda örgütsel değişim bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim yönetiminde; “Duygu ve Düşüncelerini Paylaşan” iletişim becerisinden çok diğer iletişim becerilerininide kullanabilen, “Serbest Bırakıcı Lider” olmak yerine, okul müdürüne karşı saygı oluşturacak diğer liderlik stillerini sıklıkla kullanabilen okul müdürlerine okul yönetiminde yer verilmelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sürecinde başarının sağlanabilmesinde anahtar kişinin okul müdürü olduğunu bilerek, okul müdürünü; gerekli liderlik özellikler, kişisel beceriler gibi özellikleri içerecek bir sistemle seçmeli ve bu kapsamda da ayrıca yetiştirmelidir.

- Okul müdürünü “Eğitim Lideri” olarak yetiştirip geliştirmek ve gerekli değişim süreçlerinde okul yöneticisini desteklemek, donatmak ve yönetim kadrosunu bilimsel kriterlerle oluşturmak, başarıya odaklanmış bir Milli Eğitim Bakanlığı sisteminin devamlılığını sağlayacaktır.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın, saygın okul müdürü algısını tüm paydaşlar açısından oluşturabilmesi için, ‘Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’ bulunan üniversitelerdeki akademisyenlerden oluşturacağı bir kurulla okul müdürlerinin yeterliklerini belirlemelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerinin iletişim becerileri, liderlik stilleri vb. kişisel özelliklerinin yanında eğitim sürecinin geliştirilmesi için, bir televizyon kanalını okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin eğitimi için tahsis etmelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, kadrosu bu eğitimi vermeye uygun üniversitelerde ‘Okul Lideri Yetiştirme’ programı açmalı ve okul yöneticilerinin bu bölümlerden yetişmesini zorunlu kılmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerine, maddi destekli en az bir ‘Liderlik’ programına katılma zorunluluğu getirmelidir.

- Okul yöneticilerine alanları ile ilgili makale yazma zorunluluğu getirmeli ve bu çabasının karşılığında yeterli bulunan makaleler için ücret ödenerek teşvik edilmelidir.

- Eğitim Liderlerinden ve denetmenlerinden mesleklerinde üstün başarı gösterenler illere ‘Danışman’ olarak atanmalı ve okul yöneticilerine bu kişilerce kişisel gelişim amacıyla hizmetiçi eğitim vermelidir.
- Okul müdürleri, liderlik ile ilgili çeşitli alanlarda görev öncesinde hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerine yönelik dönüşümcü liderlikle ilgili seminer ve eğitimlere yer verilmelidir. Dönüşümcü liderlik yeterliliğine sahip kimselerin de okul müdürü olarak atanabilmesini sağlayabilmelidir.
- Öğretmenlere yönelik olarak, üniversitelerle işbirliği yapılarak etkili iletişim becerileri konusunda bilgilendirilme amaçlı seminerler düzenlenmelidir.
- Değişik karakterlerdeki öğretmenleri harekete geçirebilmek ve örgüt amaçları doğrultusunda verimli ve etkili kullanabilmek için; okul müdürlerinin alanında uzman olmaları gerekmektedir. Bunun için de; düzenli olarak akademik bir eğitimden geçirilip yetiştirilmeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bedeli ödenerek eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitime yönlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin, okul yönetiminde etkin rol oynayan, örgüt içi iletişim ile ilgili kurs, seminer ve konferans vb. faaliyetlere daha fazla katılmaları sağlanmalıdır.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacıların, Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerilerinin öğretmenlerde yarattığı değişimin etkisiyle okul ortamına yansıyan olumlu ya da olumsuz katkının öğrenci başarısındaki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış okul müdürlerinin eğitim almamış yöneticilere göre okul iklimini etkileme düzeyi araştırılabilir.
- Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin liderlik becerilerinin sınıf yönetimine etkisi araştırılabilir.
- Öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olmayan bir meslek grubu çalışanıyla arasındaki liderlik düzeylerine, eğitim fakültesinin etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gordon, T. (2013). *Etkili Liderlik Eğitimi*. (1. Baskı). İstanbul: Profil.
- Gültekin, C. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Okul İklimi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. Çeviren: Selahattin Turan (7. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2011). *Tez Yazma Kılavuzu*, İstanbul.
- Poussard, J.M. ve Erkmen, T. (2008). *Yönetim-İletişim-Kültür*. (1. Baskı). İstanbul: Arıkan.
- Şen: (2012). *Okul Yöneticilerinin Çalışanları İle İlişki ve Görev Davranışlarına Göre Yönetim Stillерinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2013). *İletişim*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Uşak Üniversitesi, *Akademik Bilişim, (1-3 Şubat 2012)*, Uşak.

EKLER

EK 1

Değerli meslektaşım,

Yüksek Lisans tez çalışması için siz değerli meslektaşlarımla ilgili konuda bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşleriniz bilimsel amacın dışında hiç kimseye paylaşılmayacaktır. Çalışmamaya katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ali Erdem ARPAÇAY

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyeti :

Branşı :

Mesleki Kıdemi :

Bu Okuldaki Kıdemi :

Çalıştığı Okul Türü : İlkokul() Ortaokul() Lise()

GÖRÜŞME FORMU

LİDERLİK STİLLERİ

- Dönüşümcü Lider:*** Karizma, Entelektüel, İlham verici, Kendine güvenen, Vizyon sahibi, Çevreye duyarlı, Kişiler arası ilişkilerde saygı vardır (Greenberg, 2005).
- Sürdürümcü Lider:*** Sürdürümcü liderler, çalışanları, yaptıklarını ödüllendirerek motive ederler. (Bass, 1985a).
- Karizmatik Lider:*** Kendine güvenen, Risk alabilen, Enerji ve iş ilişkileri yüksek, İletişim yeteneği kuvvetli, Moral değerlerine inanılan ve izleyicilerini geliştirmeye odaklanmış liderler olarak belirlenmişlerdir (House ve Howell, 1992).
- Vizyoner Lider:*** Örgütün geleceğine farklı bir gözle bakabilen, gerçekçi, inandırıcı bir gelecek resmi çizen ve üyeleri de bunu gerçekleştirmek için inandıran, hareket geçiren ve yönlendiren kişidir (Çelik, 1999; Erçetin, 1998).
- Kültürel Lider:*** Liderliğin dört değişkeni olarak; *yaratan, değiştiren, şekillendiren veya bütünleştiren* liderlik tipleri olarak ortaya çıkmaktadır (Bligh, 2006).
- Etkileşimci Lider:*** Etkileşimci lider, izleyenlere yol gösteren, onları motive eden, örgütün amaçlarını, rolleri ve görevleri açıkça ortaya koyandır (Bateman ve Snell, 2002).
- Bilgi Toplumu Lideri:*** Sakin, geleceğe yönelik paylaşılan bir vizyonu olan, izleyicilerinin görüş ve önerilerine değer veren, katılımcı, yönetmenin ötesinde yönlendirebilen bir liderliktir (Arat, 1998).

- h) **Serbest Bırakıcı Lider:** Önemli konular üzerinde fikirlerini belirtmekten ve harekete geçmekten kaçınırlar, ofisinde oturan, çok az öğrenci ve çalışanla görüşen, öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci gelişimleri ile ilgilenmeyen ve her şeyin olduğu gibi devam etmesine izin veren bir yönetici örnek verilebilir (Hoy ve Miskel, 2012).
- i) **Dağıtımçı Lider:** Liderliği takımlar, gruplar ve örgütsel özellikleri ile birlikte ele almaktadır (Heller ve Firestone, 1995).

1- Okul müdürüliderlik stiline yer vermektedir. Çünkü.....
.....davranmaktadır.

İLETİŞİMİN BİREYSEL FONKSİYONLARI:

- Enformasyon toplar ve dağıtır,
- Duygu ve düşüncelerini paylaşır,
- Karar destek sistemi sağlar,
- Toplumsal statü kazandırır,
- Birey kendini gerçekleştirir,
- Temsil yeteneği kazandırır,
- Sosyalleşme sürecine katkı sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2013).

2) Okul müdürü..... İletişim becerisi sergilemektedir. Çünkü kendisi dışındakilerle iletişim kurarken
.....yaklaşımlara yer vermektedir.

SAYGIN KİŞİLER:

- “Oldukça”,
- “Yeterince”,
- “Orta Düzeyde”,
- “Düşük Düzeyde”

3) Okul müdürüsaygın kişidir. Çünkü.....
.....davranmaktadır.