nobel AKADEMİK YAYINCILIK

AKADEMIK YAYINCILIK EGITIM DANIŞMANLIK TIC. LTD. ŞTİ.
Kültür Mah. Mithatpaşa Cad. Nu:74 B-01/02 Kızılay Ankara
Tel: +90 312 418 20 10 Belgeç: +90 312 418 30 20
Web: www.nobelyayin.com e-posta: nobel@nobelyayin.com

BİLİME ve EMEĞE EVET fotokopi ve korsan yayına HAYIR

BANDROL YASASINDAN MUAFTIR.

ISBN 978-605-5426-50-7

www.nobelkitap.com

V. ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI 01-02 Mayıs 2010 Antalya-Türkiye

nobel

V.

V. ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ

ANA TEMA

Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Yeterlilikleri

BİLDİRİLER KİTABI

01-02 Mayıs 2010 Antalya-Türkiye

www.eyk5.gazi.edu.tr nobel www.nobelyayin.com

V. ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ

01-02 MAYIS 2010, ANTALYA

Bildiriler Kitabı

www.nobelyayin.com

nobel

NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ.
Kültür Mah. Mithatpaşa Cad. Nu:74 B-01/02 Kızılay Ankara
Tel: +90 312 418 20 10 Belgeç: +90 312 418 30 20
Web: www.nobelyayin.com e-posta: nobel@nobelyayin.com

YAYIN NU : 51
Eğitim Bilimleri Nu : 17
ISBN : 978-605-5426-50-7
© 1. Basım, Nisan 2011

V. ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI

Copyright 2011, NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ. SERTİFİKA NU 20779
Bu baskının bütün hakları Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

Genel Yayın Yönetmeni: Nevzat Argun *-nargun@nobelyayin.com-*
Yayın Koordinatörü: Pınar Gülter *-pinargulter@nobelyayin.com-*
Eğitim Bilimleri Editörü: Nevzat Argun *-nargun@nobelyayin.com-*

Redaksiyon: Serap Erkut *-serap@nobelyayin.com-*
Dizgi-Mizanpaj Sorumlusu: Zehra Çidam *-zehracidam@nobelyayin.com-*
Mizanpaj: Pelin Güclü *-pelin@nobelyayin.com-*
Görsel Tasarım Sorumlusu: Mehtap Yürümez *-dizgi@nobelyayin.com-*
Üretim Sorumlusu: Halil Yeşil
Baskı ve Cilt: Almina Ofset Sertifika Nu: 18508

Dağıtım: Volkan Kurt *-volkankurt@nobelyayin.com- +90 312 418 20 10*
Tanıtım: Sadık Küçükakman *-sadik@nobelyayin.com-*
Yavuz Şahin *-yavuz@nobelyayin.com-*
Onur Uysal *-onur@nobelyayin.com-*
Çetin Erdoğan *-cetin@nobelyayin.com-*
e-satis: Emrah Dursun *-esatis@nobelkitap.com-*

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı
1. Basım, XII + 436 s., 170x240 mm
Kaynakça var, dizin yok.
ISBN 978-605-5426-50-7
1. Eğitim Yönetimi 2. Kongre Bildiri Kitabı

BİLİME ve EMEĞE EVET fotokopi ve korsan yayına HAYIR
www.toptankitapsatis.com
www.nobelkitap.com

Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. Rıza AYHAN

Gazi Üniversitesi Rektörü

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği Başkanı

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Temel ÇALIK

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU
Prof. Dr. Emin KARİP
Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT
Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ
Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Ayşe KORKMAZ
Yrd. Doç. Dr. Bahattin ERGEZER
Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN
Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK
Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Yrd. Doç. Dr. Ferudun SEZGİN
Öğr. Gör. Dr. Hüseyin ŞİRİN
Arş. Gör. Dr. Türker KURT
Arş. Gör. Serkan KOŞAR
Arş. Gör. Emel TÜZEL

Kongre Sekretaryası

Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Ferudun SEZGİN
Öğr. Gör. Dr. Hüseyin ŞİRİN
Arş. Gör. Dr. Türker KURT
Arş. Gör. Serkan KOŞAR
Arş. Gör. Emel TÜZEL

Web Tasarım ve Düzenleme

Arş. Gör. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ

Katkıda Bulunanlar

ÖN SÖZ

Değerli Katılımcılar,

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü ile Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği'nin işbirliğinde 01-02 Mayıs 2010 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen "V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi"ne katılımınızdan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum. Ana teması Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Yeterlilikleri olarak belirlenen bu kongrenin eğitim sistemimizin önemli ve vazgeçilmez bir parçası durumundaki yönetici yetiştirme sürecine anlamlı katkılar sağladığına olan inancımı ifade etmek istiyorum.

Türkiye'de ve dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilme süreci, uzun yıllardan beri tartışılagelen önemli bir sorun olarak güncelliğini korumaktadır. Eğitim sisteminin temel, işlevsel ve uygulamaya dayalı parçası olan okulların etkililiğinin yöneticilerin etkililiğiyle doğrudan ilişkili görülmesi ve bir okulun ancak yöneticisi kadar başarılı sayılması, bu sorunun neden güncelliğini koruduğuna delil olarak gösterilebilir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda üniversite ekseninde yapılan çalışma ve uygulamaların güncel gelişmeler ışığında gözden geçirilmesi ve bilimsel araştırmalara dayalı olarak ilgili süreçlerin iyileştirilmesi gerektiği hepinizin malumudur. Ancak, halen bazı kesimlerde eğitim yöneticilerinin üniversitelerden yetiştirilip yetiştirilemeyeceği sorusu zihinleri kurcalamaya devam etmektedir. Kongremizde sunulan bildirilerin, yapılan panel ve oturumların ve akademik paylaşımların eğitim yönetimi alanındaki buna benzer sorunların çözümüne anlamlı katkılar sağladığına hiç şüphe yoktur.

John Dewey "Okul ve Toplum" adlı eserinde okulu bir toplum olarak görmekte ve okul sisteminin çeşitli parçaları arasındaki ayrışmanın, eğitimin amaçlarındaki birlik eksikliğinin, araştırma ve yöntemlerdeki uyum yetersizliğinin eğitim alanında bir *kayıp* olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, 1939 yılındaki 1. Maarif Şûrası'nın açış konuşmasında devrin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, *"Kanaatimce bütün maarif teşkilatı, tam ve mükemmel bir uzviyet olabilmek için her uzvunun biri birleriyle alakalı, biri birileriyle münasebetli bir surette işlemesi lazımdır. Ben, maarifimizde ahenk meselesini ana davalarımızdan biri belliyorum. Gerek Maarif Şurası dolayısıyla aldığımız raporlar, gerek şahsi görüş ve duyuşlarım ve nihayet tesadüf ettiğimiz vakıalar bunun aksini ihsas edecek mahiyettedir. İlköğretim mensuplarımız, kendilerine gelen çocukların aile muhitlerinden ve muvaffakiyetlerindeki eksiği okul dışına ve öğrencisine atfediyorlar. Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyeti, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımızın şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar mühitle başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi görünüyor. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü, üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da bizzat hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor"* şeklinde eğitimimizdeki sistem bütünlüğünü dile getirmiştir. Bu sistem bütünlüğünü bugün yeniden düşünmek zorundayız. Eğitim yönetimi alanı sistemin

neresindedir? Neresinde olmalıdır? Olmak istediği yere nasıl gelecektir? Bugün, eğitim yönetimi alanının vizyonunu belirlemesi ve gelecekte olacağı yeri iyi tayin etmesi için bir fırsattır. Eğitim yönetimi programları, sadece eğitim fakültelerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini veren ve buna odaklanan bir servis alanı mı olacaktır? Yoksa, lisansüstü düzeyde uzmanlaşma ve uygulamayı geliştirerek eğitim yönetimi alanının ve eğitim yöneticiliğinin dolayısıyla eğitim sistemimizin ve toplumun geleceğini mi belirleyecektir? Az önce bahsettiğim sistem bütünlüğü içerisinde bu soruların cevabını bulmak gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim yönetimi ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi eğitim sistemimizin gözden kaçan *kayıp* bir alanı olmamalıdır, olamaz.

Bu kongrede 380 katılımcı paralel oturumlarda 160 bildiri sunmuş; bilgi, görüş ve öneriler tartışılmış, teorik ve uygulamaya yönelik deneyimler paylaşılmıştır. Bu büyük organizasyonun başarıyla gerçekleşmesini sağlayan tüm katılımcılarımıza, bunun için hiçbir emek ve çabayı esirgemeyen Gazi Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Rıza AYHAN'a, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a, düzenleme kurulu başkanı Prof. Dr. Temel ÇALIK'a ve kurul üyelerine, kongre sekretaryasına ve organizasyona destek sağlayan VİYA Turizm ve Seyahat Acentası çalışanlarına, kongremize katkı sağlayan destekleyicilerimize ve emeği geçen herkese, katılımcılar adına teşekkür ederim.

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
EYEDDER Başkanı

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Battal ASLAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Emine AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Aylanur ATAKLI	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. İnayet PEHLİVAN AYDIN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AYPAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsüm ATANUR BASKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Esergül BALCI BUCAK	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet DUMAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Şule ERÇETİN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Musa GÜRSEL	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Reşide KABADAYI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Emin KARİP	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAVAK	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Şükran KILBAŞ KÖKTAŞ	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray OAKLEY	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK	ODTÜ
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	TODAİE
Prof. Dr. Semra ÜNAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA	Ege Üniversitesi

Öğretmenin sınırı yok...
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
1920
TÜRKİYE'NİN GELECEĞİ İÇİN...
Öğretmenlerimizle el ele verdik.
"Öğretmenin Sınırı Yok" projesiyle onbinlerce öğretmenimiz, çocuklarımıza daha iyi bir gelecek hazırlamak için eğitimler alıyor, fikir paylaşımında bulunuyor ve yepyeni bir eğitim yaklaşımının temellerini hep beraber atıyor. Garanti, ulusumuzun içindeki cevheri ortaya çıkaran öğretmenlerimize destek veren Öğretmen Akademisi Vakfı'nın yanında olmaktan gurur duyuyor.
ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI
Kurucu Garanti

İÇİNDEKİLER

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TESPİT EDİLEN EKSİKLİKLERİN GİDERİLMESİ YÖNÜNDE İZLENEN STRATEJİLER: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş, Gökhan Kahveci 1

ETKİLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN SERGİLEDİKLERİ YÖNETSEL DAVRANIŞLAR

Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş, Yrd. Doç. Dr. Nail Yıldırım 12

OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRMEDE YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ: MENTORLUK

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kocabaş, Ramazan Yirci 24

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI GÖSTERME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI ÖRGÜTSEL GÜVEN ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Necati Cemaloğlu, Ali Çağatay Kılınç 35

EĞİTİM YÖNETİMİ VE İKTİDAR KAVRAMI: FOUCAULT'CUL BİR ÇÖZÜMLEME

Prof. Dr. Selahattin Turan, Yrd. Doç. Dr. İlknur Şentürk 45

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL ETKİLİLİK DÜZEYİ

Dr. Hülya Kasapoğlu 62

ETKİLİ OKULLARIN ETKİLİLİĞİNİN SÜRDÜRÜLMESİNDE YÖNETİCİ FAKTÖRÜ

Yrd. Doç. Dr. Mukadder Boydak Özan, Tuncay Yavuz Özdemir 71

OKUL MÜDÜRLERİNİN KENDİ GÖREVLERİNE İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARI

Prof. Dr. Selahattin Turan, Arş. Grv. Nuray Taş, Elif Aydoğdu, Arş. Grv. Nidan Oyman 90

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL GELİŞİM YÖNETİM EKİBİ ÇALIŞMALARININ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Temel Çalık, Emine Dağlı 102

LİDER(siz) OKULLAR

Eray Demirçelik 110

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNDE OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA YARDIMCI OLMA DÜZEYİ

Yrd. Doç. Dr. Talip Can 114

GENEL LİSELER VE ANADOLU LİSELERİNİN ETKİLİ OKUL OLMA ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Murat Tunçel 123

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİ MODEL ALMA HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Eşref Nural, Faruk Ayazoğlu, Yrd. Doç. Dr. Taner Altun 132

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNİN KARAR VERME SÜRECİNE KATILIMLARININ İNCELENMESİ (BEYPAZARI ÖRNEĞİ)

Elif Gamze Özcan, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şeren 144

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YÖNETİM İŞLERİ VE SORUNLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Türkan Argon 153

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE TAKIM ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Türkan Argon 165

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Emel Bilgiç, Yrd. Doç. Dr. Mesut Sağnak 174

ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRÜNDEN BEKLENTİLERİ

EYTPE Uzmanı Ahmet Baştan, EYTPE Uzmanı Ömer Özkurt,
EYTPE Uzmanı Abdullah Gündoğdu, Samim Aksoy, Songül Baştan 181

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BAŞARISINI ETKİLEYEN BİR UNSUR OLARAK MOTİVASYON

Yrd. Doç Dr. Kürşad Zorlu 188

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMEN VE DİĞER PERSONELİN OKUL MÜDÜRLERİ İLE İLETİŞİMLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI YÖNETİMSEL SORUNLAR

Prof. Dr. Semra Ünal, Murat Şaşı, Arş. Gör. Durmuş Ümmet 193

İLKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİ

Prof. Dr. Semra Ünal, Arş. Gör. Durmuş Ümmet, Tuncay Kurt 202

OKULLARDA "BALANCED SCORECARD" OLUŞTURULMASI

Zehra Keser 209

ÖRGÜTSEL SAĞLIK VE MİZAH

Prof. Dr. Servet Özdemir, Ergün Recepoğlu 219

EĞİTİM YÖNETİCİSİ ADAYLARININ YETİŞTİRİLMESİ BAKIMINDAN MÜFREDATIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Ahmet Çiftci 230

OKUL YÖNETİCİSİNE İLİŞKİN MECAZLAR (Nitel Bir Çalışma)

Prof. Dr. Burhanettin Dönmez, Dok. Öğr. Aslı Ağıroğlu Bakır 242

YÖNETİCİ ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Sincar 252

OKUL YÖNETİMİNDE e-OKUL'U YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİNE DÖNÜŞTÜRMEK

Dr. Mustafa Ayral 260

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Eğitim Uzmanı Kübra Korkut, Yrd. Doç. Dr. Emine Babaoğlan 271

EĞİTİMDE SİSTEM REFORMU BAĞLAMINDA YÖNETİCİ YETİŞTİRME VE İSTİHDAM

Prof. Dr. Feyzi Uluğ 280

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİNSINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI

Arş. Gör. Dr. İdris Şahin, Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay 297

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKUL-AİLE İLİŞKİLERİ KONUSUNDA YAPMASI GEREKENLER VE YAPMAKTA OLDUKLARI İŞLERE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

Selda Kaya, Yasin Ülker 306

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDAKİ ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNE YÖNELİK BİR PROFİL ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Ş. Melike Çağatay, Arş. Gör. Adil Çoruk, Arş. Gör. Halime Öztürk 317

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN TAKIM LİDERLİĞİNDE YETERLİK DÜZEYLERİ

Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu, Uzman Gamze Kalağan 330

EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİKLE İLGİLİ KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE

Prof. Dr. Mehmet Şişman, Elif Aydoğdu, Nuray Taş, Özgür Kaya 340

OKUL MÜDÜRLERİNİN İNSAN İLİŞKİLERİ YETERLİLİKLERİ (GÜMÜŞHANE İLİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Okutan, Mesut Olgun 350

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ EKSİKLİĞİNİN YOL AÇTIĞI SORUNLAR

Duygu Temel 358

ESTETİK LİDERLİK: ÖRGÜT-YÖNETİM-İŞGÖREN BAĞLAMINDA KURAMSAL BİR ÇÖZÜMLEME

Yrd. Dr. Soner Polat, Hatice Gül, Zehra Öztoprak Kavak.....370

İLKÖĞRETİMDE TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMASI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR (RİZE İLİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Eşref Nural, Uzm. Öğrt. Oktay Uçak.....379

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. H. Basri Gündüz, Ayçelen Kuruçayır.....398

UZAKTAN EĞİTİMDE YÖNETİM

Yrd. Doç. Dr. Serçin Karataş, Arş. Gör. Mutlu Tahsin Üstündağ.....412

YÖNETİCİ YETERLİKLERİNE DAYALI OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ

H. Ömer Gülseren, Nadir Yıldırım, Semiha Altındağ, Bülent Altıntaş, İbrahim Şahin.....417

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI GÖSTERME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ali Çağatay Kılınç.....428

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA TESPİT EDİLEN EKSİKLİKLERİN GİDERİLMESİ YÖNÜNDE İZLENEN STRATEJİLER: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğt. Bil. Bölümü, demirtaszulfu@gmail.com

Gökhan Kahveci

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğt. Bil. Bölümü, Doktora Öğrencisi, gokhannkahveci@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin, denetim tebliğlerinde yer verilen okul yönetimine yönelik önerileri yerine getirmede izledikleri stratejileri belirlemektir. Nitel yaklaşım doğrultusunda tasarlanan araştırmada içerik analizi yapılmış ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Elazığ il merkezi, Kovancılar ve Palu ilçelerinde görev yapan ve katkı sağlamaya gönüllü olan 37 ilköğretim okulu müdürü / müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin okullarına yönelik eksiklikleri gidermede izlediği stratejiler şu ana başlıklar altında toplanmaktadır: Okulun Fiziki Durumu, Büro İşleri, Hesap Ayniyat-Döner Sermaye İşleri ve Demirbaş İşleri. Genel olarak okul yöneticileri önerileri yerine getirmede çoğunlukla yasal çerçeveyi dikkate alarak hareket etmektedirler. Ayrıca teknolojinin getirdiği yeniliklerden yararlanmakta ve bunun sayesinde de kırtasiye işlerini azaltmaktadırlar. Okuldaki eksikliklerin giderilmesi yönünde dikkat çeken başka bir nokta işbirliği ve katılımın sağlanmasıdır. Okulda görev yapan tüm işgörenlerin katılımının sağlanması hem okulun daha etkili olmasında hem de işlerin daha kolay halledilmesinde önem arz etmektedir.

***Anahtar sözcükler**: Denetim, kurum denetimi, denetim önerileri, işgören, ilköğretim okulu*.

Abstract

The purpose of this research is to indicate and compare the strategies, placed in audit notification, which are followed by the Primary School Directors to fulfill the recommendations about the school management. Content analysis has been carried out in line with qualitative research approach and phenomenology pattern has been used. The working group of this research is comprised with 37 voluntary primary school managers and assistant managers working in the central province of Elazığ and its districts, Kovancılar and Palu.Semi-structured interview form has been used as a data collection tool. The strategies followed by the school directors to dispel the lacks are gathered under these main titles.Physical Conditions of School, Office Affairs, Inventory Account-Working Capital and Asset Affairs. In general, School directors acts in line with regarding the legal frames.Furthermore, the innovations of tecnology are utilized and the stationery affairs are decreased thanks to this.The remarkable title to dipsel the lacks of school is providing the cooperation and the participation. The participation of all the staff of the school is vital for both effectiveness of the school and carrying out the tasks easily.

***Keywords:** Audit, institution audit, audit recommendations, employee, primary school.*

PROBLEM DURUMU

Belirlenen bir takım amaçlara ulaşmak için kurulan örgütlerin amaç doğrultusunda işleyip işlemediklerini belirlemeye gerek sinim duyulur. Eğitim sisteminin içinde bulunan okullar sosyal örgütlerdir. Okullar, toplumu oluşturan bireylerin kişisel, ekonomik ve kültürel gelişimi için hayati derecede önem taşırlar. Eğitimle, insanlığın yaşam standartlarının yükseltilebileceği gibi bireyin içinde yaşadığı sosyal, politik ve ekonomik çevreyi anlamlandırabilmesi ve bu çevreden anlam çıkararak yaşamını sürdürebilmesi de eğitimle olanaklı görülmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde okul eğitiminin amaçlarına ulaşması önem arz etmektedir (Turan, ve Şişman, 2000). Belirlenen amaçlara ulaşma yolunda okulların nasıl bir yol izlediğini saptamak için okullarda denetime yapmaya gereksinim duyulur.

Eğitim sisteminde denetim için denetleme, kontrol, inceleme, soruşturma, irşat, tetkik, tahkikat, muayene ve murakabe kavramları kullanılmaktadır (Oguz, Yılmaz ve Taşdan, 2007). Türk Dil kurumu sözlüğüne (2005) göre denetim *bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma*dır. Aydın'a (2005) göre denetim, *örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci*dir. Bursalıoğlu'na (2000) göre denetim, *kamu yararına davranışı kontrol etme süreci*dir. Bir başka tanıma göre ise denetim, *yapılmış ve yapılmakta olan işlerin mevzuata, belirlenen amaç ve temel ilkelere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, etkililiğini, ekonomikliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre ortaya koyma, değişim ve gelişime yönelik öneriler hazırlama ve rehberlikte bulunma süreci*dir (MEB, 2005).

Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu anlamda, örgütsel işleyiş bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir, hataların yinelenmesi engellenmeye çalışılır (Dağlı, 2006). Bu amaç doğrultusunda mekanik olarak işleyen sistemlerin denetiminde işleyişin aksamasının sonuçları hemen görülebilir ve önlemlerin alınması yönünde gerekli girişimler başlatılabilir (Yıldırım, 2000). Denetimin etkililiğini arttırmak için yönetime katılma mekanizmalarının mutlak surette işletilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir. Yönetimin sisteme ilişkin alacağı kararlarda sistem içinde etki gücü fazla olan birimlere mutlaka kararlar konusundaki fikirleri sorulmalı ve kararların oluşumuna katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Sadece kararların oluşumuna işgörenlerin katılmalarını sağlamak yeterli değildir. Aynı şekilde sistemin etkililik değerlendirilmesi konusunda da işgörenlerin görüşlerine başvurulmalıdır. Bu tür bir yaklaşım sistem içindeki en alt birimle en üst birim arasındaki iletişimin, dolayısıyla sistemin güçlenmesini sağlanabilir (http://egitimyonetimi.blogcu.com). Çağdaş denetim yaklaşımına göre denetimin etkililiğini arttırmak için katılımcı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı denetim uygulanması ve istenilen sonucun alınması için en uygun koşulların ve davranışların oluşturulması hedeflenmelidir (Aydın, 2000).

Eğitim sisteminde denetim, değerlendirme amacına göre kurum ve ders denetimi olmak üzere ikiye ayrılır. *Kurum denetimi*, denetimin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak, bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir. *Ders denetimi* ise, okullarda genel denetimler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir denetim türüdür (Balcı, 2007).

Eğitim sisteminin temelini oluşturan bütün okullar sistemli bir şekilde denetlenirler. İlköğretim okullarında denetim genellikle her yıl yapılır ve denetim sonunda kurum teftiş raporu yazılır. Bu raporun bir örneği il millî eğitim müdürlüğü aracılığıyla okula gönderilir. Kurum teftiş raporunda (1) fizikî durum, (2) eğitim-öğretim durumu, (3) büro işleri, (4) öğrenci işleri, (5) personel işleri, (6) hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ve (7) demirbaş başlıklarına yer verilir.

İlköğretim okullarının işleyişini denetlemek amacıyla ilköğretim müfettişleri görevlendirilmektedir. İlköğretim müfettişlerinin, özellikle ilköğretim örgütlerinin amaçlarına uygun olarak çalışıp çalışmadığını kontrol etmesi ve bu okullardaki görev yapan öğretmenlere rehberlik etmesi temel görevleri arasındadır (Celep, 2000). Eğitim müfettişleri, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde belirtilen; okul öncesi, ilköğretim, özel eğitim gerektiren çocuklar için açılmış ilköğretim seviyesindeki okullar ve sınıflar, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, ilköğretim seviyesinde açılan öğrencileri yetiştirme kursları, özel öğretim kurumlarına bağlı ilköğretim seviyesindeki dershane, kurs, etüt eğitim merkezleri ve okulların, rehberlik, araştırma ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirmelerini aynı yönetmeliğe dayanarak hazırlanan ve 01.02.2001 tarihinde yürürlüğe konan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'ne göre yürütürler (MEB, 2001).

Eğitim Müfettişlerince, görev alanları içerisinde yer alan eğitim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşma derecelerinin saptanması, sapmaların önlenmesi, üründe verim ve kalitenin geliştirilmesi amacıyla, kurumların teftiş defterleri ile geçmiş yıllara ait kurum teftiş raporları incelenir. Önceki rehberlik ve teftiş çalışmalarında görülen başarı durumlarının devam edip-etmediği ve belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne gibi çalışmaların yapıldığı kontrol edilir (Çığ, 2006). İlköğretim okullarında, müfettişlerce rehberlik ve denetimler sonunda kurumun iyileştirilebilir alanları (eksiklikleri) ile ilgili yapılan tespitler denetim tebliğlerine yazılır. Ancak eğitim müfettişlerince hazırlanan raporlardaki öneriler yeterince dikkate alınmadığı (Özdemir, 2000) yönünde yaygın bir görüş birliği olduğu söylenebilir. Hazırlanan rapordaki önerilerin yeterince dikkate alınmaması denetim etiği açısından önemli bir sorun oluşturmaktadır. Denetimde etiksel tutum ve davranışı hâkim kılabilmek için, özellikle denetim görevini üstlenen yöneticilerin mesleki yeterlilik, nesnellik, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve taraflarca bilinmesi gereklidir. Biçimsel unsurların asıl meselelerin önüne geçmesinin önlenmesi, ayrımcılıktan kaçınılması, denetim yapılacak zamanın önceden bildirilmesi ve öğretmen otoritesine saygı gösterilmesi de dikkat edilmesi gereken hususlar arasında yer alır. Ayrıca nitelikli insan ilişkileri kurulması, cinsel içerikli söylemlerden uzak durulması, korku ve kaygı yaratılmaması, denetimde üst makamlardan bağımsızlığın sağlanması, inceleme-soruşturma ve rehberlik rollerinin çatışmaması, vb. konular önemli görülmektedir (Özmen ve Güngör, 2008).

Kurum denetimi sonrası yapılan önerilere dikkat eden ve bu önerileri yerine getirmeye gayret eden okul yöneticilerinin, yapılan önerileri incelemesi ve bu inceleme sonucunda gerekenin yapılması için hangi işgörenlere ne tür sorumluluklar verilmesini karara bağlaması beklenir. Ancak, okul yönetimi ve öğretmenlerin, denetim tebliğinde yer alan önerileri yerine getirmede izledikleri stratejiler birbirinden farklılık arz etmektedir. Denetim tebliğinde verilen önerilerin yerine getirilmesinde izlenilen stratejilerin amaca hizmet etmesi için hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Güçlü'ye (2003) göre okul yöneticileri, etkili ve her kesime hitap eden kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler. Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması ve her durumda en iyi çözümü üretmesi için problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gereklidir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin, denetim tebliğlerinde yer verilen okul yönetimine yönelik önerileri yerine getirmede izledikleri stratejileri belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul yöneticileri;

1. Okulun fiziki durumu konusunda yapılan önerileri yerine getirmede hangi stratejileri izlemektedirler?
2. Büro işleri konusunda yapılan önerileri yerine getirmede hangi stratejileri izlemektedirler?
3. Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri konusunda yapılan önerileri yerine getirmede hangi stratejileri izlemektedirler?

4. Demirbaş işleri konusunda yapılan önerileri yerine getirmede hangi stratejileri izlemektedirler?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmış ve olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada ilköğretim okullarında yapılan teftiş sonrası, okullarda görülen eksiklikleri giderme yönünde okul yöneticilerinin izledikleri stratejileri belirlemek amacıyla sorulan açık uçlu sorulara yöneticilerin verdikleri yanıtlar ele alınarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın "çalışma grubunu" 2009-2010 öğretim yılında Elazığ il merkezi, Kovancılar ve Palu ilçelerinde görev yapan ve katkı sağlamaya gönüllü olan 37 ilköğretim okulu müdürü ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Katılımcılar ile ön görüşme yapılarak dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunu doldurmada izleyecekleri stratejiler tartışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili olarak alan yazın taraması yapılmış ve çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulmuştur. Konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, formda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, 3 alan uzmanı akademisyen, 1 eğitim müfettişi ve 2 okul yöneticisi olmak üzere 6 eğitim işgöreninden görüş alınmıştır. Görüşme formu 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Okulun fiziki durumu konusunda (yönetim odaları, derslikler, laboratuarlar, yangından korunma, genel temizlik, ders araç-gereçlerin bakımı, Türk bayrağı ile ilgili yasal düzenlemeler, Atatürk köşesinin hazırlanması, vb.) size yapılan önerileri yerine getirmede ne gibi stratejiler izlersiniz?
2. Büro işlerini (kurumlarda tutulması gereken defter, dosya ve kayıtların tutulması, desimal dosya sisteminin kullanılması, duyurular dosyasının tutulması, vb.) düzenleme konusunda yapılan önerileri yerine getirmede ne gibi stratejiler izlersiniz?
3. Hesap, ayniyat ve döner sermaye işlerini (ödenek defterlerinin tutulması, ücretli okutulan dersleri gösteren çizelgenin hazırlanması, öğrenci taşıma hizmetlerinin mevzuata uygun yapılması, kooperatif veya kantin işlerinin yürütülmesi, vb.) düzenleme konusunda yapılan önerileri yerine getirmede ne gibi stratejiler izlersiniz?
4. Demirbaş (demirbaş eşya defterinin tutulması, eşya sayımının ve dökümünün zamanında yapılması, demirbaş numaralarının yazılması, vb.) işlerini yürütme konusunda yapılan önerileri yerine getirmede ne gibi stratejiler izlersiniz?

VERİLERİN ANALİZİ

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre görüşler gruplandırılmıştır. Çözümlemelerde, görüşüne başvurulan katılımcılara birer kod numarası verilerek alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği, verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanması ile arttırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul yöneticilerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, dört başlık altında ele alınarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu okul yöneticilerinin denetim sonrası verilen önerileri yerine getirmede izledikleri stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Okulun Fiziki Durumu ile İlgili Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler

Okulun fiziki durumu ile ilgili eksiklikleri giderme doğrultusunda izlenen stratejileri belirleme amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: *Fiziki Durumdaki Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler*

İzlenen Strateji	İzleyen Yönetici	f
Mevzuata uygunluk	6, 7, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35	18
Katılım-İşbirliği	1, 6, 9, 13, 14, 17, 21, 24, 25, 29, 32, 34, 37	13
Yerindelik	2, 4, 10, 11, 14, 22, 24, 25, 28, 29, 32	11

Kurum denetiminde okulun fiziki durumu kapsamında yönetim odaları, derslikler, laboratuarlar, yangından korunma, genel temizlik, ders araç-gereçlerin bakımı, Türk bayrağı ile ilgili yasal düzenlemeler, Atatürk köşesinin hazırlanması denetlenir (MEB, 2001). Eğitim müfettişlerinin denetim sürecinde tespit ettikleri eksiklikleri gidermede izlenen stratejiler mevzuata uygunluk, katılım-işbirliği ve yerindeliktir. Mevzuata uygunluk stratejisini 18, katılım- işbirliği stratejisini 13 ve yerindelik stratejisini de 11 yönetici izlemektedir.

Denetim raporu ve denetim tebliğinde yer alan eksiklikleri gidermede izlenen stratejilerin başında *mevzuata uygunluk* gelmektedir. Belirtilen görüşler doğrultusunda mevzuata uygunluk stratejisini izleyenlerin görüşleri arasında önemli farklılıklar vardır. Yöneticilerin izlediği mevzuata uygunluk stratejisinin temel özellikleri şunlardır: 1- Yapılan öneriler önemsenmeyerek sadece yasal çerçeve dikkate alınır: "*Öneriden ziyade yasa ve yönetmelikler çerçevesinde hareket ederiz* (Y 7)." 2- İhtiyaç duyulan donanımı, araç ve gereçleri sağlamada mevzuat çerçevesinde hareket edilir: "*Kanun ve yönetmelikler çerçevesinde donanım ve araç-gereçleri temin etmeye çalışıyorum* (Y 11)." 3- Yapılacak işlerin mevzuata uygunluğu araştırılır: "… *öncelikle yasal mevzuatına uygun olup olmadığına bakarım* (Y 13)."; "*Okulda yapılması gereken iş ve işlemler yönetmelikler çerçevesinde yapılmaktadır* (Y 22). 4- Yapılan işlerde mevzuata aykırılık varsa bunun giderilmesine çalışılır: "*Öncelikle yönetmeliklere aykırı durum teşkil eden sorunları çözmeye çalışırım* (Y 30)." 5- Okul birimlerinin hizmete tahsis edilmesinde mevzuata uygun davranılmaktadır: "*Okulun şartlarına ve mevzuata uygun olarak idari odaların taksimi yapılır* (Y 32)." 6- Yönetmeliklerin belirlediği şekilde yapılması gereken iş ve işlemlerde farklı davranma şansı yoktur. Bundan dolayı mevzuata uyma zorunluluğu vardır: "*Atatürk köşesi yönetmeliğe uygun olarak düzenlenmiştir* (Y 18)."; "*Türk bayrağı mevzuata uygun şekilde düzenlenmiştir* (Y 19).

Belirtilen eksikliklerin giderilmesi için okul çalışanlarını, *velileri ve öğrencileri karar alma sürecine katmak ya da onlarla işbirliği yapmak* stratejisi izlenmektedir. Bu stratejinin temel özellikleri, stratejiyi izlediğini belirten yöneticilerin görüşlerine göre şu noktalarda toplanmaktadır: 1- Karar sürecine bu kararlardan etkilenmesi beklenen kişilerin katılımı sağlanır: "*Tek bir yöneticinin karar vermesi yerine, tüm eğitim çalışanlarının karara ortak olmaları konusunda stratejiler geliştirilmelidir* (Y 1)." 2- İşgörenler arasında görüş birliği sağlanır: "*Konu üzerinde mutabakat sağlanmaya çalışılır* (M 29)." 3- Çevrenin desteği almaya çalışılır: "*Gerekli maddi desteği sağlamaya ve okul-aile birliğine maddi imkânlar sağlamaya çalışırım* (Y 13)." 4- Çalışanlar arasında ekip ruhu oluşturulur: *"…çalışanlarda ekip ruhu oluşturmaya çaba gösteririm* (Y 17)."

Okulun fiziki durumu ile ilgili olarak tespit edilen eksikliklerin giderilmesi yönünde izlenen stratejilerden biri de *yerindelik*tir. Yerindelik stratejisinin temel özellikleri şunlardır: 1- Yerine ve zamanına göre en uygun işler yapılır: "*İşin her zaman yerinde ve zamanında yapılması…*(Y 2)."; "*Var olan bütçeye göre en uygun olanı yapılır* (Y 32)." 2- Yapılacak işlerin amaçlara uygunluğuna önem verilir: *"…yapıl-*

mış olmasından çok amaca hizmet etmesine dikkat ederim (Y 4)." 3- Bütçe sınırlılığından dolayı yapılacak işler öncelik sırasına konur: *"…maddi yetersizlikten kaynaklanan sorunları çözmeye çalışabiliriz* (M 24)."; "*Ödenekler yetersiz* (Y 11)."; *"…kurumun maddi ve manevi imkânları göz önüne alınarak eksiklik veya aksaklıklar giderilmeye çalışılır* (Y 29)."; *"…denetimlerde bize önerilenleri öncelik sırasına göre ve imkânlar ölçüsünde yerine getirmeye çalışırız* (Y 28)." 4- İşlerin yapılmasında var olan durum göz önüne alınır: *"…yerel şartlar ölçüsünde fiziki durumun ihtiyaçlara cevap verecek düzeye ulaşmasını sağlarım* (M 14)."; "*Ancak elde olan imkânlarla…* (Y 22)." 5- Az emekle çok verim elde dilmeye çalışılır: *"…minimum zamanda maksimum verimin alınmasında yardımcı olacaktır* (M 25)."

2. Büro İşleri ile İlgili Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler

Okulun büro işleri ile ilgili eksiklikleri giderme doğrultusunda izlenen stratejileri belirleme amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: *Büro İşlerindeki Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler*

İzlenen Strateji	İzleyen Yönetici	f
Desimal dosya sistemini etkili işletme	1, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 31, 32, 33, 35,	14
Mevzuata uygun olma	3, 5, 8, 13, 17, 25, 28, 30, 34	9
Bilgisayardan yararlanma	1, 7, 19, 20, 21, 24,	6
Memurları görevlendirme	2, 9, 14, 16, 22, 23,	6
Kırtasiyeyi azaltma	1, 6, 11,	3

Okulun büro işleri kapsamında, kurumlarda tutulması gereken defter, dosya ve kayıtların tutulması, desimal dosya sisteminin kullanılması, duyurular dosyasının tutulması yer almaktadır (MEB, 2001). Büro işleri ile ilgili olarak tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde beş farklı strateji izlenmektedir. Bu stratejiler içerisinde en fazla tercih edilen *desimal dosya sistemini etkili işletme*dir. Bu stratejinin temel özellikleri şunlardır: 1- Dosyalamada belli bir sistematiğe uyulması gerekir: "*Bu dosyalama belli numara sistemine göre yapılır* (Y 10)."; "*Her dosyanın kendi içeriği doğrultusunda tutulması önerilir* (Y 1)." 2- Desimal dosya sistemine kolay ulaşılabilmelidir: "*Personelin bu belge ve dosyalara en kolay ve rahat ulaşabilecekleri konusunda çalışma alanları oluştururum* (Y 13)." 3- Desimal doya sisteminin kullanımına önem verilir: *"…özellikle desimal dosya sisteminin kullanılması konusunda okul yönetimi gereken hassasiyeti göstermektedir* (Y 15)." Okullarda desimal dosya sisteminin tutulması, evrakların belli bir sistematik içerisinde dosyalanmasına olanak sağalmaktadır. Yöneticilerin önemli bir bölümü bunun farkında olup okulda bu sisteme işlerlik kazandırmıştır.

Büro işleri ile ilgili önerileri yerine getirmede izlenen *mevzuata uygunluk* stratejisinin temel özellikleri şunlardır: 1- Yapılan önerilerin mevzuata uygunluğu araştırılır: "*getirilen önerilerin mevzuata uygun olmasını… göz önünde bulundurum* (Y 3)." 2- Tutulması gereken defter ve dosyaların temin edilmesi ve mevzuata uygun tutulması beklenir: "*Yönetmelik gereği tutulması gereken defterlerin temin yoluna gider…* (Y 17)"; "*Okulun tutması gereken defter ve dosyalar yönetmelik ve kanunlara göre düzenli tutulmasına dikkat ederim* (Y 8)." 3- Yapılan işlerin mevzuata uygun olması beklenir: "*Bütün bu çalışmaların hepsi kanun yönetmelik ve genelge mevzuata uygun olarak bütün kurumlarda yapılmaktadır* (Y 28)." 4- Mevzuata uygun olmayan işler mevzuata uygun hale getirilir: "*Yönetmeliğe aykırı bir durum söz konusu ise düzenlemeleri yönetmeliğe uygun hale getiririm* (Y 30)."

Büro işleri konusunda yapılan önerileri yerine getirmede *bilgisayardan yararlanma* stratejisi altı katılımcı tarafından izlenmektedir. Bu stratejinin temel özellikleri şunlardır: 1- Okulların

kendi web sitelerini oluşturması beklenmektedir: "*Her okulun kendisine ait bir web sitesinde bütün önemli duyuru ve genelgelerin dosyalanmasına imkân verilmelidir* (Y 1)." 2- Kâğıt israfına son verilmesi için bilgi teknolojilerinin kullanılması beklenmektedir: "*Bilişim teknolojilerinin bu derece hızlı olduğu bir zamanda neden halen basit bir yazı için bile onca kâğıt israfı yapıyoruz* (Y 7)." 3- Bazı büro işlerinin e-okul sistemi üzerinden yapılmaktadır: "*Giden-gelen evrak kayıtlarının tutulduğu öğrenci kayıtlarının e-okul sisteminden yapılmasına dikkat edilmektedir* (Y 19)." 4- E-okul sistemi bazı evrakların korunmasını gereksiz kılmıştır: "*Okulda eskiden olduğu gibi söz konusu evrakların düzenlenmesi tutulması ve muhafaza edilmesine gerek kalmamıştır. Çünkü artık bu işlemler e-okul sisteminden rahatlıkla yapılmaktadır (*Y 21)." 5- Desimal dosya sisteminin tutulmasında internetten yararlanılmaktadır: "*İnternetteki çeşitli sitelerde çok iyi dizayn edilmiş dosyalardan faydalanırız* (Y 24)." Büro işlerinde belirlenen eksiklikleri gidermek için bilgisayar teknolojisinden yararlanılabilmektedir. Bununla birlikte, bazı yöneticilerin görüşleri onların beklentilerini yansıtmaktadır.

Büro işleri ile ilgili olarak belirlenen eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerine yerine getirmede kullanılan *örgütleme* stratejisi altı katılımcı tarafından izlenmektedir. Bu stratejinin temel özellikleri şunlardır: 1- Bu eksilikleri gidermek amacıyla memurlar görevlendirilir: "*Okul memurları bu işlerde görevlendirilir* (Y 2)."; "*Memuru görevlendiririm* (Y 23)." 2- Görevlendirilen memurun çalışmaları denetlenir: "görevli memurlara yapılacak görevlendirme sonucu defter ve dosyalar düzenli olarak tutularak zaman zaman denetlenmektedir (Y 9)."; "*Görev tebliğinde neler isteniyorsa eğitim ve öğretime yardımcı olması bakımından eksiksiz yapılır* (Y 22)." Büro işleri ile ilgi eksiklikleri giderme görevi memurlara verilmekte ve bu görevi yapıp yapmadığı denetlenmektedir.

Büro işlerini ile ilgi yapılan önerileri yerine getirmede izlenen son strateji *kırtasiye giderlerini azaltmak*tır. Üç katılımcı tarafından ifade edilen bu strateji ile ilgili doğrudan alıntılar şunlardır: "Kırtasiye işlemleri en asgari seviyede tutulmasına çalışılır (Y 1)."; "*Günümüz teknolojisi zaman içinde kırtasiye işlemleri dediğimiz bu külfeti zaten ortadan kaldırmaya yönelik hızlı bir ilerleme kaydetmektedir* (Y 6)."; *Okullarda çok gereksiz yazışma ve dosyalama işlemleri yapılıyor. Evrak çok. Gerçekleştirilmiş faaliyetler olarak yazıya geçiyor* (11)." Bu katılımcılar kırtasiye işlerinin fazlalığından şikâyet etmektedirler. Bunun yerine bilgisayar teknolojilerinin kullanılabileceğini ima etmektedirler.

3. Hesap, Ayniyat ve Döner Sermaye İşleri ile İlgili Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler

Okulun hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ile ilgili eksiklikleri giderme doğrultusunda izlenen stratejileri belirleme amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: *Hesap, Ayniyat ve Döner Sermaye İşlerindeki Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler*

İzlenen Strateji	İzleyen Yönetici	f
Mevzuata uygunluk	5, 7, 11, 13, 17, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 36	13
Sistemlilik	6, 7, 8, 10, 12, 14, 19, 29, 31	9
Örgütleme	9, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 36	8
Katılım ve işbirliği	2, 13, 27, 32, 33, 34	6
Şeffaflık	1, 4, 10, 11, 14, 23	5

Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri kapsamında; ödenek defterlerinin tutulması, ücretli okutulan dersleri gösteren çizelgenin hazırlanması, öğrenci taşıma hizmetlerinin mevzuata uygun yapılması, kooperatif veya kantin işlerinin yürütülmesi etkinlikleri denetlenir. İlköğretim müfettişlerinin yaptığı denetimlerde belirlenen eksikliklerin giderilmesinde beş strateji izlen-

mektedir: Mevzuata uygunluk (f= 13), sistemlilik (f= 9), örgütleme (f= 8), katılım ve işbirliği (f= 6), şeffaflık (f= 5).

Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ile ilgili olarak tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde en fazla *mevzuata uygunluk* stratejisi izlenmektedir. Bu stratejinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren doğrudan alıntıların bazıları şunlardır: "*Kanun tüzük ve yönetmelik çerçevesinde işlemler yapılır* (Y 5)."; "*İş ve işlemlerin mevzuata uygun yapılmasına gayret gösteririm* (Y 17)."; "…*mevzuat çerçevesinde işlemler yapılır* (Y 25)."; "*yönetmeliğe uygun şekilde çözmeye ve gerçekleştirmeye çalışırım* (Y 30)." Bu stratejiyi izlediğini ifade eden bütün yöneticiler, iş ve işlemlerin mevzuat doğrultusunda yapıldığını vurgulamaktadırlar.

Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ile ilgili olarak tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde izlenen ikinci strateji *sistematiklik*tir. Bu stratejinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren doğrudan alıntıların bazıları şunlardır: 1- İşler dikkatli ve düzenli olarak yürütülmektedir: "*Düzenli bir şekilde mevzuata uygun bir şekilde yürütülmesini sağlarım* (Y 7)."; "*Dikkatli ve hassas bir şekilde işlerin yürütülmesine dikkat eder ve uygulamaya çalışırım* (Y 12)." 2- Planlama yapılarak işlerin sistematik yapılması sağlanır: "*Birlikte çalışacağım arkadaşlarımla bir plan program tespit ederim* (Y 10)."; "*Çalışma takvimi oluşturulmalı. Yıllık plan ve program olmalıdır* (Y 14)." 3- İşler zamanında yapılamaktadır: "*Ek ders çizelgeleri ve ücretli okutulan ders çizelgeleri zamanında tutulmaktadır* (Y 19)." 4- İlgili kayıtların tutulmasına özen gösterilmektedir: "*Her türlü hesap ayniyat defterleri kantin ve kooperatif defterleri tutularak koruma altına alınmıştır* (Y 31)."

İzlenen diğer bir strateji işgörenler görev ve sorumluluk veren *örgütleme*dir. Örgütleme stratejisinin genel özellikleri ve bu özelliklere işaret eden alıntılardan bazıları şunlardır: 1- İşgörenlere verilen görevler gereği gibi yürümektedir: "*Okulun ayniyat ve hesap işleri görevlendirilen memur tarafından ilgili devam-takip defterleri doğrultusunda yürütülür* (Y 9)."; "*Okul muhasebe memuru tarafından muhasebe işlemleri yürütülmektedir* (Y 18)."; "*İş ile ilgili memurlar tarafından yönetmeliklere uygun şekilde yürütülür* (Y 36)." 2- İşgörenlerin işleri denetlenmektedir: "*Bu konuda görevli ve sorumluların denetlenmesi ve aksayan yönlerin giderilmesinde gerekli çalışmalar yapılır* (Y 15)."

Katılım ve işbirliği stratejisini izleyerek yapılan önerileri yerine getiren yöneticiler vardır. Bu stratejinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren alıntılardan bazıları şunlardır: 1- Okul ile aile arasında sağlıklı bir işbirliği yapılmaktadır "*Okul aile birliği kararlarıyla işlerin yürütülmesini sağlarım* (Y 2)." 2- Oluşturulan komisyonlar aracılığıyla işler yürütülmektedir: "…*komisyon ve kurullar aracılığı ile iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlarım* (Y 13)."; "*Tüm bu çalışmaları yönetmeliğine uygun bir şekilde komisyonlar aracılığı ile yapar ve denetlerim* (Y 32)." 3- Yeterli ve işgörenlerden yardım alınmaktadır: "*yetişmiş elemanlardan yardım isteyerek doğruları yapmayı çalışırım* (Y 27)."

Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ile ilgili olarak tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde izlenen son strateji *şeffaflık*tır. Şeffaflık stratejisinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren alıntılardan bazıları şunlardır: 1- Yapılan işlerin şeffaflığı açısından hesap cetvelleri panolara asılmaktadır: "*Gelir-gider defterlerinin tutulması, alınan faturaların deftere işlenmesi, şeffaf bir şekilde gelir gider dökümlerini çıkarır, ilan panosuna asarım* (Y 1)." 2- Bilançolar velilere bildirilir: "*Okul harcamalarının şeffaf olması gelir ve giderlerin aylık bilânçolarla velilere bildirilmesine özen gösteririm* (Y 4)." 3- Şeffaflığın sağlanması için katılım arttırılır: "*Birlikte çalışacağım arkadaşlarımla bir plan program tespit ederim. Bu plana bağlı kalarak çoklu katılım oluşturarak şeffaf olmasına dikkat ederim* (Y 10)."

4. Okulun Demirbaş İşleri ile İlgili Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler

Okulun demirbaş işleri ile ilgili eksiklikleri giderme doğrultusunda izlenen stratejileri belirleme amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: *Demirbaş İşlerindeki Eksiklikleri Gidermede İzlenen Stratejiler*

İzlenen Strateji	İzleyen Yönetici	f
Teknolojiden yararlanma	1, 8, 9, 12, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 35,	16
Mevzuata uygunluk	4, 5, 9, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34,	15
Örgütleme	2, 11, 13, 14, 21, 22, 24, 36,	8
Komisyon oluşturma	16, 17, 32, 33	4

Demirbaş işleri kapsamında; demirbaş eşya defterinin tutulması, eşya sayımının ve dökümünün zamanında yapılması, demirbaş numaralarının yazılması denetlenmektedir. Bu denetim esnasında tespit edilen eksikliklerin yerine getirilmesinde dört strateji izlenmektedir: Teknolojiden yararlanma (f= 16), mevzuata uygunluk (f= 15), örgütleme (f= 8), komisyon oluşturma (f= 4).

Demirbaş işleri ile ilgi olarak yapılan önerileri gidermede en fazla izlenen strateji *teknolojiden yararlanma*dır. Bu stratejinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır: 1- İnternet ortamında Taşınır Mal Yönetmeliğinin gerektirdiği işler yapılmaktadır: "*Elektronik ortamda taşınır mal yönetmeliği esaslarına göre yapılmaktadır* (Y 1)."; "*Okulun demirbaş işlerini e-taşınır sistemi ile yürütmeye çalışırım* (Y 12)."; "*E-okul sisteminden bu işlemler yürütülmektedir* (Y 21)."; "*Taşınır mal yönetmeliği usul ve esaslarına uygun bir şekilde komisyonlar marifetiyle elektronik ortamda yapılır* (Y 321)." 2- Bilinmeyen işlerin nasıl yapılacağı internetten öğrenilmektedir: "*Bilmediğim konularda internetten örneklere bakarım* (Y 26)."

İkinci strateji *mevzuata uygunluk*tur. Bu stratejinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır: 1- İşler mevzuata uygun olarak yapılmaktadır: "*Kanunlar çerçevesinde yönetmeliğe uyularak gerekli çalışmaları yaparım* (Y 5)." "*Demirbaş eşyaların taşınır mal yönetmeliğine uygun olarak işlenmiş oldukları, tutulan evrakların bir nüshasının gerekli yerlere asılmasına özne gösterilmektedir* (Y 19)." 2- İşlerin doğru ve sistemli olarak yapılması için mevzuata uygunluk gerekli görülmektedir: "*Bütün işlemlerin doğru ve düzenli bir şekilde yürütülmesi için gerekli kanun-tüzük ve yönetmelikler göz önüne alınmaktadır* (Y 21)." "*Eksiksiz, kurallara ve yönetmeliğe uygun zamanında hazırlanmasına özen gösteririm* (Y 34)."

Demirbaş işleri ile ilgili olarak yapılan önerileri yerine getirmede izlenen bir başka strateji *örgütleme*dir. Bu stratejinin genel özellikleri ve bu özellikleri gösteren doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır: 1- Bir memur demirbaş işlerini yürütmekle görevlendirilmektedir: "*Demirbaş sayımı ve dökümü için mutlaka bir personelin olması gerekir* (Y 11)."; "*Söz konusu işlemler memurlar tarafından yapılmaktadır* (Y 21)."; "*Bu işe bakan memur arkadaşlarımız üzerine düşeni yapar* (Y 36)." 2- Bu işler için görevlendirilen memurlarla işbirliği yapılmaktadır: "*Memur ile birlikte bu işler yürütülmeye çalışılır* (Y 2)."

Demirbaş işleri ile ilgili olarak yapılan önerileri yerine getirmede izlenen son strateji *komisyon oluşturma*dır. Bu stratejinin genel özelliklerini gösteren doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır: "*Okulun demirbaş sayımı için komisyon kurarım* (Y 16)." "*Yıllık sayım ve döküm işlerini tam ve zamanında yapılması için ekip oluşturur* (Y 17)." "*Taşınır mal yönetmeliği usul ve esaslarına uygun bir şekilde komisyonlar marifetiyle elektronik ortamda yapılır* (Y 32)." "*Okulu demirbaş işlerini taşınır mal yönetmeliğine göre sisteme işler ve*

komisyonlara dağıtımı ve teslim almasını sağlarım (Y 33).” Okul yöneticileri okulun demirbaş işleri ile ilgili eksiklikleri giderme yönünde katılımcı ve işbirlikçi bir yapıya sahiptirler. Okulda bulunan işgörenleri sürece katarak işlerin daha sistemli bir şekilde sürdürülmesi sağlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, denetim tebliğlerinde yer verilen okul yönetimine yönelik önerileri yerine getirmede izledikleri stratejilerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma kapsamında denetim tebliğinde verilen önerileri yerine getirmede birbirlerinden farklı stratejiler izleyen 37 okul müdürü ve müdür yardımcısının görüşüne başvurulmuştur. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının denetim tebliğinde yapılan önerileri yerine getirmede izledikleri stratejiler alan yazın dikkate alınarak özgün bir şekilde kodlanmıştır. Okul yöneticilerinin önerileri yerine getirmede izledikleri stratejiler temelde 4 başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; Okulun Fiziki Durumu, Büro İşleri, Hesap, Ayniyat, Döner Sermaye İşleri ve Demirbaş İşleri şeklindedir. Bu ana başlıklar altında okul yöneticilerinin izlediği stratejiler birbirlerinden farklılık göstermiştir.

Okulun Fiziki Durumu ile ilgili eksiklikleri gidermede okul yöneticilerinin izlediği stratejiler 3 alt başlık altında toplanmıştır: Mevzuata Uygunluk, Katılım-İşbirliği, Yerindelik. Okul yöneticilerinin okulun fiziki durumu ile ilgili eksiklikleri gidermede en fazla Mevzuata Uygunluk stratejisini izledikleri görülmüştür. Okul yöneticileri genelde yasal çerçeveleri dikkate alarak okulun fiziki durumu ile ilgili olan sorunları çözme yoluna gitmektedirler. Bunun yanında Katılım-İşbirliği ve Yerindelik stratejilerinin de okul yöneticileri tarafından izlendiği görülmektedir. Okul yöneticileri okulda bulunan işgörenleri karar sürecine katarak, olay ve durumlara yerinde müdahale ederek sürecin daha etkili bir şekilde işlemesini sağlamaktadırlar.

Okulun Büro İşleri ile ilgili eksiklikleri gidermede okul yöneticileri 5 farklı strateji izlemektedirler. Bu farklı stratejiler arasında en fazla tercih edilen “Desimal Dosya Sisteminin Etkin Bir Şekilde İşlenmesi” stratejisidir. Okullarda desimal dosya sisteminin tutulması, evrakların belli bir sistematik içerisinde dosyalanmasına olanak sağlamaktadır. Yöneticilerin önemli bir bölümü bunun farkında olup okulda bu sisteme işlerlik kazandırmıştır. Okul yöneticilerinin Okulun Büro İşleri ile ilgili eksiklikleri gidermede izlediği diğer stratejiler ise; Mevzuata Uygunluk, Bilgisayardan Yararlanma, Memurları Görevlendirme, Kırtasiyeyi Azaltma stratejileridir. Okul yöneticileri işlerin sistemli ve düzenli bir şekilde yürümesi için mevzuat dışına çıkmamakta, gerektiğinde teknolojinin bir ürünü olan bilgisayardan yararlanmaktadırlar. Ayrıca bazı durumlarda büro işleri ile ilgi eksiklikleri giderme görevi memurlara verilmekte ve bu görevi yapıp yapmadığı denetlenmektedir.

Okulun Hesap, Ayniyat ve Döner Sermaye İşleri ile ilgili eksiklikleri gidermede okul yöneticilerinin Mevzuata Uygunluk, Sistemlilik, Örgütleme, Katılım-İşbirliği ve Şeffaflık stratejilerini izlemektedirler. Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ile ilgili olarak tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde en fazla mevzuata uygunluk stratejisi okul yöneticileri tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca okul yöneticileri işlerin sistemli bir şekilde ilerlemesi, okul içinde işgörenlerin örgütlenmesi, katılımın sağlanması ve sürecin şeffaf olmasına dikkat etmektedirler.

Okulun Demirbaş İşleri ile ilgili eksiklikleri gidermede Teknolojiden Yararlanma, Mevzuata Uygunluk, Örgütleme ve Komisyon Oluşturma stratejilerinin izlendiği görülmüştür. Demirbaş işleri ile ilgi olarak yapılan önerileri gidermede en fazla izlenen strateji teknolojiden yararlanmadır. Değişen ve gelişen dünyada artık işlerin sadece kâğıtlar üzerinden yürütülmesi bir nevi son bulmuştur. İleri teknolojiler sayesinde işler daha hızlı ve daha güvenilir bir şekilde halledilmektedir.

Genel olarak okul yöneticileri önerileri yerine getirmede çoğunlukla yasal çerçeveleri dikkate alarak hareket etmektedirler. Buna vurgu yapmak doğrultusunda dört başlık altında ele alınan eksikliklerin giderilmesinde mevzuata uygunluk stratejisinin izlendiği ifade edilmektedir. Oysa

mevzuata uygunluk bir strateji olarak görülmemelidir. Okul yöneticilerinin yaptıkları bütün iş ve işlemlerde mevzuata uygun davranmaları kaçınılmazdır. Bundan dolayı mevzuata uygun olmayan stratejilerin izlenmesi mümkün değildir. Yöneticilerin mevzuata uygunluğu ön plana çıkarmalarında aslında izlenen belli stratejilerin olmadığı söylenebilir. Buradan yola çıkılarak okul yöneticilerin okulda tespit edilen eksiklikleri gidermede sistemli bir yol izlemedikleri ya da belli stratejiler kullanmadıkları ileri sürülebilir. Eğitim müfettişleri tarafından yapılan önerileri yerine getirmede belli başlı stratejilerin izlenmemesi, okul yöneticilerinin kavramsal yeterliklerinin eksikliklerine bağlanabilir. Bu kavramsal yeterliklerdeki eksikleri gidermek amacıyla okul yöneticilerine belli periyotlarla hizmet içi eğitime alınması yararlı görülmektedir. Bununla birlikte kavramsal yeterlikleri yüksek olan okul yöneticilerinin diğer yöneticilere meslek danışmanlığı yapmaları sağlanabilir. Eğitim müfettişleri, denetim sürecinde tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde izlenecek stratejilerin belirlenmesi konusunda ilköğretim okulu yöneticileri ile görüş alışverişinde bulunabilirler. Karşılıklı görüş alışverişi, okul yöneticilerinin izleyecekleri stratejileri belirlemelerinde onlara yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ. (2005*). Öğretimde Denetim.* Ankara: Pegem Yayınları.

Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.

Balcı, B. (2007). *İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin; İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Celep, C. (2000). İlköğretim Müfettişlerinin Kendilerini Tanımlama ve Çalışma Ortamı Değer Algıları. *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 69-78.

Çığ, D. (2006). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Sonunda Getirmiş Oldukları Önerilerin Yöneticiler Tarafından Yerine Getirilme Düzeyi ve Engelleri*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dağlı, A. (2006). İlköğretim Denetmenlerinin Eğitim ve Yaşam ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi **6**,* 1-8.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 160.*

http://egitimyonetimi.blogcu.com/egitim-yonetimi-ve-denetimi. Erişim Tarihi: 27/04/2010.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2001). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" 01.02.2001 tarihli 2521 sayılı Tebliğler Dergisi.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları. Ankara: Bölüm: I, Sayfa: 2.

Oğuz, E., Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2007). İlköğretim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okul Yöneticilerinin Denetim İnançları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 12, 40-51.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim Denetiminde Etik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 15, s:137-155.

TDK (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). (2005). Erişim Tarihi: 28/04/2010.

Turan, S. & Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 3, Sayı:4, 68-87.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2000). İlköğretimde Denetimin Etkililiği İçin Yeni Bir İletişim Modeli Önerisi, *Fırat Üniversitesi*, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, 213-224.

ETKİLİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN SERGİLEDİKLERİ YÖNETSEL DAVRANIŞLAR

Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğt. Bil. Bölümü, demirtaszulfu@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Nail Yıldırım

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğt. Bil. Bölümü, nailsan60@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, etkili okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını, onların kendi ifadelerine dayalı olarak betimlemek ve değişik yöneticilerin davranışlarını ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan araştırmada içerik analizi yapılmış ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ve Tokat illerinde görev yapan 14 okul müdürü oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ekili okul müdürlerinin etkili olduğu alanlar şu ana temalar altında toplanmaktadır: Liderlik, İnsan İlişkileri, Kişisel Özellikler, Bütünleyici Çalışmalar, Teşvik Edici Çalışmalar, Örgüt Geliştirme, Okul Çevre İlişkileri, Var Olanı Daha İşlevsel Kılma, Var Olana Yenilerini Ekleme. Uygulamada başarıyı yakalamış etkili okul yöneticilerinin yönetsel davranışları diğer okul müdürlerine anlatılabilir. Etkili okul müdürleriyle diğer okul müdürleri bir araya getirilerek çalıştaylar düzenlenebilir. Uygulamada etkili görülen okul müdürlerinin çevre ilişkileri, bireysel yaşamı, yönetimde yaşadıkları sorunlar, yönetime ilişkin hayalleri, korkuları, önerileri araştırılabilir.

Anahtar sözcükler: *Etkili okul, okul yöneticisi, etkili okul yöneticisi, başarılı okul yöneticisi.*

Abstract

The purpose of this research is to describe the managerial behaviors of effective school managers based on their own expressions and make comparison between behaviors of different managers. In the research, which has been designed in light of qualitative research approach, a "content analysis" has been made. "Work group" of the research consists of 14 school managers that served in Elazığ and Tokat cities in 2009-2010 school year and voluntarily contributed to the research. Semi-structured interview form was used as data gathering tool. The fields that effective school managers are effective have been grouped under the following themes: Leadership, Human Relations, Personal Characteristics, Complementary Studies, Promotional Studies, Organizational Development, School and Environmental Relations, Further Operationalize the Existing, Add New to the Existing. Managerial behaviors of effective school managers that excelled in practice may be explained to other school managers. Workshops may be organized by bringing effective school managers and other school managers together. Environmental relations, personal life, challenges experienced in management, dreams regarding management, fears, and recommendations of school managers considered effective in practice may be researched.

Keywords: *Effective school, school manager, effective school manager, successful school manager.*

PROBLEM DURUMU

Eğitimin çok pahalı ve vazgeçme maliyetinin de çok yüksek olmasından dolayı, okul etkililiği çabaları, tüm ulusların eğitim plan ve programlarının başında yer almaktadır (Balcı, 2007). Okulun etkililiğe ulaşması, amacına ulaşması anlamına gelmektedir. Okulun amaçlarını gerçekleştirme, yapısını yaşatma ve havasını koruma rollerini okul yöneticisinin oynaması beklenir (Bursalıoğlu, 2000). Bu anlayışa paralel olarak son yıllarda "bir okul yöneticisi kadar okuldur" anlayışı giderek yaygınlaşmaktadır. Başka bir ifade ile okulu etkililiğine, yani amacına ulaştırması beklenen işgörenler okul müdürleridir.

Etki, başkalarını etkileme yeteneği; başka bir insanın davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylemdir. Etkileme ise çalışanı istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir. Bir insanın başka bir insanı eyleme geçirme süreci olarak bilinen etkileme yolu ile yönetici, astların etkinliklerine yön verir ve onları çalışmaya sevk eder (Akçay, 2003).

Etkililik, amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 1982). Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın ve örgütün, etkin ve yeterli olması beklenir. Örgütsel etkililik yöneticilere bağlıdır ve her örgüt, yöneticileri kadar etkili olabilir. Yönetici, örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda var olan örgütsel yapıyı ve işleyişi kullanır. Taymaz (1995) okul yöneticilerinin, okul yönetiminin işleyişine yön veren kişiler olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarının en verimli biçimde kullanılması ve okulun amaçlarına uygun olarak yaşatılması hedefinin yöneticilere yol göstermesi beklenir.

Eğitim sistemlerinin etkililiği, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği temel sistemler olan okulların etkililiğine bağlıdır. Alanyazın incelendiğinde bu kavramın ortak bir tanımının bulunmadığı, tanımlarda farklılıklar olduğu görülür. Balcı (2007)'ya göre, etkili okul "öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı okul" olarak tanımlanabilir. Etkili bir okulun en önemli öğesi o okulun yöneticisidir. Etkili olmayan yöneticinin yönettiği okulun etkili olması beklenmez. Okul yöneticisinin hedefleri, okula yön vermesinde belirleyici rol oynar. Yöneticinin, okulun sahip olduğu tüm insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanması ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmayı hedef edinmesi beklenir.

Drucker (1994), etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken zihin alışkanlıklarını şöyle sıralamaktadır: (1) Zamanını nereye harcayacağını bilme, (2) kendisi için somut hedefler belirleme, (3) ulaşabileceği sonuçlara yönelme, (4) kendisi için öncelikler belirleme ve bu önceliklere ilişkin aldığı kararları koruma ve (5) etkili kararlar alma. Drucker, okul yöneticilerinin, etkiliğe ulaşmak amacıyla, zamanlarını, emeklerini ve dikkatlerini okulun önceliklerine ayırmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Çelik (2000), okulda örgütsel etkililik için birey, kurum ve kültür boyutlarının dengede tutulmasının öneminden söz etmektedir. Açıkgöz (1994), okul yöneticisinin amaçlara ulaşma, örgütsel sistemi yaşatma, örgütün dış çevresine uyumunu sağlama ve kültürel örüntüleri yaşatma gibi önemli sorumluluklarına vurgu yapmaktadır. Morris'e göre 21. yüzyılda etkili okul liderliği, kolaylaştırma, öğreticilik, uzman danışmanlık, kaynakları eşgüdümleme, iletişimcilik ve destekleyicilik rollerini oynamayı gerektirmektedir. Okul yöneticisinin bu rolleri oynarken personele güvenmesi, geleceğe ilişkin iyimser olması, bütün kaynaklardan ve personelin yaratıcılığından en etkili biçimde yararlanması gerekmektedir (Dönmez, 2002).

Liderliğin özü kabul edilen ve yönetim olayının merkezinde yer alan etkilemede, izlenmesi gereken tek bir yol yoktur. Her durum, sahip olduğu koşullarla, kendine özgüdür (Aydın, 1994). Bu bağlamda, okul yönetiminde etkililik ile ilgili çalışmalar yapılırken, eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum dikkate alınmalı, okul yöneticilerinin etkililiği, okul yöneticiliğini, örgütsel

amaçları, örgütteki diğer paydaşları, iletişimi, işbirliğini, bireysel ve örgütsel değerleri göz önünde bulundurulmalıdır (Yılmaz & Taşdan). Yönetim alan yazınında yönetsel etkililik üzerine dikkat ve ilgilerin yöneltilmesi konusunda birçok şeyler söylenmiştir. Bu da yönetsel etkililik hakkında ancak dolaylı araştırma sonuçlarıyla bir şeyler söylendiğini göstermektedir (Karslı, 2004). Böylece, "etkililiğin objektif bir gerçek olarak varolan, yöneticinin bir niteliği olduğu ve sayısal olarak ölçülebileceği" (Cammock, Nilakant & Dakin, 1995) varsayımı ileri sürülmüştür. Bu varsayıma dayanarak, örgütler özellikle eğitim örgütleri için evrensel etkililik ölçütleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Etkili okul yöneticisinin özellikleri nelerdir? Sorusunu yanıtlamanın ve etkili okul yöneticisinin özelliklerini belirlemenin pek çok güçlükleri vardır. Ancak bununla birlikte, okul yöneticilerinin etkililiğini ya da başarısını belirlemede kullanılabilecek ölçütler de vardır. Üstlerin, meslektaşların, diğer okul müdürlerinin görüşleri ve öğrencilerin akademik başarıları okul yöneticilerinin etkililiğini belirlemenin ölçütleri olarak kullanılabilir.

Alan yazında etkili okula veya yönetici davranışlarına ilişkin değişik araştırma sonuçlarına ulaşmak mümkündür. Ancak uygulamada kendilerini etkili yönetici olarak kabul ettirmiş okul müdürleri, tüm yönleriyle araştırılmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırma, uygulamada yer alan okul müdürlerinden, etkililiğini kabul ettirmiş diğer bir değişle, eğitim çalışanları tarafından etkili olarak gösterilen okul yöneticileri üzerinde yapılmıştır. Çeşitli çevreler tarafından etkili olarak görülen okul müdürlerinin görüşleri incelenerek alana katkıda bulunmak ve uygulamada yer alan diğer okul yöneticilerine yönelik modeller ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, etkili okul yöneticilerinin bazı yönetsel davranışlarını, onların kendi ifadelerine dayalı olarak betimlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Etkili okul yöneticilerini etkili olmayan yöneticilerden ayıran ve onları başarılı kılan özellikler nelerdir?
2. Etkili okul yöneticileri, öğrencilerin eğitimine yönelik hangi davranışları sergilemektedirler?
3. Etkili okul yöneticileri, okulun fiziki durumunu iyileştirmek için hangi davranışları sergilemektedirler?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmış ve olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada etkili okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını betimlemek amacıyla sorulan açık uçlu sorulara yöneticilerin verdikleri yanıtlar ele alınarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ve Tokat illerinde görev yapan ve gönüllü katkı sağlayan 14 okul müdürü oluşturmaktadır. Etkili olarak kabul edilen bu yöneticilerin belirlenmesinde her iki ilde il millî eğitim müdürleri, il millî eğitim müdür yardımcıları, okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim müfettişlerinin görüşleri alınmıştır. İller ve ülke düzeyinde yapılan sınavlarda okullardaki öğrencilerin gösterdikleri başarılar da etkili okul müdürlerinin belirlenmesinde ikinci bir belirleyici olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili olarak alan yazın taraması yapılmış ve çalışmanın kuramsal te-

melleri oluşturulmuştur. Konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, formda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, 4 alan uzmanı akademisyen, 1 eğitim müfettişleri başkanı ve 1 okul yöneticisi olmak üzere 5 eğitim çalışanından görüş alınmıştır. Görüşme formunda etkili okul yöneticilerinin okul yönetimi ile ilgili davranışlarını betimlemeyi amaçlayan üç açık uçlu soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre görüşler gruplandırılmıştır. Çözümlemelerde, görüşüne başvurulan okul müdürlerine birer kod numarası verilerek alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği, verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanması ile arttırılmaya çalışılmıştır. Bulgular, görüşleri alınan okul müdürleriyle paylaşılarak, onlara teyit ettirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yöneticilere ait bazı demografik özellikler şöyledir: Katılımcılar arasında ilköğretim okulunda 10, yatılı ilköğretim bölge okulu, bilim ve sanat merkezi, teknik endüstri ve meslek lisesi, Anadolu lisesinde birer müdür bulunmaktadır. Öğretmenlikteki hizmet süreleri 6-15 yıl arasında değişirken, müdürlükteki hizmet süreleri 3-28 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıları tamamı erkek ve evlidir.

Etkili Okul Yöneticilerini Etkili Olmayan Yöneticilerden Ayıran Özellikler

Etkili okul yöneticilerini etkili olmayan yöneticilerden ayırma amacıyla “Sizler etkili (başarılı) olarak bilinen eğitim/okul yöneticilerisiniz. Kendinizi hangi alanda başarılı (etkili) görmektesiniz? Sizce, sizi diğer yöneticilerinden ayıran nedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: *Etkili Yöneticileri Etkili Olmayan Yöneticilerden Ayıran Özellikler*

Temalar	Kodlar	f
Liderlik	Etkili iletişim	8
	Motivasyon	4
	Takım çalışması	3
	Ortak akıldan yararlanma	3
	İşbirliği yapma	2
	İnsan kaynaklarını etkili kullanma	1
	İşgörenler arasında ayırım yapmama, adil olma	1
	Veli katılımına önem verme	1
	Deneyimleri paylaşma	1
	Okulu öğrenen örgüt haline getirmek	1
	Sorun çözme	1
	Kontrol	1
	Strateji geliştirme	1
Kişisel Özellikler	Gelişmelere, yeniliklere ve değişime açık olma	6
	İşini sevme, işine önem verme	4
	Kararlılık	2
	Olumlu bakış açısı	2
	Öğrenci merkezli öğretim anlayışına sahip olma	1
	Risk alma	1
	Planlı çalışma	1
İnsan İlişkileri	Empati kurma	1
	İlişkilerde içten ve yapıcı oma	1
	Çalışanlara güven verme	1
	İyi niyet	1
	Fedakârlık	1
Toplam Tema: 3	**Toplam Kod: 25**	**Toplam f:** 50

Tablo 1'de yer alan verilere göre, başarılı okul yöneticilerinin kendilerini başarılı olmayan yöneticilerden ayıran özellikler 25 başlık altında kodlanmakta ve bu kodlar Liderlik, İnsan İlişkileri ve Kişisel Özellikler temaları altında toplanmaktadır. Katılımcıların dile getirdikleri özelliklerin önemli bir bölümü liderlik temasında yer almaktadır (f=27). Etkili iletişim kurma becerisine sahip olma, bütün temalar içerisinde en fazla ifade edilen özellik olmuştur. Bu özellikle ilgili iki katılımcının görüşleri şöyledir: "*Bir eğitim yöneticisi olarak çevremdekilerle iyi iletişim kurarım*" (M3). "*Kendimi ifade edebilme, okul paydaşları ile iletişim kurabilme konusunda kendimi başarılı olarak görüyorum*" (M4). Okul yöneticisinin herkesin paylaşabileceği bir vizyon oluşturmada, okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasında iletişim yeteneğini kullanması gerekli görülmektedir (Çelik, 1999). Bununla birlikte, okulda demokratik bir ortamın oluşturulması ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi etkili iletişime bağlanmaktadır (Celep, 2000). Katılımcıların okulda kendi liderliklerini kabul ettirme ve sürdürmede iletişimin öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Liderlik Temasında dile getirilen yönetici özellikleri arasında ikinci sırada yer alan özellik motivasyondur. Motivasyon, işgörenleri istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapmak için etkileme (Akçay, 2003), öğrencilerin eğitsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda harekete geçirme olarak tanımlanabilir. Motivasyon konusunda katılımcıların görüşlerinden ikisi şöyledir: *"…personelimi motive etmek için elimden gelen gayreti göstermemdir*" (M3). "*Öğretmen ve öğrencileri motive etmede, …, etkili olduğuma inanıyorum*" (M10). Örgüsel verimliliğin artırılması doğrultusunda, yöneticilerin, işgörenleri amaçlar doğrultusunda etkilemesi beklenir (Titrek & Zafer, 2009). Katılımcıların, okulun amaçlarına ulaşmasında hem işgörenlerin hem de öğrencilerin motive edilmesi gerekliliğini etkileme kapsamında ele aldıkları söylenebilir.

Kişisel Özellikler Teması altında toplanan 7 kod arasında ilk sırayı "Gelişmelere, yeniliklere ve değişime açık olma" kodu oluşturmaktadır. Değişme hayatın önemli gerçeklerinden biri olarak görülmekte ve çağımızda, daha önce görülmemiş bir şekilde hızlı değişme olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2000). Okul yöneticilerinin kendilerini ve örgütlerini geliştirebilmeleri açısından gelişmelere, yeniliklere ve değişime açık olmaları beklenir. Bu bağlamda dile getirilen görüşler ve bunlara yönelik yorumlar şöyledir: "*Yeni fikirlere saygılı ve yeni gelişmelere açığımdır*" diyen M3 gelişme sağlanabilmesi için yeni düşüncelere açık olunması gerektiğini vurgulamaktadır. "*İnsan olarak değişimin gücüne ve sürekliliğine inanıyorum*" diyen M7 değişimin süreklilik ve güçlülük boyutuna vurgu yapmaktadır. "*Yenilikçi olmam, durağanlıktan hoşlanmamam, sürekli kendimi geliştirme, araştırma inceleme istek ve çabası içersinde olmam...*" diyerek kendisini başarılı olmayan müdürlerden ayıran M8 yenilik ve gelişmeye vurgu yapmaktadır. "*Velilerle ilişkilerde, gelişen ve değişen eğitim uygulamalarını takip ederek okuluma taşımada etkili olduğuma inanıyorum*" (M10). "*Okul yönetiminde değişime açıklığı çok önemsiyorum. Çünkü dünya ve içinde yaşadığımız toplum değişiyor*" (M12). Bu iki katılımcı da eğitim alanındaki gelişeme ve değişmeleri okula taşımakla başarıya ulaştıklarını vurgulamaktadırlar.

"İşini sevme ve işine önem verme" özelliği toplam dört katılımcı tarafından vurgulanmıştır. "*İşini her zaman birinci planda tutan hassasiyet… "*(M2). "*İşimi seviyorum, ciddiye alıyorum… "* (M7). "*Beni diğerlerinden ayıran unsur: işimi zamanında yapmak …*" (M13). Bu katılımcılar, kendilerini diğer müdürlerden ayıran özelliklerinin (işlerini sevme, ciddiye alma, ön planda tutma ve zamanında yapmanın) önemine vurgu yapmaktadırlar.

İnsan İlişkileri Teması altında yer alan kodlar empati kurma, ilişkilerde içten ve yapıcı olma, çalışanlara güven verme, iyi niyet ve fedakârlıktır. Temada yer alan bütün kodlar

birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dile getirilen görüşler şöyledir: "*Bana göre diğer emsallerimden beni ayıran en önemli özelliğimin okul paydaşlarına empati ile yaklaşmam olduğunu düşünüyorum.*" (M4), *"… beni diğerlerinden ayıran en önemli özellik; İnsan ilişkilerini ön plana alarak sergilemiş olduğum samimi davranışlarımdır.*" (M5), "*İyi niyet... güven veren iletişim tarzı...* " (M2). Her katılımcı, kendisini diğer müdürlerden ayıran özelliğinin farklı bir yönüne işaret etmektedir.

Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Etkili okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısını arttırma doğrultusunda yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla, "Okulunuzda sağladığınız akademik (öğretimsel) başarı hakkında bilgi verir misiniz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar kodlanarak temalara ayrılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: *Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Çalışmalar*

Temalar	Kodlar	f
Bütünleştirici Çalışmalar	Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler	6
	Kurslar	5
	Etüt saatleri	4
	Etkili rehberlik saatleri	3
	AB projeleri hazırlama	1
	Her yıl yüz cümle öğretimi esas alan yabancı dil öğretimi	1
Teşvik Edici Çalışmalar	Deneme sınavları	3
	Başarılı öğrencileri okul toplumuna duyurma	1
	Öğrencileri öykü ve masal yazmaya teşvik etme	1
	Öğrencileri ulusal ve uluslar arası yarışmalara teşvik etme	1
	Bilgi yarışmaları	1
	Öğrenci çalışmalarından oluşan sergi açma	1
Örgüt Geliştirme	Kütüphaneyi zenginleştirme	2
	Kurum kültürü oluşturma	1
	Öğretmenler kurulunda alınan kararları uygulama	1
	Öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etme	1
	İşgörenlerin yeteneklerini sergileyebileceği bir ortam oluşturma	1
	Öğrencileri bilgi teknolojileri sınıfından yararlandırma	1
	Sınıflara projeksiyon yerleştirme	1
Okul Çevre İlişkileri	Velileri bilgilendirme / ziyaret etme	2
	Çevre gezileri	2
	Sorunları dinleme	1
	Üniversite öğretim üyelerine seminer verdirme	1
	Okul ile sanayi işbirliğine önem verme	1
Toplam Tema: 4	**Toplam Kod: 24**	**Toplam f: 43**

Öğrencilerin eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmalar ile ilgili bulgulardan oluşan Tablo 2'de dört tema ve bu temalara ait 24 kod yer almaktadır. Bütünleştirici Çalışmalar Teması kapsamında sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenleme, kurslar açma, etüt saatleri yapma, rehberlik saatlerinin etkililiğini artırma, AB projeleri hazırlama ve her yıl yüz cümle öğretimini esas alan yabancı dil öğretimi çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmalar öğretim programında yer alan etkinlikler ile eğitim etkinliklerini bütünleştirici özellikler göstermektedir.

Okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin öğrencilerin eğitimi üzerinde olumlu etkileri olduğuna inanılmaktadır. Bu doğrultuda dile getirilen *"…yaptığımız satranç ve tiyatro egzersizleri sayesinde öğrencilerimize, birlikte hareket edebilme, toplum önünde kendini ifade edebilme gibi davranışlar kazandırmaya çalışıyoruz"* (M4) ifadesi sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrencilerin arkadaşları ile işbirlikli çalışma ve kendisini ifade edebilme yeterliğini kazandırdığına işaret etmektedir. "*…izcilik, halkoyunları, satranç, voleybol, basketbol, atletizm, tiyatro gibi çalışmalara yer vererek öğrencilerimizin sosyalleşmesini sağlamaktayız*" (M12) ifadesi, soysal, kültürel ve sportif etkinliklerin, öğrencileri sosyalleştirmenin aracı olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Yatılı ilköğretim bölge okulu müdürü olan M5 öğrencilere yönelik olarak düzenlenen kursların Halk Eğitim Müdürlüğü ile birlikte yapıldığını vurgulamaktadır. "*Akşam saat 17.00 ile 18.30 arasında 6.,7.,ve 8. sınıflara Halk Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği yapılarak Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinde SBS kursları verilmektedir.*" Yatılı okullarda öğrencilerin kendileri açısından yaşamsal öneme sahip derslerden kurslara alınması, bu öğrencilerin akademik başarısını artırmada önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla düzenlenen kursların gerekliliğini vurgulayan M8 şu ifadeleri kullanmaktadır: *"… ücretsiz, ders dışında yetiştirme ve sınavlara hazırlık kursları açmaktayız ve hem sınıf öğretmenlerimiz hem de branş öğretmenlerimiz bu kurslarda öğrencilerimizin başarılı olmalarında veya başarılarının arttırılmasında ciddi gayret ve çaba içersindedirler.*"

Öğrencileri Teşvik Edici Etkinlikler Temasında deneme sınavları yapma, başarılı öğrencileri okul toplumuna duyurma, öğrencileri yazmaya ve yarışmalara teşvik etme, bilgi yarışmaları düzenleme ve öğrenci ürünlerinden oluşan sergiler açma gibi etkinlikler yer almaktadır. "*Başarılı öğrencilerin başarısından arkadaşlarını haberdar etmek amacıyla onları, okul topluluğu içerisinde model yapmaktayız*" (M13). Diğer öğrencilerin kendileri için model olabilecek kişileri tanıması, onların da benzer başarılar elde etmelerini olanaklı kılar. "*Öğrencilerimizin öykü ve masal yazma yarışmasında Türkiye dereceleri bulunmaktadır*" (M5). Bu tema kapsamında üç katılımcı deneme sınavları yaptıklarını ifade ederken, diğer ifadeler sadece birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin yaşamlarının şekillenmesinde sınavların önemli, hatta tek ölçüt olması etkili müdürleri deneme sınavları yapmaya yönlendirmektedir.

Örgüt Geliştirme Temasında kütüphaneyi zenginleştirme, kurum kültürü oluşturma, öğretmenler kurulu kararlarını uygulama, öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etme, öğretmenlerin yeteneklerini sergileyebilecekleri bir ortam oluşturma, öğrencileri bilgi teknoloji sınıfından yararlandırma ve sınıflara projeksiyon cihazı yerleştirme kodları yer almaktadır. Okul kütüphanesinin zenginleştirilmesi konusunda yapılan çalışmalar öğrenci başarısını arttırıcı nitelikte görülmektedir. "*Kütüphane kitap bakımından zenginleştirilmiş öğrencilerin faydalanmalarına imkân sağlanmıştır*" (M5) ve "*…kütüphane laboratuar gibi alanların işlevsel hale getirilmesi…*" (M6) ifadeleri yöneticilerin kütüphane geliştirmeye verdikleri öneme işaret etmektedir. Okullardaki öğrenci başarısı ile okul kültürü arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Kaya & Demirtaş, 2009 & Demirtaş, 2010). Okul yöneticilerinin bu ilişkileri fark ettikleri görülmektedir: *"…kurum kültürü oluşturma…*" (M1) ifadesi bu bilinçliliğin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Okuldaki eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve yürütülmesinde öğretmenler kurulunun kararları çok önemlidir. Buna vurgu yapan görüş, öğretmenler kurulu kararları ile okul uygulamaların-

da birlik sağlanmasına dikkatleri çekmektedir. "*Öğretmenler kurulunda öğrencilerin eğitimine yönelik kararlar alınarak uygulamada birlik sağlanmaya çalışılmaktadır*" (M4). Örgütsel gelişme için öğretmenlerin bireysel gelişiminin önemini kavrayan yönetici, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaya teşvik edildiğini ifade etmektedir: "*Öğretmenlerimizi yüksek lisans ve doktora yapmaya özendiriyoruz*" (M7).

Okul Çevre İlişkileri Temasında veli ziyaretleri, çevre gezileri, sorunları dinleme, öğretim üyelerine seminerler verdirme, okul ile sanayi işbirliği kodları yer almaktadır. Öğrenci ile ilgili herkesin ortak bir anlayış ve işbirliği içerisinde çalışması beklenir (Yeşilyaprak, 2009). Öğrenci ile ilgi olan velilerin bilgilendirilmesi ya da veli ziyaretleri bu bağlamda ele alınmıştır: *"…veli bilgilendirme…"* (M6), *"…veli ziyaretleri…*" (M1). Öğrencilerin çevreyi tanımaları ve çevreden faydalanmaları amacıyla çevre gezilerinin yapılması gereksinimini gören yöneticiler bu görüşlerini, *"…çevre gezileri…*" (M6), *"…gezi ve okul içi birçok sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyet ve etkinlikler…*" (M8) ifadeleri ile dile getirmektedirler. Sorun yaşayan öğrencilerin eğitim etkinliklerinden istenen başarıyı yakalamada zorlanması beklenir. Bir yönetici, bu konuya parmak basarak *"…sorunları dinleme…*" (M1) gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Okulun Fiziki Gelişimi

Okulun fiziki gelişimi konusunda yapılanları belirleme amacıyla sorulan "Okulunuzun fiziki gelişimi hakkında bilgi verir misiniz?" sorusuna verilen yanıtlardan oluşturulan kodlar ve bu kodların yer aldığı temalar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: *Okulun Fiziki Ortamını Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar*

Temalar	Kodlar	f
Var Olanı Daha İşlevsel Kılma	Bakım ve onarım, boyama	9
	Bahçeyi düzenleme / fidan dikme	7
	Sınıflara bilgisayar ve projeksiyon temin etme	2
	Eksiklikleri giderme	1
	Sıraları yenileme	1
	Sınıflara pano yaptırma	1
	Türk büyüklerinin resimlerini asma	1
	Lavabolara sıvı sabun kutuları temin etme	1
	Sınıflara perde temin etme	1
Var Olana Yenilerini Ekleme	Okula yeni birimler / bölümler kazandırma	9
	Ses, kamera, zil sistemi kurma	3
	Yeni bir bina yaptırma	1
	Kalorifer sistemi yaptırma	1
	Güneş enerjisi sistemi taktırma	1
	Su şebekesi yaptırma	1
Toplam Tema: 2	**Toplam Kod: 15**	**Toplam f: 40**

Okulun fiziki gelişimi konusunda yapılanlar Var Olanı Daha İşlevsel Kılma ve Var Olana Yenilerini Ekleme temalarından oluşmakta, iki tema kapsamında toplam 15 kod yer almaktadır. İlk temada yer alan bakım, onarım ve boyama ve bahçeyi düzenleme / fidan dikme etkinlikleri katılımcıların çoğunluğu tarafından yapılan işler arasında yer almaktadır. Bakım, onarım ve boyama işlerinin yapıldığını gösteren doğrudan alıntıların bazıları şunlardır: *"Yaz tatilinde okul pansiyon binasının, okul binasının, dersliklerin, yemekhanenin, spor salonunun ve çok amaçlı salonun yıpranan ve kirlenen yerlerine boya ve badana yapıldı*" (M5). *"…il millî eğitim müdürlüğünün ve velilerin desteği ile kapı ve pencereleri değiştirdik. Okulun iç kısımlarını boyadık. Okulun lavabolarını ve tuvalet taşlarını değiştirdik*" (M12). Okul yöneticilerinin en fazla emek harcadıkları alanın okulun bakım, onarım ve boyama işleri olduğu görülmektedir. Bu işlerden söz etmeyen yöneticilerin de benzer işleri yapmadıklarını söylemek kolay değildir. Okul binasının yıpranması, kirlenmesi, camların, kapıların ve kapı kollarının kırılması, kırılan ve dökülen bu unsurların yenilenmesi yöneticilerin çok fazla zamanlarını almaktadır.

Okul binasının iç kısmı kadar bahçe ve çevre düzenlemesinin de yöneticilerin emek ve zamanlarını aldığına işaret eden alıntılardan bazıları şunlardır: *"…65 kamyon hafriyat döktürülerek toprak sahanın yapılması sağlandı ve bahçeye 250'ye yakın ağaç fidanı dikildi*" (M5). *"…bahçeye bir küçük kantin yapıldı*" (M6). "*Bahçeye iki tane çeşme yapıldı*" (M10). "*Okula voleybol sahası ve basketbol sahası yaptırılması…*" (M11). *"…okulun bahçe duvarlarının üzerini demir çerçeve ile çevreledik ve dış kapıyı da değiştirdik*" (M12). "*Okulumuz bahçesine kilit parke taşı yapıldı*" (M14). Okul bahçesine kamyonlarla toprak hafriyatı yaptırma, bahçeyi ağaçlandırma, kantin yaptırma, çeşme yaptırma, voleybol ve basketbol sahaları yaptırma, bahçeye parke taşı döşetme ve benzeri işler için okul bütçelerinde yeterli paranın olduğunu söylemek oldukça güçtür. Okul müdürlerinin veli ve çevre katkısıyla bu işleri yapabilmeleri mümkün görünmektedir. M2 bu durumu "*… personel ve öğrencilerimizin istekleri doğrultusunda velilerimizin katkılarıyla…*" ifadesiyle dile getirmektedir. Bu noktadan bakınca etkili okul yöneticilerinin çevre ile sıcak ilişkiler kurdukları görülmektedir.

Okullar yapılırken, ilerleyen yıllarda bu okullara devam edeceklerin sayıları iyi hesaplanmadığından dolayı, okul yapımından iki-üç yıl gibi kısa süre içerisinde ek bölümlere gereksinim duyulmaktadır. Yeni bölümler eklenmesine yönelik yapılan alıntılardan bazıları şunlardır: "*Resim atölyesi, bilgisayar, projeksiyon ve tepegözle desteklenmiş 1 adet görsel sınıf oluşturuldu*" (M5). "*Bodrum katta arşiv, depo ve masa tenisi bölümleri açıldı*" (M6). "*Öğrenci sayısı 47'den 350 yükseldi. Okulun bünyesinde 3 bölüm vardı. Şimdi okulun bünyesinde 3 farklı program var. Endüstri meslek lisesi, Anadolu teknik lisesi, Mesleki eğitim merkezi*" (M7). "*2001 yılında 16 derslikli yeni bir bina yapımına karar verildi, eski binanın yan tarafına, kuzey yönüne temel atıldı, … 1 kat 4 derslik yapılabildi*" (M8). *"… konferans salonu, bilgi teknoloji sınıfı, resim odası, soyunma odaları, kütüphane, veli görüşme odası, kantin yapıldı*" (M9). "*Kalorifer binası, ana sınıfı, depo yaptırılması*" (M11). Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, var olan bölümlerin gereksinimi karşılamaya yetmediği ve yeni bölümlere ihtiyaç duyulduğu için bu bölümlerin oluşturulduğunu ifade etmektedirler. Okulların yapımı sürecinde o bölgenin alabileceği göç, doğum oranları ve benzeri faktörler hesaba katılarak bina ve bölümlerin yapılmasının planlanması kısa süre içerisinde yeni bölümlerin eklenmesinin önüne geçmeyi engelleyebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada etkili okul müdürlerinin sergiledikleri yönetsel davranışların neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma kapsamında meslektaşları, amirleri ve eğitim müfettişleri tarafından etkili oldukları ifade edilen ve okullarında da öğretimsel başarının yüksek olduğu görülen değişik tür ve dereceden 14 okul müdürünün görüşlerine başvurulmuştur.

Etkili okul müdürlerinin kendilerini diğer yöneticilerden ayıran özelliklerle ilgili olarak dile getirdikleri görüşler, alan yazın da dikkate alınarak özgün bir şekilde kodlanmıştır. Dile getirilen görüşler arasındaki benzerlikler göz önüne alınarak yapılan kodlama sonucunda 25 kod oluşturulmuştur. Birbirine yakın olan kodlardan temalar oluşturularak üç tema elde edilmiştir: Liderlik, Kişisel Özellikler, İnsan İlişkileri.

Liderlik Teması kapsamında, en fazla, okul yöneticilerinin "etkili iletişim" ve "motivasyon" özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Etkili okul müdürleri diğer yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile etkili iletişim kurabilirler. Bu bağlamda, bütün okul yöneticilerinin okul toplumuna liderlik yapabilmeleri için etkili iletişim becerilerine sahip olmaları sağlanmalıdır. Etkili okul müdürleri, personeli ve öğrencileri okulun amaçları ve kendi bireysel amaçları doğrultusunda motive etme yeteneğine sahiptirler. Etkili okul yöneticilerinin sahip oldukları diğer iki özellik de takım çalışması yapma ve ortak akıldan yararlanmadır. Bununla birlikte, okul yöneticilerini etkili kılan başka özellikler de vardır: İş birliği yapma, insan kaynaklarını etkili kullanma, adil olma, veli katılımına önem verme, deneyimleri paylaşma, okulu öğrenen örgüt haline getirme, sorun çözme, kontrol, strateji geliştirme.

Kişisel Özellikler Teması kapsamındaki görüşler arasında "gelişmelere, yeniliklere ve değişime açık olma" ile "işini sevme, işine önem verme" kodları en fazla dile getirilen görüşler olmuştur. Değişimin çok hızlı olduğu günümüzde değişime açık olmak etkili okul müdürlerinin özellikleri arasında görülmektedir. Yine etkili okul müdürlerinin işlerini sevdikleri ve işlerine önem verdikleri görülmektedir. Okul yöneticisi seçerken değişimler karşısında tutumu ve eğitimcilik mesleğine karşı tutumu da seçme ölçütleri arasında yer alabilir. Etkili okul yöneticilerinin sahip olması beklenen diğer özellikler de şunlardır: Kararlılık, olumlu bakış açısı, öğrenci merkezli eğitim anlayışı, risk alma, planlı çalışma.

Etkili okul yöneticilerinin İnsan İlişkileri Teması kapsamında sahip olması beklenen özellikler empati kurma, ilişkilerde içten ve yapıcı olma, çalışanlara güven verme, iyi niyet ve fedakârlıktır. Etkili okul müdürü olabilmek için hangi özelliklere sahip olunması gerektiği konusunda bir görüş birliği yoktur. Bu yönde bir görüş birliği beklentisi içerisinde olmak da gerçekçi olmaktan uzaktır. Okulunun, yöneticinin, yardımcı yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin özelliklerine göre etkili yönetici özelliklerinin ya da davranışlarının farklı olması beklenir. Araştırma ile elde edilen bulgular, bu beklentiyi doğrulamaktadır.

Etkili okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik başarısını arttırma konusundaki görüşleri dört tema altında toplanmaktadır: Bütünleştirici Çalışmalar, Öğrencileri Teşvik Edici Etkinlikler, Örgüt Geliştirme, Okul Çevre İlişkileri. Bütünleştirici Çalışmalar Teması kapsamında öğrencilere ve personele yönelik sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlemenin öğrenci başarısını artırması beklenmektedir. Türkiye'de 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile öğrenci kişilik hizmetlerine yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğrenci kişilik hizmetleri, okulların öğretim ve yönetim fonksiyonlarının daha iyi yerine getirilmesine yardımcı olacak hizmetleri kapsar. Okul yöneticileri, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri bu kapsamda ele almaktadırlar. Öğrenci başarısını arttırmak amacıyla okullarda kurslar açılmakta, etüt saatleri yapılmakta, rehberlik saatlerinin etkililiği arttırılmaya çalışılmakta ve projeler hazırlanmaktadır.

Öğrencileri Teşvik Edici Etkinlikler Temasında deneme sınavları yapma, başarılı öğrencileri okul toplumuna duyurma, öğrencileri yazmaya ve yarışmalara teşvik etme, bilgi yarışmaları düzenleme ve öğrenci ürünlerinden oluşan sergiler açma gibi etkinlikler yer almaktadır. Okullarda yürütülen bu etkinliklerin öğrencileri teşvik etmede etkili olması beklenir. Benzer uygulamaların diğer okullara da yaygınlaştırılmasının okullardaki öğrencilerin başarısını artırmada önemli bir rol oynaması beklenebilir.

Örgüt Geliştirme temasında kütüphaneyi zenginleştirme, kurum kültürü oluşturma, öğretmenler kurulu kararlarını uygulama, öğretmenleri lisan-

süstü eğitime teşvik etme, öğretmenlerin yeteneklerini sergileyebilecekleri bir ortam oluşturma, öğrencileri bilgi teknoloji sınıfından yararlandırma ve sınıflara projeksiyon cihazı yerleştirme kodları yer almaktadır. Balcı (2002) Huse'dan yaptığı alıntı ile örgüt geliştirmeyi "bir örgütün etkililik ve sağlığını geliştirme amacı ile değişmenin kasti, mantıklı başlatılması, yapılaştırılması, pekiştirilmesi ve yayılması girişimlerinin bütünü" olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticileri tarafından dile getirilen görüşlerin bu tanım doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Okul Çevre İlişkileri Temasında veli ziyaretleri, çevre gezileri, sorunları dinleme, öğretim üyelerine seminerler verdirme, okul ile sanayi işbirliği kodları yer almaktadır. Bu tema kapsamında dile getirilen görüşlerin diğer okul yöneticiler ile paylaşılmasının yararlı olması beklenmektedir. Bu konuda yeterli olan yöneticilerin diğer meslektaşlarını seminerler ya da konferans yoluyla bilgilendirmesi sağlanmalıdır.

Okulun fiziki gelişimi konusunda etkili okul müdürlerinin görüşleri, Var Olanı Daha İşlevsel Kılma ve Var Olana Yenilerini Ekleme temalarında toplanmaktadır. İlk temada yer alan "bakım, onarım ve boyama" ve "bahçeyi düzenleme/ fidan dikme" etkinlikleri katılımcıların çoğunluğu tarafından yapılan işler arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerinin en fazla emek harcadıkları alanın okulun bakım, onarım ve boyama işleri olduğu görülmektedir. Okul binasının yıpranması, kirlenmesi, camların, kapıların ve kapı kollarının kırılması, kırılan ve dökülen bu unsurların yenilenmesi, yöneticilerin çok fazla zamanlarını almaktadır. Okul binasının iç kısmı kadar bahçe ve çevre düzenlemesi de yöneticilerin emek ve zamanlarını almaktadır. Okul bahçesine kamyonlarla toprak hafriyatı yaptırma, bahçeyi ağaçlandırma, kantin yaptırma, çeşme yaptırma, voleybol ve basketbol sahaları yaptırma, bahçeye parke taşı yaptırma ve benzeri işler için okul bütçelerinde yeterli paranın olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bu noktadan bakınca okul yöneticilerinin çevre ile sıcak ilişkiler kurdukları görülmektedir.

Var Olana Yenilerini Ekleme temasında, okula yeni birimler/bölümler kazandırma ile birlikte ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda yeni sistemler oluşturma yer almaktadır. Yeni bir okul açılırken bütün iç ve çevresel faktörler dikkate alınarak, uygun sayıda derslik, yeterli kadar araç gereç ve benzeri gereksinimler hesaplanmalıdır. Bu hesaplama sonucunda açılan okulların en az 10-15 yıl yeni bölümlere ve birimlere gereksinim duyulmayacak şekilde planlanması ve fiziksel yapının bu doğrultuda kurulması sağlanmalıdır. Böylece, kıt olan kaynaklar daha verimli kullanılabilir, okul bahçelerine yeni binalar kurularak oyun alanlarının yağmalanmasına son verilebilir.

Etkili okul müdürleri, kendilerini etkili kılan özellikler ya da davranış arasında en sık şu özellikleri ya da davranışları göstermektedirler: Etkili iletişim, demokratik tutumlar, motivasyon, empati, işini sevme ve işine önem verme, gelişmelere ve yeniliklere önem verme, işgörene güven, planlı çalışma, takım çalışması, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, kurslar, etüt saatleri, deneme sınavları, veli bilgilendirme, bakım, onarım ve boyama işleri, bahçe düzenleme, fidan dikme, okula yeni birimler, bölümler ve sistemler kazandırma.

Uygulamada başarıyı yakalamış etkili okul yöneticilerinin yönetsel davranışları diğer okul müdürlerine anlatılabilir. Etkili okul müdürleriyle diğer okul müdürleri bir araya getirilerek çalıştaylar düzenlenebilir. Uygulamada etkili görülen okul müdürlerinin çevre ilişkileri, bireysel yaşamı, yönetimde yaşadıkları sorunlar, yönetime ilişkin hayalleri, korkuları, önerileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Millî Eğitim Dergisi*, 157, 75-88.

Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişime; kuram ve uygulama,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranışın yönetimi. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cammock, P., Nilakant, V. ve Dakin, S. (1995). Developing a lay model of manaerila effectiveness: A social constructionist perceptive. *Journal of Management Studies,* 32 (4), 443-473.

Celep, C. (200). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki, *MKU Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (13), 208-223.

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 27-45.

Drucker, P. F. (1994). *Etkin yöneticilik*. 2. Baskı (Çevirenler: Ahmet Özden ve Nuray Tunalı), İstanbul: Eti Kitapları.

Karslı, M. D. (2004). *Yönetsel etkililik.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, H. & Demirtaş, Z. (2009). Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 55-68.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıöğen, A.(1988). *Okul yöneticilerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi.* Ankara*:* Saypa Yayınları.

Titrek, O. & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuram ve Uygulamada eğitim Yönetimi,* 60, 657-674.

Yeşilyaprak, B. (2009). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K. & Taşdan M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 39 (2), 125-150.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRMEDE YENİ BİR MODEL ÖNERİSİ: MENTORLUK[1]

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kocabaş

Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ikocabas@firat.edu.tr

Ramazan Yirci

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü, yirci@ksu.edu.tr

Özet

***Problem Durumu**: Okul yöneticilerini iyi bir şekilde yeni görevlerine hazırlayıp işe başlamalarını sağlamak ve yeni görevlerini en iyi şekilde sürdürebilmeleri için yeterli mesleki danışmanlık desteği vermek etkili okulların oluşmasını sağlayacaktır. Bu gerçekliğe rağmen ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve iş başına getirilmesinde bazı aksaklıklar olduğu görülmektedir. Bunların en başında müdür yetiştirme programlarının uygulamadan uzak kuru bilgilerden oluşması vardır. Yeni okul müdürlerinin eksikliğini hissettiği deneyimli bir meslektaş yardımının, okul ortamında uygulamalı öğrenme ihtiyacının ve profesyonel desteğin mentorluk programı aracılığıyla sağlanılacağına inanılmaktadır.*

***Amaç:** Çalışmanın genel amacı mentorluk kavramını ülkemizdeki yönetici yetiştirme yaklaşımları açısından değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde ülkemizde yeni okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılmak üzere bir mentorluk model önerisi geliştirmek hedeflenmiştir.*

***Yöntem:** Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Günümüz yönetici yetiştirme anlayışının mentorluk uygulamasıyla yeniden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitelikli yönetici yetiştirmenin önemine değinmekte, yönetici yetiştirme yöntemlerinden mentorluğun eğitim yöneticisi yetiştirmedeki kullanılabilirliğine ilişkin bir model ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışma günümüz nitelikli yönetici yetiştirme sorununa ışık tutarak farklı bir bakış açısı sunmaktadır.*

***Tartışma:** Mevcut müdür yetiştirme programlarının ihtiyaçları karşılaması oldukça tartışmalı bir konudur. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesinde çağın gereklerine uygun yeni uygulamaları kullanmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çalışmada buna ilişkin bir model ortaya konularak bu modelin uygulanabilirliği tartışılmaktadır.*

***Sonuç:** Mentorluk değişen şartlara ayak uydurabilecek, örgütsel amaçları yerine getirebilecek nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesinde uygulanması gereken bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Süreç sayesinde göreve yeni başlayacak olan okul müdürleri mesleklerinin en sıkıntılı dönemlerinde kendilerinden daha deneyimli uzman bir kişiden profesyonel destek alırlar. Böylece hem bu zorluklarla dolu zaman dilimi kolay atlatılır hem de üniversite sıralarında öğretilemeyen bazı mesleki sırlar öğrenilmiş olur.*

***Öneriler:** Nitelikli okul yöneticilerin yetiştirilmesinde mentorluk modeli ülkemizde başarıyla kullanılabilir. Bunun için MEB personel dairesi başkanlığı bünyesinde Eğitim Kurumları Yönetici Yetiştirme Kurulu adı altında bir kurul oluşturulabilir. Bu kurul yönetici adaylarının yetiştirilmesinde kullanılacak genel bir mentorluk programı hazırlar. Kurul hizmetiçi eğitim daire başkanlığı ve üniversitelerle işbirliğine giderek müdür*

[1] Bu çalışmanın ilk hali 16.10.2009 tarihinde Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi ve Planlaması A.B.D'na Yüksek Lisans tezi olarak sunulmuştur.

adayları için uygulama ağırlıklı eğitim faaliyetleri düzenler. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesindeki mentor müdürler kurulları müdür adaylarını mentorlarla eşleştirerek onların profesyonel yardım almalarını sağlar. Böylece meslektaş yardımlaşmasıyla uygulamalı bir eğitim alarak göreve başlayan müdürler görevlerinde daha başarılı olurlar.

Anahtar sözcükler: *Mentor, mentorluk, okul yöneticisi yetiştirme.*

Abstract

Problem Statement: *Training school principals adequately to the principalship and giving them proffessional support enables them to do their job in the best way. Supporting new principals during their early years of principalship helps to create effective schools. In spite of this reality, there are some shortcomings in training and appointing novice principals. The primary problem is that pre-service and in-service education activities which school principal candidates have to take are full of theoretical knowledge and they hardly ever contain practice. Through the process of mentoring new school principals receive support from a good model and experienced principal in the most troubled period of their professional life.*

Purpose of the Study: *Main purpose of this study is to evaluating the term mentoring in terms of principal training perspectives in our country. Within the framework of this general objective, a mentoring model proposal was developed to train novice principals in our country.*

Disscussion: *It is clear that current principal training programs do not meet the requirements. It is neccessary to use new programs which are suitable for current period to train and appoint new principals.*

Conclusion: *Mentoring is an outstanding process which helps to train new principals adequately to the position. Through the process of mentoring new school principals receive support from a good model and experienced principal in the most troubled period of their professional life. By this way the most problematic period of time in the profession is easily accomplished and some professional secrets which cannot be learned through pre-service and in-service training can be learned.*

Suggestions: *In our country, mentoring model can be employed to train new school principals. A council called 'Training Board of Directors for Educational Institutions' can be established in Personnel Department of Ministry of National Education. This council creates a mentoring program to train new school principals. By means of 'Mentor Board of Directors' in provincials and districts mentor principals are identified for new principals. Thus, more effective counseling and vocational guidance services may be provided for new school principals. As a result, implementation of mentoring model the effective, successful principals who are sought by today's schools can be trained.*

Keywords: *Mentor, mentoring, a mentoring model for school principals.*

1. GİRİŞ

Her mesleğin ilk yıllarında o mesleğe adım atan bireyler bazı zorluklarla karşılaşır. Çünkü hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun işin incelikleri mesleğin içinde öğrenilir. Yeni göreve başlayan eğitim işgörenlerinin iş hayatlarının ilk yıllarını en az sorunla atlatması iyi bir yetiştirme ve hazırlık safhasıyla mümkün olur. Bu hazırlık safhalarını eğitim işgörenlerinin mesleğin gerektirdiği becerileri kazanmış olarak tamamlamaları onların ilerleyen yıllarda kişisel olarak başarılı olmalarında ve dolaylı olarak da başarılı eğitim örgütlerini meydana getirmelerinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda personel yetiştirme diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu nedenle etkili okul yöneticilerinin yetiştirilmesi gerekliliği eğitim sistemlerini daha verimli uygulamaları kullanmaya zorlamıştır. Mentorluk yönetici

yetiştirmede bilgiyi uygulamayla birleştiren, okul ortamında gelişmeyi ve işi öğrenmeyi amaçlayan, yeni okul müdürlerinin mesleğin ilk yıllarında karşılaşacakları sorunları çözmelerinde onlara rehberlik desteği sağlayan bir modeldir.

2. MENTOR VE MENTORLUK NEDİR?

Mentor terimi antik Yunan'dan gelmektedir ve bu nedenle de pek çok dilde değişikliğe uğramadan kullanılır. Ithaca kralı olan Odysseus Truva savaşına giderken oğlu Telemachus'un eğitimi ve yetiştirilmesi için arkadaşı Mentor'u görevlendirir. Bir başka deyişle oğlunu en güvendiği kişi olan Mentor'a emanet eder. Mentor Telemachus'u her yönden eğiterek yetişmesini sağlar. Mentor terimi o günden bugüne sabırlı ve deneyimli bir danışmanın kendisinden daha az deneyimli genç meslektaşına rehberlik eden güvenilir, yol gösterici kişi anlamını taşımaktadır (Bell, 2002: 6; Murray, 2001: 7; Playko, 1991; Shea, 2002: 3; Pask & Joy, 2007: 7). Eğitim alanında ise mentor terimi; işe yeni başlayan meslektaşının daha iyi bir öğretmen olması için yardım eden, onu destekleyen, cesaretlendiren daha deneyimli bir öğretmeni işaret etmektedir (Portner, 2003: 1; Fletcher, 2000: 1). Mentorluk ise gelişmeye odaklı karşılıklı bir dayanışma sürecidir ve bu süreçte daha deneyimli olan mentor, öğrencisine gerek bilgisini gerekse becerilerini geliştirme noktasında yol göstermektedir (Gettys, 2007: 7- 8).

Konu ile ilgilenen bilim insanlarının pek çoğu mentorluğu bir çeşit usta- çırak ilişkisi olarak tanımlamaktadır. Bu usta-çırak ilişkisi tecrübeli bir yol gösterici (mentor) ve bilgi ve becerilerini mentorun rehberliğinde artırma gayreti içinde olan öğrenci (mentee) arasında gerçekleşir ve karşılıklı güven ve uyum temeline dayanır.

Mentorluk terimi uygulama biçimiyle bize çok uzak bir terim değildir. Osmanlı şehzadelerinin eğitiminden ve yetiştirilmesinden sorumlu Lalalar ve Selçuklulardaki Atabeğler aslında günümüz mentorlarıyla aynı niteliklere sahiptiler ve zamanında benzer bir görevi yerine getiriyorlardı. Bu bağlamda Anadolu'da temel amacı 'iyi insan' yetiştirmek olan ahilik sisteminin de bir çeşit mentorluk işlevine sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

3. YÖNETİCİ YETİŞTİRMEDE YENİ BİR YAKLAŞIM, MENTORLUK MODELİ

Yeni müdürlerin deneyimli müdürler tarafından mentorluk yoluyla mesleğe hazırlanması önemli bir geçiş evresi olarak kabul edilmektedir. Farklı ülkelerde müdür hazırlama programlarının bazı evrelerinde mentorluk süreci uygulanmaktadır. Örneğin Amerika ve Singapur'da mentorluk, hizmet öncesi eğitimde kullanılırken İngiltere'de ise bu süreç kişinin müdür olduktan sonra hizmetiçi eğitim olarak almasını öngörmektedir (Coleman, 1996). İster hizmetiçi eğitimde isterse de hizmet öncesi eğitimde olsun mentorluk sürecinin yönetici yetiştirilmesinde kullanılması etkili okul müdürlerinin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Çünkü etkili okullar büyük ölçüde etkili bir yönetim ve doğal olarak etkili okul yöneticilerinin çabasıyla meydana getirilir. Bu gerçeklik yönetici yetiştirmenin önemini artırmakta ve yönetici yetiştirmede sistemleri daha verimli yöntemler bulma arayışına itmektedir. Mentorluk programları bu yöntemlerden biridir.

Teori, pek çok eğitim liderliği hazırlık programının temel odak noktası olmuştur. Ancak teori tek başına yeni müdürlerin yetiştirilmesi için yeterli değildir. Arzu edilen eğitim liderleri sadece liderlik teorilerinin içeriklerini bilmekle kalmamalı aynı zamanda liderlik teorilerini uygulamaya dökebilmelidir. Yeni okul müdürleri eğer deneyimli bir müdürden destek almazlarsa bu konuda mesleklerinin ilk zamanlarında sorunlar yaşayabilirler. İyi yapılandırılmış mentorluk programları yeni müdürlere bilgi ve becerileri uygulamaya nasıl geçirebilecekleri konusunda önemli yardımlar sağlar (Saunders, 2008: 2- 3).

Günümüzün eğitim toplumunda okul liderliği ve yüksek beklentiler geleceğin okul liderlerini etkilemektedir. Geçmişte müdürler okul binası, personel ve öğrencilerle ilgili temel yönetimsel kararları almakla sorumluydu. Her sınıfta

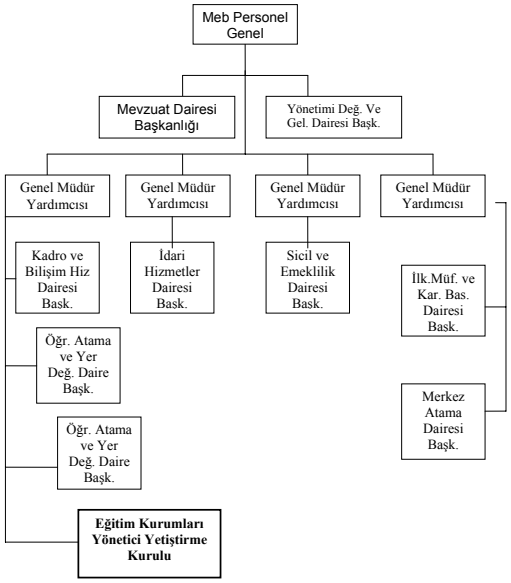
öğretmenin olmasını sağlamak, öğrencilerin gerekli malzemelere ulaşmasını sağlamak, sistem içerisinde öğrencilerin ilerleme sağlaması iyi bir müdür olmak için yeterliydi. Ancak okul müdürünün rolü idari sorumluluktan eğitim liderliğine dönüşmüştür. Öğrenci öğrenmeleri ve okul gelişimi ile ilgili sorumluluklar okul müdürünün omuzlarına yüklenmiştir (Bottoms & O'Neill, 2001).

Anlaşılacağı üzere okul müdürlerinin sorumluluk alanları ve rolleri değişen şartlarla birlikte değişikliğe uğramıştır. Yeni atanacak okul müdürlerinin değişen rollerine uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri önem kazanmıştır. Mentorluk modelinin ülkemizde yeni müdürlerin yetiştirilmesi için büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılması düşünülen mentorluk türü resmi (formal) mentorluk türüdür. Millî eğitim bakanlığının personel sayısı ve teşkilat yapısı göz önüne alındığında sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi ve bakanlık tarafından sahiplenilmesi şarttır. Bu nedenle mentorluk modelinde uygulanacak mentorluk programının çerçevesi bakanlık bünyesinde şekillendirilecektir. Yeni model ile birlikte yönetici yetiştirmede mevcut uygulamalar gözden geçirilecek ve bilginin uygulamayla birleştirilmesi sağlanacaktır.

3.1. Yönetici Yetiştirme Kurulu

Ülkemizdeki eğitim kurumlarına mentorluk yoluyla nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesi için MEB merkez teşkilatı bünyesinde personel genel müdürlüğüne bağlı olarak görev yapan 'eğitim kurumları ve yönetici atama birimi' yeniden yapılandırılacaktır. Bu birim içerisinde yönetici yetiştirme kurulu oluşturulacaktır. Oluşturulan bu kurul mentorluk programının stratejilerini belirleyecek, yeni müdürlerin yetiştirilmesini ve mevcut müdürlerin de hizmetiçi eğitimlerden geçmesini sağlayacaktır. Bu konuda hizmetiçi eğitim dairesi başkanlığıyla koordineli çalışılacaktır. Oluşturulması planlanan Yönetici Yetiştirme Kurulunun yeri aşağıdaki Şekil 1'de görülmektedir.



Kaynak: Meb (2009)

Şekil 1: Eğitim kurumları yönetici yetiştirme kurulu

3.2. Kurulun Oluşturulması

Yönetici Yetiştirme Kurulu'nun oluşturulmasında temel yetki ve sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Kurulun kimlerden oluşacağı, görev dağılımları, örgütlenme biçimi, diğer bakanlık birimleriyle uyum gibi konular düzenlenecek yasal çerçeve ile belirlenir. Kurulun görevlerini daha iyi yerine getirebilmesi için kurula seçilecek üyelerde liyakate önem verilmelidir. Kurulun daha verimli çalışabilmesi için gerekli yetki gücü verilmelidir. Diğer ülkelerde uygulanmakta olan mentorluk programlarının incelenmesi ve durumun yerinde gözlenebilmesi için kurula maddi destek sağlanmalıdır. Kurulun amaçlarını yerine getirebilmesi için bakanlığın taşra örgütü ile arasında güçlü bir iletişimi olması gereklidir. Bu konuda gerekli tedbirler alınmalıdır.

3.3. Kurulun Amacı

Ülkemizdeki eğitim kurumları için nitelikli okul yöneticileri yetiştirmek, mesleğe yeni başlamış okul müdürlerine karşılaştıkları sorunlarda yardım etmek, mevcut okul yöneticileri için hizmetiçi eğitim programları düzenleyerek mesleki gelişim-

lerini sağlamak, okulların daha iyi yönetilmesini sağlayarak verimi artırmak ve okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak.

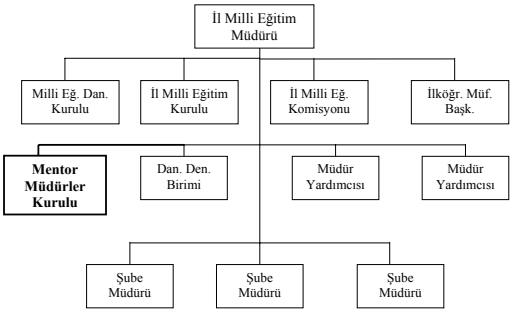
3.4. Kurulun Görevleri

1. Ülke genelinde okul yöneticileri için yapılacak eğitim faaliyetlerini planlamak
2. Hizmetiçi eğitim dairesiyle işbirliği içinde okul yöneticilerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerini düzenlemek
3. Faaliyetlerde kullanılacak temel bir mentorluk programı oluşturmak
4. Yapılacak faaliyetlerde eğitimci olacak mentor müdürleri belirlemek ve bunların eğitimden geçmesini sağlamak
5. Okul yöneticilerinin performanslarını düzenli aralıklarla ve güvenilir verilere dayalı olarak ölçülmesini sağlamak ve kurumlara geri bildirim vermek
6. Yurt dışındaki iyi uygulamaları araştırmak
7. Bakanlık bünyesindeki diğer birimlerle iş birliği yapmak
8. Yeni okul müdürlerinin deneyimli müdürlerden danışmanlık almasını sağlayacak mentor müdürler kurulunun çalışmalarını düzenlemek
9. Gelecek vaat eden yetenekli yöneticilerin iş başına getirilmesini sağlamak

3.5. Mentor Müdürler Kurulu

Oluşturacağımız modele daha fazla işlevsellik kazandırmak için il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde mentor müdürler kurulu oluşturulacaktır. Mentor müdürler eğitim kurumlarında en az 5 yıl yönetici olarak görev yapmış başarılı müdürler arasından seçilir. Gerek görülürse emekli müdürler de bu kurula dahil edilebilir. Mentor müdürler yeni okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlarda kendi deneyimlerinden yola çıkarak çözüm yolları geliştirirler. Yeni okul müdürleri ve mentor müdürler ayda bir kez yapılacak toplantılarla bir araya gelirler. İletişimi daha da güçlendirmek için bir e-posta grubu oluşturulabilir. Merak edilen konular e-posta olarak toplantı günü beklenmeden gruba gönderilir, çözüm yolları tartışılır, meslekle ilgili yeni yönetmelik, uygulama ve kanunlardan anında haberdar olunur. Gruba üye yeni müdürler kendilerinin de yaşadığı benzer sıkıntıların çözüm yolunu görmüş olurlar.

Şekil 2'de oluşturulması planlanan mentor müdürler kurulunun il millî eğitim müdürlüğü teşkilatındaki yeri görülmektedir.



Kaynak: Meb (2009)

Şekil 2: İl millî eğitim müdürlüğü bünyesindeki mentor müdürler kurulu

3.5.1. Mentor Müdürler Kurulunun Amaçları

İl ve ilçelerdeki eğitim kurumları için nitelikli okul yöneticileri yetiştirmek, mesleğe yeni başlamış okul müdürlerine karşılaştıkları sorunlarda yardım etmek, mevcut okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini ve sürekli öğrenmelerini sağlamalarında rehberlik etmek, okullardaki yönetim kalitesini artırmak.

3.5.2. Mentor Müdürler Kurulunun Görevleri

1. İl ve ilçelerde yeni atanmış okul müdürleri için mentor müdürler belirlemek ve onları yeni müdürlerle eşleştirmek,
2. Mentor müdürler ve yeni müdürler için toplantı zamanlarını belirlemek,
3. Mentorluk ilişkisinin işleyişini denetlemek,
4. Mevcut müdürlerle iletişim kurarak belirli aralıklarla okul ziyaretleri gerçekleştirmek,
5. İyi bir okul yöneticisi olma noktasında gelecek vaat eden öğretmenleri belirlemek ve onları okul yöneticisi olmaya teşvik etmek,

6. Okul yönetimi, halkla ilişkiler ile ilgili konularda kurs, seminer gibi eğitim faaliyetleri düzenlemek ve üniversitelerle işbirliği yapmak.

3.5.3. Mentor Müdürler Kurulunun Oluşturulması

Mentor müdürler kurulunda görev alacak yöneticilerin belirlenmesinde en az 5 yıl süreyle okullarda yönetici olarak görev yapmış olmanın yanı sıra aşağıdaki nitelikler göz önünde bulundurulabilir. Bunlar:

- Yönetici olarak görev yaptığı dönemde teşekkür belgesi veya takdirname belgesi ile ödüllendirilmek,
- Maaşla ödüllendirme almak,
- Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmak,
- Yönetici olarak görev yaptığı dönem boyunca iyi derecede sicil notu almış olmak,
- Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanlarına sahip olmak,
- Okul yönetimi ile ilgili kurs, seminer, kongre vb. eğitim faaliyetlerine katılmış olmak.

3.6. Mentorluk Programının Oluşturulması

Her mentorluk ilişkisinde tarafların değişik ihtiyaçları ve amaçları olabileceğinden tek tip bir mentorluk programından söz edilmesi zordur. Ancak her mentorluk programı mentor ve menteeden zaman ve emek yatırımı yapmasını bekler (Saunders, 2008: 28). Oluşturulan genel bir mentorluk programı içerinde mentor ve yeni müdürler bir araya gelerek ihtiyaç ve amaçlarını ortaya koyarlar. Bu şekilde program içinde etkili bir planlama yapılabilir.

Mentorluk modelinin temelini yeni okul yöneticilerini mesleğe hazırlayacak olan yetiştirme programı oluşturmaktadır. Programın oluşturulması safhasında üniversitelerin eğitim fakültelerindeki akademisyenlerle işbirliğine gidilmesi planlanmaktadır. Oluşturulan modelde öngörülen eğitim süresi bir yıldır.

Gargiulo ve arkadaşları (2008: 55) mentorluk sürecini bir problem çözme süreci olarak görmektedirler. Bu sürecin içerisinde üç aşama vardır. Bu süreçte ilk aşamada bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İhtiyaç analizi var olan sorunların belirlenmesini ve bunların çözümlerinin ortaya konmasını sağlar. Tasarlama safhasında ise eğitim planı oluşturulur ve öğrenme etkinlikleri belirlenir. Son safha olan değerlendirme bölümünde ise mentorluk programı sınırlı sayıda katılımcı ile denenir ve buna göre geliştirilir. Bu bölümde üniversitelerdeki akademisyenlerin de görüşlerine başvurulur. Mentorluk programı tüm bu safhalardan başarıyla geçerse artık hazır durumdadır. Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdür adayları için mentorluk programı oluşturulurken öncelikle onların ihtiyaçları tespit edilir. Bu ihtiyaçların giderilmesi ve müdürlerin mesleğe hazırlanması için mentorluk programı tasarlanır ve uygulamaya konulur.

3.7. Eğitim Verecek Mentor Müdürlerin Seçilmesi (Mentor Seçimi)

Yeni müdürlerin yetiştirilmesi ve mevcut müdürlerin de mesleki gelişimlerinin sağlanması için uygulanacak olan programda eğitim verecek mentor müdürlerin seçilmesi programın başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle mentor müdürler öncelikle okul yöneticiliğinde 5 yıl ve daha fazla başarıyla görev yapmış müdürler arasından belirlenmelidir. Bununla birlikte mentor müdürlerin bazı yeterliliklere sahip olması gerekir.

Daresh ve Arrowsmith (2003: 111) etkili mentor müdürlerin özelliklerini şöyle sıralar:

1. Yönetim alanında deneyimlidirler,
2. Liderlik becerilerine sahiptirler (iletişim becerileri, vizyon gibi.),
3. Yeni müdürlere sadece doğru cevapları vermekle kalmaz ayrıca onlara doğru soruları da sorarlar,
4. Menteeyi geliştirmeye isteklidirler,
5. Sürekli öğrenme için model sağlarlar,
6. Değişime ve gelişmeye açıktırlar.

Görüldüğü üzere çok uzun yıllar müdürlük yapmış olmak iyi bir mentor olmak için yeterli değildir. 20 yıl aralıksız okul müdürlüğü yapıp işleri aynı düzende yapmayı sürdüren müdürler görmek mümkündür. Bu durumda değişimden ve gelişmeden söz etmek mümkün değildir (Daresh & Arrowsmith, 2003: 111- 112).

Oluşturduğumuz mentorluk modelinde mentorları yönetici yetiştirme kurulu belirleyecektir. Mentor müdürler seçilirken yukarda saydığımız nitelikler göz önünde bulundurulacaktır. Programın başarıya ulaşması için seçim sürecinin objektif ölçütlere bağlanması ve olayın politik bir mesele haline getirilmemesi son derece önemlidir.

3.8. Mentorluk Modelinde Yönetici Adaylarının Seçimi (Mentee Seçimi)

Johnson ve Ridley (2004: 3) mentee seçimini yatırım yapmaya benzetmektedir. Sahip olduğunuz sınırlı kaynaklarla en iyi sonucu almak için mentee seçiminde seçici hareket etmek gerekir. Seçici olmanın başka bir gerekçesi ise herkesi mentorluk programına almak mümkün değildir. Ne kadar istekli, dinamik olursanız olun gereğinden fazla mentee ile programa başlamak kaliteyi düşürür.

Lovely (2004: 20- 21) müdür olacak kişilerde aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Yönetme-önderlik etme becerisi
- Kişiler arası ilişki kurma yeteneği
- Takım çalışmasına yatkın olma
- Çatışma çözümü
- Başkalarında değişim isteği oluşturma
- Sorun çıkaran iş görenlerle baş etme.

Seçilecek olan mentee adayları iyi müdür olacaklarının işaretini vermelidir. Etkili bir seçim yapmak için il ve ilçelerdeki mentor müdürler kurullarından görüş istenecektir. Lovely'nin yukarda bahsettiği özellikleri taşıyan okul yöneticisi olmaya layık yetenekli öğretmen adayları teşvik edilerek bakanlığın açtığı okul yöneticiliği sınavlarına girmeleri sağlanacaktır. Sınavdan başarılı olan adaylar mentorluk programına alınarak yöneticiliğe hazırlanacaktır. Yazılı sınavda başarılı olmuş olmak iyi bir lider, iyi bir müdür olunacağının garantisini vermemektedir. Bu nedenle doğru adayların daha çok cesaretlendirilmesi ve sınava girmelerinin sağlanmasında mentor müdürler kurullarına önemli bir görev düşmektedir.

3.9. Mentor Müdürlerin ve Müdür Adaylarının Eşleştirilmesi

Tarafların uyumlu çalışabilmesi için iyi bir mentor mentee eşleştirmesi yapmak gerekir. Eşleştirme yapılırken tarafların kişilik özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, hedefleri göz önünde bulundurulur. Bunların belirlenmesi için eşleştirme öncesi tanışma toplantıları düzenlenir. Program başlamadan düzenlenen bu toplantılarla adaylar uyumlu çalışıp çalışamayacaklarını kontrol ederler. Eğer bir sorun gözükmüyorsa mentorluk programı başlar ya da yeniden bir eşleştirme yapılır.

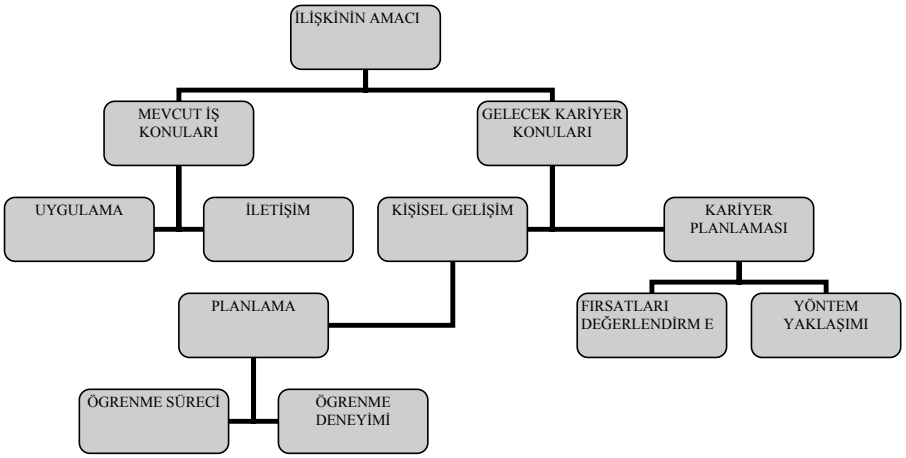
Mentor müdür ve müdür adayının yakın mesafedeki okullardan seçilmesine özen gösterilir. Bu sayede taraflar birbirilerine kolay erişebilir, yüzyüze yapılacak mentor ve mentee görüşmeleri daha sorunsuz gerçekleştirilir.

Eşleştirmede hem mentorun hem de müdür adaylarının aynı ya da benzer türdeki okullardan olması süreci kolaylaştırır. Örneğin müdür adayı meslek lisesinde görev yapacaksa mentoru da meslek lisesinden seçilmelidir. Çünkü farklı okul türlerinde farklı sorunlar, farklı kurum kültürleri vardır. Bunların yönetici adayları tarafından yerinde gözlemlenmesi gerekir.

3.10. Mentorluk Programının Başlaması ve Adayların Yetiştirilme Süreci

Eşleştirme işlemi başarıyla yapıldıktan sonra artık program başlatılabilir. Program başladıktan sonra gelişim planı uygulamaya koyulur. Mentee işin incelikleri hakkında mentorundan uygulamalı destek alır. Mentor müdürün okulunda gözlem yaparak işin inceliklerini öğrenir. İkili arasında bir tür usta-çırak ilişkisi oluşmuş olur.

Mentor ve mentee düzenli aralıklarla toplantılar yaparlar. Bu toplantılarda ele alınan konular mentee ve okulunun özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir. Clutterbuck ve Megginson'a (1999: 25) göre konuşulan konuları mevcut iş konuları ve gelecek kariyer konuları olarak iki ana başlıkta toplanabilir.



Kaynak: Clutterbuck & Megginson (1999: 25)

Şekil 5: Mentor ve mentee görüşmelerinin içeriği

Şekil 5'de yönetici mentorluğu programlarında mentor ve mentee'nin üzerinde en fazla konuştuğu konular belirtilmektedir. Burada mentorluk ilişkisinin amacı konuşulan konular üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Örneğin konuşulan konu okulda güncel bir sorun ile ilgiliyse mentor öğrencisine kendisinin geçmişteki aynı sorunla nasıl başa çıktığı ile ilgili deneyimini aktaracaktır. Mentor ve mentee görüşmelerinde mentee korku ve kaygılarını belirtir, gelecek ile ilgili planlardan bahsedilir ve varsa güncel meseleler ele alınır.

Programın etkili bir şekilde sürdürülmesi tarafların yapacağı istişare toplantılarına devam etmeleriyle mümkün olacaktır. Toplantılar mentee mentor iletişiminde önemli bir yere sahiptir. Herhangi bir sebeple yapılamayan bir toplantı yeni bir toplantı, telefon görüşmesi veya e-posta yoluyla telafi edilmelidir.

3.11. Sürecin Değerlendirilmesi

Mentorluk programının değerlendirilmesinin asıl amacı program hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Etkili bir değerlendirmeyle yapılan emek ve zaman yatırımının buna değip değmediği, programın bundan sonraki dönemlerde devam ettirilip ettirilmemesi gerektiği ya da program içeriğinde bir değişiklik yapmaya gerek olup olmadığı kolaylıkla anlaşılır (Klasen & Clutterbuck, 2002: 294).

Tablo 1: *Yetkilendirilmiş Değerlendirme: Kendi Kendini Değerlendirme*

Mentorluk Programı	Süreci Ne Kadar İyi Yürüttük? 1=Düşük 10=Yüksek
1. Mentorluk Programı Öncesi Planlama	
2. Program Yönetimi	
3. Mentor ve Mentee Seçimi	
4. Mentor ve Menteenin Hazırlanması	
5. Eşleştirme	
6. Geri Bildirim Sağlanması	
8. Mentor ve Menteeye Destek Sağlanması	
9. Gözlem Yapma	
10. Mentorluk Programını Sonlandırma	
11. Yeterlilik	

Kaynak: Miller (2002:259)

Miller iyi bir değerlendirmenin kendi kendini değerlendirme yoluyla yapılacağını savunmaktadır. Bu değerlendirme türünün pek çok olumlu yanı vardır. Öncelikle demokratik bir yaklaşımdır. Katılımcılar eleştirel bir gözle hem programı hem de kendilerini değerlendirirler. Böylelikle aksaklık yaşanan bölümlerde taraflar kendi çözüm öne-

rilerini geliştirirler. Tabloda görülen sorular hem mentor hem de mentee tarafından cevaplanır. Her madde için en düşük puan 1 en yüksek puan 10'dur. Taraflardan düşük puan alan bölümler olursa programın bu bölümleri tekrar gözden geçirilmelidir (Miller 2002: 258- 260).

Daresh de müdür mentorluğu programının değerlendirilmesinde aşağıdaki soruların kullanılabileceğini belirtmektedir:

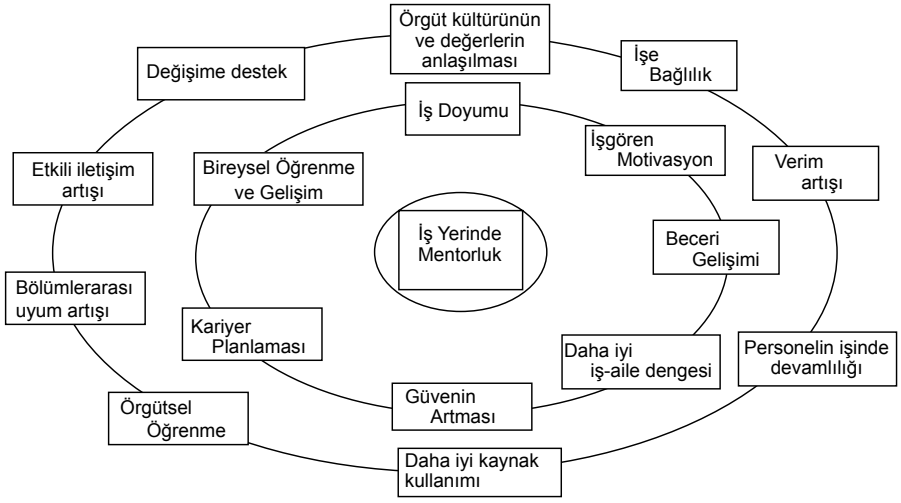
- Program olumlu bir etki bıraktı mı?
- Mentorluk programı okul sisteminin ihtiyaçlarını karşıladı mı?
- Program müdür adayları için gerçekten yararlı oldu mu?
- Program okul sisteminin işleyişine olumlu katkıda bulundu mu?
- Program mentor ve mentee görüşmeleri için yeterli zaman sağladı mı?
- Programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? (Daresh, 2001: 98- 102).

Oluşturulan mentorluk programında yeni okul müdürleri bir yıl boyunca mentorluk eğitiminden geçerler. Bir usta çırak ilişkisi içerisinde uygulamaya da yer veren bu sistemde hem mentorlardan hem de onların öğrencilerinden geri bildirimler alınarak programın değerlendirmesi yapılır.

4. MENTORLUK MODELİNİN OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRMEDE YARARLARI

Yapılan pek çok araştırma sonuçlarına göre göreve yeni başlayan okul müdürlerini mesleğin ilk yılında pek çok güçlükle karşılaşmakta ve bu nedenle kendilerini yalnız ve birçok sorumluluğun altında ezilmiş hissetmektedirler. Ancak yeni müdürler deneyimli bir mentorla eşleştirilip, sorunlarıyla ilgili profesyonel yardım aldıklarında bu sıkıntılı süreci daha kolay atlattıklarını belirtmişlerdir (Saunders, 2008: 26- 27).

Mathews mentorluğun okul ortamında kullanılmasının nasıl kazanımlar sağlayacağını Şekil 6'da göstermiştir. Motivasyon artışı, gelişim, kendine olan güvenin pekişmesi, verimin artması gibi faydalar diğer pek çok yazarın ifade ettiği faydalardır. Mathews farklı olarak mentorluğun daha iyi bir iş-aile dengesi kurulmasına destek verdiğini belirtmektedir. İşinde mentorluk programı sayesinde sorun yaşamayan yeni okul müdürleri özel yaşam ve kariyer alanlarına ilişkin faaliyetlerini uyumlu bir şekilde yürütürler (Mathews, 2003). Büyük şehirlerde çalışmakta olan okul yöneticileri için bu husus son derece önemlidir. Mesleğin en zorlu ve çetin geçen ilk yıllarında mentor desteği almayan okul müdürlerinin işlerinde yaşayacağı sıkıntılar özel hayatlarına da olumsuz yansıyabilir. Mentorluk bu durumu önlemede yardımcı olur.



Kaynak: Mathews (2003)

Şekil 6. Mentorluğun iş ortamındaki katkıları

SONUÇ

Mentorluk programları bireysel ve mesleki gelişim için çok faydalı programlardır ve uygulandığı örgüte de büyük kazançlar sağlar. Ülkemizde yeni okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki uygulama eksikliğini ortadan kaldıracağı, mesleğin ilk yılında okul müdürünün yalnız olmadığını anlamasını sağlayacağı ve eğitim lideri olma yolunda kişinin ufkunu genişlettiği düşünüldüğünde mentorluk modelinin ülkemizde uygulanması büyük getiriler sağlayacaktır. Ayrıca il ve ilçelerdeki mentor müdürler kurulları aracılığıyla yeni okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları rehberlik ve danışmanlık gereksinimi çok rahat ve hızlı bir şekilde karşılanabilecektir.

Ülkemizde hali hazırda yeni müdürler için yürütülmekte olan hizmetiçi eğitim etkinlikleri okul-çevre ilişkileri, okul personelinin performanslarının değerlendirilmesi, okul bütçesinin düzenlenmesi, öğrenci başarılarını artırma, iş kaynaklı stresle başa etme gibi konularda yetersiz kalmaktadır. Bahsedilen etkinliklerin süresi çok sınırlı olmakta ve yeni müdürler görevleri sırasında karşılaştıkları sorunları paylaşabilecekleri bir meslektaş bulmada zorluk çekmektedir. Mentorluk modeli yeni müdürlerin kendilerine örnek alabileceği bir rol model sunarak bu sorunlarla daha kolay baş etmelerini sağlayacaktır.

Mentorluk hizmeti alan müdür adayları görevlerinin neleri kapsadığı konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olurlar, daha geniş bir bakış açısı yakalarlar ve özgüven elde ederler. Böylece çevreleriyle olan ilişkileri olumlu yönde gelişir. Sürecin eğitimde kullanılmasıyla okul yöneticilerinin kendilerine olan güvenleri artacağından mesleki alanda daha iyi işler yapmak için cesaretleneceklerdir. Böylelikle günümüz okullarının ihtiyaç duyduğu etkili yöneticiler eğitim camiasına kazandırılmış olur.

İsmi her ne kadar yabancı gelse de aslında mentorluk bizim yönetici yetiştirme kültürümüze yabancı değildir. Selçuklular zamanında şehzadelerin yetiştirilmesinde atabey ya da atabeğ adıyla, Osmanlılar zamanında da Lala adı altında mentorluk uygulamaları gerçekleştirilmiştir ve çok başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Günümüzde de nitelikli okul yöneticilerin yetiştirilmesinde mentorluk modeli ülkemizde başarıyla kullanılabilir. Bunun için MEB personel dairesi başkanlığı bünyesinde Eğitim Kurumları Yönetici Yetiştirme Kurulu adı altında bir kurul oluşturulabilir. Bu kurul yönetici adaylarının yetiştirilmesinde kullanılacak genel bir mentorluk programı hazırlar. Kurul hizmetiçi eğitim daire başkanlığı ve üniversitelerle işbirliğine giderek müdür adayları için uygulama ağırlıklı eğitim faaliyetleri düzenler. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesindeki mentor müdürler kurulları müdür adaylarını mentorlarla eşleştirerek onların profesyonel yardım almalarını sağlar. Böylece meslektaş yardımlaşmasıyla uygulamalı bir eğitim alarak göreve başlayan müdürler görevlerinde daha başarılı olurlar.

KAYNAKÇA

Bell, C.R. (2002) Managers As Mentors: Building Partnerships For Learning. San Francisco: Berret-Kochler Publishers

Bottoms, G. & O'Neill, K. (2001). Preparing A New Breed Of School Principal: It's Time For Action. Atlanta: Southern Region Educational Board.

Coleman, M. (1996). Re-Thinking Training for Principals: The Role of Mentoring. Paper presented at the annual meeting of the American Educational

Research Association, 8-12 April, New York.

Clutterbuck, D (2004: 48) Everyone Needs a Mentor. 4. Baskı, Londra: CIPD House

Clutterbuck, D. & Megginson, D. (1999) Mentoring Executives and Directors, Oxford: Butterworth-Heinemann Publications.

Daresh, J.C. & Arrowsmith, T. (2003) A Practical Guide for New School Leaders, London: Paul Chapman Publishing

Daresh, J.C. (2001:) Leaders Helping Leaders: A Practical Guide to Administrative Mentoring, Thousand Oaks: Corwin Press

Douglas, C.A. (1997) Formal Mentoring Programs in Organizasions, Greensboro: Centre for Creative Leadership.

Fletcher, S. (2000) Mentoring İn Schools: A Handbook Of Good Practice. London: Kogan Page.

Gargiulo, T.L. & Pangarkar, A. J.& Kirkwood, T. (2008) The Trainer's Portable

Mentor, San Francisco: Pfeiffer Prints.

Gettys, S. (2007). The Role of Mentoring in Developing Beginning Principals' Instructional Leadership Skills. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri, USA

Johnson, B. & Ridley, C.R. (2004). The Elements Of Mentoring, New York: Palgrave Macmillan Publishing.

Klasen, N. & Clutterbuck, D.(2002) Implementing Mentoring Schemes, Oxford: Butterworth Heinemann Publishing.

Lovely, S. (2004) Staffing the Principalship, Finding, Coaching and Mentoring School Principals. Alexandria: ASCD Publications.

Mathews, P (2003). Academic Mentoring: Enhancing the Use of Scarce Resources. Educational Management Administration & Leadership, 31(3), 313-334.

MEB (2009) www.kütahya.meb.gov.tr Erişim Tarihi: 06.03.2009

MEB (2009) http://personel.meb.gov.tr/links/index.asp Erişim Tarihi: 06.03.2009

Miller, A. (2002) Mentoring Young People, London: Kogan Page

Murray, M. (2001) Beyond The Myths And Magic Of Mentoring: How To Facilitate An Effective Mentoring Process, Second Edition, San Francisco: Jassey-Bass Publishing.

Pask R. & Joy B. (2007) Mentoring-Coaching: A guide for Education Professionals. Glasgow: Open University Press.

Playko, M.A. (1991) Mentors for Administrators: Support for the Instructional Leader. Theory into Practice, 30 (2), 124- 127.

Portner, H. (2003). Mentoring New Teachers. California: Corwin Press.

Saunders, G.F. (2008) Principals' Perceptions Of Mentoring In Montana's Aa, A And B High Schools, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Montana Devlet Üniversitesi, Bozeman, Montana, Amerika.

Shea, G.F. (2002). How to Develop Successful Mentor Behaviors. Third Edition. California: Crisp Publications.

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI GÖSTERME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI ÖRGÜTSEL GÜVEN ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Necati Cemaloğlu

Gazi Üniv., Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, necaticemaloglu@hotmail.com

Ali Çağatay Kılınç

Gazi Üniv., Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, cagatay0684@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin, öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güvenle olan ilişkisini saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili sınırları içinde yer alan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullunda görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 775 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda etik liderliğin tüm alt boyutları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Etik liderlik, örgütsel güven, okul yöneticisi, öğretmen*

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between the level of ethical leadership behaviors of school managers and the level of organizational trust of primary school teachers. The research was based on the relational search model and the population was consisted of 2130 teachers working in official primary schools of Ministry of National Education in Kastamonu. The sample set of research was consisted of 775 teachers. The findings of the research show that there is a strong and positive relationship between the subscales of ethical leadership and organizational trust.

Keywords: *Ethical leadership, organizational trust, school manager, teacher.*

1. GİRİŞ

Etik konusu son yıllarda birçok araştırmaya konu olmakta ve pek çok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Okul yöneticileri yaptıklarının doğru ya da yanlış, ahlaki ya da ahlak dışı olup olmadığını sürekli sorgulamak zorundadır. Okulda doğru ve tutarlı kararlar verebilmek için okul yöneticileri etik liderlik davranışları göstermek durumundadırlar. Öte yandan, güven unsuru ise bilgi yaratmada ve bilgiyi yönetmede, örgüt içinde işbirliğine dayalı sinerjik bir güç oluşturmada, krizlerde, stratejik ortaklık, birleşme ve küçülme gibi örgütsel olaylarda örgüt adına önemli faydalar sağlamaktadır. Hem iş görenin kendine güveni, hem de iş görenler arası güven ve iş görenlerin örgüte duydukları güven, psikolojik sözleşmeler ile işlem maliyetlerini düşürmekte, yaratılan bu güçle rekabet ortamında avantaj sağlanabilmektedir. Güvenin egemen olduğu örgüt ortamlarında örgüt çalışanları kriz anlarında ve diğer sıkıntılı anlarda örgütlerini desteklemekte ve kendi haklarını koruyacağına dair işletmeye karşı inanç beslemektedirler (Aktuna, 2007). Tüm bunlar güven kavramının örgütler açısından ne denli büyük bir önem arz ettiğini göstermektedir. Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin

etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Etik Liderlik

Etik değerler tarih boyu insanların doğruyu, güzeli, iyiyi yapmalarını ve nitelikli insan olmalarını sağlamıştır. Liderlik kurumu da bu yüzden etik değerlerle yoğrulmuş, etik değerleri benimsemiş kişilere mahsus olmalıdır. Etik liderliğin temelinde, toplumun tüm üyelerine karşı gösterilmesi gereken saygı, farklı kültürlere, görüşlere ve düşüncelere tolerans ve adil kaynak dağıtımı gibi unsurlar yatmaktadır (Yılmaz, 2006). Etik liderlik, amaçlara ve temel değerlere sadakati, etik davranış ve etik karar vermeyi ifade etmektedir. Etik lider, verdiği etik kararlar doğrultusunda örgütünde etik havayı oluşturmak durumunda olan kişidir (Hussein, 2007). Etik lider, örgütünde uygun davranışı pekiştirir ve hedef bilincini oluşturur. Örgütsel bir vizyon oluşturan lider, bu yolu açan olduğu kadar bu yolda en önde yürüyen kişi olmalıdır. Güven ile örgütteki çalışanlara ilham vermek ve verdiği sözde durmak bir lideri etik lider yapan önemli özelliklerden birisidir (Pipkin, 2000). Etik liderin ilk önce kendi bünyesinde bir takım etik değerleri ve ilkeleri barındırması beklenir. Örgütte herkesin uyması ve koruması beklenen normların ve değerlerin oluşturulması etik liderliğin önemli bir boyutu olarak gösterilmektedir (Minkes, Small ve Chatterjee, 1998).

Örgütsel Güven

Örgütsel güven, otuz yılı aşkın bir süredir yönetim biliminde araştırma konusudur (Wahlstrom ve Louis, 2008). Örgüt içinde güven temeline dayanan ilişkilerin kurulabilmesi, amaçlara ulaşmada ve etkili bir ekip kurmada oldukça önemli bir unsurdur. Güvenin tam olarak yerleşmediği örgüt ortamlarında ise etkili ekiplerin kurulabilmesi, takım çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi oldukça güçtür (Asunakutlu, 2001). Örgütsel güven, örgüt çalışanlarının örgütün eylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları olarak tanımlanmaktadır (Tan ve Lim, 2009). Örgütsel güven, örgütte çalışan herkesin hissettiği güven ve destektir (Yılmaz ve Atalay, 2009). Örgütsel güven, riskli durumlarda bile çalışanın örgütü etkileyecek uygulamalardan ve politikalardan emin olması ve bu uygulamalara ve politikalara karşı olumlu beklentilere sahip olmasıdır. Bu bakımdan, örgütsel güven çalışanın örgütsel destek anlayışını ve yöneticilerin güvenilir olduğuna dair inancını yansıtan ve örgütün insan ilişkilerinde açık, duyarlı ve güvenilir olması ile ilgili bir kavram olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, 2008).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin algıları nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili sınırları içinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini random tekniği ile seçilen 7

ilçe merkezi (Merkez, Daday, Taşköprü, Tosya, Devrekâni, Pınarbaşı ve İnebolu) oluşturmaktadır. Bu yedi ilçede toplam 1549 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler, "Oransız eleman örnekleme" yöntemi ile örnekleme seçilmişlerdir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür (Karasar, 1999). Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ±% 5 duyarlılık için, z=2 güven düzeyinde, p=0.5 ve q=0.5 olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Yamane, 2001; Baş, 2003; Balcı, 2004). Yapılan hesaplama sonucu, örneklem büyüklüğünün minimum 317 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Uygulama şartlarının müsait olması nedeniyle toplam 805 adet ölçek, öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin bazılarının, öğretmenler tarafından hatalı doldurulması, bazılarının da yönerge hükümlerine uygun olmaması yüzünden, toplam 30 ölçek değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği" (ELÖ) kullanılmıştır. ELÖ, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir (Yılmaz, 2006). Yılmaz (2006) ELÖ'de 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 61.139'dur. Birinci faktör varyansın % 21.525'ini (özdeğer: 8.302), ikinci faktör % 14.208'ini (özdeğer: 5.480), üçüncü faktör % 14.638"ini (özdeğer: 4.165), dördüncü faktör ise % 10.798'ini (özdeğer: 5.646) açıklamaktadır. Ayrıca yazar, ELÖ'nün güvenirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Aynı zamanda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı. 97 olarak bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları, iletişimsel etik. 95, iklimsel etik. 92, davranışsal etik. 90 ve karar vermede etik alt boyutu ise. 94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında, 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0.676 ile 0.863 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği" (OÖGÖ) kullanılmıştır. OÖGÖ, Daboval ve arkadaşlarının küçük işletmeler ve sorunları hakkındaki bir sempozyumda bildiri olarak sundukları örgütsel güven ölçeğinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu ölçek Kamer (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, örgütlerin örgütsel güven düzeyini ölçen, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. OÖGÖ, tamamen katılıyorum (6), çok katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 6'lı Likert tipi bir ölçektir (Yılmaz, 2006). Yılmaz (2005) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, OÖGÖ'de dört faktör bulunmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 53.910'dur. Birinci faktör varyansın % 19.352'sini (özdeğer: 10.352), ikinci faktör % 16.988'ini (özdeğer: 9.107), üçüncü faktör % 12.649'unu (özdeğer: 6.781), dördüncü faktör ise % 4.421'ini (özdeğer: 2.638) açıklamaktadır. Yılmaz (2005) OÖGÖ'nün güvenirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı. 97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları çalışanlara duyarlılık. 95, yöneticiye güven. 95, yeniliğe açıklık. 75 ve iletişim ortamı alt boyutu ise. 92 bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında 40 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0.531 ile 0.831 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

ELÖ, OÖGÖ VE ODÖ'den oluşan 870 anket daha önceden tesadüfî olarak belirlenen örneklem grubu içindeki ilçelere elden ve elektronik posta yoluyla ulaştırılmıştır. Bu anketlerden 805 tanesi geri dönmüştür. Sonuç olarak, 775 adet anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesi SPSS istatistik paket programlarında yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, alt problemlere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

1. **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?**

Tablo 1: *İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin dağılımlar*

Boyutlar	n	$\bar{x}$	s
İletişimsel Etik	775	3.19	1.47
İklimsel Etik	775	3.16	1.23
Davranışsal Etik	775	3.25	1.20
Karar Vermede Etik	775	3.29	1.27

Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin en fazla ($\bar{x}$ =3.29) düzeyinde "karar vermede etik", en az da ($\bar{x}$ =3,16) düzeyinde "iklimsel etik" boyutlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Diğer etik liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri "iletişimsel etik" ($\bar{x}$ =3.19) ve "davranışsal etik" ($\bar{x}$ =3.25) olarak gerçekleşmiştir. En homojen değerlendirme "davranışsal etik" (s=1,20) ve en heterojen değerlendirme ise "iletişimsel etik" (s=4,31) boyutlarındadır.

2. **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin algıları nelerdir?**

Tablo 2: *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarına ilişkin dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.*

Boyutlar	n	$\bar{x}$	s
Çalışanlara Duyarlılık	775	3.37	1.39
Yöneticiye Güven	775	3.62	1.45
İletişim Ortamı	775	3.52	1.43
Yeniliğe Açıklık	775	3.45	1.42

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla ($\bar{x}$ =3.62) düzeyinde "yöneticiye güven", en az da ($\bar{x}$ =3,37) düzeyinde "çalışanlara duyarlılık" boyutlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Diğer örgütsel güven boyutların ortalaması "iletişim ortamı" ($\bar{x}$ =3.52) ve "yeniliğe açıklık" ($\bar{x}$ =3.45) olarak gerçekleşmiştir. En homojen değerlendirme "yeniliğe açıklık" (s=1,42) ve en heterojen değerlendirme ise "yöneticiye güven" (s=1,45) boyutlarındadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel güven düzeyleri "orta" olarak belirlenmiştir.

3. **Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?**

Tablo 3'de örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.796, R^2=633, p<.01). Adı geçen 4 değişken birlikte, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutunda varyansın % 63'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regrasyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin çalışanlara duyarlılık boyutu üzerindeki önem sırası şu şekilde sıralanmaktadır: İklimsel etik, iletişimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik alt boyutlarının örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Davranışsal etik alt boyutunun ise çalışanlara duyarlılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutunun yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği şu şekildedir: Örgütsel güven (çalışanlara duyarlılık) = 3.50 +. 386 iklimsel etik +. 313 iletişimsel etik +. 290 karar vermede etik -. 048 davranışsal etik.

Tablo 3: *Örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	. 350	.087	-	4.010	.000		
İletişimsel Etik	. 313	.077	.276	4.056	.000	.770	.145
İklimsel Etik	. 386	.070	.334	5.503	.000	.773	.195
Davranışsal Etik	-.048	.072	-.042	-.668	.504	.740	-.024
Karar Vermede Etik	. 290	.059	.256	4.928	.000	.757	.175
R=. 796, R^2= 633, F(4, 770) = 332.670; p=.000							

Tablo 4: *Örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.350	.087	-	4.010	.000		
İletişimsel Etik	.313	.077	. 276	4.056	.000	.770	. 145
İklimsel Etik	.386	.070	. 334	5.503	.000	.773	. 195
Davranışsal Etik	.048	.072	-.042	-.668	.504	.740	-.024
Karar Vermede Etik	.290	.059	. 256	4.928	.000	.757	. 175
R=. 796, R^2= 633, F(4, 770) = 332.670; p=.000							

Tablo 4'de örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.829, R^2=687, p<.01). Adı geçen 4 değişken birlikte, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda varyansın % 69'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regrasyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin yöneticiye güven boyutu üzerindeki önem sırası şu şekilde sıralanmaktadır: İletişimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik, iklimsel etik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iletişimsel etik ve karar vermede etik alt boyutlarının örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Davranışsal etik ve iklimsel etik alt boyutlarının ise yöneticiye güven üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunun yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği şu şekildedir: Örgütsel güven (yöneticiye güven) =. 145 +. 567 iletişimsel etik +. 408 karar vermede etik +. 096 davranışsal etik +. 005 iklimsel etik.

Tablo 5: *Örgütsel güvenin iletişim ortamı alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.296	.098	-	3.005	0.03	-	
İletişimsel Etik	.306	.087	. 248	3.508	.000	.752	. 125
İklimsel Etik	.110	.079	. 088	1.387	.166	.732	. 050
Davranışsal Etik	.150	.081	.122	1.859	.063	.737	.067
Karar Vermede Etik	.430	.066	. 349	6.475	.000	.754	.227
R=. 777, R^2= 604, F(4, 770) = 293.872; p=.000							

Tablo 5 incelendiğinde, iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.777, R^2=604, p<.01). Adı geçen 4 değişken birlikte, örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda varyansın % 60'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regrasyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin iletişim ortamı boyutu üzerindeki önem sırası şu şekilde sıralanmaktadır: Karar vermede etik, iletişimsel etik, davranışsal etik, iklimsel etik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iletişimsel etik ve karar vermede etik alt boyutlarının örgütsel güvenin iletişim ortamı alt boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Davranışsal etik ve iklimsel etik alt boyutlarının ise iletişim ortamı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunun yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği şu şekildedir: Örgütsel güven (iletişim ortamı) =. 296 +. 430 karar vermede etik +. 306 iletişimsel etik +. 150 davranışsal etik +. 110 iklimsel etik.

Tablo 6: *Örgütsel güvenin yeniliğe açıklık alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.287	.099	-	2.908	.004	-	
İletişimsel Etik	.387	.087	.309	4.329	.000	.754	.154
İklimsel Etik	.261	.079	.210	3.299	.001	.742	.118
Davranışsal Etik	.065	.081	.053	. 800	.424	.730	.029
Karar Vermede Etik	.280	.067	.229	4.212	.000	.735	.150
R=. 772, R^2= 597, F(4, 770) = 284.808; p=.000							

Tablo 6'da örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.772, R^2=597, p<.01). Adı geçen 4 değişken birlikte, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda varyansın % 60'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regrasyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin yeniliğe açıklık boyutu üzerindeki önem sırası şu şekilde sıralanmaktadır: İletişimsel etik, karar vermede etik, iklimsel etik, davranışsal etik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik alt boyutlarının örgütsel güvenin yeniliğe açıklık alt boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Davranışsal etik alt boyutunun ise yeniliğe açıklık üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunun yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği şu şekildedir: Örgütsel güven (yeniliğe açıklık) =. 287 +. 387 iletişimsel etik. +. 280 karar vermede etik +. 261 iklimsel etik. +. 065 davranışsal etik.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ilk olarak, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik boyutundaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri tüm boyutlarda orta düzeyde etik davranışlar göstermektedirler. İletişimsel etik boyutunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin insanlara eşit ve adaletli davrandıkları ve bencil davranışlar sergilemedikleri gibi ifadelere daha az katılım göstermeleri okul yöneticilerinin iletişim boyutunda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterince adaletli ve eşit davranışlar sergilediklerini düşünmemelerinde okul yöneticisinin karakterinin de etkili olabileceği düşünülebilir. Yılmaz'ın (2006) belirttiğine göre, yönetici duruşu, bilgisi, becerisi, karakter yapısı ve insana bakış açısıyla örgüt üyelerini etkilemektedir. İklimsel etik boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarı ödüllendirmelerinde, tartışmalar için özgür ortamlar yaratmada ve yaratıcılığı ortaya çıkaracak uygun ortamlar hazırlamada yeterli davranışlar sergilemediklerine inanmaktadırlar. Turhan (2007) liderlerin, örgütteki her iş görenin haklarına saygı duymaları ve davranışlarında adalet ilkesine önem vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin başarıları yeterince adaletli bir şekilde değerlendirmeyen ve onların haklarına saygı duymayan bir okul yöneticisinin okulda var olan iklimi zedeleyeceği ve okulda olumsuz bir hava yaratacağını söylemek mümkündür. Davranışsal etik boyutunda öğretmenler okul yöneticilerini en az kendilerini değerlendirmede, tüm koşullarda gerçeği söylemede ve olaylar karşısında cesaretli davranmada yeterli bulmaktadırlar. Bu durumun okul açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Etik bir lider tüm davranışları ile insanların güvenini kazanmayı hedeflemelidir. İnsanların güvenini kazanmak lidere işlerini daha çabuk ve daha etkili şekilde yapma fırsatı verecektir (Roberts, 2000; akt: Yılmaz, 2006). Karar vermede etik boyutunda okul yöneticilerinin en yetersiz olduğu konular çözüm üretmede sistemli yaklaşabilme, okulda ortak alınan kararları etkili bir şekilde uygulama ve okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlemedir. Karar alma sürecinde karardan etkilenen her bireyin bu sürece dâhil edilmesi hayati önem taşımaktadır (Ataklı, 1996). Fakat bunun yeterli olmadığı görülmektedir. Bundan sonraki süreçte, alınan kararların sağlıklı bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının ölçülmesidir. Araştırma sonuçları, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler en az katılımı okula yeni göreve başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verildiği, okulda öğretmenlerinin kendilerine sahip

çıkıldığını hissettikleri ve okulun öğretmenlerden beklentisinin, öğretmenleri tatmin edici düzeyde olduğu ifadelerine göstermişlerdir. Bu durum, okullarda sıklıkla yaşanan bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Zira stajyer öğretmen olarak göreve yeni başlayan öğretmenlere okulda yaşadıkları sorunlar ve mesleki konularda eğitim vermesi için bir rehber öğretmen tayin edilmekte, fakat bu uygulamanın gereği gibi yapılmadığı ve sadece kağıt üzerinde bir süreç olduğu düşünülmektedir. Yöneticiye güven boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler okul yöneticilerini yanında rahatlıkla çalışabilecekleri birisi olarak görmektedirler. Bunun bir nedeni, öğretmen grubu arasındaki ilişki ve etkileşim düzeyinin yüksek olması ve öğretmen grubunun birbirini iyi tanıması olabilir. Uzun süredir birlikte çalışmakta olan öğretmenlerin birbirlerine karşı daha duyarlı ve samimi olacakları ve bunun okulda daha olumlu bir hava yaratacağını söylemek mümkündür. Örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutuna ilişkin algılar incelendiğinde, öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul ile doğrudan iletişim kurabildikleri, okul hakkındaki duygularını açıkça belirtebildikleri ve okuldaki iletişim kanallarının açık olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu ifadelere yüksek katılım göstermeleri örgüt için iletişime vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin okul hakkındaki duygularını çekinmeden ortaya koyabilmeleri örgüt içi iletişim kanallarının açık olduğu anlamına gelebilir. Mishra ve Morrisey (1990; akt: Yılmaz ve Atalay, 2009) örgütsel güvenin örgütlerdeki açık iletişimi kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda ise öğretmenlerin orta düzey algılara sahip oldukları ortaya konmuştur. Okulda yapılacak uygulamalar ve diğer süreçler için öğretmenlerle birlikte karar almak ve öğretmenlerin aktif katılımını sağlamak önemlidir, fakat bu süreci takiben okulda öğretmenlerle alınan kararların uygulanması da gerekmektedir. Wech'e (2002) göre, örgüt yönetimleri iş görenleri yönetime katarak ve alınan kararlarda görüş bildirmelerini sağlayarak daha etkili ve verimli bir örgüt ortamı yaratabilirler. Bu anlamda, okul yöneticilerinin kararların uygulanması aşamasında bu durumu göz önünde bulundurmalarının örgüte fayda sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Bu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutu incelendiğinde iletişimsel, iklimsel ve karar vermede etik ve davranışsal etik boyutları birlikte örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutu arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Buna göre, daha etik bir okul iklimi beraberinde daha güvenli bir okul ortamını getirmektedir. Bu bulgu, Ponnu ve Tennakoon'un (2009) araştırma bulguları ile tutarlıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, etik liderliğin iklimsel, iletişimsel ve karar vermede etik boyutlarının örgütsel güveninin çalışanlara duyarlılık boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutu incelendiğinde, etik liderliğin tüm alt boyutları birlikte yöneticiye güven boyutu ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arttıkça, yöneticiye olan güven de artmaktadır. Özdil (2005) okulda güven oluşturmada yöneticinin başlatıcı olabileceğini savunmaktadır. Bu durumda, yönetici etik davranışlar sergileyerek kendisine duyulan güveni de arttırabilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, iletişimsel etik ve karar vermede etik boyutlarının örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutu incelendiğinde, iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Bu anlamda, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri arttıkça örgütteki iletişim ortamının daha olumlu hale geldiği söylenebilir. Asunakutlu'ya (2002) göre, çalışanların bir arada yaşamak ve üretmek zorunda

oldukları sosyal çevrede daha etkili ve verimli bir üretimin yapılabilmesi için örgüt içinde iyi düzenlenmiş bir iletişim ağına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu görüş de araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, iletişimsel etik ve karar vermede etik alt boyutlarının örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutu incelendiğinde, iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, değişkenleri birlikte, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Bu noktada, okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerinde örgütte daha yenilikçi bir ortamın oluşmasına katkı sağladıklarını söylemek mümkündür. Brewster ve Railsback (2003) okulda güven ortamının oluşmasında okul üyelerinin görüşlerini özgürce ortaya koyabilmelerinin önemli olduğunu savunmaktadır. Bu görüşten hareketle, okulda örgütsel güvenin tesisi ve geliştirilmesi için okul yöneticisinin okulun üyelerin görüşlerini rahatça öne sürebilecekleri bir ortam oluşturması gerekli görünmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, iletişimsel, iklimsel ve karar vermede etik boyutlarının örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin daha özgür ve daha yenilikçi bir okul ortamı yaratma konusunda öncelikli olarak iletişimsel, iklimsel ve davranışsal etik davranışlarına önem vermeleri gerektiği ifade edilebilir.

ÖNERİLER

1. Yapılan araştırma sonucu, okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin okullardaki örgütsel güveni arttırdığı ortaya konmuştur. Bu nedenden dolayı, okul yöneticileri etik ilkelerden haberdar olmalı, bunları iyi anlamalı ve uygulamalıdır. Bu amaçla okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerini geliştirecek eğitim programları hazırlanabilir ve okul yöneticilerine eğitim verilebilir.
2. Genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerinin etik ilkelere orta düzeyde uyduklarını ifade etmektedirler. Bu sebeple, okul yöneticileri için ülke çapında kabul edilecek etik kodlar geliştirilmeli ve bu kodlara uygun hareket etme zorunluluğu getirilmelidir.
3. Araştırma sonucu, okullarda örgütsel güven düzeyinin çok yüksek olmadığı ortaya konmuştur. Bu düzeyi daha yukarı çekmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılabilir. Okul yöneticileri okullarında örgütsel güven düzeyini yükseltme konusunda eğitilmelidirler.

KAYNAKÇA

Aktuna, M. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi fonksiyonunun örgütsel güvene etkileri ve bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme. *Muğla Universitesi SBE Dergisi,* Bahar 2001, Sayı 5.

Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Güz 2002, Sayı 9.

Ataklı, A. (1999). Stres kaynakları, stresin öğretmenlik mesleğindeki yeri, okul yönetici ve velilerin anlayışlılık düzeyine öğretmenlerin görüşleri. *Amme İdaresi Dergisi*, *32*(2), 59-67.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baş, T. (2003). *Anket*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Brewster, C., and Railback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hussein, M. (2007). Ethical leadership makes the right decisions. *Journal of Technology and Business,* October 2007, 57-65.

Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi.* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi. Ankara ili, Mamak ilçesi örneği.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Minkes, A.L., Small, M.W., and Chatterjee, S.R. (1999). Leadership and business ethics: Does it matter? Implications for management. *Journal of Business Ethics, 20*(4), 327-335.

Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında güven ve örgütsel iklim arasındaki ilişki.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Pipkin, C.H. (2000). A call for ethical leadership. *GSU Educational Forum*, *5*(1), 1-3.

Ponnu, C.H., and Tennakoon, G. (2009). The association between ethical leadership and employee outcomes-the Malaysian case. [Electronic Version]. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 14*(1), 21-31.

Tan, H.H., and Lim, A.K.H. (2008). Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology, 143*(1), 45-66.

Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yamane, T. (2001). *Temel Örnekleme Yöntemleri*. (Çevirenler: A. Esin; M. A. Bakır; C. Aydın ve E. Gündüzsel), İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Yılmaz, A. ve Atalay, C.G. (2009). A theoretical analyze on the concept of trust in organisational life. *European Journal of Social Sciences, 8*(2), 341-352.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 739-756.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, *8*(12), 2293-2299.

Wahlstrom, K.L., and Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458-495.

Wech, B.A. (2002). Trust context, effect on organizational citizenship behavior, supervisory fairness, and job satisfaction beyond the influence of leader-member exchange. *Business & Society*, *41*(3), 353-360.

EĞİTİM YÖNETİMİ VE İKTİDAR KAVRAMI: FOUCAULT'CUL BİR ÇÖZÜMLEME

Prof. Dr. Selahattin Turan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sturan@ogu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. İlknur Şentürk
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ilknurkokcu@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, Michel Foucault'nun iktidar kavramına ilişkin çözümlemeleri esas alınarak, söz konusu bu çözümlemelerin eğitim yönetimi alanı veya disiplinine katkısı tartışılmıştır. Foucault, 20. yüzyılın en muhalif entelektüellerindendir. Eserleri, işaretlerde, sembollerde, eylemlerde örtük olan güç ilişkilerini keşfetme ve özneleşme biçimlerinin tarihsel okuması üzerine kurulu olup aynı zamanda modernliğin kapsamlı bir eleştirisini sunar. Michel Foucault, kendi özgün sosyolojisi bağlamında ürettiği özne-iktidar, iktidar biçimleri [pastoral iktidar/biyo-iktidar], büyük kapatılma ve denetim toplumları, özneleşme ve kendilik teknikleri gibi kavramlaştırmalarla eğitim politikalarının yeniden analizine ve inşasına ilişkin zengin bakış açıları sunmaktadır. Bu bağlamda Foucault'nun 'disiplin' ve 'iktidar'a ilişkin kavramsallaştırma ve açılımları, eğitim yönetimi alanı için güçlü metaforlar sunmakta olup alanın entelektüel gelişimine katkılar getireceği düşünülmektedir. Foucault, Althusser'in devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımladığı eğitim sistemi ve eğitim uygulamalarındaki iktidar alanlarını, iktidar kavramsallaştırması bağlamında genişleterek, eğitim örgütlerindeki 'güç' alanlarının analizine ilişkin çarpıcı perspektifler sunmaktadır. Bilgi ve iktidar arasındaki ilişkinin giderek artan biçimde somutlaştığı çağcıl toplumlarda, idari eylem ve süreçlerin bu ilişkiden ne ölçüde etkilendiği önemli ve tartışılması gereken bir sorun sahasıdır. Foucault'un konu ile ilgili kavramsallaştırması eğitim yönetimi alanının kültürel açıdan çözümlenmesine katkıda bulunmaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, eğitim yöneticilerinin ve akademisyenlerin, egemen paradigmanın hizmetinde, teori ve söylemler üreten değil, ürettiği bilgi ile kendi eleştiri pratiğini kurabilen entelektüeller olarak yeniden düşünülmesi gereği, ifade edilmiş olup eğitim yönetimi ve politikalarının verili konumuna karşı iktidar tanımlamaları ekseninde farklı bakış açılarının ve eğitim politikalarının geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Foucault, eğitim yönetimi, eğitim politikaları, iktidar.*

Abstract

In this study, based on Michel Foucault's works, concept of power and its contribution to the field or discipline of education administration is discussed. Foucault is among the most dissident intellectuals of the twentieth century. In his works, based on historical reading of modernity, control, symbols, the power relations explore and form the subject of recovery. At the same time, his works provides a comprehensive review of power related concepts. In this study, from his original sociology, in the context, produced by the subject-power, power forms [pastoral power / bio-power], large confinement and control communities, the subject recovery and self-technical concepts such as enhancement of educational policies re-analysis are provided and discussed. In this context, the authors believe that Foucault's concept of discipline and power offers a powerful metaphor for the intellectual development of the field of educational administration.

Althusser claims that the state education system and educational practices are the ideological apparatus of power. In the context of expanding the conceptualization of power in educational organizations provides a striking perspective. Since school is considered as a knowledge organization, the relationship between knowledge and power becomes increasingly concrete in educational organization in modern times. From that perspective, administrative actions and processes that influence the extent of the relationship in the educational system is needed to be discussed. Issues in the field of education administration, based on Foucault's conceptualization of culture and its analysis contribute to the filed in resolving educational related problems. Educational administrators and academics informed by the dominant paradigm in the service of theory and discourse could not produce information with their own criticisms. Therefore, an intellectual re-consideration of the field is needed. In this article, educational administration and policy, given to the position of power to define the axis in the different perspectives and ne development of education policy is stressed.

Keywords: *Foucault, education administration, education, politics, power.*

MİCHEL FOUCAULT'NUN *İKTİDAR* TANIMI VE AÇILIMI

Yaşamın aklı çelişkileri, tartışmaları, çıkmazları ve iniş çıkışları incelememiz gerektiğini zorunlu kılar. Gündelik ve iş yaşamındaki ilişki ve bağlantılar büyük oranda bizi ve yaşamımızın her alanını belirleyen güç ve iktidar yapıları tarafından şekillendirilir. Foucault'nun (2000b, s.37-38) iktidar sorgulamasındaki en önemli payı, iktidarı salt devlet aygıtı ile sınırlayan tanımı genişletmiş olmasıdır. İktidar tanımını genişletmedeki gerekçesi devlet teorisinin, devlet aygıtlarının geleneksel analizinin, iktidarın işleyiş ve uygulama alanını her yanıyla ortaya çıkaramamasıdır. İktidarın ne olduğu, iktidarı kimlerin nasıl, hangi biçimlerde uyguladığı, nerede uyguladığı, iktidar mücadelelerinin nerede olduğu özünde sosyolojik ve politik olarak çetrefil sorun alanlarıdır. Söz konusu kavramları çetrefil kılan ise, iktidarın ne olduğunu hâlâ bilmememizden kaynaklanmaktadır. Foucault, özellikle "tahakküm kurmak", "yönlendirmek", "yönetmek", "iktidar grubu", "devlet aygıtı" "hiyerarşi", "denetleme", "gözetleme", "yasaklama", "zorlama" kavramlarının çözümlenmesi zorunluluğuna işaret ederek çok yönlü iktidar analizini önerir. Devlet iktidarı bütün iktidar ilişkilerini temsil etme gücüne sahip değildir. Devlet iktidarı, iktidar alanının meta-iktidar boyutunu temsil eder. Devlet iktidarı, özünde yasaklama işlevi etrafında yapılanan meta-iktidardır çünkü var olan toplumsal mikro-iktidar ilişkileri temelinde işleyen, üstyapısal bir konuma sahiptir (Foucault, 2000b, s.73).

Foucault *Ders Özetleri*'nde, iktidarın üç farklı biçimi olduğunu anlatır: Birincisi, *egemenlik:* İktidar alanını toplumsal alandan ayıran egemenlik paradigması; devletin merkezi gücünü yaptırım yoluyla kullanması ve kanunlara itaati sağlamasıyla kurulan iktidardır. Ana yaptırım tekniği suç ve ceza kategorilerinin kanunlarla belirlenmesidir. İkincisi, *disiplin:* 17. yüzyılda geliştirilen gözetim, kontrol, ayrıştırma, mekânsal düzenleme, hesaplama, sınıflandırma ve akılcılaştırma teknikleri aracılığıyla geliştirilen disiplin paradigması belirli bir standartlaşma etkisi doğurur, normlara uygun davranan uysal bedenler üretir. Üçüncüsü, *güvenlik*: Onsekizinci yüzyılın sonunda ivme kazanan sanayileşmenin etkisiyle, egemenlik paradigmasının yerini disipliner iktidar ve düzenleyici iktidar alır. Disipliner iktidar, beden siyaseti üzerinden kurulur; düzenleyici iktidarın nesnesi ise, nüfustur. Foucault'nun, biyopolitika adını verdiği siyaset, insan türünün temel biyolojik özelliklerini siyaset nesnesi haline getiren bir dizi mekanizmadır. Disipliner iktidardaki normasyondan farklı olarak normalizasyondan söz edilir. Disipliner iktidar bir ideal davranış modeli üzerinden norm belirler, bireyleri buna uyumlu hale getirmeye çalışır. *Güvenlik eksenli düzenleyici iktidar* ise normalliği hesap etmekle başlar, normalliğin eğrisini çıkarır ve normu buna göre belirler (Foucault, 1992; Gambetti, 2009, s.5)

Feodal toplumlarda iktidar özünde ritüeller, törenler, sadakat göstergeleri ve el koyma aracılığıyla etkisini göstermiştir. Ancak Foucault'a göre 17 ve

18. yüzyıllarda iktidar, etkisini toplumsal üretim ve toplumsal hizmet yoluyla kurmaya başlayan, bireylerden üretken hizmet elde etmeyi bekleyen iktidar biçiminin doğduğundan söz eder. Bunun için, iktidarın bireylerin beden, hareket, tutum ve gündelik davranış kalıplarına ulaşabilmek zorunda olması anlamında, iktidarın gerçek ve etkili biçimde "bedenleştirilmesi" zorunlu olmuştur. Aynı zamanda yeni iktidar teknikleri, nüfus sorunu ile uğraşmak, kısacası insan birikimini idare etmek, denetlemek ve yönlendirmek ihtiyacını duymuştur çünkü sermaye birikimini destekleyen ekonomik sistem ile insan birikimini yöneten iktidar sistemi, 17. yüzyıldan itibaren birbirinden ayrılmaz olgulardır. Nitekim demografi, kamu sağlığı, konut, yaşam süresi ve doğurganlık gibi sorunlar buradan kaynaklanmaktadır (Foucault, 2000b, s.76). O'na göre, iktidar kavramını ve iktidar etkilerini baskı, hukuksal yaptırım, yasaklama ve cezalandırma kelimeleri ile tanımlamak, kavramın kapsamını daraltır. İktidar ilişkileri özünde salt yasaklama gücü taşımamaktadır. Olumlayıcı, üretken, bilgi ve yaşamsal haz alanları üreten, pozitif güçler ve söylemler etrafında şekillenen iktidar ilişkileri toplumsal ve siyasal pratiklerde örtük biçimde işlemektedir (Foucault, 2000b, s. 69-70)

DOĞRULUK REJİMİ ÜRETİMİ OLARAK İKTİDAR

Foucault (2003, s. 35) iktidarı, genel, incelikli strateji ve mekanizmalarıyla incelenmektir. Yeterince incelenmediğini düşündüğü bir diğer alan iktidar ve bilgi arasındaki ilişki ile bunlardan birinin diğeri üzerindeki etkileridir. İktidar varlığını sürdürebilmek için varoluş biçimini meşrulaştıracak doğruluk rejimine gereksinim duyar. İktidar alanları bilgi yaratır, bilgi iktidarı besler. Bu döngüye eleştirel mesafe almadan eklemlenenler, özellikle yöneticiler, bu gerçeklik üretimi karşısında güç ilişkilerini koruma güdümünde körleşirler. Yalnızca iktidar karşısında mesafeli olanlar hakikati keşfedebilir. İktidar ilişkisinin toplumsal gövdeye yayılmasını sağlayan, iktidar ilişkilerini karakterize eden ve oluşturan doğruluk rejimini, gerçeklik söylemini kuran bilimsel alanlardır. Bu iktidar ilişkileri, bu hakikat söyleminin üretimi, birikimi ve dolaşımı olmadan ne birbirlerinden ayrılabilir, ne yerleşebilir ne de işlev görebilir. İktidardan hareket ederek, iktidar içinde ve iktidar yoluyla etkili olan bir hakikat söylemleri ekonomisi olmadan iktidar işleyemez. Hakikati talep eden ve işlev görmek için ona ihtiyaç duyan iktidar tarafından hakikati üretmeye zorlanıyoruz; hakikati söylemek zorundayız. İktidar sorgulamaktan vazgeçmez; araştırmaktan, kaydetmekten vazgeçmez; iktidar hakikat arayışını kurumsallaştırır, meslekileştirir ve ödüllendirir (Foucault, 2000b, s. 102-103).

İktidarın işleyişine ve konumlanışına hizmet eden bilgi, sadece bilimsel bilgi değildir. Teknolojinin, teknokrasinin bilgisi gibi bütün özel bilgileri de içeren, geniş anlamda bilgidir. Günümüzün iktidar mekanizmaları işleyebilmek için değil, gizlenebilmek için de geniş bir bilgi ağı gerektirmektedir. Bu noktada asıl olan, entelektüellerin ve akademisyenlerin, iktidar mekanizmaları ile ilişkili olduğunu gördükleri hakikat söylemlerini ve enformasyonları deşifre etmeleridir (Foucault, 2003, s. 244). Günümüzün iktidar mekanizmaları işleyebilmek için değil, gizlenebilmek için de geniş bir bilgi ağı gerektiriyor. Her disiplinde, entelektüeller bilgi ve iktidar mekanizmalarıyla ilişkili oldukları ölçüde önemli bir rol olan, o zamana kadar uzmanların bilgisi olarak mahrem kalmış enformasyonları vermek ve yaymak rolünü oynayabilirler. Bu sırları açığa çıkarmak iktidarın işleyişini denetlemeyi sağlayacaktır.

Foucault'nun hakikat ve hakikat rejiminden kastı, sözcelerin üretimi, düzenlenmesi, dağılımı, dolaşımı, işleyişi için düzenlenmiş bir prosedürler bütünü, hakikati üreten ve destekleyen iktidar sistemleriyle, kendisinin meydana getirdiği ve kendisini yayan iktidar etkileriyle döngüsel bir ilişkidir. Entelektüel, siyasi anlamında, bilgisini, uzmanlığını ve hakikatle ilişkisini siyasi mücadele alanında kullanan kişidir (Foucault, 2000b, s.79). Entelektüel için temel siyasi sorun, bilimle ilintili olan ideolojik içerikleri eleştirmek ya da kendi bilim pratiğine doğru bir ideolojinin eşlik etmesini sağlamak değil; yeni bir hakikat siyaseti

oluşturmanın mümkün olup olmadığını bilmektir. Başka bir anlatımla hakikati üreten siyasi, ekonomik ve kurumsal rejimi değiştirmek, hakikatin gücünü, etkili olduğu toplumsal, ekonomik ve kültürel hegemonya biçimlerinden kurtarmaktır. (Foucault, 2000b, s. 50-53). Üniversiteler ile eğitimin siyasi bakımdan son derece hassas bölgeler haline gelmelerinin nedeni kuşkusuz budur. Üstelik üniversitelerin krizi diye adlandırılan şey de bu iktidar kaybı olarak değil, tam tersine, pratik olarak üniversiteden çıkan ve ona göndermede bulunan çok farklı entelektüeller arasında iktidar etkilerinin çoğalması ve güçlenmesi olarak yorumlanmalıdır (Foucault, 2000, s.78).

İKTİDARI ANALİZ ETME ARAÇLARI VE İKTİDARLA MÜCADELE YÖNTEMLERİ

Ben iktidar mekanizmasını düşündüğümde, iktidarın bireylerin tohumuna kadar ulaştığı, bedenlerine eriştiği, hal ve tavırlarına, söylemlerine, öğrenimlerine, gündelik yaşamlarına sindiği kılcal var olma biçimini düşünüyorum (Foucault, 2003, s.23).

Foucault (2003, s.13) iktidarla mücadelenin bireysel, toplumsal ve siyasal yöntemlerini de ele alır. Siyasi, etik, toplumsal ve felsefi sorun olarak, bireyi hem devletten hem de devletle ilintili olan bireyselleştirme türünden kurtarmanın yollarını aramayı önerir. Yüzyıllardan beri zorla dayatılmakta olan bu tür bireyselliği reddederek yeni öznellik biçimlerine geçerlilik kazandırmak durumunda olduğumuzu vurgular. Bireyi iktidar ilişkilerine dâhil eden ekonomik çıkar, dışarıdan kuşatma gibi etmenlerin ötesinde bilinç dışı kuşatma mekanizması olan "iktidar arzusudur." Bu noktada Foucault, Reich'a göndermede bulunarak, kitlesel arzu biçimi olarak, kitlelerin özünde otoriter ve baskı rejimlerini, iktidar biçimlerini arzuladığını onaylar. Bu onayı aşağıdaki sözleriyle belirtmek mümkündür (Foucault, 2000b, s.39).

Arzu ve iktidar ve çıkar arasındaki ilişkileri genellikle sanıldığından daha karmaşıktır ve iktidarı uygulayanların onu uygulamaktan çıkarları olanlar olması gerekmez; iktidar uygulamaktan çıkarı olanlar iktidar uygulamaz ve iktidar arzusu ile çıkar arasında hâlâ tekilliğini koruyan bir oyun oynar. Faşizm anında, kitleler bazılarının iktidar uygulamasını isteyebilir, bununla birlikte iktidar uygulayacak bu bazıları kitleler değildir; çünkü iktidar kitleler üzerinde ve onların zararına, ölümlerine, kurban edilmelerine, katledilmelerine varıncaya kadar uygulanacaktır ve kitleler yine de bu iktidarı arzular.

İfade edilen kitlesel arzunun bertaraf edilmesi konusunda, faşizmin bütün biçimlerine karşıt bir yaşama sanatı geliştirmek gerektiğini vurgulayarak, eğitim çalışanları ve eğitim politikalarının belirleyicisi ve yürütücü konumundakiler için de yol gösterici olabilecek şu temel ilkeleri belirtir (Foucault, 2000b, s.57-58):

- Siyasi eylemi her türlü birlikçi ve bütünleştirici paranoya biçimlerinden kurtarın,
- Eylemi, düşünceyi ve arzuları, bölümlere ayırma ve piramit şeklindeki hiyerarşikleştirme yoluyla değil, çoğalma, yan yana koyma ve birbirinden ayırarak birbirine bağlama yoluyla arttırın,
- Pozitif ve çoğul olan şeyi tercih edin, farklılığı tekbiçimliliğe, akımları birliklere, hareketli düzenleri sistemlere tercih edin. Üretken olanın yerleşik değil, göçebe olduğunu kabul edin.
- Düşünceyi siyasi bir pratiğe hakikat değeri vermek için kullanmayın, siyasi eylemi bir düşünceyi gözden düşürmek için kullanmayın. Siyasi pratiği düşüncenin yoğunlaştırıcısı olarak kullanın ve analizi de, siyasi eylemin müdahale biçim ve alanlarının çoğaltıcısı olarak kullanın,
- Bireyin haklarını felsefenin tanımladığı şekilde yerleştirmesini siyasetten talep etmeyin. Birey, iktidarın ürünüdür. Gerekli olan şey çoğalma ve yer değiştirme yoluyla çeşitli düzenlemeleri bireysizleştirmektir. Grup hiyerarşikleştirilmiş bireyleri birleştiren organik bağ olmamalı, sürekli bir "bireysizleştirme" kaynağı olmalıdır.
- İktidara âşık olmayın.

İktidar analiz etme teknikleri olarak da önerileri aşağıdaki maddelerde özetlenebilir (Foucault, 2000b, s.105-111):

1. Söz konusu olan düzenli ve meşru iktidar biçimlerini merkezlerinde, genel mekanizmalarında ya da toplu etkileri olabilecek şeyler bakımından analiz etmek değil; tersine iktidarı aşırılıklarında, uç çizgilerinde, kılcallaştığı yerde kavramaktır. Yani iktidarı en bölgesel, en yerel biçimlerinde ve kurumlarında; iktidarın, kendisini düzenleyen ve sınırlandıran kuralların dışına taştığı, bu kuralların ötesine geçtiği, kendi kurumlarında yayıldığı, tekniklerde cisimleştiği yerlerde ve araçlarda aramak gerekmektedir.
2. İktidarı bir biçimde dış yüzü bakımından, şimdilik nesnesi, hedefi, uygulama alanı olarak adlandırabileceğimiz şeyle doğrudan ve aracısız ilişkisinde, yer ettiği ve fiili etkilerini ürettiği yerde incelemektir. Dolayısıyla sorulacak soru "bazıları neden tahakküm kurmak istiyor?" Neyin peşindeler? Genel stratejileri nedir? sorusu değil; "tabi kılma prosedürü düzeyinde ya da bedenleri tabi kılan, hareketleri yöneten, davranışları yönlendiren sürekli süreçler düzeyinde, tam o anda, işler nasıl olup bitiyor? sorusudur. Başka bir şeklide söylersek, hükümranın nasıl tepede göründüğünü sormak yerine; öznelerin nasıl beden, güç, enerji, madde, arzu, düşünce çokluğundan hareketle gitgide ilerleyen bir şekilde, gerçekten maddi olarak kurulduğunu sormaktır.
3. İktidarı kütlesel ve homojen bir tahakküm fenomeni olarak, bir bireyin diğerleri üstünde, bir grubun diğerleri üstünde, bir sınıfın başka sınıflar üstündeki tahakkümü olarak görmemek. Kısacası iktidarın, çok yukarıdan ve uzaktan bakılmadığı sürece, onu açık bir şekilde elinde tutan ve sahip olanlar ile ona sahip olmayan ve tabi olanlar arasında paylaşılan bir şey olmadığını akılda tutmak. İktidar dolaşımda olan ve zincir şeklinde işleyen bir şey olarak analiz edilmelidir. İktidar işler, iktidar bir ağ biçiminde işler ve bu ağda bireyler yalnız dolaşıma girmekle kalmaz, aynı zamanda ona boyun eğmek ve onu uygulamak durumundadır. Bireyler her zaman iktidarın aracıdır. İktidar bireyleri geçiş yolu olarak kullanır, bireylere uygulanmaz.
4. İktidarın merkezden hareket eden ve aşağıya hangi noktaya kadar nüfuz ettiğini, hangi ölçüde kendini yeniden ürettiğini, toplumun en küçük unsurlarına kadar nasıl ulaştığını görmeye çalışan bir indirgemesini yapmamak gerekir. İktidarın aşağıdan yukarıya giden bir analizini yapmak gerekir; yani kendi tarihleri, kendi çizgileri, kendi taktik ve teknikleri olan sonsuz ölçüde küçük mekanizmalardan hareket etmek ve ardından kendi teknolojileri olan bu iktidar mekanizmalarının nasıl gitgide daha genel mekanizmalar ve küresel tahakküm biçimleri tarafından kuşatıldığını, dönüştürüldüğünü ve yayıldığını görmek gerekir.
5. Büyük iktidar mekanizmalarına ideoloji ürünleri eşlik edebilir; örneğin bir eğitim ideolojisi, ama temelde iktidar ağlarının uç noktalarında oluşan şey ideolojiler değildir. Bu noktada bilginin oluşma ve birikmesinin fiili araçlarının, gözlem yöntemleri, kaydetme tekniklerinin, araştırma ve soruşturma prosedürlerinin, doğrulama aygıtlarının sorgulanması gerekir.
6. Söz konusu olan düzenli ve meşru iktidar biçimlerini merkezlerinde, genel mekanizmalarında ya da toplu etkileri olabilecek şeyler bakımından analiz etmek değil; tersine iktidarı aşırılıklarında, uç çizgilerinde, kılcallaştığı yerde kavramaktır. Yani iktidarı en bölgesel en yerel biçimlerinde ve kurumlarında; iktidarın, kendisini düzenleyen ve sınırlandıran kuralların dışına taştığı, bu kuralların ötesine geçtiği, kendi kurumlarında yayıldığı, tekniklerde cisimleştiği yerlerde ve araçlarda aramak gerekmektedir.
7. İktidarı bir biçimde dış yüzü bakımından, şimdilik nesnesi, hedefi, uygulama alanı olarak adlandırabileceğimiz şeyle doğrudan ve aracısız ilişkisinde, yer ettiği ve fiili etkilerini ürettiği yerde incelemektir. Dolayısıyla sorulacak soru "bazıları neden tahakküm kurmak istiyor?" Neyin peşindeler? Genel stratejileri nedir? sorusu değil; "tabi kılma prosedürü düzeyinde ya da bedenleri tabi kılan, hareketleri

yöneten, davranışları yönlendiren sürekli süreçler düzeyinde, tam o anda, işler nasıl olup bitiyor? sorusudur. Başka bir şeklide söylersek, hükümranın nasıl tepede göründüğünü sormak yerine; öznelerin nasıl beden, güç, enerji, madde, arzu, düşünce çokluğundan hareketle gitgide ilerleyen bir şekilde, gerçekten maddi olarak kurulduğunu sormaktır.

8. İktidarı kütlesel ve homojen bir tahakküm fenomeni olarak, bir bireyin diğerleri üstünde, bir grubun diğerleri üstünde, bir sınıfın başka sınıflar üstündeki tahakkümü olarak görmemek. Kısacası iktidarın, çok yukarıdan ve uzaktan bakılmadığı sürece, onu açık bir şekilde elinde tutan ve sahip olanlar ile ona sahip olmayan ve tabi olanlar arasında paylaşılan bir şey olmadığını akılda tutmak. İktidar dolaşımda olan ve zincir şeklinde işleyen bir şey olarak analiz edilmelidir. İktidar işler, iktidar bir ağ biçiminde işler ve bu ağda bireyler yalnız dolaşıma girmekle kalmaz, aynı zamanda ona boyun eğmek ve onu uygulamak durumundadır. Bireyler her zaman iktidarın aracıdır. İktidar bireyleri geçiş yolu olarak kullanır, bireylere uygulanmaz.
9. İktidarın merkezden hareket eden ve aşağıya hangi noktaya kadar nüfuz ettiğini, hangi ölçüde kendini yeniden ürettiğini, toplumun en küçük unsurlarına kadar nasıl ulaştığını görmeye çalışan bir indirgemesini yapmamak gerekir. İktidarın aşağıdan yukarıya giden bir analizini yapmak gerekir; yani kendi tarihleri, kendi çizgileri, kendi taktik ve teknikleri olan sonsuz ölçüde küçük mekanizmalardan hareket etmek ve ardından kendi teknolojileri olan bu iktidar mekanizmalarının nasıl gitgide daha genel mekanizmalar ve küresel tahakküm biçimleri tarafından kuşatıldığını, dönüştürüldüğünü ve yayıldığını görmek gerekir.
10. Büyük iktidar mekanizmalarına ideoloji ürünleri eşlik edebilir; örneğin bir eğitim ideolojisi, ama temelde iktidar ağlarının uç noktalarında oluşan şey ideolojiler değildir. Bu noktada bilginin oluşma ve birikmesinin fiili araçlarının, gözlem yöntemlerinin, kaydetme tekniklerinin, araştırma ve soruşturma prosedürlerinin, doğrulama aygıtlarının sorgulanması gerekir.

Büyük Kapatılma adlı eserinde Foucault'nun (2000c, s.106-107, 126, 130) modern topluma ilişkin farklı ifadelere yer verir. Disiplinleriyle hastaneler, yurtlar, okullar, eğitim kurumları, fabrikalar, atölyeler ve nihayet hapishaneler 19. yy'ın başında yerleştirilmiş ve hiç kuşkusuz sanayi toplumunun ya da kapitalist toplumun işleyiş koşullarından biri olmuş olan iktidarın bir tür büyük toplumsal biçiminin parçasıdır. Modern toplum cezalandırıcı bir sistemde bireylerin yaşamlarını yönlendirir, disipline eder. Marjinal var oluşları sürekli gözetir. Gözetlemeyi ise, adalet, estetik, bilgi, sağlık, kolektif çıkar adına gerçekleştirir. Diğer kurumlar gibi eğitim kurumları da "normal" ve normatif" olanı koruyucu merkezler olarak, bireyler üzerinde söz konusu modern gardiyanlık işlevini üstlenir. Bu noktada yönetim, tedavi edici bir işlev olarak, toplumsal "normalliğe" uygun olarak, bireyleri gelişme sürecine uyarlamayı, toplumsal normalliğin dışındaki *patolojik* kişilikleri elemeyi üstlenmektedir. Eğitim yöneticilerinin işlevi de, verili toplumsal düzende, gözetleyici konumda olarak *büyük kapatılmayı* sağlayan, normalleştirilmiş toplumsal düzene bireylerin yetiştirilmesini denetlemektir.

Foucault'ya göre (2000c), modern toplumlar kendine özgü metotlarıyla bireyleri hükümranlığı altına almaktadır. Bunun önemli araçlarından biri de denetimdir. Denetim iktidarın önemli bir aracı olarak yerini alır ve sicillere dayanan bir yapıyla kişileri gözlem altında tutmaya çalışacaktır. Bunun mekânları ise belirli bir yer değil, bütün toplumsal hayattır. Okul, aile, kışla, hapishane, fabrika, hastane gibi kurumlar birey üzerinde iktidarın baskısını hissettirmeye yetecektir. Foucault (2000c, s.146), iktidarın işleyiş biçimi olarak öncelikle *bedenler* üzerinde etkili olduğunu vurgular. Siyasi iktidarın, ideoloji üzerinde, kişilerin bilinci üzerinde etkide bulunmadan önce çok daha fiziksel olarak bedenleri üzerinde işlediğini düşünür. İktidar, siyasi ve ideolojik yaptırımlarını, kişilerin davranışlarını, tavırlarını, alışkanlıklarını, mekânsal dağılımlarını, yerleşme kiplerini dayatarak, siyasi bir beden teknolojisi ile uygular. Günümüz toplumlarının sosyolojik ve ideolojik özelliği *denetimdir*. *Disiplin toplumları*ndan farklı

olarak *denetim toplumları*nın özelliği, artık insanları kapatmaya ihtiyaç duymadan, onları özgürleştirerek, özgürleştirme yanılsaması altında normalleştirerek, nesneleştirerek gözetlemektir. Gözeticiler, bir anlamda gözetleyen konumunda olan yöneticiler, nesne konumundaki çalışanları, sürekli izlemekte, *görünmeden denetlemektedir.*

Toplumda yer edinmiş, verili güç ilişkilerini değiştirmek için siyasi alanı dönüştürmek, politik eleştiri yeteneğini geliştirmek gerekmektedir. Başka bir anlatımla, önceden tanımlanmış şematik algılara, tartışma alanlarına, ideolojik tavırlara bağlı kalmadan, yeni siyasallaşma biçimlerini tahayyül etme ve var kılma sorunu olarak politik alanı dönüştürmek esastır (Foucault, 2003, s.113, Karaismailoğlu, 2006). Foucault iktidarın, mikro mücadele alanlarından oluştuğunu, devlet iktidarının da bu mikro mücadele alanlarının dolayımında işlediğini belirtir. Bu noktada, makro iktidarı işleten, mikro iktidar ilişkilerinin ve güç alanlarının işleten özneler olarak, Foucault (2003, s.176) iktidar ilişkileri ile çok biçimli mücadele yöntemleri geliştirmenin gereği üzerinde durur:

İktidar ilişkileri bir kadın ile erkek arasında, bilenle bilmeyen arasında, ana babayla çocuklar arasında, ailede vardır. Toplumda binlerce, binlerce iktidar ilişkisi ve sonuç olarak güç ilişkileri, dolayısıyla küçük çatışmalar, bir anlamda mikro mücadeleler vardır. Bu küçük iktidar ilişkilerinin genellikle büyük devlet iktidarları tarafından ya da büyük sınıf tahakkümleri tarafından yukarıdan yöneltildikleri, teşvik edildikleri doğru olsa da, ters yönde, bir sınıf tahakkümünün ya da bir devlet yapısının ancak tabanda bu küçük iktidar ilişkileri varsa iyi işleyebileceğini söylemek gerekir. Her bireyin etrafında, onu ebeveynlerine, işverenine, öğretmenine bağlayan tüm iktidar ilişkileri demeti yoksa devlet iktidarı olabilir mi?

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak, eğitim yöneticilerinde "*Niçin ben bu mikro iktidarı işletiyorum? ve "Neden yerleşik yönetim ve denetim sisteminin içine yeniden dahil edilmekten sakınmıyorum?* sorularıyla farkındalık oluşturmanın, güç, çatışma, tahakküm alanlarını demokratik yaşam biçimlerine dönüştürme yönünde etkisi olabileceği düşünülebilir. Yürürlükte olan eğitim ideolojileri, bireyin nasıl itaat edebileceği ile ilgilenmektedir. Türkiye'de kapitalist ve zengin sınıfın eğitimi kontrol etme veya kendine özgü işletme, fabrika tipi okullar üretme çabası bu itaat formunu neo-liberal ülkülere hizmet eden farklı bir biçime dönüşmesidir. Oysa eğitim bilimcilerin, boyun eğmeyen, verili disiplin kategorilerine uymayan, özgürleşmiş benliklerin nasıl yetiştirileceğine odaklanması gerekmektedir. Buna ek olarak, eğitim örgütlerindeki totaliter mikro iktidar yapılarını deşifre etmek için toplumsal gerçeklikleri üreten dinamikleri, kurallar bütününü ve epistemolojileri dönüştürme görevi de eklenmelidir. Bireyleri *özne* olarak ve tarihsel, toplumsal, siyasal deneyimlerimizi kuran, gerçeklik adına sunulan tahakküm biçimlerini sorgulatan, benlik algımızı bu doğrultuda oluşturmaya yardım eden eğitim yaklaşımlarının yerleştirilmesi zorunludur. Okulların bir tür yeni yerel endüstrilere ve belli bir zaman sonrada uluslar arası eğitim şirketlerine dönüştürülmesi ve bu bağlamda eğitim ve insani bilimler alanındaki sadece üretilen bilgiyi değil akademisyenleri de kendine hizmet eden bir araç durumuna dönüştürmesi altı çizilmesi gereken oldukça tehlikeli bir husustur.

Foucault (2000a, s.13-14), iktidar ile mücadele sorununda üç ana eksen tanımlar: Bilgi, iktidar, etik. Bu tanım çerçevesinde her deneyim, belli kavramlar ve kurallar içeren ve ürettiği hakikatlerle ifade bulan bir bilgi alanı, belli normlar ve kurallar içeren bir iktidar alanı ve bu bilgi ve iktidar alanları bağlamında bireyin kendisi ile kurduğu belli bir ilişki biçimini bir araya getirir. Bu yüzden kendimizin tarihsel bir ontolojisini yapmak; bilgi öznesi, iktidar ilişkilerinin öznesi ve kendi eylemlerimizin etik öznesi olarak nasıl kurulduğumuz sorularını sormayı gerektirir. Birinci sorunun cevabı, öznesi olarak göründüğümüz bir deneyime gönderme yapan bilgi alanının oluşumunun, bu oluşuma özgü söylemsel pratiklerin ve hakikat oyunlarının analizini; ikinci sorunun cevabı iktidar ilişkileri ve teknolojilerinin, yani tarihsel olarak kurulmuş bir deneyimin pratiğini düzenleyen normatif bir sistemin örgütlenmesinin ve bu sis-

temde söz konusu olan hakikat oyunlarının analizini; üçüncü sorunun cevabı ise insanın kendisiyle olan ilişkisinin, bireylerin kendilerini tarihsel bir deneyimin özneleri olarak kurma, tanıma ve kabullenme ya da reddetme pratiklerinin ve bunu yaparken geçerli olan *hakikat oyunlarının analizini* gerektirir. Burada vurgulanan, öznelliğin eleştirisidir. Bireyin kendisini yaptığı, düşündüğü, söylediği şeylerin öznesi olarak kurmasına neden olan olayların *tarihsel* bir eleştirisidir. Yani bilgi, iktidar ve etik eksenlerinin, bu eksenlerin bir araya gelerek öznesi olduğumuz deneyimleri kurma biçimlerinin ve kendimizi bu çizgide özne olarak tanıma ve kabullenme pratiklerimizin bir eleştirisidir (Foucault, 2000a, s.14).

Devlet iktidarı özne temelinde, yalnızca bütünleştirme teknikleriyle işlemez. Aynı zamanda bireyselleştiren, insanları kurulmuş deneyimlerin özneleri haline getiren, yani bilinç ya da öz bilgi yoluyla kendi dayattığı kimliğe bağlayan ve bu yolla denetim altına alarak işler. Bu yüzden Foucault, günümüzde bireyin dayatılmış bu kimliğe bağlanmasına, yani öznelliğin boyun eğdirilip tabi kılınmasına karşı verilen mücadelenin etnik, toplumsal ve dinsel tahakküme karşı verilen mücadele ile ekonomik sömürüye karşı verilen mücadeleye göre daha öne çıktığını belirtir. Asıl olan ne olduğumuzu keşfetmek değil, olduğumuz şeyi reddetmektir (Foucault, 2000a, s.64). İktidar alanları ile mücadelede yol gösterici olarak özgürlük tanımı dikkat çekicidir. Özgürlük farklı ve çeşitli davranış biçimleri ve tepkilerin gerçekleştirilebileceği bir imkânlar alanıyla karşı karşıya olmak demektir. Özgürlük, davranış ve eylem biçimlerimiz önünde engel oluşturan ya da oluşturabilecek etmenlerin yokluğu (yani negatif bir özgürlük) değil; bu engelleri aşmak için sahip olduğumuz güçlerin kullanımıdır. Özgürlüğün pratiği, yani etik, bir *ethos,* bir davranış biçimi, bir kendimizi yönetme, davranış alanlarımızı yapılandırma, yaşamımıza ne tür bir biçim ya da yapı vereceğimize karar verme sanatıdır. Bu, özgürlüğü kullanarak kendimizi kendi davranışlarımızın öznesi olarak yeniden kurmak, yani bir ahlaki özneleşmedir (Foucault, 2000a, s.12-13).

Foucault'nun devlet aklı ve devlet iktidarının rasyonalitesi olarak tanımladığı şey, eğitim yönetimi açısından da seçilen rasyonalite biçiminin yönetim erkinin gücünü artırıcı belirli tipte bir bilginin oluşturulması, yönetim kapasitesinin bu tür bilgiyle artırılacağının düşünülmesidir. Bilgi, erkin etkililiğini ve kalıcılığını artırmak için bir araçtır. Bu anlamıyla yönetmek, başkalarının mümkün eylem alanını yapılandırmak, davranışları yönlendirmektir. Bunu yapmanın yolu ise *iletişimi,* yani bireylerin ortak faaliyetlerini çalışmayı üretimi, mübadeleyi, yerleşimi denetlemekten geçer (Foucault, 2000a, s. 47-50, 74-75).

FOUCAULT'DA YÖNETİMSELLİK KAVRAMI VE NEO-LİBERAL POLİTİK RASYONALİTENİN ELEŞTİRİSİ

Yönetim kavramını açıklamak için Foucault (2000b, s.273-276) tarihsel, dönemsel bir değerlendirme yapar. O'na göre, 16. yüzyılı simgeleyen hükümranlık tipindeki iktidar eyleminde yönetimin nesnesi, insanlar, insanların ilişki biçimleri, yaşama biçimleri, mülkiyetleri, düşünme biçimleri, alışkanlıkları, gelenekleridir. Onaltıncı yüzyıldan sonra ise, yönetimin nesnesi tek tek insanlar değil, nüfustur. Yönetimin ilgi alanını nüfus ile ilgili doğum oranı, ölüm oranı, nüfusun refahı, zenginliği, işgücü niteliği ve verimliliği oluşturmuştur. Böylelikle yönetimin amacı da değişmektedir: Hükümranlıkta hükmetmenin amacı hükümranlığın devamı iken, modernite de amaç nüfusun refahı, zenginliği ve devamlılığıdır. Modernite de yönetimin ereği kendisinin idare ettiği şeylerde, yönlendirdiği süreçlerin mükemmelleştirilmesidir. Yönetim araçları artık yasalar yerine bir taktikler dizisidir. Foucault'ya göre yönetimsellik, yönetim zihniyeti, yönetim rasyonalitesi kavramıdır. Yönetimsellik yönetmek ile düşünce sistemleri arasındaki anlamsal ilişkiyi açıklar. Yönetimsellik, hedefi nüfus, temel bilgi biçimi ekonomi politik ve esas teknik araçları güvenlik aygıtları olan bu iktidar biçiminin uygulanmasını sağlayan kurumlar, prosedürler, analizler, düşünceler, hesaplar ve taktiklerden oluşan bütün olarak açıklanabilir (Foucault, 2000b, s.285).

Temel bilgi biçimi olarak ekonomi-politiği kullanmak, kapitalizmin diliyle konuşmakla eş anlamlıdır. Toplumsal yaşamın üretim ilişkilerindeki verimlilik, etkinlilik ve rekabete dayalı olarak yapılandırılmasının gerekçesini de bu durum açıklamaktadır. Foucault'ya (2003), göre yönetmek aynı zamanda bireylerin kendi zihinsel ve bedensel bütünlüklerini de yönetmek anlamına gelmektedir. Modern yönetimin bir özelliği de bireylerin kendi bedenleri, düşünceleri, varoluş biçimleri ve eyleme tarzlarında etkin olarak, benlik teknolojilerini bir tür mutluluk ekonomisi (ekonomi-politik bir dil) diliyle dönüştüren bir sistem olmasıdır. Bu durumda birey, yönetimin nesnesi olarak konumlanır. Birey yönetsel rasyonalitenin arzu ettiği biçimde rollere, kimliğe, yaşam biçimlerine göre şekillendirilmektedir.

Foucault (2000b, s. 285) yönetimsellik kavramı ile yönetmek ve bilgi sistemleri arasındaki organik ilişkinin varlığına dikkat çekerek:

1. Hedefi nüfus, temel bilgi biçimi ekonomi politik ve esas teknik araçları güvenlik aygıtları olan bu karmaşık iktidar biçiminin uygulanmasını sağlayan kurumlar, prosedürler, analizler ve düşünceler, hesaplar ve taktiklerden oluşan bütünü,
2. Bir yandan bütün özellikli yönetim aygıtları dizisinin oluşumu, öte yandan da tüm bir bilgi kompleksinin gelişimiyle sonuçlanan ve yönetim olarak adlandırılabilecek bu iktidar türünü uzun bir süre içinde ve tüm Batı'da diğer tüm biçimler üzerinde üstünlük kurmaya götüren eğilimi,

3-15 ve 16. yüzyılda idari devlete dönüşmüş olan ortaçağ adalet devletinin yönetimselleştiği süreçleri kasteder.

Yönetimsellik, eğitim politikalarının da anlaşılmasında yararlı olabilir (Gillies, 2008)). Foucault'nun yönetimsellik kavramı, davranışları yönetmeye karşılık gelmektedir. Öğrenme, eğitim ve öğretimin politik ve ekonomik olarak örgütlenmesinde güçlü bir araç olarak düşünülmektedir. Eğitim, ekonomik pratikler ve eylemler nasıl ortaklık için işliyor sorusunda yönetimsellik önemli açılım sağlamaktadır (Olssen, 2006).

Yönetimsellik, kim yöneten, kim yönetilen, kural ve yasaların ussal çerçevesi nasıl belirleniyor sorularına yanıt üretebilmek için de kullanılabilir. Yönetimsellik, eğitimin politik bir aygıt olarak yönetilmesinde iş görmektedir. Aktörler, prosedürler, kurumlar, eylemler açısından eğitim, hükümetlerin birincil politik alanıdır. Foucault'a göre yönetmek: "Şeylerin düzeni, en elverişli düzenleme, insan davranışlarını yönlendirme teknik ve usulleri, insanlar için olası eylem alanları yapılandırmaktır" (Gillies, 2008, s.416). Yönetmek, insanla, insanın yapıp ettikleri ile ilgili bir eylemdir. Yönetimsellik, politik rasyonellik, kural ve yasaların niteliği, mantığı, ideal ilkelerle yönetim yaklaşımı, düşünce ve eylemde yönetim söylemini analiz etmektir. Politik söylemlerde demokratik ideallere dönme, değerler farklılığını gözetme, güveni tesis etme, besleme, demokrasinin bir yönetim biçimi olmasının ötesinde bir yaşam biçimi olduğunu, ortaklaşa, katılımcı yaşam deneyimleri olduğunu bilme yönetim rasyonalitesini yerleşik iktidar biçimlerinin ötesinde oluşturmada etkili olabilir (Gillies, 2008, s. 425). Bu bağlamda, yine politik bir dil oluşturan alan bilgisi ele alındığında, eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin totaliterliğinin ve alanda üretilen bilgi için doğruluk rejimini kimlerin kurduğunun göz ardı edilmemesi, bilgi aracılığı ile oluşturulan ve yayılan mikro iktidar ilişkilerini çözümlemede çıkış noktası olabilir.

Foucault farklı yönetim rasyonalitelerinin yönetim nesnesi olarak toplumu farklı kavramsallaştırdığına işaret etmektedir. Bu yaklaşıma göre refah devleti modeli yönetim nesnesi olarak toplumu türdeş (homojen), ulus şeklinde örgütlenmiş siyasal bir kolektif olarak görürken; liberal yönetim toplumu ekonomiye tahsis edilmiş değerlerle okunabilen, farklılaştırılmış, ekonomik etkinliğe dönük cemaatler topluluğu olarak kodlamaktadır. İkincisi sosyal sermaye kavramının ussal seçimler yapabilen birey varsayımının "girişimci" kültür özellikleriyle uyum sağlamasıdır. Kamu seçimi kuramına kaynaklık eden ussal seçim modeline göre bireyler sürekli olarak çıkarlarını maksimize edecek davranışları tercih ederler. Birey hangi eylem ve seçimde bulunacağına, maliyet ve fayda hesabı yaptıktan sonra karar verir (Köse, 2009).

Foucault'nun "bedenin anatomi-politiği" olarak adlandırdığı bu biçimin amacı, insan bedenini disipline etmek, yetenekleri geliştirmek, daha verimli ve uysal kılmak ve ekonomik denetim sistemleriyle bütünleştirmektir. Kapitalist üretim biçimi gereği bedenin sahip olduğu güçlerin emek gücüne dönüştürülmesi ve üretim gücü olarak kullanılması; ama aynı zamanda itaatkâr ve uysal kılınması, tabi kılınması, yaşamın kendisinin siyasi stratejilerde ortaya sürülmesi bir toplumun "modernliğe girme eşiğidir" (Foucault,2000a, s.17). Neoliberal eğitim ideolojisini kuran önemli bir sorun, disiplin anlayışını bireyi nasıl gözetlemeli, davranışını, tavırlarını, becerilerini nasıl denetlemeli, performansını nasıl pekiştirmeli, yeteneklerini nasıl çoğaltmalı, en yararlı olacağı yere onu nasıl yerleştirmeli sorularına ekonomi dili ile yapılandırmasıdır.

Neo-liberal yönetimin rasyonalitesi, yönetimselliği, piyasa koşullarına bağlı olarak öz yönetim kapasitesini kazandırmaya dayanır. Risk alma, rekabet, bireysel sorumluluk, kâr merkezlilik etrafında meşrulaştırılmış taktikler neo-liberal yönetimin siyasal rasyonalitesini oluşturur. Neoliberal rasyonalite, toplumsal yaşamı niteleyen güvenlik kavramının içselleştirilmesi ile yönetim tekniği olarak disiplini değil, denetimi kullanır. Neo-liberal siyaset, insanla, insan yaşamının değeri ile ancak onun ekonomik getirisi ölçüsünde ilgilenir. Bu tür bir yönetim zihniyeti ise tam olarak biyo-politikaya işaret etmektedir. Bedenler ekonomik üretime katılabildiği, kâr getirdiği ölçüde değerli yaşamaya hak kazanır. Toplumsal ve siyasal sorunlar tümüyle teknik ve ekonomik sorunlar olarak ele alınarak, söz konusu karşısında çözüm olarak "sürdürülebilir oran" ilkesince hareket edilir. Türkiye örneğinden yola çıkılacak olursa, öğretmen yetiştirme ve istihdamı uygulamaları bağlamında çözümün "sürdürülebilir oran" temelinde ele alınması vurgulanabilir. Çünkü neo-liberal iktidarın çözüm pratikleri, piyasaya işaret etme, toplumsal alanı piyasa dil ile inşa etme, çözümsüzlüklerin piyasaya uyum sağlamada bireysel başarısızlık (öğretmen atamama gerekçesi olarak KPSS başarı puanını esas alma vb.) olarak kodlanması yer almaktadır (Köse, 2009).

Neoli-beral rasyonalite, varlığını benlik teknolojilerini kurgulama taktikleri ile meşrulaştırır. Neoliberal yönetim zihniyetinin işleyebilmesi için bireysel özgürlük ve bireylerin kendilerini *homo economicus* olarak yönetme özerklikleri temalarına gereksinimi vardır. Böylelikle Foucault açısından "yönetim" aslında liberal özgürlük arayışının bir sonucu olarak okunmaktadır. Bireyler özgürlüklerini farklı yollarla deneyimleyerek belirli politik ilişkilere kendilerini adapte ederler. Yönetim ihtiyacı bireysel özgürlük ile siyasal iktidar arasındaki dengeyi gözetmeye dönük olarak ortaya çıkmaktadır (Köse, 2009). Bu yönetim rasyonalitesi bireyleri yurttaşlık temelinde görmez. Birey özgürleşme ve kendini gerçekleştirme pratiklerini "toplulukların" üyesi olarak yaşayandır. Özgürlük ileri neoliberal dönemde bireysel seçimi yapabilmeyi sağlayabildiği için temel yönetim tekniği durumuna gelmiştir. Ekonomik ve toplumsal alanın kendi kendine yönetilebilirliğinin arttırılması gerekmektedir. Bu amaçla yönetim teknolojisinin üç temel düzeyde değiştiği izlenmektedir (Rose'dan aktaran Köse, 2009, s.5-7). İlk düzey uzmanlık ve politika arasında yeni tür bağlantıların geliştirilmesidir. Bu anlamda uzmanlık alanları siyasetten bağımsızlaştırılarak teknik kavramlara indirgenmekte; piyasanın ilgili kavramlarınca tercüme edilmektedir. İkinci düzey sosyallik anlayışının "sorumlu birey" doğrultusunda çözülmesi; sivil toplum kuruluşlarının ve cemaatlerin kolektif sorumlu olarak toplumun yerini almasıdır. Kişisel risk anlayışının gelişmesi ise yönetim rasyonalitesinin üçüncü düzeyindeki bir değişime işaret etmektedir. Üçüncü düzey yönetim öznesi ve nesnesi olarak bireyin tanımının yeniden yapılmasıdır. Bu amaçla artık bireyler "üretici" yurttaşlar olarak değil, "müşteri tüketiciler" olarak güçlendirilmektedir. Müşteri ve tüketici kimliğinin özelliği bireyin kendi kimliğini belirleyebilme sürecinde özerk kılınması, "seçebilme/tercih edebilme" üzerinden gelişen kişisel sorumluluk prensibiyle bütün risk potansiyelinin kişiselleştirilmesidir. Bu nedenle klasik liberalizmdeki *homo ecomomicus* kavramı iktidara karşı ahlaki ve siyasi "bireysel özgürlük" anlamına gelirken, yeni liberal dönemde *homo economicus* kavra-

mının giderek "özgürce seçimler yapabilme" anlamında "davranış"lar toplamına indirgendiği belirtilmektedir. Yeni liberalizm yönetimin sınırlandırılması ve düzenlenmesi için rasyonel prensip temelini doğal özgürlük yerine, girişimci ve rekabetçi rasyonel birey davranışlarında bulmaktadır (Lemke'den aktaran Köse, 2009, s.5-7). Bireyin girişimci ve rekabetçi potansiyelinin arttırılması birey için yeni benlik teknolojileri; nihai olarak ise yeni yönetim ile bilgi tarzları arasında yaratılmak istenen yeni ilişkilere dikkat çekmektedir. Sonuç olarak birey, yeni liberal yönetim rasyonalitenin öznesi ve nesnesi pozisyonunu devam ettirerek, becerilerini giderek ekonomik alanın egemen değerleri üzerinden biçimlendirmekte ve yeniden oluşturmaktadır.

SONUÇ YERİNE: FOUCAULT'NUN İKTİDAR SÖYLEMİ EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINA NELER KATABİLİR?

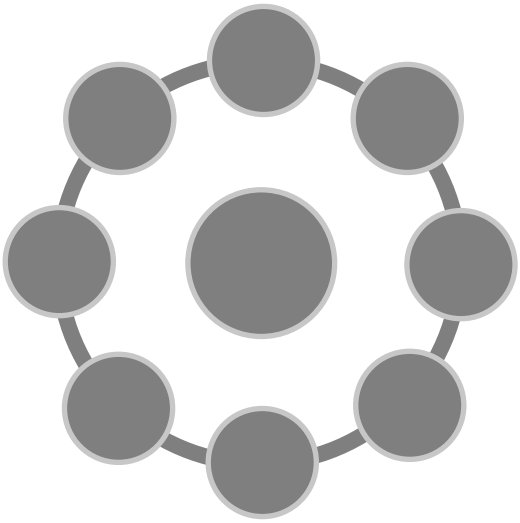
Foucault'nun iktidar açılımı, eğitim politikalarının disiplin, bilgi-iktidar, normalleştirme kavramları temelinde çözümlenmesinde kullanılabilir (Levine, 2008). Foucault, yönetimi ve örgütlenmeyi yeniden düşünmek için politik bir bakış açısı sunuyor. Eğitim yönetimi ve politikalarını yönlendiren *doğruluk rejimi*, eğitim yönetiminin epistemolojik konumunun sorgulanması gerekliliğini, eğitim politikalarının ve eğitim yönetiminin konformist yönünü eleştirmek, egemen söylem ve yaklaşımları tartışmaya açmaktadır (Barrat, 2004). Alanın epistemolojik temellerinin tartışılmaya açılması ve eğitim yönetimini yeniden kurma çabaları, var olan kurulu güç yapılarının yeni analizleri zorunlu kılacaktır.

Foucault çalışmalarında sıklıkla hapishane-okul analojisini kurar. Klasik çağda (1660-1800) disiplinler genel egemenlik kurma formülleri haline gelmişlerdir. Bedensel ceza ve işkence ile tanımlanan bedeni disipline etme eylem ve pratikleri baskındır. Disiplin türdeşleştirme, çerçeveleme, bireyin konumunu ve yerini belletme ve işlevsel yerleştirme ve sınıflandırma (bireyin sınıf içindeki hiyerarşisini belirleme) sistemi ile işler. Klasik dönemde okullar görevlerin sürekli ve ilerlemeci olarak doğrusal örgütlendiği bir program dâhilinde işler. Modern çağda ise (1800-1950) fiziksel ve bedensel disipline etme yerini zihinsel, biçimsel kurallara, yönetmeliklere bağlı olarak işletir. Cezalandırılan artık beden değil, zihindir. Çağdaş anlamda hapishane olarak tanımlanan "gözetleme mekanizması" yer alır. Disiplin gözetime, panoptik gözetlemeye (görülmeden gözetlemeye) dayalıdır. *Okul mekânı "öğreten bir makine olarak, ama aynı zamanda gözeten, hiyerarşik hale getiren, ödüllendiren bir makine olarak işlev görmeye başlar* (Hesapçıoğlu, 2000, s. 8-11).

Modern toplumda bilgi - iktidar - disiplin - cezalandırma ve yönetim ideolojilerinin bu kavramlardaki payının irdelenmesi önem taşımaktadır. İktidar, bilgi ve söylemlerde, sosyal pratiklerde üretilir. Söylem ise güç, kültürel söylemlerdeki yapılması, düşünülmesi, cinsiyet, sınıf, köken ya da bireysel konuma bağlı olarak beklenilmesi gerekenleri ifade eder. Örgüt kültürü analizlerinin, söylemsel iktidar bağlamında yapılması bu anlamda toplumdaki mikro iktidar yapılanmalarının önemli bir boyutunu da ortaya koyabilir. Söylemsel gücün analizi, eğitim örgütlerindeki örtük olan kurallar ve yaptırımlar bütününü, kontrol ideolojilerini açığa çıkarabilir. Bilgi ve bilme biçimleri, dünyamızı yapılandıran eylemleri görünür kılar. Söylemsel pratikler bizi bilen bir özne konumuna yerleştirir. Bilen özne olarak da iktidar uygular ve doğruluk rejimini sürdürürüz.

Yargılama, hüküm verme, sınıflandırma, eylem ve girişimleri, örgütsel alanda yaşama biçimlerini belirleme dolayımında tanımlanan yönetsel roller de doğruluk rejiminin bir fonksiyonudur. Bu da tahakküm ilişkisidir. Kurallar dizisi, kural yapıcılar, kontrol uygulayıcılar, eğitim örgütlerinde de bu doğruluk rejimini sürdüren figürlerdir. Kurumsal güç-disipline edilmiş bedenlerde kendilerini gösterir. Burada yönetici, öğretmen disiplin ve kurumsal gücün bir ajanı olarak konumlanır. Eğitim kurumlarındaki bu ajanlar tarafından "gözetlenmenin" amacı *normalleştirmedir*. Eğitim örgütlerindeki kurumsal güç ilişkileri ve disiplin anlayış ve yaklaşımları ötekileştirme, hiyerarşik-

leştirme, türdeşleştirme, dışlama mekanizmaları ile işler. Görünürde pozitif ve olumlu algılanan, verimlilik, yüksek standart ve kalite odaklı kontrol ideolojilerinin asıl amacı bedenleri, zihinleri ehlileştirmektir. Ehlileştirme, terbiye etme teknikleri düşünce ve eylemleri totalleştirici, türdeşleştirici, normalleştiricidir. İktidar ve kontrol tekniklerini tanımlayan temel kavramlar, normalleştirme, totalleştirme, gözetleme, sıralama, ayrıştırma, dışlama, bölme, sınıflandırmadır (Chandler, 2009).



Şekil 1: İktidar tekniklerinin kavramsal gösterimi (Chandler, 2009, s. 62).

Yönetimselliğin bir boyutu da *güvenlik sorunsallaştırması*dır. Güvenlik sorunsalını aşmak için ise nüfusu gözetleme, düzenleme, sıralama, bölme, ayrıştırma, sınıflama gibi tekniklerle kitleleri kontrol etme bilgisini sağlamak gerekir (Yıldırım, 22003-2004, s. 37). Bu noktada eğitim ideolojileri insanları düzenleyerek, sıraya koyarak, bir araya getirerek, işaretleyerek, dağıtarak, ayrıştırarak, sabitleyerek onları görünür, gözetlenir, denetlenebilir ve yönetilebilir kılmaya hizmet etmektedir. Dolayısıyla yönetimsel alanın sürekli bir güvenlik temelli iktidar tekniklerine dayandırılması devlet formunu karakterize eden süreçler olarak, eğitim yönetiminin de tahakküm alanına dönüştürülmesine neden olmaktadır. Gözetlemek, şiddet ya da güç kullanmadan kontrol etmenin bir aracıdır. Foucault'ya göre gözetlemek kurumlar için bir gerekliliktir. Gözetlemek gerçekte, bireylere üzerinde disiplini temin edici özellik taşır. Gözetleme ilişkileri tanımlanmış, düzenlenmiş öğretim eylemlerinin verimliliğini artırıcı bir unsuru olarak rasyonelleştirilir. Normalleştirme de ise, standartlar işe koşulur. Standartlar "normal" olanı tanımlar. Dolayısıyla, yönetsel eylem ve düşünceler, normlar, davranışları, tutumları, bilgiyi de standartlaştırıyor. Bireyin eylemlerini, davranışlarını kurallar bütününe uydurmak amacını güden örgütsel yapılarda, örgütsel davranışa uyum normları da "normalleştirici"dir. Örgütsel yapıda, yönetsel süreçlerde "standartlaştırma" prosedürleri de günümüzde, örgütün özgün alanlarını ve kültürünü göz ardı edebilecek ölçüde normalleştiricidir. Normalleştirilmiş davranış yönetimi olarak adlandırabileceğimiz modern eğitim anlayışında "normalleştirilmiş" öğretmen ve yöneticiler, etkili öğretmendir, etkili yöneticidir.

Öğretmenler ve yöneticiler normalleştirmeyi başarmak için çalışırlar. Normalleştirme tekniklerinden biri olan ödül-ceza mantığını çok iyi kullanırlar. Ancak geleneksel düşünme normları, eylemleri ve yaşam biçimlerini totaliter bir rasyonalite ekseninde belirler. Aynı zamanda bu rasyonaliteyi dikte ederler. Üstelik normların, normalleştirici düşünme ve eyleme biçimlerinin mesleki profesyonellik adına olduğu inancını da pekiştirebilir. Normalleştirme rasyonalitesi dışlama, sıralama, sınıflandırma, eleme mantığını da meşrulaştırır. Norm dışı olarak belirlenen kimlik ve davranış biçimlerinin dışlanmasını kolaylaştırır. Sosyo-ekonomik statünün de dışlayıcı bir unsur olarak kullanılmasına hizmet edebilir. Bilme biçimlerinin, bilgiyi kullanma biçimlerinin, bilgiyi paylaşma biçimlerinin farklılığını da dışlayıcı bir unsur olarak kullanabilir. Bu rasyonaliteye hizmet eden eğitim ideolojisi ve epistemolojisi bireyleri başarı düzeyine, sosyo-ekonomik statüye, kökene, cinsiyete, yeteneğe göre kategorize ederek totaliter, otoriter güç ilişkilerinin yerleşikliğine dokunamaz. İktidar mücadelelerinde birincil çatışma kaynağı, genel yaşamsal alan ile politik alan arasındaki ilişkinin temelde problemli olmasıdır. Disipline edici eğitimle, biyo-politik eğitimle, öğrencilerin hayatının üretici, yaratıcı yaşam biçimleri yönünde, demokratik

toplum temelinde dönüştürüldüğü iddia edilmektedir. Ancak neo-liberal eğitim, evrenselleştirilmiş eğitim büyük ölçüde demokratik normları dışlayıcı biçimde işlemektedir Sosyal eşitsizliklerin ve tahakküm ilişkilerinin eğitim örgütleri aracılığıyla yeniden ve sürekli okul pratikleri ile üretildikleri bilinmektedir (Lewis, 2007).

Bireyleri çoğulluk içinde bireyselleştiren bu disipline edici yöntemlerin önce eğitim kurumlarında ortaya çıktığını görüyoruz. Burada onlarca öğrenci için bir öğretmen vardır; yine de, bu öğrenci çokluğuna rağmen, iktidarın bireyselleşmesini, sürekli bir denetimi, her anın gözetlenmesini elde etmek gerekir. Sayısal olarak not vermenin ortaya çıkışı, sınavların ortaya çıkışı giriş imtihanının ortaya çıkışı, sonuç olarak bireyleri, öğretmenin gözü önünde niteleme ve yargılama, sınıflandırma imkânı da böyle doğar (Foucault, 2000a, s.150-151). Aynı anda hem akademisyen hem de entelektüel olmak, üniversitelerde öğretilen ve alınan bilgi ve analiz biçimini yalnızca başkalarının düşüncelerini değil; aynı zamanda kendi düşüncelerini de değiştirecek şekilde kullanmaya çalışmak anlamına gelir. İnsanın kendi düşüncesini ve başkalarının düşüncelerini değiştirme çabası entelektüelin varlık nedenidir. Entelektüelin işi, kendi alanında yaptığı analizler aracılığıyla, önermeleri sorgulamak, insanların zihinsel alışkanlıklarını, olayları ele alma ve düşünme biçimlerini sarsmak, alışılmış ve genel geçer şeyleri yıkmak, kurallar ve kurumları yeniden incelemek ve bu sorunsallaştırma temelinde siyasi bir iradenin oluşum sürecine katılmaktır (Foucault, 2000b, s. 92-95).

İletişim ağları ve öğrenme ilişkisini düzenlemede, çok yönlü yaratıcılığı dikkate almada, toplumsal norm ve normalleştirme ölçütlerini yeniden düşünmede, yerleşik prosedür ve işleyişlerin reddinde, her türlü ayrımcılığın karşısında eşitlik yönünde eylemde bulunmada, yerleşik, yaygın bilme ve bilgi biçimlerine karşı alternatifler geliştirmede, uzman kültünü kırmada, kapitalist kanallar ile bireysel ve kolektif yaşam alanlarının kılcallarına uzanmış ve bu kanallarla sürekli yeniden üretilen ve görünmez kılınan tahakküm biçimlerini reddetmede farklı bir rasyonaliteye, akıl yürütmeye gereksinim vardır (Negri'den aktaran Lewis, 2007). Eğitim politikalarının ve yönetim süreçlerinin odak noktası olarak belirlenen, güncel bir yaklaşımı oluşturan standartlaştırma, söylemsel ve ideolojik olarak öznelerin ve kurumların özerkliğini, yönetsel bağımsızlığını neo-liberal söylemle etkisizleştirmektedir. Bu da biyo-politikanın yeni biçimidir. Daha da fazlası, standartlaştırma eğitim ideolojisini militarist stratejilere, sıfır hata ölçütlerine, ekonomi diline bağımlı kılmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin devletin ve yerel yönetimin politik baskılarına cevap oluşturma potansiyelinin sorgulanması gerekmektedir (Shenker, 2008). Hâlihazırdaki okulların planlama anlayışlarında kontrol ve gözetlemeyi kolaylaştıracak bakış açıları egemendir. *Normallik* ve *çoğunluk* doğruluk rejimini üretme ve yaygınlaştırmayla eş anlamlı olarak düşünülebilir. Yerleşik eğitim politikaları, eğitim ideolojisi gündelik pratiklerinde eğitim örgütlerine yerleştirir. Eğitim yöneticilerinin gizli kalmış, örtük tahakküm ilişkilerinin görünür kılınması; bilgi ve iktidar ilişkilerinde, baskı tekniklerinde farkındalık sahibi olmaları önemlidir. Eğitim yönetimi araştırmaları iktidar kavramına teorik ve yöntemsel olarak, teknik, örgütsel, ideolojik ve yetki bağlamında geniş ölçekte bakabilmelidir (Gore, 1995). Eğitim politikaları bağlamındaki ideolojik etkileri söylem analizi ile yeniden ele almak, eğitim politikalarını okurken etik ve eleştirel bir yaklaşım ve demokratik bir vizyon geliştirmek, sosyal demokratik politika anlayışını yeniden kuramsallaştırmak, inşa etmek eğitim yöneticilerinin de görev ve sorumluluğu olarak düşünülmelidir (Olssen, Codd ve O'Neill, 2004).

Foucault'nun soybilimsel çalışmaları; modern kurumların (okul, hapishane, hastane ve benzeri) yapısından işleyen pastoral, biyo-iktidarın mikro yapısını, disiplin boyutunda ortaya çıkarmakta ve yönetimi güç ilişkileri olarak tanımlanıyor. Yönetimsellik, bireyleştirme ve totalleştirme, insan davranışlarını bu doğrultuda yönlendirme yöntem ve teknikleridir. Foucault'nun bakış açısı ile değerlendirecek olursak, yaşam boyu öğrenme de insan eylemlerini topyekûn belirleme konusunda kontrol teknolojisi sunuyor (Olssen, 2006, s. 214-216).

Bilgi ve öğrenme etkileşimini ekonomik gereksinimlere bağlayan neo-liberalizmin sorgulanması gerekir. Eğitim ve demokrasi ilişkisini yeniden kurmakla yükümlü eğitim politikaları ne yapmalı?

1. Eşitlik idealini gözetmeli ve gerçekleştirmeli,
2. Devlet asli görevi olarak eğitim ve bilgiye ulaşma hakkını korumalı, garanti etmeli,
3. Sivil toplumun gelişmesini sağlamalı,
4. Eğitim politikalarını, demokratik toplum normlarını üretmek ve geliştirmek amaçlı yeniden yapılandırmalıdır.

Örgüt kültürü, kabul edilebilirlik, kimlikleştirme, değerler açısından dikkat çekicidir. Bilgi sosyal bir üründür. Eğitim örgütleri "sosyal pratikleri, ürettikleri bilgi, değer, kimlikleştirme politikaları bağlamında hegemonik ilişkilerin güçlendirildiği bölgeler olarak görülebilir. İdeoloji aracılığıyla siyasal iktidar kendi ilkelerini topluma dayatır. Eğitim de bu dayatmanın kurumsal zeminini siyasal iktidara sunar. Siyasal iktidarın özü olan toplumsal birlik, bütünlük ve uyum sağlama işlevi ideoloji ve eğitim kurumlarıyla gerçekleşir; çünkü birlik, bütünlük ve uyum siyasal iktidara bütüncül bir iktidar alanı yaratarak total bir evrenin düzenlenmesi imkânını verir. Siyasal iktidarın bilgi ve "gerçek"lerini mutlak doğrular olarak dayatan ideoloji/öğreti ve toplumu bir bütün olarak düzenlemeye şartlanmış siyasal iktidar/öğretmen/yönetici buluşur (Çetin, 2001, s. 201).

Devlet, elinde bulundurduğu bütün imkânlarla topluma kendi ideolojik ilkelerini öğreten, toplumu bu ilkelere göre terbiye eden bir kurumu temsil eder. Eğitim aracılığıyla devlet, bütün toplumun düşünce ve değer yargılarının bir eritme potası içinde kaynaştırılıp bütünleştirilmesini gerçekleştirme amacına yönelmiştir. Althusser, siyasal iktidarın kendi varlığını devam ettirebilmesi için baskı aygıtlarına ve ideolojik aygıtlara sahip olduğunu ve bunları yoğun bir şekilde kullandığını ifade eder. İdeolojik aygıt olarak aile ve eğitim gibi alanlar siyasal iktidarın onanmasını devam ettiren kurumlardır. Bu alanlar içerisinde bireyler adlandırılır, kimlik kazandırılır ve devletin egemenlik alanına hapsedilir (Althusser'den aktaran, Çetin, 2001, s. 207).

Eğitimin gücü bilgi ve bilim tekelinin siyasal iktidar tarafından üretilip kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bilgi iktidarın aracıdır. İktidarı beslemek ve güçlendirmek için işler. Bu nedenle her iktidar arayışıyla birlikte bilginin araçsallığı da artar. Bilgiye duyulan iktidara duyulan güç tutkusunun artma derecesine bağlıdır. Bilgi insanı tanımanın, onu düzenlemenin, dönüştürmenin ve manipüle etmenin bir aracıdır. Bu yüzden bütün bilgi aktarım ve uygulayım süreçleri iktidar hiyerarşisiyle beslenir ve ona göre şekillenir. Bilginin egemenliği doğal olarak iktidarın egemenliği demektir. Hiçbir bilgi kendi içinde bir iktidar formu, bir iktidar fonksiyonu ve diğer iktidar formlarına bağlı bulunan bir iletişim, kayıt, insanları toplayıp kontrol etme ve kendi sistemini yayma düzeni olmaksızın şekillenemez, varlığını devam ettiremez. Hiçbir iktidar da bilginin üretimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve alıkonması olmaksızın uygulanamaz, gerçekleşemez. Eğitim ve ideoloji birbiriyle yakından ilgili olarak siyasal iktidarın kendi meşruiyet ilkelerine mutlaklık ve kutsallık kazandırdığı araçlardır. Eğitim ve öğretim süresince "bilgi ve gerçek" onu üreten ve yayan kurumlarda merkezi bir güce dönüştürülür. Bu "gerçek", siyasal iktidar tarafından devamlı olarak tek gerçek olarak sunulur (Çetin, 2001, s. 208).

Eleştirel kuramcılar modernlik ile hesaplaşan yaklaşımlarında bürokratik örgütlerle ve bunlara içkin değer ve ideolojik paradigmalara, kâra, kâra koşulmuş bilinç yapılarına yönelik eleştiriler getirir. Çünkü akılcılık, bürokratik etkinliğe hizmet etme amacıyla kullanılırken, aynı zamanda, paradoksal bir biçimde akıldışılığı üretiyor, işlev dışı sonuçlara neden oluyordu. Foucault'a göre akılcı sistemler, çalışanlar üzerinde doğrudan baskı oluştururlar. Bu sistemler yardımıyla, çalışanların performansı ve çalışmaları aynı şekilde denetlenir (Aytaç, 2005, s. 249). Bu bağlamda, yönetici yetiştirme etiğinin dayanak noktası Foucault'un da belirttiği gibi (2000a, s. 245) kendilik kaygısı olmalıdır. Kendilik kaygısı, iyi bir yöneticinin ortaya çıkması açısından, pedagojik, ahlaki ve ayrıca ontolojik bir koşul gibi görünmektedir. Gücü kötüye kullanma eğilimindeki yönetim teknikleri karşısında eleştirel düşünce ile bireysel özgürlüğün elde edilmesini sağlayan etik araştırmaların eklemlendiği nokta buradadır.

Örgüte ilişkin söylemler ve çalışmalar örgüt kültürü, liderlik, öğrenen örgütler, zeki örgütler üzerine odaklanmaktadır. 1980'lerde paylaşılan kültür, 1990'larda yönetsel yeterlikler ve günümüzde sermayesi bilgi olan giderek sanallaşan örgütler olarak ele alınan örgütsel söylemler özünde sürekli bir mikro-iktidarı taşımaktadır. Son olarak eğitim yöneticileri, eğitim bilimciler, akademisyenler, eğitimciler açısından, Foucaultcul soy-bilimi yani, kendiliğin ontolojik eleştirisi önerilebilir. Foucault'un soy-bilimsel yaklaşımı örgütsel analizde, öznelliğin sınırlarını sorgulayarak öğrenme, uyum, konu alanı uzmanlığı bağlamında eleştirel düşünümselliği öngörür (Chan, 2000). Örgüt kültürünü ana akım söylem ve rejimlerin belirleyiciliğinden kurtarmak gerekir. Özgürlük ve direniş kavramları örgütsel çözümlemede, kavramsal ve teknik açıklık getirmek anlamında kullanılmalıdır. Foucault'un bu noktada önerdiği "olduğumuz şeyi reddetmektir." Bu tavır direniş olanağı yaratacak ve özgürlüğü sağlayacaktır.

Eğitim yönetimi alanının, iktidarın istediği öznellikleri yaratan, toplumsal uzamı katleden, yayılımcı, 'üretken' iktidarı besleyen eğitim sistemi üzerinde düşünmesi gerekmektedir. Yönetmek, neo-liberal yönetimselliğe karşılık gelecek nitelikte *sorunsallaştırma sanatı* olarak düşünüldüğünde, sorusallaştırma belirli bir doğruluk rejimi içerisinde doğru/yanlış oyunu pratiğini tanımlamaktadır (Yıldırım, 2003-2004, s.29). Dolayısıyla, eğitim yönetimi araştırmalarının ya da uygulamalarının sorunsallaştırdığı, doğru/yanlış oyununa soktuğu, bilginin ya da eylemlerin niteliğinin artan biçimde neo-liberal ekonominin diline büründüğü açıktır. Eğitim yönetimi de bu yönetim rasyonalitesine, bu yeni egemenlik kipiyle yönetilen, nüfusa içkin bir egemenlik paradigması geliştirir. Eğitimin yönetilmesi de nüfusu, kitleleri, nüfusla ilgili biyopolitik unsurları, oranları, sorunları ele almayı öngörür. Devlet yönetiminin bir uzantısı olarak, nüfusun güvenliğini gözetecek şekilde, insanları mekânsal olarak da yöneten, çevreleyen, sınırlayan, hizaya sokan eğitim yönetimi zihniyeti, okul ortamlarında varlığını koruyor.

Batı siyasal aklının halkası (Yıldırım, 2003-2004, s.33) neo-liberalizm, eğitim yönetimi yaklaşımlarında ve uygulamalarında baskın durumdadır. Alanda yapılan tezler, araştırmalar, makaleler, bildiriler tematik ve kurgusal olarak incelendiğinde, büyük ölçüde işletme diline karşılık gelecek, kalite, rekabet, verimlilik, maliyet etkinliği, girişimcilik, risk yönetimi kodlarına ulaşmak mümkündür. Siyasetin ekonomi karşısındaki yenilgisi (Yıldırım, 2003-2004, s.34) eğitim yönetiminin ekonomi karşısındaki yenilgisinde de karşılığını bulmakta, içinde yaşadığımız zamanın rasyonalitesinin bu olduğu inancını dayatmaktadır. Eğitim ideolojisi bu bağlamdaki siyasal aklın aracı olarak *kontrol toplumunun* devamlılığını amaçlamaktadır.

Foucault pratik akıl formu olarak dört tür teknolojiden bahseder (Yıldırım, 2003-2004, s.31-32): 1. Üretim teknolojileri (nesnelerin üretimi, kullanımı, dönüştürülmesi), 2. İşaret teknolojileri (anlam, işaret, sembol üretimi), 3. İktidar teknolojileri (bireylerin hareket tarzlarını belirleyen ve onları belirli amaçlar için kullanan ya da boyun eğdiren, özneyi nesneleştiren teknolojiler), 4. Kendilik teknolojileri (bedenlerin, ruhların, düşüncelerin, hareket tarzlarının ve varoluş biçimlerinin üzerinde, kendi imkânları ya da başkalarının yardımıyla bir dizi operasyon yapmalarını ve böylece belirli bir mutluluk, saflık, bilgelik, kusursuzluk veya ölümsüzlük hallerine ulaşmak üzerine kendilerini dönüştürmelerini sağlayan teknolojiler). Eğitim sistemleri, özellikle işaret, iktidar ve kendilik teknolojileri ekseninde işleyerek öznenin kurulumu ve devlet formasyonu arasındaki ilişkileri sürdürür. Bu teknoloji türleri, kapalı ve otoriter toplumlarda, eğitim ideolojileri yardımıyla kendilik teknolojilerinin tahakküm teknolojileri olarak tasarlanması ve sürdürülmesi şeklinde varlığını korur.

Batı toplumlarında gelişen yönetim pratiklerinin temel özelliği her bireyi aynı anda yönetmesi, bir yandan bireyselleştirirken bir yandan 'totalize' eden siyasal akıldan yola çıkmasıdır (Yıldırım, 2003-2004, s.35). Eğitim yönetimi pratikleri de özünde 'totalize' eden bir siyasal aklın uzantısı gibidir. Foucault, yönetim kavramını makro iktidarın çalışmasını açıklayıcı bir terim olarak ele

alır. Yönetim, yönelimin yönlendirilmesi olarak tanımlanır (Yıldırım, 2003-2004, s. 33; Gillies, 2008). Başka anlatımla bireylerin eylem tarzlarını, kendilerini yönlendirme tarzlarını yönlendirmek, şekillendirmek, düzeltmek, ıslah etmek, bireylerin olası eylemleri üzerinde çalışmak üzerinden işleyen bir eğitim yönetimi ideolojisinin varlığından söz edilebilir. Kuramsal, etik, felsefi olmanın ötesinde yönetsel eylemlerin pratik niteliği davranışları şekillendirme, yönlendirme, düzenleme tarzında tahakküm niteliği taşımaktadır. Yönetim, 'sistematize edilmiş, hesaplanmış, düzenlenmiş özgül bir iktidar tipidir (Yıldırım, 2003-2004, s.35). Devlet formunca ya da iktidar aygıtlarınca belirlenmiş bir hayat tarzının yönetimi açısından ise, devletin ideolojik aygıtı olarak eğitim, kontrol toplumunun oluşumuna hayat nizamını dikte ederek hizmet eder. Toplumsal çerçeve içinde kurulan kişilik yapılarının, özneleşme süreçlerinin de iktidar ilişkileri ile yapılandırılması söz konusudur.

İktidar, Foucault'ya göre bir kurum değil, bir stratejidir. İktidarı pratiklerde aramak gerekir. Ekonominin yönetim pratiklerinin odağına yerleştirildiği bir yaklaşımım egemen olduğu gözlenmektedir. Artık yönetim meselelerinde söz konusu olan ilkeler ne "ortak iyi"nin, kamusal yararın saptanması ne de yönetimin hukuksal konumunun tespit edilmesi değil, tüm süreçlerde en verimli, en uygun, en işe yarar yöntemin belirlenmesi ve uygulanmasıdır (Akar, 2007, s.94). Neol-iberal yönetim rasyonalitesi, yönetsel taktik olarak girişimciliği öne çıkarır. Girişimcilik hayatın her alanında teşvik edilmesi gereken bir davranış biçimi, etkinlik, kusursuzluk ve rekabet düzeyini artırmayı amaçlayan davranış formasyonudur. Temel hak ve özgürlüklerle donatılmış *vatandaş-özneden* karar alma süreçlerinde üstünlük, risk alabilen, kâr zarar tahminlerini bütün hayat süreçlerine uygulayan *girişken özneye* geçişi mümkün kılan, kısaca hayatın kendisini bir girişim pratiğine dönüştüren bir formasyondan söz edilmektedir (Yıldırım, 2003-2004, s. 52) ve bu formasyon gerek eğitim yöneticilerini yetiştirme gerekse yönetici yeterlilikleri söz konusu olduğunda üzerinde en çok durulan özellik niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak, eğitim yönetimini sorgulama bağlamında, eğitim yöneticilerinin: Eğitim ideolojileri aracılığıyla belirlenen disipline edici, normalleştirici verili toplumsal norm ve kodlar; eğitim politikalarını ve yönetsel eylemleri belirleyen doğruluk rejimine; güvenlik, risk yönetimi, girişimcilik, standartlaştırma, planlama, etkililik, verimlilik, kâr, maliyet gibi işletme terimlerle kuşatılan alan bilgisiyle ne tür bir rasyonaliteye hizmet ettiklerine ilişkin eleştirel tutum ve bilimsel yaklaşım sergilemeleri konusunda Foucault'un önerileri önemli bir bakış açısı kazandırmaktadır.

KAYNAKÇA

Akar, M.Y. (2007). *Marksist ve Foucault'cu iktidar anlayışları üzerine sosyolojik bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aytaç, Ö. (2005). Bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 249-278.

Barrat, E. (2008). The later Foucault in organization and management studies. *Human Relations*, 61(4), 515-537.

Barrat, E. (2004). Foucault and the politics of critical management studies. *Culture and Organization*, 10(3),191 202.

Chan, A. (2000). Redirecting critique in postmodern organization studies: the perspective of Foucault. *Organizational Studies*, 21 (6), 1059-1075.

Chan, A (2001). *Toward a genealogy of organizational culture. The perspectives of Foucault.* Critically Constituting Organization içinde. NY: John Benjamins Publishing.

Chandler, A. M. L. (2009). Agent and subject of discipline: How novice teachers experience techiques of power. Unpublished dissertation (Phd). University of Nevada.

Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 25(2), 201-211.

English, L.M.(2006). A Foucauldian reading of learning in feminist, nonprofit organizations. *Adult Education Quarterly,* 56(2), 85-100.

Foucault, M. (2000a). *Özne ve iktidar* (Çev. I. Ergüden ve O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (2000b).*Entelektüelin siyasi işlevi* (Çev. I. Ergüden ve O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (2000c). *Büyük kapatılma* (Çev. I. Ergüden ve O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (1992a). *Hapishanenin doğuşu* (Çev. M. A. Kılıçbay): Ankara: İmge.

Foucault, M. (2002). *Toplumu savunmak gerekir.* İstanbul: Yapı Kredi.

Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü* (Çev. I. Ergüden ve O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (1992b). *Ders özetleri.* İstanbul: Yapı Kredi.

Gambetti, Z. (2009). İktidarın dönüşen çehresi: Neoliberalizm, şiddet ve kurumsal siyasetin tasfiyesi. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40, 1-11.

Gillies, D. (2008). Developing governmentality: conduct and education policy. *Journal of Education Policy,* 23(4), 415-427.

Gore, J.M (1995). *After postmodernism: Education, politics and identity and school life.* Smith, R. (ed.) & Wexler, P. (ed.). Foucault's poststructuralism and observational education research: A study of power relations. London: Taylor &Francis.

Günlü, R. (2003). Özerklik, toplumsal dönüşüm ve eğitim. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 1(1), 4-19.

Hesapçıoğlu, M. (2000). Michel Foucault hakkında (s.7-14). *Foucault, psikoloji ve ruhsal hastalık.* İstanbul: Birey.

Huckaby, M.F. (2007). Making use of Foucault in a study of spesific parrhesiastic scholars. Educational Philosophy and Theory, 40(6), 771-788.

Karaismailoğlu, F. (2006). *Sosyal teoride iktidar tartışmaları: Marx, Nietzsche, Weber, Foucault.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakayacı, Ö. & Kurtarır, E. (2006). Töre seçilmişler ve diğerleri, güç, erk, iktidar olguları bağlamında insancıl bir iktidara doğru. Planlama felsefesi, (Editör: E. Kurtarır). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.

Köse, E. (2009). Yeni bir iktidar tarzı olarak liberal yönetim zihniyeti ve beşeri-sosyal sermaye kavramı. (htpp://iibf.ogu.edu.tr. kongre/bildiriler/02-01.pdf. erişim tarihi, 24.03.2010).

Kurtarır, E. (ed.) (2006). *Planlama felsefesi.* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.

Levitt, R. (2008). Freedom and empowerment: A transformative pedagogy of educational reform. *Educational Studies*, 44, 47-61.

Levin, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. *Educational studies*, 44, 62-76.

Limas, J.M.C (2006). Technologies of disciplinary power in action: the norm of the "Good student". *Higher Education*, 52, 665-686.

Mann, S. J. (2008). *Study, power and university. The instutions as a context for learning.* Critically Constituting Organization. NY: John Benjamins Publishing

Mayo, C. (2000). The uses of Foucault. *Educational Theory*, 50(1), 103-116.

Olssen, M., Codd; J., O'Neill, A. M. (2004). *Education policy: Globalization, Citizenship&Democracy.* Critical policy analysis: A Foucauldian approach. P: 39-58.

Olssen, M. (2006). Understanting the mechanism of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.

Olssen, M. (1999). *Michel Foucault: Materialism & Education*. Foucault and critical theory. p.127-152. Greenwood Publishing, USA.

Peters, M. A. (2007). Foucault, biopolitics and the birth of neoliberalism. Critical studies in Education. 48(2), 165-178.

Prasad, A. (2009). Contesting hegemony through genealogy: Foucault and cross cultural management research. *International Journal of Cross Cultural Management*,9(3), 359-369.

Saygılı, A. (2005). Modern devletin beden ideolojisi üzerine kısa bir deneme. *Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi Dergisi,* 54(3). 324-340.

Seals, G. (1998). Objectively yours, Michel Foucault. *Educational Theory*, 48(1), 59-66.

Shenker, S. (2008). Applying Foucault's "archaeology" to the education of school counselors. *Educational Studies*, 44, 22-29.

To, S.(2006). Using Foucault's concept of power to analyze school discipline and draw implicaitons for school social work service in Hong Kong. *International Social Work*, 49(6) 779-790.

Yıldırım, Y. (2004). Batı siyasal aklının analitiği: Yeni bir egemenlik formuna doğru. Toplum ve Bilim. 99, 28-64.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL ETKİLİLİK DÜZEYİ

Dr. Hülya Kasapoğlu
13 Ekim İlköğretim Okulu, hulyakasapoglu@lycos.com

Özet

Bu araştırma ile ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde; yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin yönetsel etkililik düzeyi belirlenmiş, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında fark olup olmadığı cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki merkez ilçeler resmi ilköğretim okullarında görev yapan 565 okul yöneticisi ve 20.666 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 105 yönetici ve 1279 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, yöneticilerin yönetsel etkililik düzeyini belirlemeye dönük olarak geliştirilen ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra yönetici ve öğretmen görüşlerine sunulmuştur. Araştırmada toplanan veriler SPSS programına kaydedilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım özelliği göstermeyen dağılım için nonparametrik istatistiki tekniklerden yararlanılmıştır. İkili grupların karşılaştırmalarında "Mann Whitney U-Testi", üçlü grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri belirlenmiş ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: *Okul yöneticisi, etkililik, yönetsel etkililik, öğretmen*

Abstract

The aim of this research is to define the managerial effectiveness level of grade school managers according to manager and teacher view. Within the frame of this aim; according to the opinions of administrators and teachers, administrators managerial effectiveness level is determined and whether there is a difference between the views of teachers and administrators were examined according to gender, education level and seniority variable. The universe of this research is 565 school administrators and 20,666 teachers who work within the borders of the central town primary schools of Metropolitan Municipality of Ankara. The sample of the research is 105 administrators and 1279 teachers. During the research, the scale which was developed to determine the degree of administrator's managerial effectiveness level is presented to administrator and teacher opinions after the validity and reliability studies. Collected data during the study are recorded into the SPSS program.Whether the data are normally distributed has been checked with Kolmogorov-Smirnov Test. Nonparametric statistical techniques were used for the distribution which does not show normal distribution feature.For comparison of bilateral groups, "Mann Whitney U-Test and for comparison of threefold groups, Kruskal-Wallis test was used. At the result of the research, administrator and teacher opinions about managerial effectiveness level of school administrators is determined and a significant difference between these views is found.

Keywords: *School administrator, effectiveness, managerial effectiveness, teacher*

PROBLEM DURUMU

Örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakları amaçları gerçekleştirecek biçimde düzenlemek yöneticinin görevidir (Çalık, 1997). Bu görevi yerine getirmesi için yönetimin etkili olması gerekir. Etkili bir yönetim, örgütsel liderlik niteliklerini taşıyan, sürekli olarak kendini yenileyen yöneticilerce yapılabilir (Başaran, 1982).

Bir yöneticinin aynı zamanda lider olarak kabul edilmesi ya da edilebilmesi için, örgütsel yol gösterilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir (Aydın, 1994).

Etkililik, doğru şeyleri yapma yeteneği, etkili olma durumudur. Hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak uygun yöntemleri seçmeyi kapsamaktadır. Etkili liderler yapılacak doğru işleri ve bu işleri yaptırmak için doğru yöntemleri seçmektedirler. Etkili yöneticiler karar vermede bilimsel yaklaşımı kullanırlar (Megginson, vd, 1986).

Yönetsel etkililik ya da yönetimin etkililiği, örgütsel etkililikten farklı bir kavramdır. Yönetimin etkililiği, yöneticilerin davranışı sonucu oluşan bir kavramdır ve ölçülmesinde davranışa yönelik değişkenler kullanılmaktadır (Özbaşar, 1976).

Okul, değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri ve sosyal yönü, daha sınırlı örgütlere göre daha yoğundur. Bu anlamda okullarda müdürler ve öğretmenler arasında, diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Erçetin, 1993). Bu nedenlerle okullarda yöneticilerin işgörenler üzerindeki etkisi daha da önem taşımaktadır. Bunun için de okul yöneticileri etkili bir lider olmak durumundadır. Yöneticilerin, çalışanlar üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Etkileme sürecinin başlatılmasının ve sürdürülmesinin kaynağı, örgütsel önder (yönetici) de bulunan erktir (Başaran 1992).

Etkili liderlerin karakteri beş olguyla açıklanabilir. Bu karakter özellikleri şunlardır (Goetsch, 2005):

- İkna edebilme
- Pozitif etki yaratma
- Doğru iletişim becerileri
- Pozitif rol modeli oluşturma
- Sorumluluk dengesi

Etkili lider, ne yalnız çalışanlarının gereksinimlerini karşılayan "insan ilişkileri uzmanı", ne de yalnızca kurumsal gereksinimleri karşılayan "verimlilik uzmanı"dır. Her ikisi de olmalıdır. Daha da önemlisi etkili bir lider, hem kendi gereksinimlerini hem de çalışanlarının gereksinimlerini karşılıklı olarak gidermeyi başarabilecek, bu farklı becerileri nerede ve ne zaman kullanacağını bilebilecek duyarlılık ve esnekliğe de sahip olmalıdır. Son olarak etkili bir lider, birbirleriyle yarışan bu iki gereksinim kaynakları arasında çıkması kaçınılmaz çatışmaları çözecek becerileri de bilmelidir (Thomas, 1997).

Bir birimde etkili bir yönetimin olabilmesi iki yetenek alanı etrafında tanımlanmıştır (Karslı, 2004):

Kavramsal yetenekler, Bir dizi kavramsal faktör ölçütlerini içerir. Bunlar, yön kurma, yenilik, geleceğe yönelme, genel bakış, yönetme/işletme, girişkenlik, kesinlik, öncelikleri belirleme, problem çözme, kişisel örgütlenme olarak bilinir.

Özel yetenek ölçütleri, Görevlendirme, yetiştirme, danışma, geri besleme, temas, destek, kişilik ve dürüstlük olarak ortaya konmuştur. Bu ölçütler diğerlerinin çabalarını kolaylaştırıcı bir kişi olarak yöneticinin rolü ile ilgilidir. Destek, kişilik ve dürüstlük yönetici özelliklerinin referansıdır ve eleştiriyi kabullenmede isteklilik, personeli takdir etme ve saygı gösterme, başkalarının duygularına duyarlı olma, arkadaşlık ve cana yakınlık, iyi bir mizah duygusu, esaslı güvenirlik ve dürüstlük ölçütleriyle belirlenir.

Etkili bir lider, dürüst, ileriyi gören, ilham veren, değişiklikleri destekleyen, eşitlikçi, destekleyici, görüşlerini açık bir biçimde ifade eden, insanları iyi dinleyen ve tarafsız değerlendiren, gücünü uygun biçimde kullanan, güvenilir, grubunu des-

tekleyen, başkalarının görüşlerine saygı duyan, kendi gücünün farkında olan, hatalardan ders çıkartabilen, etkili iletişim ve yönetim becerilerine sahip kişidir. Etkili liderler kurumun her düzeyinde ortaya çıkabilirler (Baltaş 2001, Botsford 1997).

Etkili olmayan sıradan bir okul herhangi bir yönetici ile yönetilebilir. Fakat şüphesiz ki, etkili bir okul güçlü ve etkili bir lider ister. Etkili bir yönetici için önemli sorumluluklarından birisi, öğretmenleri yönetim konusunda bilgilendirirken, diğer taraftan onları karar verme süreçlerine katarak örgütsel işleyiş konusunda söz sahibi yapmaktır. Öğretmenleri yetkilendirerek, onların liderlik yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermektir (Rallis, 1988).

Birey ve kurum olarak etkili olmak artık günümüz dünyasında isteğe bağlı bir şey değildir. Etkili olmak oyun alanına girmenin bedelidir. Ne var ki, etkililiği oluşturmamız ve onu aşmamız için, bu yeni gerçeklikte varlığı sürdürmek, başarılı olmak, yenilik yapmak, üstün olmak ve liderlik gerekecektir. Yeni bir çağın çağrısı ve ihtiyacı büyük insan olmaktır. Büyük insan olmak içindeki potansiyeli kendini tatmin edecek biçimde kullanma, tutkulu biçimde uygulamaya koyma ve anlamlı bir katkıda bulunmaya yöneliktir. Bunlar farklı bir düzlem ya da boyuttadırlar. Farklı bir türdedirler. Anlam, derece olarak değil, tür bakımından başarıdan farklıdır. İnsan dehası ve motivasyonunun daha yüksek zenginliklerine ulaşmak yeni düşünce donanımı, yeni bir beceri donanımı, yeni bir araç donanımı yeni bir alışkanlık gerektirir (Covey, 2005).

Etkili bir yöneticinin sahip olması ve geliştirmesi gereken bazı becerileri kendi açısından değerlendirmesi ve kendisini yetersiz bulduğu noktalarda ne gibi iyileştirmeler yapabileceğine karar vermesi gerekir. Günümüzde iş yaşamı giderek daha zorlayıcı ve rekabetçi olmaktadır. Ayakta kalmak ve başarılı olmak için kendimizi hemen her gün yenilemek ve geliştirmek zorundayız (Barutçugil, 2005).

Okul müdürlerinin, yönetici olarak yerine getirmekle yükümlü olduğu, daha çok okul içinde yapılan işlemlerden başka, okul dışında da yapmaları gereken görevleri vardır. Yöneticiler çağcıl anlayışta, eğitim politikalarının, amaçlarının oluşmasına da katkıda bulunurlar. Bugün, etkili yöneticiler sadece okul içindeki geleneksel işlevlerinin yanında, okul dışında da çeşitli rolleri başarıyla oynayabilen kalkınma liderleridir. Çevredeki çeşitli kurumların liderleriyle ilişkide bulunarak; okulun politika ve amaçlarını yorumlamak, yeni program ve düzenlemeleri tanıtmak, uygulama sonuçlarını ve düzenlemeleri tanıtmak, uygulama sonuçlarını değerlendirip açıklamak, baskı gruplarıyla uzlaşmak, örgütü adına konuşmak, çok örgütlü etkinliklerin koordinatörlüğünü üstlenmek, örgütünü çevreye tanıtmak, benimsetmek yöneticilerin örgüt dışı görevlerinden bazılarıdır (Kaya, 1991). Toplumun önderi örgütlerin liderleri olarak tanımlanabilecek "okul yöneticileri", eğitimle ilgilenen kişiler olarak, en fazla liderlik özelliği göstermesi ve etkili olması beklenilen gruptur diyebiliriz.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İlköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyleri hakkında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel probleme yanıt bulmak amacıyla alt problemler oluşturulmuştur. Bunlar:

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinde yönetsel etkililik işlevi hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, yönetsel etkililik işlevlerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin "okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyine ilişkin" görüşleri arasında,

   3.1. Cinsiyetlerine,

   3.2. Eğitim durumlarına,

   3.3. Kıdemlerine,

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için alınan önlemler ve yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, problemin ilgili olduğu alan ile verilerin çözümlenmesinde yararlanılan teknikler açısından durum saptamaya yönelik, genel tarama modelinde bir çalışmadır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan merkez ilçelerden Altındağ, Mamak, Keçiören, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı, Yenimahalle resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. 23.07.2004 tarih 25531sayı ve 5216 kanun numarasıyla Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarına dahil edilen 7 ilçe evrene dahil edilmemiştir. Ayrıca okul müdürleriyle bir yıldan az birlikte çalışan öğretmenler evrenin bir sınırlaması olarak belirlenmiştir. Ankara İl Millî Eğitim müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda, sözü edilen ilçelerde 2006-2007 öğretim yılında 565 tane resmi ilköğretim okulu, dolayısıyla 565 yönetici bulunduğu ve bu okullarda toplam 20.666 öğretmenin görev yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem büyüklüğünü saptamak amacıyla, araştırma anketi 50 kişilik küçük bir pilot gruba uygulanmıştır. 50 kişilik gruptan elde edilen değerlerin, normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda çıkan sonuçlar, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün 75 kişi olarak kabul edilmesinin uygun olduğunu göstermektedir. Ancak, gerek uygulama sırasında karşılaşılacak güçlüklerden en az etkilenmek ve gerekse örnekleme geçerliğini artırmak amacıyla, hesaplanan örneklem sayısının 30 fazlası alınarak 105 kişilik bir örneklemin uygun olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada yöneticiye ilişkin görüş belirtmek isteyen tüm öğretmenlerin örnekleme alınmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda 1279 öğretmen örnekleme dahil olmuştur. Örnekleme seçilen 105 yöneticiye anket uygulanmıştır. Anketlerin dönüş oranı 104'tür. Örnekleme alınan okul, yönetici ve öğretmen sayıları aşağıdaki gibidir. (Tablo 1)

Tablo 1: *Örnekleme Alınan Okul, Yönetici ve Öğretmen Sayıları*

İlçe	Okul Sayısı	Örneklemdeki Okul Sayısı (n)	Örneklemdeki Yönetici Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
Altındağ	73	14	14	175
Çankaya	108	20	20	235
Etimesgut	37	7	7	86
Gölbaşı	34	7	7	89
Keçiören	88	16	16	206
Mamak	93	17	17	196
Sincan	44	8	8	100
Yenimahalle	88	16	15	192
Toplam	**565**	**105**	**104**	**1279**

VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Bu araştırmada öncelikle yönetsel etkililik ile ilgili detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yönetsel etkililik ile ilgili kaynaklar taranmış, bu kaynaklarda en fazla değinilen etkili yönetici davranışları belirlenmiş ve bunlar birer ölçek maddesine dönüştürülerek, yöneticilerin yönetsel etkililik düzeylerini belirleyici yönetici ve öğretmen ölçekleri oluşturulmuştur. Yöneticilerin yönetsel etkililik boyutunu ölçmeye yönelik hazırlanan yönetici ve öğretmen ölçeği başlangıçta 32 ölçek maddesinden oluşturulmuştur. Ayrıca yönetici ve öğretmen ölçeklerinde, yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgilere de yer verilmiştir.

Alanyazın sonrasında ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığını anlayabilmek için uzman görüşü alınarak (Balcı, 2001; Karasar, 1998) ölçek değerlendirilmiştir. Alan taraması sonucunda oluşturulan ölçeklerin düzenlenmesi noktasında, konunun uzmanı olan veya bu konuda araştırma yapan 26 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Dönüt alınabilen 16 uzman görüşüne göre tek tek değerlendirilen ve yeniden düzenlenen ölçek maddeleri yönetsel etkililik ölçeği için yedi madde çıkarılarak 25 madde olarak belirlenmiştir. Bazı ölçek maddeleri ise uzman görüşleri doğrultusunda yeniden ifade edilmiştir.

Ön uygulamaya hazır hale getirilen yönetsel etkililik ölçekleri 52 yönetici ve 202 öğretmene uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Yöneticilerin yönetsel etkililiğine ilişkin olarak öğretmenlere uygulanan yönetsel etkililik ölçeğinde Cronbach alfa güvenirlik katsayısı. 9191; yöneticilere uygulanan yönetsel etkililik ölçeğinde ise güvenilirlik katsayısı. 9554 olarak bulgulanmıştır.

Veri toplama aracının yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için maddelerin ayırıcılığına bakılmıştır. Sonuçlar, uzman görüşleri de dikkate alınarak değerlendirilmiş, yönetsel etkililik ölçeğinde 2 madde atılmış, gerekli görülen yerlerde yeniden düzenleme yapılmıştır. Sonuç olarak uygulama için yönetsel etkililik düzeyi ile ilgili 23 madde belirlenmiştir. Bu çalışmalardan sonra veri toplama aracında biçimsel olarak da uygun bir düzenleme yapılarak son şekli hazırlanmıştır.

Yönetsel etkililik ölçeğini oluşturan maddelerin tek bir faktörü ölçüp ölçmediğini belirlemek üzere öğretmenler ve yöneticiler boyutunu içeren faktör analizi yapılmıştır. Faktör yükünün her iki grup için 0,30'un üzerinde olması maddelerin ilgili boyutu ölçen bir yapıda olduğunun kanıtı olarak görülmüştür.

Yöneticiler için yönetsel etkililik boyutunda Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,9064 bulunmuştur. Öğretmenler için ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,9755 bulunmuştur. Buna göre testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

VERİLERİN ANALİZİ

Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin görüşler; "hiçbir zaman", "nadiren", "bazen", "çoğu zaman", "her zaman" şeklinde sınıflandırılan ölçek maddeleri ile alınmıştır. Derecelendirme ölçeğindeki aralık sayısının, seçenek sayısına bölünmesiyle (4/5=0.80) maddelerin değerlendirilmesinde yararlanılacak puanlar belirlenmiştir. Buna göre "hiçbir zaman" seçeneğinin puan aralığı 1.00-0.80; "nadiren" 1.81-2.60; "bazen" 2.61-3.40; "çoğu zaman" 3.41- 4.20; "her zaman" seçeneğinin puan aralığının ise 4.21-5.00 arasında değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Araştırmada anket tekniği kullanılarak toplanan veriler SPSS 11 (Statiscial Packet for Social Sciences) programına kaydedilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi, grup büyüklüğünün 50'den fazla olması halinde, puanların normalliğe uygunluğunu saptamada kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmacı, yönetsel etkililikle ile ilgili maddelerin dağılımını saptamak için Kolmogorov-Smirnov Testini uygulamıştır. Testin sonucunda, dağılımın normal dağılım özelliğini göstermediği saptanmiştır. Normal dağılım özelliği göstermeyen dağılım için nonparametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırmalarında "Mann Whitney U- Testi" kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Sonuçlar $p<.05$ düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen yönetici ve öğretmen görüşleriyle bunlar arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin "Yöneticilerin Yönetsel Etkililik İşlevlerine" İlişkin Görüşler

Birinci alt problemde, okul yöneticilerinin, yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bulgular tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2: *Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin "Okul Yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyine" İlişkin Görüşleri*

Yönetsel Etkililik	Okul Yöneticisi			Öğretmen		
	n	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
	104	4.43	.325	1276	3.44	.898

Okul yöneticilerinin, yönetsel etkililik boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul yöneticileri kendilerini yönetsel etkililik açısından tam ($\bar{x}$=4,25) düzeyinde görürken, öğretmenler, okul yöneticilerini çok ($\bar{x}$=3,44) düzeyinde yönetsel açıdan yeterli bulduklarını belirtmektedirler.

Başka bir anlatımla, okul yöneticileri, kendilerini geliştirme ve yönetsel etkililik işlevlerini oldukça yerine getirdiklerini ileri sürmelerine karşın, öğretmenler okul yöneticilerinin yönetsel etkililik açısından çok iyi düzeyde olmadıklarını ilerini sürmektedirler.

2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin, "Yöneticilerinin Yönetsel Etkililik İşlevlerini" Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

İkinci alt problemde, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. İkinci probleme ilişkin bulgular, tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: *Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin "Okul Yöneticilerinin Yönetsel Etkililik İşlevlerine" İlişkin U Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetsel Etkilik	Okul yöneticisi	104	1129.63	117482.00	20682.000	.000*
	Öğretmen	1276	654.71	835407.96		

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin "yönetsel etkililik" işlevlerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-Testi sonuçları tablo 3'de verilmiştir. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin "yönetsel etkililik" [U=20682,000, p<.05], işlevlerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre, yönetsel etkililik işlevlerini daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürdükleri görülmektedir.

Başka bir anlatımla, okul yöneticileri, yönetsel etkililik işlevleri konusunda kendilerini oldukça başarılı bulmalarına karşın, öğretmenler okul yöneticilerinin yönetsel etkililiği çok iyi düzeyde gerçekleştirmedikleri görüşündedirler. Akın (2002) ilköğretim okulu müdürlerinin etkililik durumlarını değerlendirdiği araştırmasında, okul müdürlerinin görevlerini yerine getirme düzeylerine bakmış ve öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak okul müdürlerinin görevlerini "çoğu zaman" aralığında yerine getirdiğini bulgulamıştır. Bu açıdan Akın'ın araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Bu araştırmada okul yöneticileri ile öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

3.1. Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Yönetsel Etkililik İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt amacının birinci maddesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, yöneticilerin yönetsel etkililik işlevine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda Mann Whitney U-Testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yönetsel Etkililik İşlevlerine İlişkin U-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	SıraToplamı	U	p
Yönetici	Kadın	34	49.31	1676.50	1081.500	.452
	Erkek	70	54.05	3783.50		
Öğretmen	Kadın	804	644.52	518196.99	184901.000	.446
	Erkek	472	628.24	296528.99		

Araştırmada okul yöneticilerinin [U=1081.500, p>.05] ve öğretmenlerin [U=184901.000, p>.05], cinsiyetlerine göre, "yöneticilerin yönetsel etkililik işlevlerine" ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Buna rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığında, yönetsel etkililik konusunda, erkek okul yöneticileri; kendilerinin daha iyi olduğu görüşündedirler.

Sonuç olarak araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, onların cinsiyetleri "yönetsel etkililik" işlevlerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin algılarının anlamlı bir belirleyicisi olarak bulunmamıştır.

3.2. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre, Yönetsel Etkililik İşlevine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt amacının ikinci maddesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim durumuna göre, "yöneticilerin yönetsel etkililik işlevlerine" ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçların dağılımı tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre "Yöneticilerin Yönetsel Etkililik İşlevlerine" İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Dağılımı*

Yönetici	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark
Önlisans (A)	12	70.08	2	9.938	.007*	A-C
Lisans (B)	78	53.28				B-C
Lisanüstü (C)	14	33.11				
Öğretmen	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark
Önlisans (A)	167	658.26	2	2.600	.275	-
Lisans (B)	968	641.57				
Lisanüstü (C)	141	594.05				

Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin mezun oldukları okullara göre, onların yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir [$x^2_{(2)}$= 9.938, p<.05]. Farklılaşmanın hangi okullar arasında olduğunu saptamak için hesaplanan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre, yüksek lisans ve doktora yapan okul yöneticilerinin, yönetsel etkililik işlevlerine ilişkin davranışlarında belirgin oranda farklılaşma görülmektedir. Öğretmenler de ise, mezun oldukları okullara göre, yöneticilerin yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür [$x^2_{(2)}$= 9.938, p>.05].

Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu, okul yöneticilerinin "yönetsel etkililik" işlevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir belirleyicisi değilken, okul yöneticilerinin almış oldukları eğitim, onların yönetsel etkililik işlevlerini etkili yerine getirmelerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

3.3. Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin Kıdemlerine Göre, Yönetsel Etkililik İşlevine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt amacının üçüncü maddesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kıdemine göre, yönetsel etkililik işlevine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçların dağılımı tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Yönetsel Etkililik İşlevlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları Dağılımı*

Yönetici Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark
6-10 yıl (A)	5	25.10	3	12.607	.006*	A-D B-D
11-15 yıl (B)	24	41.69				
16-20 yıl (C)	20	47.67				
20 + yıl (D)	55	61.46				
Öğretmen Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark
6-10 yıl (A)	424	634.73	3	6.740	.081	-
11-15 yıl (B)	360	607.00				
16-20 yıl (C)	233	642.94				
20 + yıl (D)	259	684.46				

Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin kıdemlerine göre, onların yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir [$x^2_{(3)}$= 12.607, p<.05]. Farklılaşmanın hangi kıdemler arasında olduğunu saptamak için hesaplanan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlarla 20 ve daha fazla kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir.

Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça, yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeyinde de belirgin oranda bir artış meydana gelmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemi, onların yönetsel etkililik işlevlerinin anlamlı bir belirleyicisidir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre ise, analiz sonuçları, "okul yöneticilerinin yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme" düzeyine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir [$x^2_{(3)}$= 6.740, p>05].

Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mesleki kıdemi, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada taranan alanyazın ve araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, yönetsel etkililik işlevlerini oldukça yüksek düzeyde yerine getirdiklerini düşünürken, öğretmenler ise bu alanda yöneticilerin çok iyi düzeyde olmadıkları görüşündedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuç okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin düşünceleri arasındaki farkı göstermesi açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin cinsiyetleri, onların yönetsel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak okul yöneticileri, eğitim durumları ve mesleki kıdemleri arttıkça yönetsel etkililik açısından daha etkin davranışlar gösterdiklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları eğitim kurumu, mesleki kıdemleri onların yöneticilerinin yönetsel etkililiklerine ilişkin görüşleri açısından etkili değişkenler değildir.

Yönetici seçiminde, toplumları yönlendiren rollerinden kaynaklı olarak gelişime inanmış, değişme ve yenileşmeye açık, kişisel etkililiği yüksek, hem kendi gelişimini sürdüren, hem de işgörenlerin gelişimini destekleyen yöneticilerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça, yönetsel etkililik alanında daha etkin oldukları bulunmuştur. Bu nedenle ya yönetici seçiminde eğitim düzeyi önemli bir kriter olmalı ya da yöneticilerin eğitim düzeyini arttırmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Evrende kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından çok fazla olduğu halde erkek yönetici sayısının, kadın yönetici sayısından yaklaşık on altı kat daha fazla olması çarpıcı bir sonuç olarak bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin yöneticilik rollerine uzak olma nedenleri ve yönetici rollerine taleplerini arttıracak düzenlemeler hakkında araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akın, M. A. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Malatya İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. No:11695

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler.* (Üçüncü Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baltaş, A. (2001). *Ekip çalışması ve liderlik*. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi.* (İkinci Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bostsford, J. (1997). We must empower our leaders tomake a difference. *Aorn Journal, 66 (2),* 213-214.

Başaran, İ.E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:112.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış.* (Birinci Basım). Ankara: Gül Yayınevi.

Covey, S. (2005). *8'inci Alışkanlık Bütünlüğe Doğru.* (Birinci Baskı) İngilizce'den Çevirenler: Sezer Soner, Çağlayan Erendağ. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çalık, T. (1997). Etkili eğitim yöneticisi. *Millî Eğitim* Dergisi, 135, 55-58.

Erçetin, Ş. Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,* 183-192.

Goetsch, D. (2005). *Effective leadershıp ten steps for technıcal professıons.* (1th ed.). New Jersey: Pearson Education, Prentice Hall.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (Sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karslı, M.D. (2004). *Yönetsel etkililik.* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.* (Dördüncü Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.

Megginson, L.C. et al. (1986). *Managament concept and applications*. (3 th ed.) Newyork: Herper Row Publishers Inc.

Özbaşar S. (1976). Organizasyonlarda etkinlik kavramına yaklaşımlar ve bir öneri. *Organizasyon Dergisi,1,* 1-6.

Rallis, S. (1988). Room at the top: Conditions for effective school leadership. *PhiDelta Kapan, 9,* 643 - 647.

ETKİLİ OKULLARIN ETKİLİLİĞİNİN SÜRDÜRÜLMESİNDE YÖNETİCİ FAKTÖRÜ

Yrd. Doç. Dr. Mukadder Boydak Özan

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYPTE, mboydak@firat.edu.tr

Tuncay Yavuz Özdemir

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYPTE Bölümü Doktora Öğrencisi, tyavuz@hotmail.com.tr

Özet

Etkili okulların etkililiğinin sürdürülmesinde yönetici faktörünün araştırıldığı bu çalışmada 30 soruluk üç bölümden oluşan beşli derecelendirme likert tarzında hazırlanmış bir anket geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılan anket, Elazığ ilinde ki tüm Anadolu, Fen ve Anadolu Öğretmen Liselerinde görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ile one way anova testi yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri branş ve okul türüne göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre sosyal branşlarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşlerin yer aldığı maddelere daha yüksek bir aritmetik ortalama ile katıldıkları görülmüştür. Okul türüne yapılan karşılaştırmalarda Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin görüşlerinin, Anadolu ve Fen Lisesi öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Okul etkiliğinin devam ettirilebilmesi adına yöneticilerin öğretmen başarılarını güdülemeleri, öğrenciler için yeterince sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve yöneticilerin okullarına yeni kaynaklar bulabilmeleri amacıyla yöneticilere konu ile ilgili eğitimler verilmelidir.

Anahtar sözcükler: *Etkililik, etkili okul, etkili müdür, okul türü, öğretmen*

Abstract

In this study principal factor in maintaining effectiveness of effective schools is investigated and a likert-style questionnaire which has five ratings and 30-questions was prepared. After the validity and reliability tests, the questionnaire was applied to the all teachers who work in Elazig province in Anatolian, Anatolian Teachers and Science high schools. In the analysis of data, one way anova test with independent samples, t test was used. Opinions of teachers and schools by type of branch were analyzed. Social science lessons teachers were found to participate with a higher mean in the questions related to opinions about principals. The teachers' opinions about school administrators who work in Anatolian Teacher High schools have a higher mean compared to the teachers' opinions who work in Science High School. In order to continue the effectiveness of effective schools, school administrators should motivate teachers, organize enough social activities for students and additional training should be given for the administrators in order that they can find new resources for their schools.

Keywords: *Effectiveness, effective schools, effective principal, school type, teacher*

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul, eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş, toplumsal ve hammaddesi insan olan açık bir sistemdir. Açık bir sistem olması nedeniyle okullar etkileşimde bulunduğu çevredeki örgütlerce ya yönlendirilir ya da etkilenir. Okul içerisinde çeşitli değerler bulunur ve bu değerler çatışma içerisindedir. Girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütlerinde örgütün çıktısını değerlendirmek çok zordur. Okul, dolaylı bir girişim olan eğitim için geliştirilmiştir. Okul toplumların sosyal miraslarını nesillerden nesillere aktaran, sosyal düzende gerekli iyileştirmeleri yapan bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2008: 33-36)

Eğitim sistemlerinin öncelikli amacı, öğrencilere istendik yönde davranışlar kazandırmaktır. İstendik davranışlar, farklı formlarda tanımlanabilir. İstendik davranışı şekillendirecek olan durum, merkeze alınan temel görüşün din, kültür, bilgi, beceri, çevreye uyum ve insanı merkeze alıp almamasına göre değişebilir (Tural, 2002: 39).

Öğretimde Etkililik ve Etkili Okullar

Örgütsel etkililik, örgütsel amaçları ve işlevleri gerçekleştirme düzeyi, örgütün çevreden kaynak sağlama yeteneği, örgütsel çıktılar yönünden sağlanan başarı düzeyi, örgütün çevreye uyum sağlama durumu, çevresel beklentileri karşılama yeteneği biçimlerinde tanımlanabilir (Şişman, 2005: 123).

Eğitim sistemlerinde önemli bir kavramda etkiliktir. Yirminci yüzyılın başlarına kadar etkilik kavramı için, verimlilikle aynı anlam yüklenmiştir (Tosun, 1981:1). Etkililik kavramının eğitim sisteminde kullanılması, etkili okul kavramını doğurmuş ve etkili okul ile ilgili çalışmalar 1930'lu yıllarda başlayarak 1970'li yıllarda çalışmalar yoğun şekilde yürütülmüştür (Edmonds 1978; Glass ve Smith, 1978; Brookover ve Lezotte 1979; Drucker, 1992). Etkililik konusunda bu kadar çalışma yapılmasına karşın, etkililik kavramının kapsamlı ve kuramsal çerçevelere uyan bir tanımı henüz yapılamamıştır. Tüm bu çalışmaların ortak noktası etkinliğin çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda bir uzlaşmanın olmasıdır (Balcı, 1993:1).

Yapılan çalışmalarda etkili okul için net bir tanım, Levine ve Lezotte ile Taylor tarafından yapılmıştır. Levine ve Lezotte'ye (1990:1) göre etkili okul, okuldaki tüm öğrencilerin, okulda uygulanan programlardan en iyi şekilde yararlanması şeklinde tanımlanmışken Taylor (1990:2) bu kavramı okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam olarak ele almıştır.

Etkili Okul ve Etkili Yönetici

Balcı'nın aktarmalarına göre (2007: 12) okul etkililiği konusunda ki önemli çalışmalardan biri 1966 yılında Coleman tarafından yapılmıştır. Bu çalışma araştırmacıların yoğun ilgisini çekmiş ve birçok araştırmacı tarafından etkili okul farklı boyutlarda incelenmiştir. Etkili okul konusunda yapılan birçok araştırmanın sonucunda, eğitim yöneticilerinin, etkili okulların oluşturulmasında önemli birer unsur olduklarını ve önemli sorumluluklar üstlenmeleri gerektiğini açığa çıkarmıştır. Etkili okulu oluşturacak etkili yöneticilerin görevleri Cookson tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Sybolus ve Wendel, 1994, s. 22 akt.: pehlivan, İ. 1662. pdf);

- Okulun akademik amaçlarına bağlılık göstermek,
- Öğrenci ve öğretmenlerden yüksek beklentilerin yer aldığı bir ortam oluşturmak,
- Öğretimsel liderlik işlevlerini yerine getirmek,
- Güçlü ve dinamik liderliği geliştirmek,
- İş görenlerle işbirliği yapmak ve onları geliştirmek,
- Okulda düzen ve disiplini sağlamak,
- Kaynakların etkili kullanımını sağlamak,
- Zamanı iyi kullanmak ve
- Ulaşılan sonuçları değerlendirmektir.

İster ilköğretim ister lise olsun okul yöneticisi, okul başarısında çok önemlidir. Başarılı bir okulun güçlü bir yöneticisi olmadır. Etkili bir yönetici

okulunun hedeflerini belirler ve yenilikleri destekler. Etkili bir yönetici öğrenci başarılarını da etkiler (Edmonds, 1979: 15-18).

Okul yöneticisinin etkili olabilmesi için birçok standarda sahip olması gereklidir. Okulun amacını gerçekleştirmek için işgörenlerin motivasyonlarını yüksek tutmalı ve öğrencilerde ki akademik başarıyı sürekli kılmak için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir okul iklimi oluşturmasına bağlıdır (Karslı, 2006: 9).

Karslı Etkili Okul Yöneticiliği adlı eserinde etkili okul yöneticisinin özeliklerini dokuz ana başlıkta toplamıştır. Bunlar:

1. Kaliteye önem verme, yarışmacılık ve deneyim,
2. Okul topluluğu için liderlik ve vizyon sağlama,
3. Okul iyileştirmede adanma,
4. Kaynakları verimli bir şekilde yönetme,
5. Çalışanlar ve öğrencilerle işbirliği içinde çalışma,
6. Veliler, öğretmenler ve diğer okul yönetimleri ile işbirliği içinde çalışma,
7. Ailelerin okul aktivitelerine ve öğrencilerin öğrenmesine katılımını özendirme,
8. Yüksek moral sağlayacak bir okul ortamını özendirme ve
9. Çalışanların gelişimini ve sürekli öğrenmelerini özendirmeden oluşur.

Clive ve Lynn'e (2002: 21-37) göre okullarda öğrencilerin yürütmüş olduğu proje çalışmalarının değerlendirilmesi ile okulların öğrencilerin akademik başarılarına katkı düzeyi belirlenir ve buda okulların etkililiğini gösterir. Rekabetçilik, bireyselleşen öğrenim ve işbirlikçi sosyal öğrenme okullarda etkililiği destekleyen etmenlerdendir. Etkili okulların amacı sadece başarı göstermek değil, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmektir.

Etkili Okul ve Dinamikleri

Okulun etkililiğini oluşturan sadece akademik başarı değildir. Etkili okulda akademik başarının yanında okuma becerisinin yüksek olması gerekir (Reynolds, Cuttance, 1992: 5). Etkili okul çalışmaları ve okul gelişim aktiviteleri iç içedir. Etkili okul araştırmaları hedef ve amaç için okul gelişiminde önemlidir. Okullardaki öğrenci yapılarında ailelerin sosyoekonomik durumları ve alışkanlıkları bakımından farklılıklar vardır. Bu durum okulu ve sınıfları etkiler. Etkili okul hareketi yıllardır öğrencilerin gösterdiği farklılıkların okul ve o okulun öğretmenlerinden kaynaklandığını gösterir. Bu yüzden bu farklılıkları etkileyen nedenleri açıklamak ve etkili okul olmanın özelliklerini belirmek önemlidir (Townsend, 1994: 23-28).

Okulların etkiliğini belirlemede kullanılan üç yöntem vardır. Bunlar:

- Okul etkileri araştırması; bilimsel verilere dayalı çalışmalar.
- Etkili okul araştırması; etkili okullaşma süreci ile ilgili çalışmalar, okulda ve sınıf içinde kullanılan yöntemlerle ilgili çalışmalar.
- Okul gelişim araştırması; karışık okul gelişim modelleri yerine basit okul gelişim modellerinin kullanılması ile ilgili çalışmalar.

Holcomb'un (1991: 10), etkili okul sürecinin geliştirilmesi için gerekli gördüğü faaliyetler şunlardır:

- Araştırma ve keşfetme süreci
- Takım becerilerini iyileştirme ve geliştirme
- Misyon ve düşünce sistemi
- Öğrenci başarılarından elde edilen sonuçların analizi ile okul hakkında bilgi edinme,
- Okul ve öğrenci durumları hakkında raporlar geliştirme,
- Uygulama ve izleme için bir plan geliştirme ve strateji belirleme,
- İyileştirme hedefleri ile ilgili etkili öğretim stratejileri geliştirme,
- İzleme sonuçları ve planı uygulama ve
- İyileştirme çabalarını yenilemektedir.

Öğrenme ve öğrenmeyi sevme, kişisel gelişim, yaşam becerileri, problem çözme ve nasıl öğrenileceğini öğrenme gibi akademik disiplinler

etkili okulların başarılı sonuçlarından bazılarıdır (McGaw ve ark. 1992: 174). Etkili bir okul, öğrencinin daha fazla öğrenmesini ve hangi çalışma durumunda olduğunu bilir (McGaw ve ark. 1991: 2).

Öğrencilerini bir üst eğitim kurumuna hazırlama noktasında ideal konumda bulunan Anadolu ve Fen Liseleri birer etkili okul olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okullara öğrenciler sınavlarla yerleştirilmekte ve öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla sayıda bir öğrenci topluluğu bu okullarda öğrenim görmeyi hedefler, ancak sınav sonrası bu amaçlarına ulaşamazlar. Bu noktada bu okul türlerinin mevcut etkililiğinin devam ettirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından ve daha başarılı öğrenciler tarafından tercih edilir duruma gelinmesi açısından önemlidir. Okulların etkililiğinin devam ettirilmesi noktasında yöneticilere ne gibi görevler düşmektedir? Bu okullarda görev yapan öğretmenler, kendi kurum amirlerinin tutum, davranış ve etkinliklerini bu amaç doğrultusunda nasıl görmekteler?

Bu araştırmada Etkili okulların etkililiğini sürdürmede öğretmen görüşlerine göre yönetici faktörü araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmak için; öğretmenlerin görev yapmış oldukları okullarda yöneticilerinin etkili **okul yöneticiliği** davranışına ilişkin branş ve okul türüne göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi şeklinde yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezinde sınavla öğrenci alan Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen ve Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan Elazığ İl merkezinde **sekiz Anadolu Lisesi**, **bir Fen Lisesi** ve **bir Anadolu Öğretmen Lisesi** bulunmaktadır. Bu okullarda toplam görev yapan öğretmen sayısı 280'dir. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan seçgisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 203 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin % 72,50'sine ulaşılmıştır.

Verilerin Toplama Aracı

Verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve uzman görüşü alınarak üç bölümden oluşan 30 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Anketin geçerlilik ve güvenirlik işlemlerini yapmak üzere benzer özellik taşıyan 100 kişilik bir öğretmen grubuna görüşleri alınmak üzere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketin yapı geçerliliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde Kaiser-Meyer Olkin Measure of Sampling, 95, Bartlett's test of Sphericity: 12220, Signifisant, 000 düzeyinde anlamlı bulunurken, güvenirlik katsayısını veren Cronbach's Alpha ise, 92 bulunmuştur. Yapılan işlemler sonucunda ankette yer alan madde sayısı değişmemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde alt amaçlarla ilgili olarak ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, üçlü karşılaştırmalar için ise one way anova (varyans analizi) yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin görev yaptıkları branşa göre okul yöneticilerine ilişkin üç bölümden oluşan görüşleri değerlendirmek üzere ilk önce maddeler tek tek ele alınarak bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Anketin birinci bölümünü oluşturan **Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar** bölümüne ilişkin sonuçlar Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1. *Okul Etkiliğini Devam Ettirmede Yöneticinin Öğretmene İlişkin Gerçekleştirdiği Davranışlar*

Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
1. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayıcı ortam düzenler.								
Mat. - Fen	84	3,54	1,206	201	3,240	,073	-,864	,388
Sosyal alanlar	119	3,67	1,034					
2. Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğretmenler ile birlikte çalışmalar yapar.								
Mat. - Fen	84	3,79	1,098	201	,434	,511	-,647	,518
Sosyal alanlar	119	3,79	1,010					
3. Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirebilmeleri için gerekli ortamı hazırlar.								
Mat. - Fen	84	3,61	1,098	201	,969	,326	-,829	,408
Sosyal alanlar	119	3,73	1,014					
4. Öğretmenlere bilgi ve becerilerini yenileme imkânı sağlar.								
Mat. - Fen	84	3,43	1,205	201	3,606	,059	-1,176	,241
Sosyal alanlar	119	3,61	1,026					
5. Sınıf içi faaliyetlerinin okulun hedeflerini destekler nitelikte olup olmadığını inceler.								
Mat. - Fen	84	3,64	1,072	201	3,468	,064	-,394	,694
Sosyal alanlar	119	3,70	,898					
6. Öğretmenin, okulun etkililiğini devam ettirmede önemli bir yeri olduğuna inanır.								
Mat. - Fen	84	3,88	1,069	201	1,372	,243	-1,580	,116
Sosyal alanlar	119	4,10	,906					
7. Öğretmenlerle güçlü ve çift yönlü iletişim kurar.								
Mat. - Fen	84	3,67	1,216	201	2,104	,148	-,946	,345
Sosyal alanlar	119	3,82	1,125					
8. Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin moralini yüksek tutacak etkinlikler düzenler.								
Mat. - Fen	84	3,44	1,265	201	2,836	,094	-,120	,905
Sosyal alanlar	119	3,42	1,139					
9. Öğretmenlerin karara katılmalarını sağlar.								
Mat. - Fen	84	3,67	1,144	201	,403	,526	-,450	,653
Sosyal alanlar	119	3,74	1,131					
10. Okul faaliyetlerinde her öğretmene sorumluluk verir.								
Mat. - Fen	84	3,89	1,064	201	,180	,672	-,159	,874
Sosyal alanlar	119	3,92	,988					
11. Olumlu okul ikliminin sınıf yönetimine olumlu katkı sağlayacağını bilir.								
Mat. - Fen	84	3,81	1,114	201	2,340	,128	-1,032	,303
Sosyal alanlar	119	3,97	1,033					
12. Zümre öğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder.								
Mat. - Fen	84	3,42	1,122	201	,510	,476	-,383	,702
Sosyal alanlar	119	3,48	1,156					
13. Öğretmenlerin başarılarını ödüllendirerek, bu davranışın kalıcı olmasını sağlar.								
Mat. - Fen	84	3,49	1,197	201	1,384	,241	-,047	,962
Sosyal alanlar	119	3,50	1,111					

"Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayıcı ortam düzenler" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,54; Sosyal B $\overline{X}$: 3,67), "Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğretmenler ile birlikte çalışmalar yapar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,79; Sosyal B $\overline{X}$: 3,79), "Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirebilmeleri için gerekli ortamı hazırlar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,61; Sosyal B $\overline{X}$: 3,73), "Öğretmenlere bilgi ve becerilerini yenileme imkânı sağlar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,43; Sosyal B $\overline{X}$: 3,61), "Sınıf içi faaliyetlerinin okulun hedeflerini destekler nitelikte olup olmadığını inceler" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,64 Sosyal B $\overline{X}$: 3,70) görüşlerinin yer aldığı (1, 2, 3, 4, 5) maddelere öğretmenler katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak çok az farkla da olsa sosyal branşlarda görev yapan öğretmen görüşleri daha yüksek sonuçlanmıştır. Okul etkililiğini arttırmada önemli bir yer tutan "Öğretmenin, okulun etkililiğini devam ettirmede önemli bir yeri olduğuna inanır" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,88; Sosyal B $\overline{X}$: 4,10) gö-

rüşünün yer aldığı altıncı maddeye özellikle sosyal alanlarda görev yapan öğretmenler neredeyse tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yine etkililiği devam ettirmede önemli bir ilke olan iletişime ilişkin "Öğretmenlerle güçlü ve çift yönlü iletişim kurar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,67; Sosyal B $\overline{X}$: 3,82) görüşünün yer aldığı yedinci maddeye öğretmenler çok yüksek bir aritmetik ortalama ile olmasa da katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin karasızlık seçeneğine yakın bir sonuçla kaldıklarını belirttikleri "Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin moralini yüksek tutacak etkinlikler düzenler" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,44; Sosyal B $\overline{X}$: 3,42) (madde sekiz) görüşüne ilişkin sonuçlar dikkat çekicidir.

Öğretmenler her ne kadar katıldıklarını belirtmiş olsalar da bazı görüşlere ilişkin görüşleri kararsızım düzeyine yakın sonuçlanmıştır. Bunlardan 12. maddenin yer aldığı "Zümre öğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,42; Sosyal B $\overline{X}$: 3,48) ve yine "Öğretmenlerin başarılarını ödüllendirerek, bu davranışın kalıcı olmasını sağlar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,49; Sosyal B $\overline{X}$: 3,50) 13. maddeye kararsızlık düzeyine yakın düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Anketin ikinci bölümünü oluşturan Okul etkiliğini devam ettirmek **yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları** belirlemeye yönelik bulgu ve yorumlar Tablo.2'de yer almaktadır.

Tablo 2: *Okul Etkiliğini Devam Ettirmede Yöneticinin Öğrenciye İlişkin Gerçekleştirdiği Davranışları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
14. Okulun hedeflerine ulaşması için öğrenciler ile işbirliğini kurar.								
Mat. - Fen	84	3,66	1,092	201	,832	,363	-,175	,861
Sosyal alanlar	119	3,68	,999					
15. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin beklentilerinin karşılanması için çaba harcar.								
Mat. - Fen	84	3,76	,965	201	,001	,980	-,415	,678
Sosyal alanlar	119	3,71	,933					
16. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kendi okulunu tercih etmesi için tanıtıcı etkinlikler düzenler.								
Mat. - Fen	84	3,67	1,144	201	,124	,725	-,247	,805
Sosyal alanlar	119	3,71	1,092					
17. Oluşturduğu etkili okul yöneticiliğiyle öğrenci başarısını artırır.								
Mat. - Fen	84	3,71	1,071	201	1,117	,292	-,175	,861
Sosyal alanlar	119	3,74	,970					
18. Öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda sınıf ve okul yönetimine katılmalarını sağlar.								
Mat. - Fen	84	3,67	,923	201	,043	,836	-,538	,591
Sosyal alanlar	119	3,74	,970					
19. Öğrenci başarını sürekli kılacak etkinlikler düzenler.								
Mat. - Fen	84	3,62	1,063	201	,118	,732	-,018	,985
Sosyal alanlar	119	3,62	1,089					
20. Okulda ki öğrenme kaynaklarının (kütüphane, bilg. lab…) yeterli sayıda veya nitelikte olması için çaba gösterir.								
Mat. - Fen	84	4,04	,987	201	,978	,324	-,389	,698
Sosyal alanlar	119	3,98	,920					
21. Öğrenci başarını artırmak için veliler ile işbirliği yapar.								
Mat. - Fen	84	3,94	,974	201	,015	,903	-,297	,767
Sosyal alanlar	119	3,90	,978					
22. Öğrencilerin başarılarını ödüllendirir.								
Mat. - Fen	84	3,87	1,015	201	1,202	,274	-,573	,567
Sosyal alanlar	119	3,95	,964					

Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışlarına ilişkin bölümde yer alan görüşlerden "Okulun hedeflerine ulaşması için öğrenciler ile işbirliğini kurar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,66; Sosyal B $\overline{X}$: 3,68), "Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin beklentilerinin karşılanması için çaba harcar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,76; Sosyal B $\overline{X}$: 3,71), "Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kendi okulunu tercih etmesi için tanıtıcı etkinlikler düzenler" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,67; Sosyal B $\overline{X}$: 3,71) görüşlerinin yer aldığı 14, 15 ve 16. maddeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu bölüme ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde sosyal alanlarda görev yapan öğretmen görüşlerinin daha yüksek sonuçlandığı görülmüştür. Öğrenci başarısını artıran önemli davranışlardan birisi olan okul etkinliklerine öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin "Öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda sınıf ve okul yönetimine katılmalarını sağlar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,67; Sosyal B $\overline{X}$: 3,74) görüşünün yer aldığı 18. maddeye her iki branşta yer alan öğretmenler katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulda öğrenci başarısını artırmada önemli bir etmen olan "Öğrenci başarını sürekli kılacak etkinlikler düzenler" görüşüne hem Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,67 hem de Sosyal B $\overline{X}$: 3,67 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşün yer aldığı maddeye ilişkin öğretmen görüşleri katılıyorum düzeyinde sonuçlansa dahi karasızlık düzeyine yakın bir sonuç olduğu dikkat çekicidir. Buna göre bu okullarda öğrencilere ilişkin yeterli etkinliklerin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarısını sürekli kılacak davranışlardan olan "Okulda ki öğrenme kaynaklarının (kütüphane, bilg. lab…) yeterli sayıda veya nitelikte olması için çaba gösterir" (madde 20) görüşüne Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 4,04 ile Sosyal B $\overline{X}$: 3,98 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Okul etkiliğini devam ettirmede önemli bir davranış olan okul aile işbirliğine ilişkin Öğrenci başarını artırmak için veliler ile işbirliği yapar" görüşünün yer aldığı 21. maddeye Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,94; Sosyal B $\overline{X}$: 3,90 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Başarının sürekliliğini kılacak davranışlardan olan "Öğrencilerin başarılarını ödüllendirir" görüşüne her iki branşta görev yapan öğretmenler katıldıklarını belirtmişlerdir (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,87; Sosyal B $\overline{X}$: 3,95).

Okul yöneticisinin okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar **(Bölüm 3)** incelendiğinde öğretmen görüşlerinin genelde katılıyorum düzeyinde sonuçlandığı görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3. *Okul Etkiliğini Devam Ettirmede Yöneticinin Kaynak Bulma Konusunda Gerçekleştirdiği Davranışlar*

Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
23. Velilerle toplantılar düzenleyerek, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakların teminini sağlar.								
Mat. - Fen	84	3,71	1,048	201	,188	,665	-,228	,820
Sosyal alanlar	119	3,75	1,027					
24. İl ve ülke genelinde ki iş adamlarıyla görüşmelerde bulunarak okul kaynaklarını zenginleştirir.								
Mat. - Fen	84	3,42	1,205	201	1,223	,270	-,430	,668
Sosyal alanlar	119	3,49	1,119					
25. Sosyal kuruluşlarla işbirliği içinde olur.								
Mat. - Fen	84	3,49	1,167	201	,121	,728	-,360	,719
Sosyal alanlar	119	3,55	1,110					
26. Okulun sosyal çevresiyle sosyo-ekonomik ilişkileri güçlendirir.								
Mat. - Fen	84	3,61	1,120	201	,031	,861	-,171	,864
Sosyal alanlar	119	3,58	1,116					
27. Okul-aile birliği bünyesinde sanatsal faaliyetler tertip ederek okula gelir sağlar.								
Mat. - Fen	84	3,23	1,176	201	,095	,758	-,297	,767
Sosyal alanlar	119	3,28	1,228					
28. Okul arazisi ve bahçesini ek kaynak olarak kullanır.								
Mat. - Fen	84	2,68	1,441	201	2,086	,150	-,990	,323
Sosyal alanlar	119	2,87	1,344					
29. Okul kantinini ve kooperatifini ek kaynak sağlamak için kullanır.								
Mat. - Fen	84	3,66	1,303	201	,268	,605	-,939	,349
Sosyal alanlar	119	3,49	1,213					
30. Çeşitli kuruluşlardan sponsorluk alarak okula ek kaynak sağlamaya çalışır.								
Mat. - Fen	84	3,30	1,278	201	,001	,971	-,348	,728
Sosyal alanlar	119	3,36	1,287					

Bu bölümde yer alan maddelerden "Velilerle toplantılar düzenleyerek, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakların teminini sağlar" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,71; Sosyal B $\overline{X}$: 3,75)," (madde 23) görüşüne her iki branşta yer alan öğretmenler katıldıklarını belirtmişlerdir. "İl ve ülke genelinde ki iş adamlarıyla görüşmelerde bulunarak okul kaynaklarını zenginleştirir" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,42; Sosyal B $\overline{X}$: 3,48) (madde 24) görüşüne katıldıklarını belirtmelerine rağmen görüşlere ilişkin aritmetik ortalamalar düşük sonuçlanmıştır. Bu sonuç bir açıdan olumlu bir şekilde de değerlendirilebilinir. Çünkü böylelikle baskı gruplarının okulda yaptırım güçleri sınırlandırılmış olacaktır. "Okul-aile birliği bünyesinde sanatsal faaliyetler tertip ederek okula gelir sağlar" görüşünün yer aldığı 27. madde de her iki branşta yer alan öğretmenler karasız kaldıklarını belirtmişlerdir (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,23; Sosyal B $\overline{X}$: 3,28). Oysa öğrenci başarısını artırmada benzer bir görüşün yer aldığı 21 madde de öğretmenler aile ile işbirliği konusundaki görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. 28. Maddenin yer aldığı "Okul arazisi ve bahçesini ek kaynak olarak kullanır" (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 2,68; Sosyal B $\overline{X}$:2,87) görüşüne karasız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin okula gelir sağlamak için okul arazisinden faydalanamadıkları söylenebilir. "Okul kantinini ve kooperatifini ek kaynak sağlamak için kullanır" görüşüne hem matematik fen alandaki $\overline{X}$: 3,66 hem de sosyal alanda görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,49 ile katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin branşları dikkate alınarak maddeler bir bütün halinde değerlendirilerek bağımsız gruplar t testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: *Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirildiği T Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar								
Matematik -Fen	84	3,64	,893	201	3,726	,055	-,830	,407
Sosyal alanlar	119	3,73	,782					
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları								
Matematik -Fen	84	3,77	,836	201	2,843	,093	-,094	,925
Sosyal alanlar	119	3,78	,771					
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar								
Matematik -Fen	84	3,39	,924	201	,098	,755	-,268	,789
Sosyal alanlar	119	3,42	,898					

Branşa göre öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar"** bölümünde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Görüşler katılıyorum düzeyinde sonuçlanmıştır (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,64; Sosyal B $\overline{X}$: 3,73). İkinci bölümün yer aldığı "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar"a** ilişkin öğretmen görüşleri yine katılıyorum düzeyinde sonuçlanmıştır (Matematik-Fen B. $\overline{X}$: 3,77; Sosyal B $\overline{X}$: 3,78). Ancak okul yöneticisinin özellikle öğrencilere ilişkin davranışları hakkındaki öğretmen görüşleri diğer bölümlerde yer alan görüşlere nazaran daha olumlu olduğu dikkat çekicidir. Öğretmen görüşlerinin en düşük sonuçlandığı "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar"** başlığına ilişkin üçüncü bölümde matematik fen alanında görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,39 ile bu görüşlere ilişkin kararsız kaldıklarını belirtirken, sosyal alanlarda görev yapan öğretmenler kararsızım seçeneğine çok yakın bir düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin Okula kaynak bulma konusunda yeteri düzeyde başarı göstermedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin devam ettikleri okul türüne göre görüşleri tek tek ele alınarak One Way Onova (varyans analizi) yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda Levene değerine göre homojen dağılım göstermeyen maddelere için Kruskall Wallis -H (KWH) testi yapılmıştır. Birinci bölümün yer aldığı varyans analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Okul Türüne Göre Okul Etkiliğini Devam Ettirmede Yöneticinin Öğretmene İlişkin Gerçekleştirdiği Davranışlar*

Okul türü	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. Fark
4. Öğretmenlere bilgi ve becerilerini yenileme imkânı sağlar										
Anadolu L.	148	3,51	1,091	Grup. Ar.	1,849	2	,924			
Fen L.	28	3,46	1,232	Grup.İçi	244,624	200	1,223	,756	,471	
Anadolu Ö. L.	27	3,78	1,050	Toplam	246,473	202				
Levene:, 547 p=,580										
5. Sınıf içi faaliyetlerinin okulun hedeflerini destekler nitelikte olup olmadığını inceler.										
Anadolu L.	148	3,66	,988	Grup. Ar.	1,592	2	,796			
Fen L.	28	3,57	,998	Grup.İçi	188,949	200	,945	,843	,432	
Anadolu Ö. L.	27	3,89	,847	Toplam	190,542	202				
Levene:, 951 p=, 388										
6. Öğretmenin, okulun etkililiğini devam ettirmede önemli bir yeri olduğuna inanır.										
Anadolu L.	148	4,01	1,014	Grup. Ar.	1,484	2	,742			
Fen L.	28	3,86	1,044	Grup.İçi	192,496	200	,962	,771	,464	
Anadolu Ö. L.	27	4,19	,682	Toplam	193,980	202				
Levene: 1,551 p=, 215										
8. Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin moralini yüksek tutacak etkinlikler düzenler.										
Anadolu L.	148	3,38	1,203	Grup. Ar.	11,475	2	5,737			
Fen L.	28	3,14	1,177	Grup.İçi	274,239	200	1,371	4,814	,017	1-3
Anadolu Ö. L.	27	4,00	,961	Toplam	285,714	202				2-3
Levene: 1,284 p=,279										
10. Okul faaliyetlerinde her öğretmene sorumluluk verir.										
Anadolu L.	148	3,91	1,058	Grup. Ar.	3,031	2	1,516			
Fen L.	28	3,68	,905	Grup.İçi	206,190	200	1,031	1,470	,232	
Anadolu Ö. L.	27	4,15	,864	Toplam	209,222	202				
Levene:,609 p=, 545										
11. Olumlu okul ikliminin sınıf yönetimine olumlu katkı sağlayacağını bilir.										
Anadolu L.	148	3,91	1,090	Grup. Ar.	3,518	2	1,759			
Fen L.	28	3,64	1,120	Grup.İçi	226,512	200	1,133	1,553	,214	
Anadolu Ö. L.	27	4,15	,818	Toplam	230,030	202				
Levene: 2,127 p=, 122										
12. Zümre öğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder.										
Anadolu L.	148	3,46	1,145	Grup. Ar.	6,203	2	3,102			
Fen L.	28	3,11	1,133	Grup.İçi	256,102	200	1,281	2,422	,091	
Anadolu Ö. L.	27	3,78	1,050	Toplam	262,305	202				
Levene:, 477 p=, 621										
13. Öğretmenlerin başarılarını ödüllendirerek, bu davranışın kalıcı olmasını sağlar.										
Anadolu L.	148	3,49	1,152	Grup. Ar.	6,251	2	3,126			
Fen L.	28	3,18	1,189	Grup.İçi	258,488	200	1,292	2,418	,092	
Anadolu Ö. L.	27	3,85	,989	Toplam	264,739	202				
Levene: 1,203 p=, 302										

P<0,05

"Öğretmenlere bilgi ve becerilerini yenileme imkânı sağlar" (madde 4) görüşüne Anadolu Lisesi $\overline{X}$: 3,51, Fen Lisesi $\overline{X}$: 3,46 ve Anadolu Öğretmen Lisesi $\overline{X}$: 3,78 ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinin karasızım seçeneğine yakın sonuçlanması dikkat çekicidir. "Öğretmenin, okulun etkililiğini devam ettirmede önemli bir yeri olduğuna inanır" görüşünün yer aldığı altıncı maddeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde üç okul türünde de öğretmen görüşleri katılıyorum düzeyinde sonuçlanmıştır. Ancak Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler her ne kadar katıldıklarını belirtmiş olsalar da diğer iki okul türüne göre ($\overline{X}$: 3,86) sonuçların daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu madde de Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmen görüşleri incelendiğinde ($\overline{X}$: 4,19) sonuç neredeyse tamamen katılıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Görev yapılan okul türüne göre Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenen "Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin moralini yüksek tutacak etkinlikler düzenler" (madde 8) görüşüne fen ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler (Fen Lisesi $\overline{X}$: 3,14; Anadolu Lisesi $\overline{X}$: 3,38) karasız kaldıklarını belirtirken, Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$: 4,00) yüksek bir aritmetik ortalama ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Görüş farklılığı Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ile Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmıştır. "Okul faaliyetlerinde her öğretmene sorumluluk verir" görüşünün yer aldığı 10. maddede öğretmen görüşleri katılıyorum düzeyinde sonuçlanmıştır. (Anadolu Lisesi $\overline{X}$: 3,91; Fen Lisesi $\overline{X}$: 3,68 ve Anadolu Öğretmen Lisesi $\overline{X}$: 4,15) Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek sonucun yine Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu dikkat çekmektedir. Okul ortamında eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırıcı "Zümre öğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder"(madde 12) görüşüne Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,46 ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,78 ile katıldıklarını belirtirken, Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,11 ile kararsızlıklarını bildirmişlerdir. Yine öğretmen motivasyonunu yükselterek okulda verimliliğin sağlanmasına yönelik yönetici davranışlarından olan "Öğretmenlerin başarılarını ödüllendirerek, bu davranışın kalıcı olmasını sağlar" görüşünün yer aldığı 13. maddeye Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,18 ile karasızlıklarını bildirirken, Anadolu Lisesi $\overline{X}$: 3,49 ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenler ise $\overline{X}$: 3,85 ile görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine ilişkin Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri diğer okul türüne göre daha yüksek sonuçlanmıştır.

Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye yönelik gerçekleştirdiği davranışların yer aldığı ikinci bölüme ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: *Okul Türüne Göre Okul Etkililiğini Devam Ettirmede Yöneticinin Öğrenciye İlişkin Gerçekleştirdiği Davranışları*

Okul türü	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. Fark
14. Okulun hedeflerine ulaşması için öğrenciler ile işbirliğini kurar.										
Anadolu L.	148	3,71	1,025	Grup. Ar.	7,814	2	3,907			
Fen L.	28	3,21	1,134	Grup.İçi	209,073	200	1,045	3,737	,025	2-3
Anadolu Ö. L.	27	3,93	,874	Toplam	216,887	202				
Levene: 1,246	p=, 290									
15. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin beklentilerinin karşılanması için çaba harcar.										
Anadolu L.	148	3,80	,886	Grup. Ar.	7,457	2	3,728			
Fen L.	28	3,25	1,175	Grup.İçi	172,642	200	,863	4,319	,015	1-2
Anadolu Ö. L.	27	3,82	,879	Toplam	180,099	202				
Levene: 2,251	p=, 108									

Tablo 6: *(Devamı) Okul Türüne Göre Okul Etkililiğini Devam Ettirmede Yöneticinin Öğrenciye İlişkin Gerçekleştirdiği Davranışları*

16. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kendi okulunu tercih etmesi için tanıtıcı etkinlikler düzenler.										
Anadolu L.	148	3,72	1,101	Grup. Ar.	13,272	2	6,636	5,620	,004	1-2 2-3
Fen L.	28	3,14	1,239	Grup.İçi	236,176	200	1,181			
Anadolu Ö. L.	27	4,11	,801	Toplam	249,448	202				
Levene: 2,459	p=, 088									
18. Öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda sınıf ve okul yönetimine katılmalarını sağlar.										
Anadolu L.	148	3,72	,962	Grup. Ar.	5,093	2	2,546	2,881	,058	
Fen L.	28	3,39	,956	Grup.İçi	176,760	200	,884			
Anadolu Ö. L.	27	4,00	,785	Toplam	181,852	202				
Levene:2,512	p=, 084									
19 Öğrenci başarını sürekli kılacak etkinlikler düzenler.										
Anadolu L.	148	3,62	1,079	Grup. Ar.	11,972	2	5,986	5,397	,005	2-3
Fen L.	28	3,18	1,124	Grup.İçi	221,821	200	1,109			
Anadolu Ö. L.	27	4,11	,801	Toplam	233,793	202				
Levene: 2,034	p=, 133									
20. Okulda ki öğrenme kaynaklarının (kütüphane, bilg. lab…) yeterli sayıda veya nitelikte olması için çaba gösterir										
Anadolu L.	148	4,05	,957	Grup. Ar.	4,490	2	2,245	2,544	,081	
Fen L.	28	3,64	1,023	Grup.İçi	176,505	200	,883			
Anadolu Ö. L.	27	4,15	,718	Toplam	180,995	202				
Levene: 2,367	p=, 096									
21. Öğrenci başarını artırmak için veliler ile işbirliği yapar.										
Anadolu L.	148	3,93	,970	Grup. Ar.	5,870	2	2,935	3,161	,045	2-3
Fen L.	28	3,57	1,069	Grup.İçi	185,706	200	,929			
Anadolu Ö. L.	27	4,22	,801	Toplam	191,576	202				
Levene: 1,883	p=, 415									
22. Öğrencilerin başarılarını ödüllendirir.										
Anadolu L.	148	3,93	,994	Grup. Ar.	3,157	2	1,578	1,641	,196	
Fen L.	28	3,64	1,026	Grup.İçi	192,420	200	,962			
Anadolu Ö. L.	27	4,11	,847	Toplam	195,576	202				
Levene: 1,724	p=, 486									

P<0,05

Görev yapılan okul türüne göre öğretmen görüşleri arasında p< 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlenen "Okulun hedeflerine ulaşması için öğrenciler ile işbirliğini kurar" 14. maddede ye Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,21 ile karasızlıklarını bildirirken; Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,71 ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenler ise $\overline{X}$: 3,93 ile katıldıklarını bildirmişlerdir. Anlamlı farklılık Fen Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Okulların etkililiğini devam ettirmede önemli bir yönetici davranışı sayılan "Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin beklentilerinin karşılanması için çaba harcar"(madde 15) görüşüne yine Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler $\overline{X}$: 3,25 ile katılmazken, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenler sırasıyla ($\overline{X}$: 3,80; $\overline{X}$: 3,82) katıldıklarını belirtmişlerdir. "Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kendi okulunu tercih etmesi için tanıtıcı etkinlikler düzenler" (madde 16) görüşüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılık Anadolu

Lisesi ($\overline{X}$: 3,72) ile Fen Lisesinde ($\overline{X}$: 3,14) görev yapan öğretmen görüşleri ve yine Fen Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesinde ($\overline{X}$: 4,11) görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Okulun etkililiğini artırıcı maddelerden bir diğeri de "Öğrenci başarını sürekli kılacak etkinlikler düzenler"(madde 19). Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir (F: 5,397; p<,005). Farklılık Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ile ($\overline{X}$: 3,18), Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}$:4,11) görüşlerinden kaynaklanmıştır. Öğrenci başarısında ve okulun etkililiğinde önemli unsurlardan olan "Öğrenci başarını artırmak için veliler ile işbirliği yapar" görüşünün yer aldığı 21. Maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılık Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ile ($\overline{X}$: 3,57), Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan($\overline{X}$: 4,22) öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler bu görüşe düşük bir sonuçla da olsa katıldıklarını belirtirken, Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenler tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: *Okul Türüne Göre Okul Etkililiğini Devam Ettirmede Yöneticinin Kaynak Bulma Konusunda Gerçekleştirdiği Davranışlar*

Okul türü	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. Fark
24. İl ve ülke genelinde ki iş adamlarıyla görüşmelerde bulunarak okul kaynaklarını zenginleştirir.										
Anadolu L.	148	3,52	1,122	Grup. Ar.	14,681	2	7,341			
Fen L.	28	2,82	1,307	Grup.İçi	253,713	200	1,269	5,786	,004	1-2
Anadolu Ö. L.	27	3,78	,934	Toplam	268,394	202				
Levene: 1,901	p=, 152									
25. Sosyal kuruluşlarla işbirliği içinde olur.										
Anadolu L.	148	3,53	1,122	Grup. Ar.	6,244	2	3,122			
Fen L.	28	3,18	1,249	Grup.İçi	252,406	200	1,262	2,474	,087	
Anadolu Ö. L.	27	3,85	,989	Toplam	258,650	202				
Levene:, 838	p=, 434									
26. Okulun sosyal çevresiyle sosyo-ekonomik ilişkileri güçlendirir.										
Anadolu L.	148	3,55	1,145	Grup. Ar.	2,830	2	1,415			
Fen L.	28	3,50	1,106	Grup.İçi	248,234	200	1,241	1,140	,322	
Anadolu Ö. L.	27	3,89	,934	Toplam	251,064	202				
Levene: 1,644	p=, 196									
27. Okul-aile birliği bünyesinde sanatsal faaliyetler tertip ederek okula gelir sağlar.										
Anadolu L.	148	3,18	1,246	Grup. Ar.	4,595	2	2,297			
Fen L.	28	3,29	1,213	Grup.İçi	288,085	200	1,440	1,595	,205	
Anadolu Ö. L.	27	3,63	,884	Toplam	292,680	202				
Levene: 2,116	p=, 123									

P<0,05

Öğretmen görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılığın gözlendiği "İl ve ülke genelinde ki iş adamlarıyla görüşmelerde bulunarak okul kaynaklarını zenginleştirir" 24. madde de Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$: 2,82) ile karasızlıklarını bildirirken, Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$: 3,78) ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. "Sosyal kuruluşlarla işbirliği içinde olur" (madde 25). "Okulun sosyal çevresiyle sosyo-ekonomik ilişkileri güçlendirir" (madde 26). "Okul-aile birliği bünyesinde sanatsal faaliyetler tertip ederek okula gelir sağlar" (madde 27). Görüşleri incelendiğinde Üç okul türünde de öğretmen görüşlerinin benzer aritmetik ortalama ile sonuçlandığı ve öğretmenlerin bu görüşlere katıldıkları görülmüştür.

Farklı okul türüne göre öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler bir bütün olarak değerlendirilerek varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirildiği Varyans Analizi Sonuçları*

Sınıf	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	
Anadolu L.	148	3,69	,824	Grup. Ar.	4,008	2	2,004			
Fen L.	28	3,42	,937	Grup.İçi	134,727	200	,674	2,975	,053	-
Anadolu Ö.L.	27	3,97	,659	Toplam	138,735	202				
Levene: 2,170	p=, 117									
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları										
Anadolu L.	148	3,80	,784	Grup. Ar.	6,115	2	3,058			
Fen L.	28	3,40	,920	Grup.İçi	121,922	200	,610	5,016	,007	1-2
Anadolu Ö.L.	27	4,05	,576	Toplam	128,037	202				2-3
Levene: 3,018	p=, 051									
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar										
Anadolu L.	148	3,38	,892	Grup. Ar.	9,523	2	4,762			
Fen L.	28	3,07	1,019	Grup.İçi	156,534	200	,783	6,084	,003	1-3
Anadolu Ö.L.	27	3,89	,669	Toplam	166,058	202				2-3
Levene: 1,765	p=, 174									

Birinci bölümün yer aldığı "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar"** bölümünde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (p>0,05). Öğretmen görüşleri katılıyorum düzeyinde sonuçlanmıştır. Ancak Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ($\overline{X}$: 3,42) ile karasızlık düzeyine çok yakın sonuçlanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünü oluşturan "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları"** bölümünde öğretmen görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılık, Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ile ($\overline{X}$: 3,80), Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır ($\overline{X}$: 3,40). Yine anlamlı farklılık Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden ($\overline{X}$: 3, 89) kaynaklanmıştır.

Maddelerin tek tek değerlendirildiği Levene testine göre anlamlı sonuç elde edilen maddeler için nonparametrik test olan Kruskall Wallis-H testi yapılmıştır. KWH sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Yöneticilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirildiği Kwh Testi Sonuçları*

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar						
1. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayıcı ortam düzenler.						
Anadolu L.	148	100,63				
Fen L.	28	98,93	2	1,136	,567	-
Anadolu Ö. L.	27	112,70				
2. Okulun eğitim hedeflerini geliştirmek için öğretmenler ile birlikte çalışmalar yapar.						
Anadolu L.	148	103,96				
Fen L.	28	86,34	2	2,607	,272	-
Anadolu Ö. L.	27	107,52				
3. Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirebilmeleri için gerekli ortamı hazırlar.						
Anadolu L.	148	101,74				
Fen L.	28	95,20	2	1,026	,599	-
Anadolu Ö. L.	27	110,50				
7. Öğretmenlerle güçlü ve çift yönlü iletişim kurar.						
Anadolu L.	148	104,86				1-2
Fen L.	28	70,64	2	11,405	,003	2-3
Anadolu Ö. L.	27	118,83				
9. Öğretmenlerin karara katılmalarını sağlar.						
Anadolu L.	148	104,41				
Fen L.	28	82,00	2	4,234	,120	2-3
Anadolu Ö. L.	27	109,56				
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları						
17. Oluşturduğu etkili okul yöneticiliğiyle öğrenci başarısını artırır.						
Anadolu L.	148	101,90				
Fen L.	28	89,75	2	2,853	,240	-
Anadolu Ö. L.	27	115,26				
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar						
23. Velilerle toplantılar düzenleyerek, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakların teminini sağlar.						
Anadolu L.	148	102,52				
Fen L.	28	88,66	2	2,616	,270	-
Anadolu Ö. L.	27	112,98				
28. Okul arazisi ve bahçesini ek kaynak olarak kullanır.						
Anadolu L.	148	98,10				1-3
Fen L.	28	86,38	2	14,319	,001	2-3
Anadolu Ö. L.	27	139,56				
29. Okul kantinini ve kooperatifini ek kaynak sağlamak için kullanır.						
Anadolu L.	148	100,11				1-3
Fen L.	28	81,04	2	12,561	,002	2-3
Anadolu Ö. L.	27	139,56				
30. Çeşitli kuruluşlardan sponsorluk alarak okula ek kaynak sağlamaya çalışır.						
Anadolu L.	148	101,03				1-3
Fen L.	28	78,96	2	11,615	,003	2-3
Anadolu Ö. L.	27	131,20				

P<0,05

Bu maddelerden "Öğretmenlerle güçlü ve çift yönlü iletişim kurar" görüşünün yer aldığı yedinci madde de öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılık Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ile (Sıra ortalaması: 104,86), Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ve yine Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden (Sıra ortalaması: 118,83) kaynaklanmıştır. Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan okul yöneticisinin öğretmenler ile çift yönlü iletişimi diğer okul türlerine göre daha iyi kurduğu söylenebilir. Non-parametrik test maddelerden bir diğeri de "Oluşturduğu etkili okul yöneticiliğiyle öğrenci başarısını artırır" görüşünün yer aldığı dokuzuncu maddedir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılık Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri (Sıra ortalaması: 104,41) ile Anadolu Öğretmen Lisesinde (Sıra ortalaması: 109,569) görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır.

Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar bölümünde "Okul arazisi ve bahçesini ek kaynak olarak kullanır" görüşünün yer aldığı 28. maddede okul türüne göre öğretmen görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür (KWH: 14,319; p<, 001). Farklılık Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler (Sıra ortalaması: 98,10) ile Anadolu Öğretmen Lisesinde (Sıra ortalaması: 139,56) görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanırken, Aynı zamanda Fen Lisesinde (Sıra ortalaması 86,38) görev yapan öğretmen görüşleri ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. "Okul kantinini ve kooperatifini ek kaynak sağlamak için kullanır"(madde 29) görüşünde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur(KWH: 12,561; p<,002). Farklılık Anadolu Lisesinde (Sıra ortalaması: 100,11) görev yapan öğretmenler ile Anadolu Öğretmen Lisesinde (Sıra ortalaması: 139,56) görev yapan öğretmen görüşlerinden ve de Fen Lisesinde (sıra ortalaması: 81,04) görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmen görüşlerinin Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan okul yöneticisinin okul kantini ve kooperatifini daha etkili kullandığı söylenebilir. "Çeşitli kuruluşlardan sponsorluk alarak okula ek kaynak sağlamaya çalışır" görüşünün yer 30. Madde de öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U sonuçlarına göre, farklılık Anadolu Öğretmen Lisesinde (Sıra ortalaması: 101,03) görev yapan öğretmenler ile Anadolu Öğretmen Lisesinde (Sıra ortalaması: 131,20) görev yapan öğretmen görüşleri arasında ve Fen Lisesinde (Sıra ortalaması: 78,96) görev yapan öğretmenler ile Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır.

Farklı okul türüne göre öğretmen görüşlerinin bir bütün olarak değerlendirildiği Kruskal Wallis -H sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde birinci bölümün yer aldığı "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar"**a ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. En yüksek sıra ortalaması bu bölüm için Anadolu Öğretmen Lisesinde(Sıra ortalaması: 120,41) görev yapan öğretmenlere aittir. Buna göre bu kurumda görev yapan okul yöneticisi okulunda görevli öğretmene ilişkin daha olumlu davranışlar sergilediği söylenebilir. "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışlara**" ilişkin araştırmanın ikinci bölümüne ilişkin Yapılan MWU sonuçlarına göre öğretmen görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın Anadolu Lisesinde(sıra ortalaması: 103,46) görev yapan öğretmenler ile Fen Lisesinde (Sıra ortalaması:74,59) görev yapan öğretmen görüşlerinden ve yine Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Anadolu Öğretmen Lisesinde(Sıra ortalaması: 122,44) görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Fen Lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin öğrencilere ilişkin gerçekleştirdiği davranışların yeterli olmadığı söylenebilir. Okul yöneticisine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı üçüncü bölüm olan "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar"a** ilişkin **öğretmen** görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı fark-

lılık gözlenmiştir. Yapılan MWU sonuçlarına göre farklılık Anadolu Lisesinde(Sıra ortalaması: 103,73) görev yapan öğretmen görüşleri ile Anadolu Öğretmen Lisesinde (Sıra ortalaması: 133,57) görev yapan öğretmen görüşlerinden ve Fen Lisesinde (Sıra ortalaması: 78,29) görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanmıştır. Okula kaynak bulma konusunda en etkili davranışı Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan okul yöneticisinin gerçekleştirdiği söylenebilir.

Tablo 10. Okul Türüne Göre Öğretmen Görüşlerinin Bir Bütün Olarak Değerlendirildiği Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar						
Anadolu L.	148	102,14				
Fen L.	28	83,50	2	5,437	,066	-
Anadolu Ö. L.	27	120,41				
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları						
Anadolu L.	148	103,46				
Fen L.	28	74,59	2	9,479	,009	1-2 2-3
Anadolu Ö. L.	27	122,44				
Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar						
Anadolu L.	148	103,73				
Fen L.	28	78,29	2	12,459	,002	1-3 2-3
Anadolu Ö. L.	27	133,57				

P<0,05

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile okulların etkililiğinin yürütülmesinde okul yöneticilerinin rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Elazığ ilinde sınavla öğrenci alan devlet ve özel okullardan Anadolu, fen ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenlerinin okul yöneticilerine ilişkin görüşleri, branş ve okul türüne göre karşılaştırılmıştır.

Anketin birinci bölümü olan "**Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar"** bölümünde yer alan 13 maddeye ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenler branşlarına göre *"Katılıyorum"* düzeyinde görüş belirtmiş ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerle ilgili olarak yönetici davranışlarından ankette yer alan "Öğretmenin, okulun etkililiğini devam ettirmede önemli bir yeri olduğuna inanır" maddesine, sosyal branşlarda ki öğretmenler bu bölümde ki diğer maddelere göre daha yüksek bir aritmetik ortalamayla katıldıklarını ifade etmişlerdir. "Öğretmenlere bilgi ve becerilerini yenileme imkânı sağlar.", "Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin moralini yüksek tutacak etkinlikler düzenler" ve "Zümre öğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder" maddelerine fen ve sosyal alanında ki öğretmenler en düşük aritmetik ortalamayla katılmışlardır. Bu durum okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini moral ve motivasyonlarını artıracak davranışları yeterince sergilemedikleri sonucunu doğurabilir. Bu durum; Aydoğan (2008: 48) ve Akçay'ın (2008: 8) yapmış oldukları araştırmalarında elde ettikleri Öğretmenleri teşvik ve takdir etme ve onlara rehberlik yapma konularında öğretmenlerin, yöneticilerini eksik görmeleri sonucu ile benzeşim göstermektedir.

"Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin "**öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar"** bölümünde yer alan dokuz maddeye ilişkin bran-

şa göre öğretmen görüşlerinin tamamının *"Katılıyorum"* düzeyinde olduğu ve görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrenci başarılarını artırma ve devam ettirme noktasında yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerini sonucunu doğurabilir. Scheerens (1990) tarafından öğretim etkinliğinin temele alındığı çalışmada, öğretmenlerin bireysel çalışmalarına ve sınıf aktivitelerine dikkat çekilmiştir. Bu araştırma da, öğrenci başarısı ile öğretim etkililiği ya da okul etkiliği arasında sürekli bir ilişkini olduğu tespit edilmiştir. "Okulda ki öğrenme kaynaklarının (kütüphane, bilg. lab…) yeterli sayıda veya nitelikte olması için çaba gösterir" maddesine ilişkin öğretmen görüşleri bu bölümde ki en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken, "Öğrenci başarını sürekli kılacak etkinlikler düzenler" ile "Okulun hedeflerine ulaşması için öğrenciler ile işbirliğini kurar" maddeleri ise en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Okul etkililiğini artırmada önemli bir ölçüt olan öğrenci başarısıdır. Okul yöneticisinin bu davranışına ilişkin sonuçlar her ne kadar katılıyorum düzeyinde sonuçlanmış olsa da sonuçların düşük oluşu bu konuda yöneticinin yeterli çabayı sergilemediği sonucunu doğurabilir. Araştırma ile elde sonuç Aydoğan'ın (2002: 72) çalışmasında "okul yönetiminin eğitim görevini önemsememesi" sonucu ile örtüşmektedir.

Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda anketin birinci bölümünü oluşturan **yöneticinin öğretmene yönelik gerçekleştirdiği davranışlara ilişkin** "Öğretmenlere bilgi ve becerilerini yenileme imkânı sağlar", "Sınıf içi faaliyetlerinin okulun hedeflerini destekler nitelikte olup olmadığını inceler", "Öğretmenin, okulun etkililiğini devam ettirmede önemli bir yeri olduğuna inanır", "Okul etkililiğini artırmak için öğretmenlerin moralini yüksek tutacak etkinlikler düzenler", "Okul faaliyetlerinde her öğretmene sorumluluk verir", "Olumlu okul ikliminin sınıf yönetimine olumlu katkı sağlayacağını bilir", "Zümre öğretmenler toplantılarına katılarak öğretmenleri motive eder" ve "Öğretmenlerin başarılarını ödüllendirerek, bu davranışın kalıcı olmasını sağlar" maddelerine Anadolu Öğretmen Lisesinde görevli öğretmenler diğer iki okul türünde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bir aritmetik ortalamayla katılıyorum düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu durum öğretmen görüşlerine göre, araştırmanın yapıldığı dönemde Anadolu Öğretmen Lisesinde görevli yöneticilerin, Fen ve Anadolu Liselerinde görevli yöneticilere göre, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayıcı ortam hazırlama konusunda, öğretmenlere gerekli moral ve motivasyon desteği sağlanmasında daha hassas davrandıklarını gösterebilir.

Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin **öğrenciye yönelik gerçekleştirdiği davranışların** yer aldığı ikinci bölüme ilişkin "Okulun hedeflerine ulaşması için öğrenciler ile işbirliğini kurar", "Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin beklentilerinin karşılanması için çaba harcar", "Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin kendi okulunu tercih etmesi için tanıtıcı etkinlikler düzenler", "Öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda sınıf ve okul yönetimine katılmalarını sağlar" ve "Öğrenci başarını sürekli kılacak etkinlikler düzenler" maddelerine Fen Lisesi öğretmenleri *"Kısmen Katılıyorum"* düzeyde görüş bildirirken, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenleri "*Katılıyorum*" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre Fen Lisesi yöneticileri, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi yöneticilerine göre öğrenciyi merkeze alan etkinlikleri daha az düzenlemekte olduğu söylenebilir. Oysa Fen Liselerine gelen öğrenci seçilmişlerin içerisinde en iyisi konumundadır. Okul yöneticisinin bu başarıyı devam ettirecek davranışları sergilemesi gerekirken, yöneticinin bu konuda kayıtsız denecek tarzda davranış sergilemesi öğrenci başarısını devam ettirmede olumsuzluk oluşturabilir. "Öğrenci başarısını artırmak için veliler ile işbirliği yapar" maddesine Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenleri *"Her Zaman"* düzeyinde katıldıklarını belirtirken Anadolu ve Fen Lisesi öğretmenleri "*Katılıyorum*" düzeyinde görüş bildirmişlerdir."Öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda sınıf ve okul yönetimine katılmalarını sağlar", "Okulda ki öğrenme kaynaklarının (kütüphane, bilg. lab…) yeterli sayıda veya nitelikte olması için çaba gösterir" ve "Öğrencilerin başarılarını ödüllendirir" maddelerine her üç okul

türünde ki öğretmenler "*Katılıyorum*" düzeyinde görüş bildirmişlerdir belirtmişlerdir. Anketin bu bölümünde ki bütün maddelere Anadolu Öğretmen Lisesinde görevli öğretmenler, Anadolu ve Fen Lisesinde görevli öğretmenlere göre daha yüksek bir aritmetik ortalamayla katıldıklarını belirtirken, Fen Lisesi öğretmenlerinin görüşleri en düşük aritmetik ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Anadolu Öğretmen Lisesi yöneticileri, Fen ve Anadolu Lisesi yöneticilerine göre daha etkin biçimde öğrenciyi dikkate alacak şekilde davranış sergilemektedir denilebilir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan "İl ve ülke genelinde ki iş adamlarıyla görüşmelerde bulunarak okul kaynaklarını zenginleştirir" maddesine Fen Lisesinde görev yapan öğretmenler *"Kısmen Katılıyorum"* düzeyinde, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğretmenleri "*Katılıyorum*" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. "Sosyal kuruluşlarla işbirliği içinde olur", "Okulun sosyal çevresiyle sosyo-ekonomik ilişkileri güçlendirir" ve "Okul-aile birliği bünyesinde sanatsal faaliyetler tertip ederek okula gelir sağlar" maddelerine ise her üçü okul türünde görev yapan öğretmenler *"Katılıyorum"* düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Farklı okul türüne göre öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler bir bütün olarak değerlendirilmesiyle; anketin "Okul etkiliğini artırmada yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar" bölümünde anlamlı farklılık görülmemiş, Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri *"Kısmen Katılıyorum"* Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri "*Katılıyorum"* düzeyinde olduğundan, anketin "Okul etkiliğini artırmada yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları" ve "Okul etkiliğini artırmada yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar" bölümlerinde Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanan anlamlı farklılık görülmüştür. Bu noktada Fen Lisesindeki öğrencilerin akademik olarak en niteliklerinden olmasına karşın, okul yöneticisinin bu niteliği daha fazla yükseltecek bir davranışı yeterli düzeyde sergilemedikleri söylenebilir.

Maddelerin tek tek değerlendirildiği Levene testine göre anlamlı sonuç elde edilen maddeler yapılan KWH testi soncunda "Öğretmenlerle güçlü ve çift yönlü iletişim kurar" ve "Öğretmenlerin karara katılmalarını sağlar" maddelerinde Fen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanan anlamlı farklılık görülmüştür. "Okul arazisi ve bahçesini ek kaynak olarak kullanır", "Okul kantinini ve kooperatifini ek kaynak sağlamak için kullanır" ve "Çeşitli kuruluşlardan sponsorluk alarak okula ek kaynak sağlamaya çalışır" maddelerinde ise Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapan öğretmen görüşlerinden kaynaklanan anlamlı farklılık görülmüştür.

Okul türüne göre öğretmen görüşlerinin bir bütün olarak değerlendirildiği KWH testi ile **Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğretmene ilişkin gerçekleştirdiği davranışlar** bölümünde okul türüne göre anlamlı farklılık görülmemişken, **Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin öğrenciye ilişkin gerçekleştirdiği davranışları** bölümünde **Fen Lisesi**nde görev yapan öğretmen görüşleri nedeniyle, **Okul etkiliğini devam ettirmede yöneticinin kaynak bulma konusunda gerçekleştirdiği davranışlar** bölümünde **Anadolu Öğretmen Lisesi**nde görev yapan öğretmen görüşleri nedeniyle anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin okul etkililiğinin devam ettirilmesi noktasında yönetici davranışları hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Okul yöneticileri öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyici girişimlerde bulunulmalı.
- Etkililikte önemli unsurlardan olan öğretmen ve öğrencilerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulabilmesi için etkinlikler düzenlenmeli.
- Fen Liseleri her ne kadar akademik olarak en başarılı öğrenciler tarafından tercih ediliyor olsa da, okul yöneticileri bu başarı seviyesini yükseltecek davranışlar sergilemeli ve öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemeli.

KAYNAKÇA

Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu? *Millî Eğitim Dergisi*, Ankara, Sayı: 157.

Aydoğan, İ. (2002). Etkili Yönetim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Sayı: 13.

Aydoğan, İ. (2008). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergis.i* Sayı: 25.

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Balcı, A. (2007). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık (4. Baskı.)

Brookover, W.B. ve Lezotte, L. W. (1979). "Changes in School Characteristics Coincident with Changes in School Achievement." East Lansing, MI: Michigan State University Institu for Rresearch on Teaching Occational Paper No. 17 Ed.

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Clive Harber, Lynn Davies. (2002). *School Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post Bureaucratic School School Development Series.* Continuum International Publishing Group.

Drucker, P. (1992). *The Effective Executive.* New York:Harper and Row.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*

Edmonds, R. ve Frederickson, J. R. (1978). "*A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling.*" Paper prepared for the National Conference on Urban Education. Cemrel.

Glass, G.V. ve Smith, M.L. (1978). *Meta-Analysis of Reserch on the Relationship of Class Size and Achievement*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research.

Holcomb, E. (1991) *A Handbook for Implementing School Improvement,*Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.

Karslı, M.D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği* MorpaYayınları.

Levine, Daniel U. ve Lezotte, Lawrence W. (1990). *Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice*. UW-Madison: The National Center for Effective Schools.

McGaw, B., Banks, D. and Piper, K. (1991) *Effective Schools: Schools That Make a Difference,* Hawthorn, Australia: ACER.

McGaw, B., Banks, D., Piper, K. and Evans, B. (1992) *Making Schools More Effective,* Hawthorn, Australia: ACER.

Reynolds, David; Cuttance, Peter. (1992). *School Effectiveness: Research, Policy, and Practice Schoo-ol Development Series*. Continuum International Publishing Group

Scheerens, J. (1990) 'Process Indicators of School Functioning', *School Effectiveness and Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice,* 1 (1), 61-79.

Şişman M., (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı".* (2. Baskı) Ankara Pegem A Yayıncılık.

Taylor, Barbara O. (1990). "Definition of the Effective Schools Model or Process." UW-Madison: *National Center for Effective Schools Reseach and Development.*

Tosun, Mustafa (1981). *Örgütsel Etkililik*. Ankara: TODAİ Yayınları No:196.

Townsend, T. (1994). *Effective Schooling For The Community*. Publisher: Routledge, London.

Tural, N. (2002). "Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik" *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Cilt: 35, Sayı: 1.

OKUL MÜDÜRLERİNİN KENDİ GÖREVLERİNE İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARI

Prof. Dr. Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, sturan@ogu.edu.tr

Arş. Grv. Nuray Taş

Afyon Kocatepe Üniversitesi, nrytas@hotmail.com

Elif Aydoğdu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, aydogduelf@gmail.com

Arş. Grv. Nidan Oyman

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, nidanoymann@hatmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, kamuda yer alan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi benimsenerek olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir il merkezinde yer alan 6 ilköğretim okulu yöneticisinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan yöneticiler kendilerini en çok **insan boyutu, maddi boyut**, **sağlıklı bir okul ortamı oluşturma** ve **çevre boyutu** ile ilgili sorumlu görmektedirler. Görevlerini yerine getirirken paydaşlarla ilgili sorunlar, maddi sorunlar, sistemle ilgili sorunlar, ahlaki sorunlar, akademik başarıyla ilgili sorunlar ve zamanla ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için iletişime açıklık, dürüstlük gibi bazı kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Karar alma sürecinde, sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alma, çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alma, bazen kararları kendi başına alma, öğrenci ve veli profiline göre kararlar alma, okulun koşullarına ve imkânlarına göre kararlar alma şeklinde yollar izlemektedirler.

Anahtar sözcükler: *Okul yöneticisi, görev, profil*

Abstract

The aim of the study is to determine the perspectives concerning the task of school administrators working in the public elementary schools. The qualitative research method and science subjects desing were used in this study. Six administrators participated from public elementary schools in Eskişehir. The data was collected with semi-structured interview form. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. The result of the study shows that administrators perceive themselves the most responsible for in human dimension, economical dimension, creating a healthy school atmosphere and environment dimension. They have problems about stakeholders, economical problems, system problems, moral problems, problems about academic success and time problems when they do their work. The administrators think that they should have some individual features such as openness for connect and honesty to fulfill their work at best. They follow different decision-making styles such as decision-making with small groups, with stakeholders by voting, by alone, according to students and parents profile, according to conditions of school in decision-making process.

Keywords: *School administrator, task, profile*

PROBLEM DURUMU

Okul yönetimi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarıyla birlikte çalışma sürecine göndermede bulunur. Başka bir ifade ile okul müdürleri, görev yaptıkları okulların amaçlarını gerçekleştirmek ve okulun etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için çaba harcayan, okulun paydaşlarıyla performansı arttırmak için iletişim kuran, okulun gelişimi için gerekli kaynakları sağlamaya çalışan, personelini geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenleyen lider kişilerdir.

Türkiye'deki konu ile ilgili yönetmelikler ve yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde okul müdürünün görev ve sorumluluklarının çok boyutlu olduğu görülmektedir. Başarılı okul yöneticilerinden, etkili liderlik davranışı, etkili iletişim becerileri, grup dinamiği ve yönetimi, müfredatı değerlendirme, örgütleme ve planlama gibi görevlerin yanında öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapması beklenir. Okul yöneticisi, öğrencinin başarı düzeyini arttırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol göstericidir (Çelik, 2007).

Araştırmalar, yöneticilerin bazı temel yeterliliklerin yanında bazı kişilik özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar şunlardır: Duygu, düşüncelerini bütünleştirebilme; herkese karşı adil olma ve herkesi özgür bir birey olarak kabul etme; girişimci olma ve merak; bireysel ihtiyaçlarının farkında olma; yargıya varabilme; başkalarını daha üretken olabilmeleri için ikna edebilme; insanlara karşı açık ve dürüst olabilme; başkalarına kendilerini sınayabilecekleri bir ortam oluşturma (Kloph ve arkadaşları, 1982; Akt:, Balcı, 2002, 118-119).

Okul yöneticisinin 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 (Bursalıoğlu, 2005). Okulda yer alan bireylerin okul müdürünün görevlerini nasıl algıladıklarıyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları ortaya çıkarmak için yapılmaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, kamuda yer alan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni: Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi benimsenerek olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticiliği olgusu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları: Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir il merkezinde yer alan 6 ilköğretim okulu yöneticisinden oluşmaktadır. *Tablo* 1'de katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmanın katılımcıları*

	Cinsiyet	***Kıdem Aralığı***	***Lisans Eğitimi***	***Yüksek Lisans Eğitimi***
Katılımcı 1	Erkek	5-10 yıl	Açık öğretim Fakültesi	Eğitim Yönetimi
Katılımcı 2	Erkek	5-10 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Eğitim Yönetimi
Katılımcı 3	Erkek	10-15 yıl	Fizik Öğretmenliği	Fizik
Katılımcı 4	Erkek	5-10 yıl	Eğitim Programları	-
Katılımcı 5	Erkek	5-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	-
Katılımcı 6	Erkek	5-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	-

Verilerin Toplanması ve Analizi: Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Veriler 2009 yılında toplanmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve her bir okul yöneticisiyle görüşme yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Çalışmanın verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler belli temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu temaların güvenirliğini belirlemek amacıyla görüşmelerin dökümü ve görüşme temaları alandan

bir uzmana verilerek değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi kullanılmıştır: *(Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)*. Bu işlem sonunda güvenirlik yaklaşık olarak. 97 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Okul Yöneticisinin Görevleri ve Sorumluluklarına İlişkin Bulgular

Tablo 2: *Okul yöneticisinin görevleri ve sorumlulukları*

Okul Yöneticisinin Görevleri ve Sorumlulukları	*Frekans*
İnsan boyutuyla ilgili görevler ve sorumluluklar	**32**
Sosyal ve psikolojik boyutla ilgili görev ve sorumluluklar	**14**
Öğrencinin sosyal gelişimi sağlamak	4
Paydaşların mutluluğunu sağlamak	3
Öğretmenin gelişimini desteklemek	2
Çalışanların önünü açmak	2
Bireysel hedefler koyulmasını sağlamak	1
Öğrencinin potansiyelini fark etmesini sağlamak	1
Sosyal etkinliklere öğrencinin katılımını sağlamak için veliyi ikna etmek	1
Akademik boyutla ile ilgili görev ve sorumluluklar	**13**
Öğrencinin akademik gelişimi sağlamak	4
Öğretmenlerle kurul toplantıları yapmak	2
Öğrencinin nitelikli ürün koymasını sağlamak	1
Deneme sınavları yapmak	1
Yetiştirme kursları açmak	1
Eldeki öğretmeni etkili kullanmak	1
Velilerle iletişim içinde olmak	1
Öğrenci ve öğretmeni akademik başarı için motive etmek	1
Ödül sistemini kullanmak	1
Kültürel boyutla ilgili görev ve sorumluluklar	**5**
Kültür oluşturmak ve devamlılığını sağlamak	3
Kurumsal hedefler koymak	2
Maddi boyutla ilgili görev ve sorumluluklar	**13**
Fiziki imkânlarını geliştirmek	4
Öğretmen sağlamak	2
Teknolojiyi okula getirmek	2
Malzeme ve donanım sağlamak	1
Isıtmayı sağlamak	1
Sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmak	1
Güvenliği sağlamak	1
Okula kaynak aramak	1
Sağlıklı bir okul ortamı oluşturma ile ilgili görev ve sorumluluklar	**4**
Okulla ilgili sorunları kendi bünyesinde çözmek	2
Sorun oluşmadan önce önlem almak	1
Stresten uzak bir ortam oluşturmak	1
Çevre boyutuyla ilgili görev ve sorumluluklar	**2**
Sivil toplum örgütleriyle işbirliği	1
Okulun çevreye model oluşturmasını sağlamak	1

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları olarak algıladıkları boyutlar incelendiğinde dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; ***insan boyutu*** (f=32), ***maddi boyut*** (f=13), ***sağlıklı bir okul ortamı oluşturma*** **boyutu** (f=4) ve ***çevre boyutu*** (f=2) ile ilgili görev ve sorumluluklardır. Tablo 2'de görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticileri, kendilerini en çok insan boyutuyla ilgili olarak sorumlu görmektedirler. Okul yöneticilerinin insan boyutu ile ilgili görev ve sorumlulukları ise **sosyal ve psikolojik boyut** (f=14), **akademik boyut** (f=13) ve **kültürel boyut** (f=5) olarak üç alt tema altında ele alınmıştır.

Okul yöneticileri kendilerini **sosyal ve psikolojik açıdan**; *öğrencinin sosyal gelişimi sağlamak, paydaşların mutluluğunu sağlamak, öğretmenin gelişimini desteklemek, çalışanların önünü açmak, bireysel hedefler koyulmasını sağlamak, öğrencinin potansiyelini fark etmesini sağlamak ve sosyal etkinliklere öğrencinin katılımını sağlamak için veliyi ikna etmek"* konularında sorumlu görmektedirler. Örneğin görüşme yapılan okul yöneticilerinden birisinin öğrencinin sosyal gelişimini ve potansiyelini fark etmesinin akademik başarıdan daha önemli olduğu şeklindeki görüşü şöyledir: "*En büyük sorumluluğumuz öğrencilerin kendi bireysel gelişimlerini bir bakıma üste çıkarmak. Önce kendilerini tanımalarını sağlamak, yaşamı tanımalarını sağlamak dolayısıyla da okul ortamı olarak var olan potansiyellerini ortaya çıkarmak, özgüvenlerini kazanmalarını sağlamak. Hedef Türkiye'de akademik başarı gözükse de sonuçta buradan mezun olan öğrencilerin herhangi bir ortaöğretim kurumuna gitmesi, kendini ifade edebilmeleri, kendi sınırlarını ya da sınırlılıklarını bilerek yaşama tutunmalarını ve kendi ayakları üzerinde durabilmelerini sağlamak…*" (Katılımcı 5).

Okul yöneticileri kendilerini **akademik açıdan**; *öğrencinin akademik gelişimi sağlamak, öğrencinin nitelikli ürün koymasını sağlamak, deneme sınavları yapmak, yetiştirme kursları açmak, eldeki öğretmeni etkili kullanmak, velilerle iletişim içinde olmak, öğretmenlerle kurul toplantıları yapmak, öğrenci ve öğretmeni motive etmek, ödül sistemini kullanmak* konularında sorumlu görmektedirler. Okul yöneticileri en çok öğrencinin akademik gelişiminde kendilerinin de sorumlu olduklarını belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin bazıları **kültürel boyuta** da dikkat çekmiştir. Yöneticilerin okulda "*bir kültürün oluşturulması ve bu kültürün devam ettirilmesini"* de görev ve sorumlulukları olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Örneğin bir okul yöneticisinin bu konuyla ilgili düşüncesi şöyledir: "*Okulda önceliğin kültürü oluşturma, oluşturulan kültüre uygun hareket tarzının devamını okulda sağlama. Benim burada en titiz olduğum nokta… Bir kültürü sağlam tutabilmek artı yeni gelen arkadaşlarımız olsun veya velimizle öğrencimizle bu kültüre uygun yapıda bir hareket tarzını geliştirebilmek. Bunu ben en temel sorumluluk olarak gördüğüm nokta bu."*(Katılımcı 2).

Okul yöneticileri insan boyutundan sonra en çok maddi açıdan kendilerini sorumlu görmektedirler. Bu anlamda; *fiziki imkânları geliştirmek, teknolojiyi okula getirmek, malzeme ve donanım sağlamak, ısıtmayı sağlamak, sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmak, güvenliği sağlamak, okula kaynak aramak, öğretmen sağlamak* gibi konularda kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Örneğin bir okul yöneticisi okulun fiziki imkânları ile ilgili görev ve sorumluluğunu şöyle belirtmiştir: "*Okulu eğitim öğretime hazır tutmak. Bunu tabi kaynak olarak öğretmen kaynağından tut maddi kaynağa kadar, onun haricinde ısınması, temizliği, problem olmaması gibi"* (Katılımcı 3).

Tablo 2'de de görüldüğü gibi okul yöneticileri kendilerini en çok insan boyutu ve maddi boyutla ilgili sorumlu görürken sağlıklı bir okul ortamı oluşturma ve çevre boyutlarıyla ilgili de görev ve sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir. Sağlıklı bir okul ortamı oluşturma açısından*, okulla ilgili sorunları kendi bünyesinde çözmek, sorun oluşmadan önce önlem almak ve stresten uzak bir ortam oluşturmak* konularında kendilerini sorumlu görürlerken, çevre açısından, *sivil toplum örgütleriyle işbirliği ve okulun çevreye model oluşturmasını sağlamak* konularında sorumlu görmektedirler. Bir okul yöneticisi çevre boyutuyla ilgili sorumluluğunu şöyle dile getirmiştir: "*Sivil toplum örgütleriyle, üniversitelerle, belediyelerle, dernek, vakıf aklınıza gelebilecek her kurum, kuruluş ve kişilerden bu tür yardımları alarak okulun fiziki, teknolojik niteliğini arttırarak öğrenci ve öğretmenin gelişimini sağlamaya çalışıyoruz."* (Katılımcı 1).

Okul Yöneticisinin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 3: *Okul yöneticisinin karşılaştığı sorunlar*

Okul yöneticisinin karşılaştığı sorunlar	*Frekans*
Paydaşlar ile ilgili sorunlar	**10**
Öğretmenlerle ilgili sorunlar	**5**
Öğretmenlerin niteliklerini kaybetmesi	1
Öğretmenlerin heyecanlarını kaybetmesi	1
Öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapması	1
Ücretli öğretmenlik	1
Kariyer gelişimine önem vermiyorlar, olanlar ise pratikte kullanamıyorlar	1
Velilerle ilgili sorunlar	**5**
Velilerin söz hakkını kendinde görmesi	1
Velilerin eğitimi önemsememesi	1
Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli	1
Aşırı beklentisi olan veliler	1
Velilerin okulu üst makamlara şikâyetleri	1
Meslek-görev karmaşası	**9**
Yöneticiliğin bir tanımlaması olmaması	1
Ek bir görev olması, meslek olmaması	1
Yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi	1
Yöneticinin çok fazla yetkisinin olmaması	1
Yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi	1
Yönetici yetiştiren bir kurum yok	1
Öğretmenler arasından hasbel kader seçilen kişi yönetici oluyor.	1
Yönetici seçilme ölçütleri yok	1
Her şeyi kendi çabamla öğrenmek zorunda kaldım, okulda öğretilmedi.	1
Maddi sorunlar	**6**
Personel yetersizliği	1
Bina yetersizliği	1
Ödenek olmaması	1
Teknolojik yetersizlik	1
Bağış yoluyla para toplama	1
Merkez okullarla kenar semtlerdeki okulların eşit maddi imkânlara sahip olmaması	1
Sistemle ilgili sorunlar	**3**
Bürokrasi	1
Siyasal baskı	1
Atamalarla çok fazla oynanması	1
Ahlaki sorunlar	**2**
Velilerden para istemenin çirkinliği	1
Öğrencileri para konusunda uyarma	1
Akademik başarıyla ilgili sorunlar	**2**
Sınav sistemi	1
Özel okullar başarılı çocuklarımızı alıyor.	1
Zamanla ilgili sorunlar	**1**
Ders yükünün olması	1

Okul yöneticilerin en sık yaşadığı sorunlar incelendiğinde sekiz ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; paydaşlarla ilgili sorunlar (f=10), meslek-görev karmaşası (f=9), maddi sorunlar (f=6), sistemle ilgili sorunlar (f=3), ahlaki sorunlar (f=2), akademik başarıyla ilgili sorunlar (f=2) ve zamanla ilgili sorunlar (f=1) olarak tespit edilmiştir. Tablo3'de görüldüğü gibi en sık karşılaşılan paydaşlarla ilgili sorunlar, öğretmenlerle ilgili ve velilerle ilgili sorunlar olarak iki alt tema halinde incelenmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerle ilgili *öğretmenlerin niteliklerini kaybetmesi, öğretmenlerin heyecanlarını kaybetmesi, öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapması, ücretli öğretmenlik, kariyer gelişimine önem vermemeleri"* konularında sorunlar yaşarken; velilerle ilgili *"velilerin söz hakkını kendinde görmesi, velilerin eğitimi önemsememesi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli, aşırı beklentisi olan veliler ve velilerin okulu üst makamlara şikâyetleri* konularında sorunlar yaşamaktadırlar. Bir okul yöneticisi öğretmenlerin niteliksizliğini ve zamanla ilk heyecanlarını kaybettikleri hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "*Şimdi öğretmen kaynağının çok nitelikli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Nitelikli arkadaşlarımız yok değil ama nitelikte demeyelim buna. Nitelikli insan var ama bu sistemde insanlar köreliyor, niteliklerini kaybediyorlar, zamanla sistemin çarklarının dişleri arasında eziliyor, kayboluyor. Biz de o dişlerin. Yani ben ilk öğretmenliğe başladığımdaki heyecanımı hissiyatımı korumaya çalışıyorum ama sistem sizi zorluyor."* (Katılımcı 3).

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri, velilerin eğitimi önemsememesidir. Bir okul yöneticisinin bu konu hakkındaki görüşü şöyledir: "*Onun haricinde benim bu çalıştığım yerdeki veli profilinde sıkıntı var. Maddi imkânsızlıklar var. Eğitim, insanların hayatlarında öncelikleri var. Eğitim benim velilerim arasında hakikaten çok sonradan geliyor."* (Katılımcı 3).

Tablo 3'de görüldüğü gibi okul yöneticilerin en sık karşılaştığı sorunlardan biri de meslek-görev karmaşasıdır. Okul yöneticileri bu konuda; *yöneticiliğin bir tanımlaması olmaması, ek bir görev olması ve meslek olmaması, yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi, yöneticinin çok fazla yetkisinin olmaması, yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi, yönetici yetiştiren bir kurum yok, öğretmenler arasından hasbel kader seçilen kişi yönetici oluyor, yönetici seçilme ölçütleri yok, her şeyi kendi çabamla öğrenmek zorunda kaldım, okulda öğretilmedi* şeklinde sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin bir okul yöneticisi yöneticiliğin bir tanımının olmamasından dolayı yaşadıkları sıkıntıyı şöyle anlatmaktadır: "*Birçok sorunu var okul yöneticisinin ama asıl sorun okul yöneticilerinin bir kendilerini bir yere koyamamaları, nerede olduğumuz belli değil. Yani okul yöneticisi kendisini bir yere koyamıyor. Ne demek bu? Yani bizim okul yöneticisi sadece bir ek görev olarak bize verilmiş bir görev. Baktığın zaman bunun mevcut tanımı yapılmamış."* (Katılımcı 1).

Okul yöneticilerinin en sık karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise maddi sorunlardır. Bu boyutta, *"personel yetersizliği, bina yetersizliği, ödenek olmaması, teknolojik yetersizlik, bağış yoluyla para toplama, merkez okullarla kenar semtlerdeki okulların eşit maddi imkânlara sahip olmaması"* konularında sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin görüşülen okul yöneticilerinden biri maddi boyutla ilgili yaşadığı sorunları şu şekilde açıklamaktadır: "*En büyük sorun maddi para kaynağı açıkçası. Başka bir yok. Şu anda. Bunu ilköğretimde ayrı tutmak lazım. Çünkü liselerde çok fazla bu anlamda çok fazla sıkıntı yaşandığını düşünmüyorum. Liselerin ödenekleri var devlet tarafından gelen. Bence bu anlamda bir yanlışlık da var. Çünkü lise öğretimi yani orta öğretim zorunlu değil biliyorsunuz. Ama devlet ortaöğretime, zorunlu olmayan bir eğitime ödenek sağlıyor. Ama ilköğretim zorunlu. Yani bir vatandaş çocuğunu okula getirmek zorunda. Ama devlet ilköğretime kesinlikle finans ayırmıyor. Dolayısıyla biz de kendi işimizi kendimiz yapmak zorunda kalıyoruz"* (Katılımcı 3).

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise sistemle ilgili sorunlardır. Yöneticiler, *"bürokrasi, siyasal baskı ve atamalarla çok fazla oynanması"* gibi konulardan rahatsızlık duymaktadırlar. Örneğin bir okul yöneticisi, atamalarla ilgili sürekli değişiklik yapılmasından yaşadığı sıkıntıyı şu şekilde dile getirmiştir: "*Mesela atamalarla çok fazla oynanıyor. Çok değişik gerekçelerle seni oradan alıp, seni oradan alırım gibi. Bu her zaman demokrasinin kılıcı gibi tepemizde hissediyorum ben. Şu hamleyi şöyle yaparsan bak kulağını çekeriz ya da bak şimdi kınama veriyorum ama iki gün sonra*

seni değişik bahanelerle alabilirim. Bizim arkadaşlarla sohbetlerimizde, idareci arkadaşlarla sohbetlerimizde mevzu bu noktaya kayıyorsa bence bu bir sıkıntıdır. Yani ve belki de işleyişte bizi en çok yoran sıkıntı bu diye düşünüyorum. Bu, yapıyı üzerine bugün buradayım yarın ne olacağım acaba gibi bir ruh pozisyonu doğmasa çok daha rahat çalışırız diye düşünüyorum." (Katılımcı 2).

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise ahlaki sorunlardır. Yöneticiler, *"velilerden para istemenin çirkinliği ve öğrencileri para konusunda uyarma"* konularında sorun yaşamaktadırlar. Örneğin bir okul yöneticisinin bu konudaki görüşü şöyledir: "*İnsanlarla para için karşı karşıya gelmek çok çirkin. Bir öğretmen olarak her şeyden bir yana, okul müdürlüğünden daha önemlisi bizim için öğretmen olmamız. Bir öğretmenin insanlardan para istemesi çok çirkin."*(Katılımcı 4).

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise akademik başarıyla ilgili sorunlardır. Yöneticiler, *"sınav sistemi ve özel okulların başarılı çocukları alması"* konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin bir okul yöneticisinin sınav sistemiyle ilgili eleştirisi şöyledir: "*Şu an bizim karşılaştığımız en önemli sorunlar birincisi bu sınav sisteminin varolan SBS sınav sisteminin hâlâ oturmamış olması. Bunun tabii ki çeşitli nedenleri var. Önceden tek aşamalı sınav varken OKS varken hep diyorduk, öğrenciler gelecekle ilgili her şeyin 3,5 saatle sınırlanması falan filan. Aslında alttan gelen talepler üzerine bu SBS 3 kademeye. Bunu biz istedik artık. 17. Millî Eğitim Şurasında bu sene mülakat yaptığı tüm okul müdürleri vardı. Hepimiz sınav sisteminin tek aşamalı olduğunu, adil olmadığını ama 3 aşamalıya çıktı ama sorun 3 aşamaya çıkmakla çözülmedi. Bu ne demek her sene 8. sınıfta dershaneye gitmekle sorun çözülüyordu ama şimdi dershaneye 6. sınıfta ya da temel olsun diye 4., 5. sınıfta başlanıyor. SBS tabii ki bizim sistemimiz tüm öğrencileri ortaöğretimde istedikleri bölüme yerleştiremiyor*." (Katılımcı5).

Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 4: *Okul yöneticisinin sahip olması gereken kişisel özellikler*

Okul yöneticisinin sahip olması gereken kişisel özellikler	*Frekans*
İletişime açık/Dışadönük	6
Adil/Dürüst	4
Sabırlı	4
Koruyucu	1
Eleştiriye açık	1
Destekleyici	1
Yönlendirici	1
Liderlik özelliği olmalı	1
Kendini ateşe atabilen	1
Yetiştirdiğinin insan olduğunun bilincinde olan	1
İyi bir dinleyici	1
Kabul sınırları geniş	1
Bireysel sorunlarını okul ortamına yansıtmayan	1
Empatik	1
Anlayışlı	1
Çalışkan	1
Zeki	1
Ulaşılabilir hedefler koyan ve hedefe ulaşma çabası gösteren	1
Kendini geliştiren	1
Denge unsuru olmak	1
Araştırmacı	1
İyi bir gözlemci	1
Karaktersiz olmak	1

Tablo 4'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin, yöneticinin sahip olması gereken kişilik özelliklerine ait görüşlerinin analizinde*; "iletişime açıklık/dışadönüklük (f=6), adil olma/dürüst olma (f=4), sabırlı olma(f=4), koruyucu (f=1), eleştiriye açık (f=1), destekleyici (f=1), yönlendirici (f=1), liderlik özelliği olmalı (f=1), kendini ateşe atabilen (f=1), yetiştirdiğinin insan olduğunun bilincinde olan (f=1), iyi bir dinleyici (f=1), kabul sınırları geniş (f=1), bireysel sorunlarını okul ortamına yansıtmayan (f=1), empatik (f=1), anlayışlı (f=1), çalışkan (f=1), zeki (f=1), ulaşılabilir hedefler koyan ve hedefe ulaşma çabası gösteren (f=1), kendini geliştiren (f=1), denge unsuru olmak (f=1), araştırmacı (f=1), iyi bir gözlemci (f=1), karaktersiz olmak (f=1)"* şeklinde özellikler ortaya çıkmıştır. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin hepsinin iletişime açık olunmasına vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır. Örneğin bir okul yöneticisinin bu konudaki görüşü şöyledir: "*Sosyal ilişkilerin yoğun yaşandığı okullarda çalışanlar, öğretmenler, veliler, öğrenciler, işte sivil toplum örgütleri okul sürekli hareket halindedir, canlı bir organizma gibidir… iletişim yeterliliği bu hem sözlü hem yazılı hem de beden dilini iyi kullandığımızda yani iyi bir iletişim kurduğunuzda belki de diğer kişilik özelliklerini de içinde barındırır diye düşünüyorum."* (Katılımcı1).

Okul yöneticisinin Görevle İlgili Bilgi Donanımına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili sahip olmaları gereken bilgi donanımları incelendiğinde yöneticilerin *"pedagoji (f=4), yönetim (f=3), öğretmenlikten gelme (f=3), liderlik (f=2), teori ve uygulama (f=2), durumsallık (f=2), branş bilgisi (f=2), zaman yönetimi (f=2), mevzuat bilgisi (f=2) ve ekonomi (f=2) genel kültür (f=1), sosyoloji (f=1), felsefe(f=1), insan ilişkileri (f=1) ve karar alma süreci (f=1)*" konularında bilgili olmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin üçü okul yöneticisinin öğretmenlikten gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir okul yöneticisi bunun gerekçesini şu şekilde açıklamıştır: "*Gerçekten bir okul yöneticisinin öğretmenlikten geliyor olması yönetmelikte de var hakikaten bu böyle olması gerekiyor. Çünkü uygulamayı öğretmenlikle ilgili uygulamaları okul yöneticisi olduğunuzda bunu çalışanlarınıza daha iyi yansıtabilirsiniz."* (Katılımcı 1).

Tablo 5: *Okul yöneticisinin göreviyle ilgili bilgi donanımı*

Okul yöneticisinin göreviyle ilgili bilgi donanımı	***Frekans***
Pedagoji	3
Yönetim	3
Öğretmenlikten gelmeli	3
Liderlik	2
Teori ve uygulama	2
Durumsallık	2
Branş bilgisi	2
Zaman yönetimi	2
Mevzuatı bilmeli	2
Ekonomi	2
Genel kültür	1
Sosyoloji	1
Felsefe	1
İnsan ilişkileri	1
Karar alma süreci	1

Okul Yöneticilerinin Karar Alma Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo 6: *Okul yöneticilerinin karar alma sürecinde izlediği yol*

Okul yöneticisinin karar alma süreci	*Frekans*
Sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alırım	6
Çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alırım	5
Bazen kararları kendim alırım	5
Herkes benden onay almayı bekler	1
Emir vermem	1
Öğrenci ve veli profiline göre kararlar alırım	1
Okulun koşullarına ve imkânlarına göre kararlar alırım	1

Okul yöneticilerinin karar alma sürecinde izledikleri yol incelendiğinde yöneticilerin "*sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alma (f=6), çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alma (f=5), bazen kararları kendi başına alma (f=5), herkesin müdürden onay almayı beklemesi (f=1), okul müdürünün emir vermemesi (f=1), öğrenci ve veli profiline göre kararlar alma (f=1), okulun koşullarına ve imkânlarına göre kararlar alma (f=1)"* stratejilerini izledikleri ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden altısı sadece konuyla ilgili kişilere danışacağını belirtmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden birisi bunu şöyle ifade etmiştir: "*Öğretmenleri ilgilendiren konularda öğretmenleri, öğrencileri ilgilendiren konularda öğrencileri, aile birliğinin konularında da mutlaka sürecin içerisinde olan insanları bir şekilde karar sürecine katmaya çalışıyoruz. Yoksa karar sürecine katmadığımız zaman o karar benimsenmiyor, benimsenmeyen bir kararı uygulamada sorun yaşıyorsunuz. Bu nedenle bu bir prensip, yapabildiğimiz kadar ilgilileri karar sürecine katmaya çalışıyoruz*." (Katılımcı 5).

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden beş tanesi bazen kararları kendilerinin aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi bunu şu cümlelerle ifade etmiştir: "*Bazen çoğunluğun dediğini açıkçası göz ardı ettiğim oluyor. Çünkü mecburen böyle oluyor.. Çünkü her zaman tamam çoğunluğun dediği olur ama bazen öyle olmuyor."* (Katılımcı 3).

Okul Gelişim Planlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7: *Okul gelişim planlarının uygulanma süreci*

Okul gelişim planınız var mı? Uygulamada ne gibi durumlarla karşılaşıyorsunuz?	*Frekans*
Okul gelişim planı mevcut ve uygulanıyor.	3
Plan var ama uygulamıyoruz.	3
Siyasi baskıdan dolayı planı uygulayamıyoruz.	3
Ayrıntılı bir plan var ama birebir uygulanamıyor.	1
Genelde başarılı oluyoruz.	2
Çalışmayanın kendisini rahatsız hissettiği bir örgüt iklimi kurmak gerekiyor.	2
Maddi sıkıntı yaşamıyoruz.	2
Plana tüm çalışanlar aynı oranda katılmıyor.	2
Planı gerçekleştirmek için çalışanları motive etmek gerekiyor.	1
Herkes sorumluluğunu yerine getirmiyor.	1
Zaman zaman planda değişiklikler yapılıyor.	1
Çalışanları toplantılar yaparak, konuşarak ikna etmek gerekiyor	1
Bütçe sağlamak sorun oluyor.	1
Resmi yazışmalar uzun zaman alıyor.	1
Birebir görüşmeler yaparak işlerimizi halletmeye çalışıyoruz fakat bu da karşınızdaki kişinin insiyatifine kalıyor.	1
Öğretmenler memur kafasında.	1
Okullar arası koordinasyon sıkıntısı var.	1
İnsan ilişkileri boyutunda sorun yaşıyoruz.	1
Sürekli personel değişiyor.	1

Okul yöneticilerinin okul gelişim planlarını uygulama durumu ve eğer uyguluyorlarsa uygulama esnasında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, *okul gelişim planı uygulanıyor (f=3), plan var ama uygulamıyoruz (f=3), plana tüm çalışanlar aynı oranda atılmıyor (f=2), çalışmayanın kendini rahatsız hissettiği bir örgüt iklimi kurmak gerekiyor (f=2), sürekli personel değişiyor (f=1)* gibi ifadeler ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul müdürlerinden üç tanesi okul gelişim planlarının olduğunu ancak uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi karşılaştığı sorunları şöyle ifade etmiştir: "*Bu bizim yasal bir sorumluluğumuz. Toplam kalite yönetimi uygulamaları çerçevesinde her okulun bir gelişim planı var ve bu prosedür gereği yapılması gereken bir şey. Diyeceğim bu planlama çok da böyle motomot sağlıklı olarak da yürümüyor. Ama şunu söyleyebilirim. Bizim 4. yılımız öngördüğümüz şeyler vardı, aşama aşama kademe kademe o öngördüğümüz şeyleri gerçekleştirdik."* (Katılımcı 2).

Personel Yönetimine İlişkin Bulgular

Tablo 8: *Okul yöneticilerinin personel yönetiminde izlediği yollar*

Personel yönetiminde dikkat ettiğiniz değişkenler	***Frekans***
Personele bireysel ilgi ve yeteneklerine göre görev veririm.	4
Personeli seçme şansınız yok.	2
Duyguları dikkate alırım.	1
Her birini bir birey olarak görürüm.	1
Paydaşların kararına saygı gösteririm.	1
Paydaşların fikrini alırım.	1
Adil bir şekilde görev dağılımı yaparım.	1
Gönüllülüğe göre görev dağılımı yaparım.	1
Yetkilendirme yaparım.	1
Okula zarar vermeyen küçük gruplaşmalarını görmezden gelirim.	1

Okul yöneticilerinin personel yönetiminde izlediği yollar analiz edildiğinde, Tablo 8'deki değişkenler ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin dört tanesi personelin ilgi ve yeteneklerine göre görev dağılımı yaptığını belirtmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden birisi bunu şöyle ifade etmiştir: "*Mesela arkadaşımız bir konuya karşı çok ilgili ve meraklıysa bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimde o arkadaşımızı ön plana çıkartmaya çalışıyoruz. Yeşil bayrak süreci işliyor. Hem o süreci kendisi takip ediyor hem bu okula artı olarak dönüyor. Aynı zamanda kişisel anlamda kendisi de tatmin oluyor."*(Katılımcı 2).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini en çok **insan boyutu, maddi boyut**, **sağlıklı bir okul ortamı oluşturma** ve **çevre boyutu** ile ilgili sorumlu gördükleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri kendilerini bu boyutların içerisinde en çok insan boyutuyla ilgili sorumlu görmektedirler. Bu boyutla ilgili okul yöneticileri, *sosyal ve psikolojik boyut*, *akademik boyut* ve *kültürel boyuta* ilişkin görev ve sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal ve psikolojik açıdan yöneticiler, öğrencinin sosyal gelişiminin sağlanması, paydaşların mutluluğunun sağlanması, öğretmenin gelişiminin desteklemesi, çalışanların önünün açılması, bireysel hedefler koyulmasının sağlanması, öğrencinin potansiyelini fark etmesinin sağlaması ve sosyal etkinliklere öğrencinin katılımının sağlaması için velinin ikna edilmesi şeklinde sorumlulukları olduklarını düşünmektedirler. Akademik açıdan ise öğrencinin akademik gelişiminin sağlaması, öğrencinin nitelikli ürün koymasının sağlaması, deneme sınavlarının yapılması, yetiştirme kurslarının açması, eldeki öğretmenin etkili kullanılması, velilerle iletişim içinde olunması, öğretmenlerle kurul toplantılarının yapılması öğrenci ve öğretmenin motive edilmesi ve ödül sisteminin kullanılması gibi sorumlulukları olduklarını belirtmişlerdir. Kültürel açıdan ise bir kültürün oluşturulması ve bu kültürün devam ettirilmesini konularında kendilerini sorumlu görmektedirler.

Okul yöneticileri insan boyutundan sonra en çok maddi açıdan kendilerini sorumlu görmektedirler. Bu anlamda okulun fiziki imkânlarının geliştirmeleri, teknolojiyi okula getirmeleri, malzeme ve donanım sağlamaları, ısıtmayı sağla-

maları, sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmaları, güvenliği sağlamaları, okula kaynak aramaları, öğretmen sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çelikten(2004)'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, okul müdürünün zaman ayırdığı işler arasında okulu amaçlarına ulaştırmak için yapılan mali işler, okula kaynak sağlamak için yardımcılarla, öğretmenlerle velilerle görüşmeler yapmanın yer alması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Görüşme yapılan müdürler ayrıca okulla ilgili sorunları kendi bünyesinde çözerek, sorun oluşmadan önce önlem alarak ve stresten uzak bir ortam kurarak sağlıklı bir okul ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çelikten(2004)'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, okul müdürünün zaman ayırdığı işler arasında çalışanlar arasındaki sorunların çözümü, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki anlaşmazlık ve disiplin sorunlarının çözümü için ilgili yardımcısını görevlendirmek, sorunun örgüt dışına taşmadan okul içinde çözümü için çaba harcamanın yer alması araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken paydaşlarla ilgili sorunlar, maddi sorunlar, sistemle ilgili sorunlar, ahlaki sorunlar, akademik başarıyla ilgili sorunlar ve zamanla ilgili sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerin niteliksizliğinden, öğretmenlerin heyecanlarını kaybettiklerinden, öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapmasından, ücretli öğretmenlikten, öğretmenlerin kariyer gelişimine önem vermemelerinden dolayı sıkıntılar yaşarken; velilerin söz hakkını kendinde görmelerinden, velilerin eğitimi önemsememelerinden, velilerin aşırı beklentilerinden, velilerin sosyoekonomik düzeyinin çok düşük olmasından ve velilerin okulu üst makamlara şikâyetlerde bulunmalarından dolayı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerin en sık karşılaştığı sorunlardan biri de meslek-görev karmaşasıdır. Okul yöneticileri bu konuda yöneticiliğin bir tanımlaması olmaması, ek bir görev olması ve meslek olmaması, yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi, yöneticinin çok fazla yetkisinin olmaması, yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi, yönetici yetiştiren bir kurumun olmaması, yönetici seçilme ölçütlerinin olmaması gibi sorunları oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise sistemle ilgili sorunlardır. Yöneticiler, bürokrasi, siyasal baskı ve atamalarla çok fazla oynanması gibi konulardan rahatsızlık duymaktadırlar. Ayrıca yöneticiler, velilerden para istemeyi ve bu konuda öğrencilerini uyarmak zorunda kalmalarını ahlaki açıdan çirkin bir davranış olarak görmektedirler. Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlardan bir diğeri ise akademik başarıyla ilgili sorunlardır. Yöneticiler, sınav sisteminin öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını engellediğini düşünmektedirler. Özel okulların başarılı öğrencilerini ellerinden almalarından dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. Bütün bu sorunların yanında ders yüklerinin fazla olmasından dolayı da zamanla ilgili sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri, görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için bazı kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle iletişime açık olunması, adil ve sabırlı olunmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Altun (2003)' un yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin formal ve informal iletişime önem verdikleri bulgusu bizim bulgularımızla örtüşmektedir. Özgan (2008)'ın yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenin motivasyonunu pozitif yönde etkilediği araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Çağlar (2005)'in yapmış olduğu çalışmada yöneticinin kişilik özelliğine ilişkin bulgularda yer alan liderlik, duyguları anlama, danışmaya hazır oluş, başarma araştırmanın bulgularıyla uyuşmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, iyi bir yöneticinin pedagoji, yönetim, öğretmenlikten gelme, liderlik, teori ve uygulama, branş bilgisi, zaman yönetimi, mevzuat bilgisi, ekonomi, genel kültür, sosyoloji, felsefe, insan ilişkileri ve karar alma süreci gibi konularda bilgili olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan okul yöneticileri, karar alma sürecinde, sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alma, çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alma, bazen kararları kendi başına alma, herkesin müdürden onay almayı beklemesi, okul müdürünün emir vermemesi, öğrenci ve veli profiline göre kararlar alma, okulun koşullarına ve imkânlarına göre kararlar alma şeklinde yollar izlediklerini belirtmişlerdir. Altun (2003)' un yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin ortak karar alma tekniklerini kullanmaya, hem önem verdikleri, hem de uygulamaya çalıştıkları bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgu bulgularımızla örtüşmektedir.

Görüme yapılan okul yöneticileri, personel yönetiminde, personele bireysel ilgi ve yeteneklerine göre görev verdiklerini, duyguları dikkate aldıklarını, paydaşların fikrini aldıklarını, adil bir şekilde görev dağılımı yaptıklarını, gönüllülüğe göre görev dağılımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Altun (2003)' un yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim okul müdürlerinin, motivasyonu yüksek olan personeli yönlendirme, karar verme ve problem çözme sürecine personeli katma, personelle sorumluluğu paylaşma, personelle iletişim kurma konularına önem verdikleri bulgusu çalışmamızın bulgularıyla uyuşmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul gelişim planlarını uygulama durumları eğer uyguluyorlarsa bu süreçte yaşadığı sorunlar olarak, okul gelişim planı uygulanıyor, plan var ama uygulamıyoruz, plana tüm çalışanlar aynı oranda atılmıyor, çalışmayanın kendini rahatsız hissettiği bir örgüt iklimi kurmak gerekiyor, sürekli personel değişiyor gibi sorunlardan söz etmişleridir. Bu sorunlara genel olarak bakıldığında daha çok personelden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler yapılabilir: Yönetici atamaları için açık ölçütler oluşturulmalı ve lisans veya lisansüstü düzeydeki eğitimle yönetici yetiştiren kurumlar oluşturularak yöneticiliğin bir meslek haline getirilmesi yönündeki hali hazırdaki iyileştirmelere devam edilebilir. Sistem içinde yer alan yöneticilerin pedagoji, mevzuat, zaman yönetimi, personel yönetimi, teknoloji, etkili iletişim gibi konularda sürekli mesleki gelişim imkânları yapılandırılmalıdır. Yöneticilerin yaşadıkları maddi sıkıntılar ortadan kaldırmak için okullara bütçeden ihtiyaç doğrultusunda pay ayrılabilir ve okul-çevre işbirliği daha da güçlendirerek bu bağlamda okullara destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Altun, S., (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-online 2*(1). 10-17.

Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme* (4). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Çağlar, A., Yakut, Ö., Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(6), 61-80.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik* (4). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 123-135.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data*

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL GELİŞİM YÖNETİM EKİBİ ÇALIŞMALARININ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Temel Çalık

Gazi Üniversitesi, temelc@gazi.edu.tr

Emine Dağlı

Millî Eğitim Bakanlığı, eminedaglim@gmail.com

Özet

Bu araştırma, İlköğretim Okullarında Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada var olan bir durumu belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Mamak İlçesinde mevcut bulunan 32 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 73 okul yöneticisi ve 430 öğretmen olmak üzere toplam 503 kişi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmaları ile ilgili 25 soru bulunmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, ANOVA, Tukey- HSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine ve mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına ilişkin algılarının ortalaması ise 3.11 olarak bulunmuştur. Bu sonucu genel olarak ele aldığımızda "orta" dereceyi göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *Okul gelişim yönetim ekibi, Toplam Kalite Yönetimi*

Abstract

This study has been performed in order to ascertain the perception of teachers and managers concerning works of school development management team at elementary schools. In research, to determine the existing circumstances scanner model has been used. Working group of study includes 73 school managers and 430 teachers which are authorized at schools existing in 32 official schools of Ankara Province Mamak District on 2008-2009 education periods. Questionnaire developed by the researcher has got two parts. The first part there is about personal data and the second part included 25 questions related about works of School Development Management Team. Analyzing the data, the t-test, ANOVA, Tukey-HSD Multiple Comparison Test. When the results of the studies conducted were examined; opinions of elementary school managers and teachers concerning works of school development management team did not show significant difference according to their genders and factor of their school type which they graduated. Opinions of elementary school managers as regards the works of OGYE (SDMT-School Development Management Team) indicated significant difference according to their ages. Opinions of elementary school teachers relating to the works of OGYE (SDMT-School Development Management Team) did not display significant difference according to their ages. Average of perception of school managers and teachers concerning SDMT (School Development Management Team) has been found 3.1. When we consider that result overall it shows "medium" rate.

Keywords: *School development management team, Total Quality Management*

PROBLEM DURUMU

Eğitimin dışındaki diğer sistemlerdeki gelişmeler eğitim sistemini etkilemektedir. Nitekim eğitim örgütleri de bu gelişim ve değişimlerden etkilenmekte, birtakım yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetleri gözlenmektedir. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiştir. Eğitim olgusunu artık okul ile sınırlı tutmak mümkün değildir. Eğitimde yenileşme kavramı da nitelik değiştirmiştir. Klasik anlamda yenileşme kabul edilen ders programlarının ve kitaplarının değiştirilmesi, bir takım mali imkânların sağlanması, sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması, metot ve tekniklerdeki bazı değişiklikler, okullardaki bilgisayar kullanımı vb. gibi değişiklikler artık geçerliğini yitirmiştir. Tüm bu eleştirilerden hareketle birtakım eğitimcilerce "TKY", "Sıfır Hata Yönetimi" gibi yaklaşımlara eğitimcilerin dikkati çekilmeye çalışılmaktadır. Türk eğitim sisteminin de değişik birtakım bakış açılarından incelenmesi gerekmektedir (Özdemir, 1995:220).

Rekabetin günden güne giderek arttığı günümüzde artık kalite ve verimlilik vazgeçilmez iki unsur olmaktadır. Bir kuruluşta kaliteyi ve dolayısıyla verimliliği arttırabilmek, sistem ve insan olmak üzere iki unsura bağlıdır. Yönetimin temel sorumluluğu sistemin geliştirilmesini sağlamaktır. Sistemin geliştirilebilmesi için en tepe yönetimden başlayarak o örgütte bulunan herkesin katılımı gerekmektedir. Günümüzde sistemler o kadar karmaşık hale gelmiştir ki işi bizzat yapanların katılımı olmaksızın yönetimin tek başına sistemleri gereken hızda geliştirmesi mümkün değildir (Gençyılmaz ve Zaim, 1999).

Günümüzde okullar, çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim ihtiyacına cevap verebilmek, eğitimin niteliği geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için gittikçe karmaşıklaşan bir yapı içerisine gitmektedir. Bu değişen ve gelişen okul yapısı, okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin sürekli bir gelişim arayışına sahip olmasını gerekmektedir. Planlı okul gelişimi ile okullarımızın sürekli gelişim yakalayacağı ve günden güne daha iyiye doğru bir gelişim göstereceği öngörülmektedir (MEB, 2005: 7).

OGYE okulda TKY' nin uygulanması için gereken kararları verir, yürütür ve geliştirilmesi için tedbirleri alır. Okul da Toplam Kalite Yönetimi kapsamındaki çalışmalar iyileştirme ekipleri aracılığıyla uygulanır (MEB, 2002).İlköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasında önemli bir yeri olan Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarının başarısı, okulların daha kaliteli bir eğitim vermesine katlı sağlayacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Gelişim Yönetim Ekibi çalışmalarına dair görüşlerini saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada var olan bir durumu betimleyebilmek amacıyla tarama modeli, diğer bir deyişle betimsel alan araştırma modeli kullanılmıştır.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilmesinde "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Mamak ilçesi resmi ilköğretim okullarında, 2700 öğretmen ve 177 okul yöneticisi görev yapmaktadır. Anket, 430 öğretmen, 73 müdür ve müdür yardımcısı olmak üzere toplam 503 kişiye 32 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde α =. 05 örnekleme hatası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada veri toplama tekniklerinden anket tekniği kullanılmış ve araştırma konusu ile ilgili veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Bu teknik esas alınıp alan yazında mevcut bulunan yerli ve yabancı araştırmalar taranarak araştırmacı tarafından, 42 sorudan oluşan anket taslağı oluşturulmuş ve bu taslak alan uzmanlarının görüş ve önerileri ile geliştirilmiş ve 25 maddelik son şeklini almıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde

kişisel bilgiler; ikinci bölümde "Okul Gelişim Yönetim Ekibi Çalışmalarının Değerlendirilmesi"ne yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Hazırlanan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olup olmadığını test etmek amacıyla, aracın geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 100 öğretmenin yer aldığı bir pilot uygulama yapılmış, elde edilen veriler istatistiksel anlamda değerlendirilmiştir.

Ölçme aracının her bir maddesi 1 ila 5 arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenirliğe Cronbach alfa formülü kullanılarak bakılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı α=.93 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik, şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer (1,00)'e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2005:148). Genel güvenirliği. 80 ile 1 arasında olan ölçekler yüksek derecede güvenilir ölçekler olarak görülmektedir. Bu anlamda araç α=. 93 Cronbach Alpha değeri ile yüksek derecede güvenirliğe sahiptir.

Madde toplam korelasyonu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı görülmektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu. 30 ve daha yüksek olan maddeleri bireyleri iyi derecede ayırt ettiği,. 30'dan küçük olan maddelerin teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006:171). Bu anlamda aracımızda. 30'dan küçük madde toplam korelasyon değeri olmadığından, uygulama için araçtan madde çıkarmaya gerek duyulmamıştır. Pilot uygulama kapsamında yapılan analizler, aracın, yüksek geçerlik katsayısı ve uygun madde toplam korelasyon değerleriyle araştırmanın amacına uygun olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak anketin öğretmenlere ve yöneticilere uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda alınan 14.10.2008 tarihli 95907 sayılı valilik oluru ile Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğü 16.10.2008 tarih ve 97067 sayılı izni alınarak ilköğretim okullarında anket uygulanmaya başlanmıştır. Anketin uygulanması sırasında gerekli açıklamalar yapılarak cevaplanılan anketler toplanılmıştır. Toplanan anket sayısı 510 olmakla birlikte 503 tanesi araştırmada kullanılmak üzere numaralandırılmıştır.

Verilerin Analizi ve İstatistiksel İşlemler

Anketten elde edilen veriler SPSS 15.00 (Statistikal Package For The Social 15.00 for Windows) programında analiz edilmiştir. Programında her bir alt probleme uygun olarak istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde cinsiyet değişkeni iki alt kategorili (bayan/erkek) olduğundan bu değişkene göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. İkiden fazla alt kategorisi olan mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yapılan okulda çalışma süresi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalar da ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkların çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla Tukey-HSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

1. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklemler için t-testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: *Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi*

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kadın	14	82.86	18.44	71	0.600	0.551
Erkek	59	79.44	19.33			

Bayan okul yöneticilerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ =82.86), erkek okul yöneticilerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{x}$ =79.44) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, bayan yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin erkek yöneticilerin görüşlerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak bayan okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile erkek okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(71)}$= 0.60, p≥0.05]. Bayan ve erkek okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklemler için t testi ile test edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi*

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kadın	288	76.18	20.92	428	0.265	0.791
Erkek	142	75.60	21.90			

Bayan öğretmenlerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ =76.18), erkek öğretmenlerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{x}$ =75.60) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, bayan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerin görüşlerinden biraz daha fazla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak bayan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(428)}$= 0.27, p≥0.05].

2. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, yaşlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

Yöneticilerin yaşlarına göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 3'de gösterilmiştir

Tablo 3: *Okul Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Ortalamaları*

Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	S
26 - 45	16	68.38	17.58
36 - 45	35	81.26	18.46
46 yaş ve üzeri	22	86.77	17.95
∑	73	80.10	19.08

Yaşı 46 ve üzeri olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}$ =86.77), diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerinin (26-35 yaş $\bar{x}$ =68.38; 36-45 yaş $\bar{x}$ =81.26) görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin onların yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: *Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi*

Yaş Grupları	Karelerinin Toplamı	sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3226.03	2	1613.01	4.910	0.010*	Aile B
Gruplar içi	22996.30	70	328.52			B ile C
∑	26222.33	72				

A: 26-35 yaş, B:36-45 yaş, C: 46 yaş ve üzeri

Varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaşlarına göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farkın hangi yaşlardaki okul yöneticileri arasında olup olmadığına LSD çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Grup varyanslarının eşit olması varsayımın sağlanmasından dolayı LSD çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarından yararlanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: *Grup Varyanslarının Eşit Olup Olmamasının Testi*

Levene Statistic	Sd1	Sd2	p
0.109	2	70	0.897

LSD çoklu karşılaştırmalar sonucuna göre yaşı 26-35 yaş arasında olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile yaşı 36-45 yaş arasında olan okul yöneticilerinin görüşleri ve 46 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin OGYE çalışmaları hakkındaki görüşleri yaş guruplarına göre değişmektedir. 46 yaş ve üzeri okul yöneticileri OGYE çalışmalarını daha olumlu bulmaktadır. Bu durum okul yöneticilerin, okul yönetimindeki tecrübeleri ile ilgili olabilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6: *Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Ortalamaları*

Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	S
25 yaş ve altı	23	78.13	16.11
26 - 45	188	74.29	20.75
36 - 45	177	76.82	21.53
46 yaş ve üzeri	42	78.90	24.40
∑	430	75.99	21.23

Yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}$ =78.90), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerinin (26-35 yaş $\bar{x}$ =78.13; 36-45 yaş $\bar{x}$ =76.82) görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7: *Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi*

Yaş Grupları	Karelerinin Toplamı	sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1128.984	3	376.328	0.834	0.476
Gruplar içi	192180.932	426	451.129		
∑	193309.916	429			

Varyans analizi sonuçlarına öğretmenlerin yaşlarına göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(3-429)}$=0.834, $p\geq0.05$]. Bir başka deyişle, farklı yaşlardaki öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

3. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, mezun oldukları okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

Yöneticilerin mezun oldukları okul türüne göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8: *Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ortalamaları*

Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{x}$	S
Eğitim Yüksekokulu	7	78.00	17.37
Ön lisans	8	90.63	11.17
Lisans	52	78.96	19.74
Lisansüstü	6	78.33	23.08
∑	73	80.10	19.08

Ön lisans mezunu olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}$ =90.63), eğitim yüksek okulu ($\bar{X}$ =78.00), lisans ($\bar{X}$ =78.96) ve lisansüstü ($\bar{X}$ =78.33) eğitim düzeyine sahip okul yöneticilerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici görüşlerinin onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: *Okul Yöneticilerinin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Testi*

Yaş Grupları	Karelerinin Toplamı	sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1003.20	3	334.399	0.915	0.438
Gruplar içi	25219.13	69	365.495		
∑	26222.33	72			

Varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mezun oldukları okullara göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(3-72)}$=0.915, p≥0.05]. Bir başka deyişle, farklı okullardan mezun olan okul yöneticilerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Bu durum, farklı okullardan mezun olan okul yöneticilerinin, OGYE çalışmalarına bakış açısının benzer olduğunun göstergesi olabilir.

Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada mezuniyet durumlarına göre, müdürlerin TKY uygulamalarına ilişkin algılarının anlamlı fark oluşmadığı belirtmiştir. Saptanan bu bulgu ile araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10: *Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Ortalamaları*

Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{X}$	S
Öğretmen Okulu	7	87.00	27.90
Eğitim Yüksekokulu	34	73.47	27.46
Ön lisans	26	82.27	21.88
Lisans	320	75.78	20.15
Lisansüstü	43	73.93	21.83
∑	430	75.99	21.23

Öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}$ =87.00), eğitim yüksek okulu ($\bar{X}$ =73.47), ön lisans ($\bar{X}$ =82.27), lisans ($\bar{X}$ =75.78) ve lisansüstü ($\bar{X}$ =73.93) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin onların mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11: *Öğretmenlerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Testi*

	Karelerinin Toplamı	sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,286.293	4	571.573	1.272	0.280
Gruplar içi	191,023.624	425	449.467		
∑	193,309.916	429			

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$F_{(4-429)}$=1.272, p≥0.05]. Bir başka deyişle, farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

4. İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği bağımsız örneklemler için t-testi ile test edilmiştir. t-testi sonuçları Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 12: *Öğretmenler ve Yöneticilerin OGYE Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin T Testi*

Statü	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yönetici	73	80.10	19.08	501	1.551	0.122
Öğretmen	430	75.99	21.23			

Tablo 12 incelendiğinde Okul yöneticilerinin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}$ =80.10), öğretmenlerin İlköğretim okullarında OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{x}$ =75.99) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla olumlu olduğu söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(501)}$= 0.1.551, p≥0.05]. Yöneticilerin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri, 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine benzer olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}$ =80.10), öğretmen görüşlerinden ($\bar{x}$ =75.99) biraz daha olumlu olmasının nedeni; yöneticilerin okulda yapılan çalışmaların okulun gelişimine katkı sağladığına inanmış olmaları ile açıklanabilir.

Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,20 (orta derece) çıkmıştır. Türkmen (2006) tarafından yapılan araştırmada, TKY uygulamalarına ilişkin müdürlerin ortak algısını 3.36 (orta derece) bulmuştur. Saptanan bu bulgu araştırma sonucu ile paraleldir. Öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,03 (orta derece)'dir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3.11 (orta derece)'dir. Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin algıları istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir. **Bu sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenler OGYE çalışmalarını orta düzeyde bulmuşlardır.**

SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında OGYE çalışmaları öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. LSD çoklu karşılaştırmalar sonucuna göre yaşı 26-35 yaş arasında olan okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile yaşı 36-45 yaş arasında olan okul yöneticilerinin görüşleri ve 46 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 46 yaş ve üzeri okul yöneticileri OGYE çalışmalarını daha olumlu bulmaktadır. Bu durum okul yöneticilerin, okul yönetimindeki tecrübeleri ile ilgili olabilir.İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,20 (orta derece) çıkmıştır. Öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3,03 (orta derece)'dir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin OGYE çalışmalarına ilişkin ortak görüşleri 3.11 (orta derece)'dir. Bu durum okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin OGYE çalışmalarına ilişkin algıları istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir.

ÖNERİLER

Okul Gelişim Yönetim Ekibi'nin başarılı olması için Okul-Aile Birliği bütçesinden yeterli bir ödenek ayrılması gerekmektedir.

Okullarda OGYE çalışmaları hakkında bilgilendirici toplantı ve panellerin yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitim kursları, daha çok yönetici ve öğretmenin katılabileceği biçimde plânlanmalı ve düzenlenmelidir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri arasında çıkan anlamlı farklar, iyileştirme ekiplerindeki iletişimin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu nedenle oluşturulan iyileştirme ekipleri arasında etkili bir iletişim kurulmalıdır. OGYE, iyileştirme ekiplerinin yaptığı çalışmaları değerlendirmede ve izlemede daha etkili olmalıdır.

Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okul dışındaki kurum ve kuruluşlar ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlamak için daha etkili çalışmalıdır.

Okul Gelişim Yönetim Ekibinin başarılı olması için, OGYE çalışmalarını okul ve çevresi tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için okul yönetimi destek sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gençyılmaz, G. ve Zaim, S. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.* İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. Cilt:28 Sayı:2 s:9-35.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

MEB. (2005). Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2002). Müfredat Laboratuar Okulları MLO Modeli. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Özdemir, S. (1995). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.* Verimlilik Dergisi. Ankara: Millî Prodüktivite Merkezi Yayınları. Özel Sayı:13-21

Türkmen, Ö. (2006). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

LİDER(siz) OKULLAR

Eray Demirçelik[1]
MEB Öğretmen, eraydem@gmail.com

Özet

Türkiye de son dönemde yaşanan eğitim yöneticisi atama sorunu, eğitim yöneticisi olmayan okullarımız ve bu alandaki çalışmaların incelenmesi yapılan araştırmanın amacını oluşturmuştur. Ülkemizin eğitim yöneticisi yetiştirme sisteminin olmayışı, eğitim yöneticisi atama alanında sorunlarla karşılaşmamıza sebep olmaktadır. Lidersiz okullar, mevcut yöneticisi bulunmayan ya da yöneticilerinin liderlik özelliklerinin olmadığı okulları tanımlamak için kullanılmıştır. Günümüzde birçok okul maalesef kendini geliştirmeyen yöneticiliği bir makama sahip olma, emeklilik yaşının doldurulduğu bir yer ya da ek ders alma gibi gerekçelerle sürdüren idareciler tarafından yönetilmektedir. Bu durumda okullar hızla değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap veremez duruma gelmektedir. Eğitim yöneticilerinin lider özellikler taşıması, okulların geleceği açısından da çok önemlidir.

***Anahtar sözcükler**: Lider, okul müdürü, müdürsüz okullar, eğitim yöneticisi atama sorunları.*

Abstract

Problems in managerial appointments, schools without educational directors, and studying the researches in this field is the aim of this research. Not having an educational director training programme in Turkey, causes the problems in educational administation appointments. The term 'Schools Without Leaders' is used for to define both the schools without directors and schools whose directors have no leadership qualities. Unfortunately lots of schools are ruled by the school directors who only want to get a chair or to reach their retirement age or to get extra executieve fringe. Consequently, schools cannot supply the rapidly growing social needs. Educational administrators who have leadership qualities is very crucial for the future of the schools.

***Keywords:** Leader, School Director, Schools Without Directors, Problems About Educational Administration Appointment*

PROBLEM DURUMU

Türkiye de son dönemde yaşanan eğitim yöneticisi atama sorunu eğitim sistemimizi nasıl etkilemektedir?

AMAÇ

Eğitim yöneticisi yetiştirme sistemimizin olmayışı, eğitim yöneticisi atamalarında sorunlarla karşılaşmamıza sebep olmaktadır. Bu araştırmada Türkiye'de eğitim yöneticisi atamalarındaki problemler ve son yıllarda sık karşılaştığımız müdürü olmayan okullar sorunu ele alınarak, mevcut yönetmeliklerden dolayı, eğitim yöneticisi atama alanında yaşanan genel sorunlara değinilmiştir. Araştırmada eğitim yöneticiliği kavramı okul müdürleri ile sınırlı tutularak kullanılmıştır.

TARTIŞMA

Türkiye'de bir okul müdürünün temel amacı, okulu profesyonel bir şekilde idare etmektir. Okul müdürü, okulun vizyonunu ve genel hedeflerini belirleyen, okula yön veren lider bir profesyoneldir (MEB, 2007: 1). Günümüzde "okul yöne-

1 Erciyes Üniversitesi Eğitim Bil. Enst. EYTPE Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

ticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması" (Çelikten, 2001: 298) da beklenmektedir. Bu beklentilerin ne derecede gerçekleştiğini saptamak için okullarda görevli öğretmenlere, yardımcı işgörenlere, öğrenci ve velilere "Okul Müdürü ne iş yapar" diye sorulduğunda alınan yanıtlar, bazen mizahi olmakla birlikte gerçeği de yansıtmaktadır. Bunlar arasında: "Öğrencilerin dadılığını yapar, öğretmenlerin ve velilerin kahrını çeker, üstlerden gelen anlamsız buyruklarla uğraşır, astlardan gelen bir sürü saçma sapan sorunları dinler", (Açıkalın, 1998: 7) "okulda disiplini sağlar", "akşama kadar odasında kahve içer", "öğretmenleri çalıştırır", "koltuk meraklısıdır", "belgeleri imzalar", "geç kalan öğrencileri cezalandırır", "toplantılara başkanlık eder", "yönetmelik hastasıdır" ve "okulu yönetir" gibi yanıtlar da yer almaktadır. Bütün bunlar müdürlerin yaptığı ya da yaptığını sandığı işlerden sadece bazılarıdır. Bir müdür için en önemli iş lider olmayı başarabilmektir.

Lider, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyen ve eyleme sevk eden kişidir (Şişman, 2004: 3). Lider başkalarını etkilerken; yetki, kişisel özellikler ve uzmanlık bilgisinden yararlanır. Herkes yöneticilik yapabilir ama lider önde giden kişidir. Liderlik ile ilgili literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Her geçen gün gündeme yeni giren kavramlara bağlı olarak da yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman, 2004: 3).

Liderlik, bir grubu motive ederek, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir. Liderlerin, vizyonerlik, isteklilik, güven verme, benimsenme, cesaretlilik, soğukkanlılık, risk alma, uzmanlık gibi niteliklere sahip olmaları gerekir (Can, 2006: 349).

Liderlik kavramı bizim toplumumuzun özüne işlemiş, aşina olduğumuz bir kavramdır. Göktürklerde "Orhun kitabelerinde", Selçuklularda "Siyasetnamelerde", Osmanlıların "Şehzade yetiştirme sistemlerinde", "millî mücadelenin sevk ve idaresinde" iyi bir liderin nasıl olması ve nasıl yetişmesi gerekliliğinin incelikleri görülmektedir. Türk toplumu ihtiyaç duyduğu her zaman tarihte iz bırakmış liderler çıkarmıştır. Liderin en önemli özellikleri arasında iyi bir gözlem ve analiz yaparak mevcut problemleri belirleyip tanımlaması ve bu problemlere çözüm yolları bulması gelmektedir. Eğitim sistemimizdeki artarak devam eden problemler düşünüldüğünde, eğitimde lider eksikliğimizin olduğu görülür. Eğitim sistemimizin bu problemleri aşabilmesi için, sistemin her alanındaki bireylerin liderlik becerileri göstermeleri gerekmektedir.

Lidersiz okullar, mevcut yöneticisi bulunmayan ya da yöneticilerinin liderlik özelliklerinin olmadığı okulları tanımlamak için kullanılmıştır.

Mevcut yöneticisi bulunmayan okullarımız; Türkiye genelinde faal 32.785 eğitim kurumu bulunmaktadır. 26.635 adet eğitim kurumu için müdür normu bulunmasına karşılık, bu okullardan 13.708 adedinde asil müdür görev yapmaktadır. Ülke genelinde asil müdür oranı % 50 civarındadır. Bu oran illere göre farklılıklar göstermektedir. Şırnak % 5 asil yönetici oranı ile en düşük il konumundadır (MEB, 2010a: 17). 2010 YGS sınav sonuçlarına göre en başarısız iller sıralamasında Şırnak ilinin üst sıralarda yer alması, bizlere eğitim yöneticisinin okul başarısına olan etkisini göstermektedir.

MEB son üç yıl içerisinde; 13/4/2007 tarihli ve 26492 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği, 24/4/2008 tarihli ve 26856 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği, 13/8/2009 tarihli ve 27318 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği olmak üzere üç yönetici atama yönetmeliği değiştirmek zorunda kalmıştır. Eğitim kurumlarına yönetici seçimine ilişkin düzenlemelerin yap - boz uygulamaları yüzünden, bakanlık itibar kaybına uğramakta, etkin, güven veren ve genel kabul görmüş bir yönetici seçme sistemi kurulamamaktadır (MEB, 2010a: 22). Ülkemizin eğitim yöneticisi yetiştirme sisteminin olmayışı, eğitim yöneticisi atama alanında sorunlarla karşılaşmamıza sebep olmaktadır. Ülkemizde 40 yıla yakın bir dönemi kapsayan bir süreden beri

eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, bilimsel bir temele oturtulamamıştır. Eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda üniversiteler ile işveren konumundaki MEB arasında etkili bir koordinasyon sağlanamamıştır. Teorik bilgi ile uygulama arasında bir denge kurulamamıştır. Lisansüstü eğitim programlarında teori-uygulama bütünlüğü sağlanamadığı gibi, çağdaş gelişmeleri yansıtacak programların uygulanması konusunda ülke düzeyinde de bir bütünlük sağlanamamıştır (Çelik, 2002). Tüm bu şartlar düşünüldüğünde Şimşek (2004)'e göre, ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirilmesi tartışmaları aslında kuramsal olarak kalmaya mahkûmdur. Kısaca özetlemek gerekirse: Esnek örgütlenme modellerinin ve işletme kavramlarının egemen olduğu modern yönetim anlayışı penceresinden bakıldığında "*Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez*".

Lider yöneticisi bulunmayan okullarımız; ülkemizde yedi coğrafi bölgeyi temsilen 63 ilden tesadüfî olarak seçilen iki yüz ilköğretim okulunun müdürü ve bu okulların ikinci kademesinde görev yapan 4000 öğretmene uygulanan TALIS araştırması sonuçlarına göre, yöneticilerin % 66,1'i lisans mezunu iken, öğretmenlerin % 84,2 si lisans mezunudur. Okul müdürlerinin eğitim düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerinin altında olduğu görülmektedir. Yöneticilik görevi özel eğitim gerektiren uzmanlık alanıdır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin daha nitelikli olması ve nitelikli hizmet sunması için ölçütler belirlenerek yetiştirilmesi ve atanması gerekmektedir (MEB, 2010b). TALIS araştırması sonuçlarına göre, yöneticilerin % 78,5'i, öğretmenlerin ise % 26,9'u 40 yaşın üzerindedir. Yöneticilerin % 91,1'i erkek iken, öğretmenlerin % 45'i erkektir (MEB, 2010b). Yöneticilerimizin deneyimli oluşunun olumlu yönleri, işi yaparak öğrenmiş olmak ve işle ilgili olgunluk kazanmaları iken, deneyimin dezavantajları ise yenileşmenin (innovation) azalması, değişime direnme ve durgunluk olarak ortaya çıkmaktadır. *Değişimi reddeden, çürümenin mimarıdır* (H. Wilson). Birçok eğitim kurumu, maalesef kişisel yetmezlik problemi yaşayan, okuma, araştırma ve öğrenme ile ilgisini çoktan kesmiş, yöneticiliği ve liderliği "vaziyeti idare etmek" olarak anlayan kişi ya da kişiler tarafından yönetilmektedir (Gezer, 2010). Yeni teknolojik değişim ve yenileşmelere ayak uyduramayan, fakat görevi başında emekliliğini bekleyen birçok yöneticimiz bulunmaktadır.

"Ya Yöneticiler Filozof ya da Filozoflar Yönetici olmalıdır"(Platon). Bilginin hemen her yıl birkaç kat arttığı bir dünyada, bir yöneticinin var olmaya devam etmesi ancak, gelişmeye devam etmesiyle mümkündür. Çağdaş değerleri benimsemiş ve davranışa dönüştürmüş eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması ihtiyacı artık herkes tarafından gündeme getirilmektedir. Hızla değişen örgütsel kavramlar örgütlerin yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmaktadır. Eğitim örgütlerini işletecek yöneticilerin bu kavramların ışığı altında geleceğin ihtiyaç ve beklentilerine göre yetiştirilmesi de aynı şekilde bir zorunluluk olarak gözükmektedir (Can ve Çelikten, 2000). Eğitim yöneticilerinin lider özellikler taşıması, okulların geleceği açısından da çok önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm araştırmalar, eğitime önem veren ve onu etkin bir şekilde yönetebilen ulusların günümüz dünyasında söz sahibi olacağını göstermektedir. Eğitim yönetimi alanında akademik ve bürokratik çevrelerce kayda değer düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu her alanda lider insanlar yetiştirmek için ciddi eğitim reformlarına ihtiyaç vardır. Mevcut eğitim yöneticileri değişen örgütsel kavramlar ve yenilikler hakkında sürekli ve ciddi bir hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. Eğitim örgütlerimizi, daha özgür ve katılımcı yapılanma anlayışıyla geliştirmeliyiz. Yönetici atama konusunda günü kurtarıcı tutumları terk edip uzun yılları kapsayan radikal kararlar almalıyız. Yönetici olduktan sonra yönetmeyi öğrenen idarecilerle değil, yetiştikten sonra direksiyona geçecek liderlerle yola koyulmalıyız. Yönetici atarken tecrübe faktörünü tamamen göz ardı etmeden, dinamizmi ve akademik seviyede eğitimi ön planda tutmalıyız. Mevcut yönetici kadrolarını yönetim biliminin gerektirdiği, çağdaş normlara göre sürekli ve sıkı bir hizmetiçi eğitimden geçirmeliyiz.

Türkiye'nin gelişen ve değişen dünya düzeninde söz sahibi olmasını istiyorsak, eğitim liderleri yetiştirmeli onların da yeni liderler yetiştirmesinin yolunu açmalıyız.

ÖNERİLER

1. MEB yeniden yapılandırılarak, çağın gereklerine uygun bir örgütlenme modeline dönüştürülmelidir.
2. Eğitim yöneticiliği ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmelidir.
3. Okul kuruluş tiplerine göre farklı yönetici yetiştirme sistemleri uygulanmalıdır.
4. Yönetici yetiştirmede teori ve uygulama bir arada düşünülmelidir.
5. Eğitimin her alanında ulusal kriterler belirlenerek uygulanmalıdır.
6. Eğitimin her alanında siyasi iktidarların etkisi azaltılmalı, daha özerk bir yapılanmaya gidilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Can, N. (2006). *Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 21, yıl: 2006/2 (349-363).

Can, N. ve Çelikten, M. (2000). *Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci*, Millî Eğitim Dergisi, (Ekim-Kasım-Aralık 2000), sayı: 148, s.43-50.

Çelik, V. (2002). *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler.* 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticile-rinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın no: 191, Ankara.

Çelikten, M. (2001). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*. Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı, 27, s.297- 309.

Gezer, İ. (2010). *Eğitimde Bilgi Yönetimi II.* [Internet-11.03.2010] *h*ttp://www.bilsam.org/bil.asp?sam=yazi&yaziid=35

MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2007). *T. C. Resmî Gazete, 26492*, 13 Nisan 2007.

MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. (2008). *T. C. Resmî Gazete, 26856*, 24 Nisan 2008.

MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2009). *T. C. Resmî Gazete, 27318*, 13 Ağustos 2007.

MEB, (2007). *Temel Eğitime Destek Programı Web Sayfası Dokümanı*. [Internet-11.03.2010] http://tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/4SL/school_leadership_effective_leadership_T.pdf

MEB, (2010a). *İç Denetim Faaliyet Raporu 2009*. [Internet-11.03.2010] http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/2009_icden_faaliyet_raporu.html

MEB, (2010b). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) Türkiye Ulusal Raporu 2010.* [Internet-08.04.2010] http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/TALIS_tr_Rapor.pdf

Şimşek, H. (2004). *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler.* Çağdaş Eğitim Dergisi. Yıl: 29, Sayı: 307, Tekışık Yayıncılık. Ankara

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNDE OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA YARDIMCI OLMA DÜZEYİ

Yrd. Doç. Dr. Talip Can
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, talipc@gmail.com

Özet

Öğretmen yetiştiren kurumlarda Öğretmenlik Uygulamaları dersi, ilk ve ortaöğretim okullarımızda rehber öğretmenler gözetiminde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik Uygulamaları'nda sadece eğitim-öğretim değil, yönetime ilişkin uygulamaların da yapılması gerekmektedir. Uygulama okulları rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarına okul yönetimi konularında ne düzeyde yardımcı oldukları araştırmaya konu edilmiş olup çalışma betimsel ve tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Çalışmanın 1. alt problemi frekans, yüzde ile 2. alt problemi frekans, yüzde ve t testi ile 3. alt problem t testi ile 4 ve 5. alt problemler frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarına orta düzeyde yardımcı oldukları, bu düzeyin fakültedeki öğretim elemanlarınca çok ve pek çok düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Öğretmenlik uygulaması, rehber öğretmen, öğretim elemanı, yönetim*

Abstract

Teaching Applications class in teacher training institutions is being conducted under counsellors in our elementary and high schools. Not only applications of education, but also applications concerning management should be conducted in Teaching Applications. To what extent application schools help to teacher candidates in school management subjects are entreated to research and the study is a quantitative one in descriptive and survey model. First sub problem of the study is analyzed with frequency, percentage and second sub problem is analyzed with frequency, percentage and t test and third sub problem is analyzed with t test, fourth and fifth sub problems are analyzed with frequency, percentage. It is understood that counselors help in medium level to teacher candidates, and this level is found as many and too many among lecturers in faculty and suggestions have been made in this direction.

Keywords: *Teaching application, counselor, lecturer, management*

PROBLEM DURUMU

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitim gören tezsiz yüksek lisans öğrencileri birinci dönemde Okul Deneyimi, ikinci dönemde Öğretmenlik Uygulaması; eğitim fakültesi öğrencileri de 7. dönemde Okul Deneyimi; 8. dönemde Öğretmenlik Uygulaması derslerini ilk ve orta öğretim kurumlarında rehber öğretmenler gözetiminde gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlik Uygulamaları'nda sadece eğitim-öğretim değil, yönetime ilişkin uygulamaların da yapılması gerekmektedir. Öğretmen adayı Öğretmenlik Uygulaması'nda bir öğretmenin bilmesi gereken düzeyde yönetim konularını uygulamalı biçimde öğrenmek durumundadır. Okuldaki yönetim uygulamalarının öğrenilmesinde öğretmen adaylarına rehber olacaklar öncelikle uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerdir. Öğretmenlik Uygulaması'nın teorik iki

saatinde okul yönetimiyle ilgili uygulamalardan söz edildiğinde okul yönetimine ilişkin olumlu gözlem ve dönütlerin olmadığı görülmektedir. Uygulama okulları rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarına okul yönetimi konularında ne düzeyde yardımcı oldukları araştırmaya konu edilmiş; problem cümlesi "Öğretmenlik Uygulaması derslerinde, okullardaki uygulama rehber öğretmenlerinin okul yönetimine ilişkin konularda öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi nedir?" ifadesiyle biçimlendirilmiştir.

AMAÇ

Öğretmenlik uygulaması okullarındaki uygulama öğretmenlerinin okul yönetimine ilişkin konularda öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyini belirlemek, elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunmaktır.

Bu amaca ulaşılmak için aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Uygulama okulu öğretmenlerinin, okul yönetimine ilişkin konularda:
   a. tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi,
   b. lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi;
   c. tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi nedir?
2. Öğretmenlik Uygulaması dersi alan
   a. tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi nedir?
   b. eğitim fakültesi son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi nedir?
   c. tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi nedir?
   d. tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi arasında fark var mıdır?
3. Okullardaki uygulama öğretmenlerinin, Tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarına okul yönetimine ilişkin konularda yardımcı olma düzeyi arasında fark var mıdır?
4. a. Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi nedir?
   b. Fakültedeki öğretim elemanlarının lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi nedir?
   c. Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fakültedeki öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi nedir?
5. a. Öğretmen adaylarının enstitü ve fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi nedir?
   b. Öğretmen adaylarının enstitüde öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi nedir?
   c. Öğretmen adaylarının fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi nedir?

ARAŞTIRMANIN SINIRLARI

Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde okuyan tezsiz yüksek lisans ve Eğitim Fakültesinin son sınıflarında okuyan Öğretmenlik Uygulaması dersini almış öğrencileri ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel ve tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Bilgi toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Veriler bilgi toplama aracı ile elde edildiğinden "anket survey"dir (Kaptan, 1995: 61).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile Eğitim Fakültesi son sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada evrenin tamamına ulaşıldığından evren kendi kendini örnekleyen duruma dönüşmüştür (Çilenti, 1984:137).

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı Eğitim Bilimleri Enstitüsü tezsiz yüksek lisans ve Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan öğrencilere elden verilerek uygulanıp alınmıştır.

Verilerin Analiz Yöntemleri

1. alt problem frekans, yüzde ile 2. alt problem frekans, yüzde ve t testi ile 3. alt problem t testi ile 4. ve 5 alt problemler frekans ve yüzde ile SSPS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Problem

1a. Uygulama okulu öğretmenlerinin, okul yönetimine ilişkin konularda tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi

Tablo 1: *Uygulama okullarındaki öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi*

Uygulama okullarındaki öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına okul yönetimi konularında yardımcı olmaları	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	7	4.5	26	16.8	54	34.8	30	19.4	23	14.8

Uygulama okullarındaki öğretmenler tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına orta derecede (% 34,8) yardımcı olmaktadırlar.

1b. Uygulama okulu öğretmenlerinin, okul yönetimine ilişkin konularda:lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi

Tablo 2: *Uygulama okullarındaki öğretmenlerin lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi*

Uygulama okullarındaki öğretmenlerin lisans öğretmen adaylarına okul yönetimi konularında yardımcı olmaları	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	6	5,6	19	17,6	31	27,8	26	24,1	18	16,7

Uygulama Okullarındaki öğretmenler okul yönetimi konularında lisans öğretmen adaylarına orta (% 27,8 ve çok (% 24,1) düzeyde yardımcı olmaktadırlar.

1c.Uygulama okulu öğretmenlerinin, okul yönetimine ilişkin konularda tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi

Tablo 3: *Uygulama okullarındaki öğretmenlerin tezsiz lisans ve lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyi*

Uygulama okullarındaki öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarına okul yönetimi konularında yardımcı olmaları	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	3	4.9	45	17.0	85	32.2	56	21.2	41	15.5

Uygulama okullarındaki öğretmenler okul yönetimi konularında tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarına orta (% 32,2 ve çok (% 21,2) düzeyde yardımcı olmaktadırlar.

İkinci Alt Problem

2a. Öğretmenlik Uygulaması dersi alan tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi

Tablo 4: *Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi*

Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme	42	27,1	33	21,3	39	25,2	22	14,2	10	6,5
2. Zümre öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme	40	25,8	35	22,6	37	23,3	24	15,2	10	6,5
3. Disiplin kurulu hakkında bilgi edinme	40	25,8	36	23,2	35	22,6	29	18,3	6	3,9
4. Okul Aile Birliği hakkında bilgi edinme	42	27,1	37	23,9	35	22,6	27	17,4	4	2,6
5. Okulda uygulanmakta olan yönetmelikler hakkında bilgi edinme	34	21,9	38	24,5	41	26,5	27	17,4	5	3,2
6. Nöbetçi öğretmenin görevleri hakkında bilgi edinme	21	13,5	32	20,6	30	24,5	39	25,2	15	9,7
7. Öğretmenler hakkında uygulamada olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında bilgi edinme	28	18,1	41	26,5	39	25,2	32	20,6	7	4,5
8. Eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında bilgi edinme	26	16,8	48	31,0	37	23,9	27	17,4	8	5,2
9. Sınıf öğretmenliği görevleri hakkında bilgi edinme	21	13,5	28	18,1	50	32,3	34	21,9	14	9,0
10. Okul yöneticilerinin görevleri hakkında bilgi edinme	23	14,8	35	22,6	50	32,3	33	21,3	5	3,2
11. Okulun yönetim süreçleri hakkında bilgi edinme	25	16,1	41	26,5	38	24,5	30	19,4	11	7,1

Tezsiz yüksek lisans öğretmen adayları uygulama okullarında öğretmenler kurulu (% 27.1), zümre öğretmenler kurulu (% 25.8), disiplin kurulu (% 25,8), okul aile birliği (% 27.1) "hiç" ve okulun yönetim süreçleri (% 26,5) hakkında "orta" düzeyde; sınıf öğretmenliği ve okul yöneticilerinin görevleri hakkında (% 32.3) "orta" düzeyde; nöbetçi öğretmenin görevleri hakkında (% 25,2) "çok" düzeyde bilgi edinmişlerdir. Tezsiz lisans öğretmen adayları öğretmenler hakkında uygulamada olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında "az (% 26.5), eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında "az" (% 31.0) düzeyde; okulda uygulanmakta olan yönetmelikler hakkında "orta" (% 26.5) düzeyde bilgi edinmişlerdir.

Tezsiz Yüksek Lisans öğretmen adayları öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinmeyi "hiç" düzeyinde belirlemişlerdir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin bu konulara zaman ayırmamalarından kaynaklanabilir. Bu benzerliği öğretmenler hakkında uygulamada olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında bilgi edinme, eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında bilgi edinme, Okulun yönetim süreçleri hakkında bilgi edinme için de söylemek mümkündür. Sınıf öğretmenliği görevleri hakkında bilgi edinme ve okul yöneticilerinin görevleri hakkında bilgi edinme ise öğretmen adayları ile uygulama rehber öğretmenlerinin etkileşimi sonrası olan öğrenmelerden kaynaklanabilir. Nöbetçi öğretmenin görevleri hakkında bilgi edinme uygulamaya dönük öğrenme olması nedeniyle çok düzeyde gerçekleşmiş olabilir.

2b.Öğretmenlik Uygulaması dersi alan eğitim fakültesi son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi

Tablo 5. *Lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi*

Lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme	29	26,9	24	22,2	29	26,9	15	13,9	5	4,6
2. Zümre öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme	28	25,9	26	24,1	23	21,3	18	16,7	6	5,6
3. Disiplin kurulu hakkında bilgi edinme	34	31,5	19	17,6	30	27,8	12	11,1	6	5,6
4. Okul Aile Birliği hakkında bilgi edinme	32	29,6	23	21,3	24	22,2	17	15,7	5	4,6
5. Okulda uygulanmakta olan yönetmelikler hakkında bilgi edinme	18	16,7	30	27,8	26	24,1	21	19,4	6	5,6
6. Nöbetçi öğretmenin görevleri hakkında bilgi edinme	21	19,4	18	16,7	33	30,6	19	17,6	10	9,3
7. Öğretmenler hakkında uygulamada olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında bilgi edinme	24	22,2	28	25,9	28	25,9	14	13,0	6	5,6
8. Eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında bilgi edinme	29	26,9	26	24,1	29	26,9	11	10,2	6	5,6
9. Sınıf öğretmenliği görevleri hakkında bilgi edinme	17	15,7	23	21,3	33	30,6	16	14,8	13	12,0
10. Okul yöneticilerinin görevleri hakkında bilgi edinme	18	16,7	26	24,1	32	29,6	17	15,7	9	8,3
11. Okulun yönetim süreçleri hakkında bilgi edinme	24	22,2	21	19,4	33	30,6	14	13,0	10	9,3

Eğitim fakültesi son sınıftaki öğretmen adayları okul yönetimi konularından öğretmenler kurulu hakkında “hiç” ve “orta” düzeyde (% 26.9); zümre öğretmenler kurulu hakkında “hiç”(% 25.9), disiplin kurulu hakkında “hiç” (% 31.5), eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında “hiç” (% 26.9) düzeyinde bilgi edinmişlerdir. Okullarda uygulanmakta olan yönetmelikler hakkında “az” (% 27.8) ve “orta” (% 24.1), öğretmenler hakkında uygulanmakta olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında “az” (% 25.9) ve “orta” (% 25.9), sınıf öğretmenliği görevleri hakkında “orta” (% 30.6), okul yöneticilerinin görevleri hakkında “orta” (% 29.6), okulun yönetim süreçleri hakkında “orta” % 30.6) düzeyde; okul aile birliği hakkında “hiç” (% 29.6) düzeyinde bilgi edinmişlerdir.

Lisans öğretmen adayları, tezsiz yüksek öğretmen adaylarına göre bilgilenme düzeyi bakımından daha düşük yüzdelere sahiptir. Bunun nedeni fakültede edindikleri bilgilerle uygulama okullarında edindikleri bilgilerin karşılaştırılmasında uygulama okullarındaki bilgileri daha yetersiz görmeleri olabilir.

2c. Öğretmenlik Uygulaması dersi alan tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi

Tablo 6. *tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi*

Tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme	71	26,9	57	21,6	68	25,8	37	14,0	15	5,7
2. Zümre öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme	68	25,8	61	23,1	60	22,7	42	15,9	16	6,1
3. Disiplin kurulu hakkında bilgi edinme	74	28,0	55	20,8	65	24,6	41	15,5	12	4,5
4. Okul Aile Birliği hakkında bilgi edinme	74	28,0	60	22,7	59	22,3	44	16,7	9	3,4
5. Okulda uygulanmakta olan yönetmelikler hakkında bilgi edinme	52	19,7	68	25,8	67	25,4	48	18,2	11	4,2
6. Nöbetçi öğretmenin görevleri hakkında bilgi edinme	42	15,9	50	18,9	71	26,9	58	22,0	25	9,5
7. Öğretmenler hakkında uygulamada olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında bilgi edinme	52	19,7	69	26,1	67	25,4	46	17,4	13	4,9
8. Eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında bilgi edinme	55	20,8	74	28,0	66	25,0	38	14,4	14	5,3
9. Sınıf öğretmenliği görevleri hakkında bilgi edinme	38	14,4	51	19,3	83	31,4	50	18,9	27	10,2
10. Okul yöneticilerinin görevleri hakkında bilgi edinme	41	15,5	61	23,1	82	31,1	50	18,9	14	5,3
11. Okulun yönetim süreçleri hakkında bilgi edinme	49	18,6	62	23,5	71	26,9	44	16,7	21	8,0

Tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi, öğretmenler kurulu hakkında "hiç" (% 26.9) ve "orta" (% 25.8) dır. Zümre öğretmenler kurulu hakkında bilgi edinme "hiç" (25.8) ve "az" (23.1) düzeyindedir. Disiplin kurulu hakkında bilgi edinme "hiç" (% 28.0) ve "orta" (% 24.6) düzeydedir. Okul aile birliği hakkında bilgi edinme düzeyi"hiç" (% 28,0) iken; okulda uygulanmakta olan yönetmelikler hakkında bilgi edinme düzeyi "az (25,8) ve "orta" (% 25.4) dır. Nöbetçi öğretmenin görevleri hakkında bilgi edinme "orta" (% 26.9) ve "çok" (% 22.0), sınıf öğretmenliği görevleri hakkında bilgi edinme "orta" (% 31.4), okul yöneticilerinin görevleri hakkında bilgi edinme "orta" (% 31.1) ve okulun yönetim süreçleri hakkında bilgi edinme "orta" (% 26.9) düzeydedir. Öğretmenler hakkında uygulamada olan kanun, tüzük ve yönetmelikler hakkında bilgi edinme "az" (% 26.1) ve "orta" (% 25.4); eğitsel kol rehber öğretmenliği hakkında bilgi edinme ise "az" (% 28.0) ve "orta" (% 25.0) düzeydedir.

Öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinmelerinin az ve orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Az düzeyde gerçekleşen öğrenmelerin öğretmen adaylarının katılmadıkları ortamlarda, orta düzeyde gerçekleşen öğrenmelerin ise öğrencilerin katıldıkları ortamlarda gerçekleştiği söylenebilir.

2d.Öğretmenlik Uygulaması dersi alan tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyi arasında fark var mıdır?

Tablo 7. *Tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarının okul yönetimine ilişkin konularda bilgi edinme düzeyi arasındaki farkın t testi*

Öğretmen Adayı	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Tezsiz Yüksek Lisans	155	27,3419	12,53693	,502	,616
Lisans	108	26,5556	12,44452		

Tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının okul yönetimine ilişkin konularda bilgi edinme düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının ortalaması 27,34 ve standart sapması 12,53; lisans öğretmen adaylarının ortalaması 26,56, standart sapması 12,44'tür. 261 serbestlik derecesi ve 0, 05 anlamlılık düzeyinde hesaplanan p.>. 616 olduğundan tezsiz yüksek lisans öğretmen adayları ile lisans öğretmen adaylarının bilgi edinme düzeyi arasındaki görüş farkı anlamlı bulunmamaktadır.

Üçüncü Alt Problem

3. Okullardaki uygulama öğretmenlerinin, Tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarına okul yönetimine ilişkin konularda yardımcı olma düzeyi arasında fark var mıdır?

Tablo 8. *Okullardaki uygulama öğretmenlerinin, tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarına okul yönetimine ilişkin konularda yardımcı olma düzeyi arasındaki farkın t testi*

Öğretmen Adayı	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Tezsiz Yüksek Lisans	155	2,9419	1,41989	,693	,489
Lisans	108	3,0648	1,40940		

"Okullardaki uygulama öğretmenlerinin, tezsiz yüksek lisans ile lisans öğretmen adaylarına okul yönetimine ilişkin konularda yardımcı olma düzeyi arasında fark var mıdır?" sorusunun istatistiksel analizinin sonucuna göre tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının cevaplarının ortalaması 2,9419 ve standart sapması. 1,41989 iken, lisans öğretmen adaylarının cevaplarının ortalaması 3,0648 ve standart sapması 1,40940' dır. 261 serbestlik derecesi ve 0,05 anlamlılık düze-

yinde hesaplanan t değeri, 693 olup, p.>, 489 olduğundan, okullardaki uygulama öğretmenlerinin, okul yönetimine ilişkin konularda tezsiz yüksek lisans öğretmen adayları ile lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyleri arasındaki görüş farkı anlamlı bulunmamaktadır.

Uygulama okullarındaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyleri biribirne yakın görülmektedir. Adayların okul yönetimi konularında yardımcı olma düzeyini benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Dördüncü Alt Problem

4a. Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi nedir?

Tablo 9: *Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi*

Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	1	.6	12	7.7	53	34.2	48	31.0	26	16.8

Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi olan öğretmen adayları okul yönetimi konularında kendilerinin enstitüde “orta” (% 34.2) ve “çok” (% 31.0) düzeyde yetiştirildiğini düşünmektedirler**.** Bunun nedeni okul yönetimine ilişkin ders saatinin formasyon dersleri arasında bulunmaması olabilir.

4b. Fakültedeki öğretim elemanlarının lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi nedir?

Tablo 10: *Fakültedeki öğretim elemanlarının lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi*

Fakültedeki öğretim elemanlarının lisans düzeyindeki öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	2	1,9	6	5,6	18	16,7	46	42,6	28	25,9

Eğitim Fakültesi öğrencisi olan öğretmen adayları okul yönetimi konularında kendilerinin fakültede “çok” (% 42.6) ve “ pek çok” (% 25.9) düzeyde yetiştirildiğini düşünmektedirler**.** Lisans öğretmen adayları, fakülte öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasının teorik saatinde yönetime ilişkin konularda bilgi verme ve Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerindeki bilgi edinmelerle kendilerinin yetiştirildiğini düşünüyor olabilirler.

4c. Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fakültedeki öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi nedir?

Tablo 11. *Eğitim bilimleri enstitüsü ve fakültedeki öğretim elemanlarının tezsiz lisans ve lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi*

Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fakültedeki öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında yetiştirme düzeyi	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	3	1,1	18	6,8	71	26,9	94	35,6	54	20,5

Tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adayları Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fakültedeki öğretim elemanlarının okul yönetimi konularında kendilerini yetiştirme düzeyini "orta" (% 26.9) ve "çok" (% 35.6) ve "pek çok" (% 20.5) düzeyde bulmaktadırlar. Her iki öğretmen aday grubunun "orta" derecede yetiştirildiklerine ilişkin görüşü eğitim bilimleri enstitüsü aday öğretmenlerinin görüşüyle ağırlık kazanmaktadır.

Beşinci Alt Problem

5a. Öğretmen adaylarının enstitü ve fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi nedir?

Tablo 12: *Öğretmen adaylarının enstitü ve fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi*

Öğretmen adaylarının enstitü ve fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
	17	6,4	83	31,4	30	34,1	90	15,2	10	3,8

Tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarının gözlemlerine göre enstitü ve fakültede öğrenilen bilgilerin uygulama okullarında gerçekleşme düzeyi "az" (% 31.4) ve "orta" (% 34.1) dır. Öretmen adaylarının okullarında öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Okullarda öğretmenlik uygulamasına yeterince önem verilmemesi bunun nedeni olabilir.

5b. Öğretmen adaylarının enstitüde öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi nedir?

Tablo 13: *Öğretmen adaylarının enstitüde öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyleri*

Öğretmen adaylarının enstitüde öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	11	7,1	58	37,4	46	29,7	21	13,5	4	2,6

Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının gözlemlerine göre enstitüde öğrendikleri bilgiler uygulama okullarında "az" (% 37.4) ve "orta" (% 29.7) düzeyde gerçekleşmektedir. Bunun nedeni öğretmen adaylarına gereken ortamın sağlanamaması olabilir.

5c. Öğretmen adaylarının fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında gerçekleştirme düzeyi nedir?

Tablo 14. *Fakültede öğrenilen bilgilerin uygulama okullarında hangi düzeyde gerçekleştiği*

Lisans öğretmen adaylarının gözlemlerine göre fakültede öğrenilen bilgilerin uygulama okullarında gerçekleşme düzeyleri	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	6	5,6	25	23,1	44	40,7	19	17.6	6	5.6

Lisans öğretmen adaylarının gözlemlerine göre, fakültede öğrenilen bilgilerin uygulama okullarında gerçekleşme düzeyi "az" (23.1) ve "orta" (% 40.7) dır. Uygulama okullarının, öğretmen adaylarına yeterli ortam sağlayamamaları, bunların öğrendikleri bilgileri uygulayamamalarına neden olabilir.

YORUM VE TARTIŞMA

Bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, uygulama öğretmenleri tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarına az ya da orta düzeyde yardımcı olmaktadırlar. Öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında bilgi edinme düzeyleri orta

düzeyde yoğunlaşmakta ve uygulama öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans ve lisans öğretmen adaylarına yardımcı olma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Enstitüdeki öğretim elemanlarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında orta ve çok düzeyde, fakültedeki öğretim elemanlarının ise lisans düzeyindeki öğretmen adaylarını okul yönetimi konularında çok ve pek çok düzeyde yetiştirdikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin görevleri konusunda öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmen adaylarının enstitü ve fakültede öğrendiği bilgileri uygulama okullarında istenilen şekilde gerçekleştiremedikleri, bunun da fakülte ile uygulama okulu arasındaki iş birliğinin yetersizliğinden meydana geldiği düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri, öğretmen adaylarının okul yönetimi konularında yetişmeleri için gereken rehberliği yapmalıdır.

Eğitim fakültelerinde okul yönetimi öğretimini sağlayacak derslerin saatleri arttırılmalıdır. Bu mümkün değilse, bu eksikliği giderecek seçmeli dersler konulmalıdır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri için YÖK ve MEB ile üniversiteler arasındaki iş birliği protokolu gereği İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile üniversitelerin eğitim fakültesi dekanlıkları arasında koordinasyon toplantıları gerçekleştirilmeli, taraflar birbirlerinden beklediklerini ortaya koymalıdırlar.

KAYNAKLAR

Çilenti, K (1984). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Ankara: Gül yayınevi.

Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri. Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi.

GENEL LİSELER VE ANADOLU LİSELERİNİN ETKİLİ OKUL OLMA ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Prof. Dr. Nezahat Güçlü

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, nguclu@gazi.edu.tr

Murat Tunçel

Millî Eğitim Bakanlığı, murattuncel12@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, Ankara İli merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle), genel liseler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen görüşlerine göre; genel liselerin ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini ve her iki okul türü arasında etkili okulun boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada var olan bir durumu belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Balcı (1993)'nın hazırlamış olduğu "Etkili Okul" anketi kullanılarak araştırmacı tarafından yeniden hazırlanmıştır. 63 maddeli 5'li Likert türü bir ölçek olan aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 116 öğretmenin yer aldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Araç Ankara merkez ilçelerinde yer alan 26 genel lise ve 15 Anadolu lisesinde görev yapan 456 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının yorumlanmasında anlamlılık değeri α=.05 olarak alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin, etkili okulun tüm boyutlarında (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı) genel liselerden anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Etkililik, etkenlik, etkili okul*

Abstract

The purpose of this study is to find out if there is a significant difference between the characteristics of being effective school with in all effective school's characteristics (school administrator, teacher, student, school environment-parent and school culture-atmosphere) of high schools and Anatolian high schools according to the opinions of teachers who work in both type of school in Ankara central district (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle). In research, to determine the existing circumstances scanner model has been used. The questionarrie has been re-prepared by the researcher useing the Balcı(1993)'s "Effective School Scale". Validity and reliability studies have been done in practice with in 116 teachers. Questionarrie has been applied to 456 teachers in 26 high schools and 15 Anatolian high schools. In the statistical analysis of data's t-test and one way variance analysis (ANOVA) tests have been used. Significance value α=.05 is accepted for the interpretation of the significant difference. According to the research findings, it is determined that the characteristics of being effective school with in all effective school's characteristics (school administrator, teacher, student, school environment-parent and school culture-atmosphere) in Anatolian high schools is significantly different than high schools.

Keywords: *Effectiveness, efficiency, effective school*

PROBLEM DURUMU

Küreselleşme ile dünyada meydana gelen sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişme ve gelişmeler; değişen ve gün geçtikçe karmaşıklaşan, gereksinimlerin bilincinde olan, elindekiyle yetinmeyen ve daha fazlasını isteyen, olaylara seyirci olmak yerine aktif katılımcı olmayı yeğleyen, daha özgürlükçü ve daha esnek düşünen yeni bir insan tipi yaratmıştır. Globalleşme eğiliminin giderek yaygınlaşması gibi gelişmeler sonucunda, okulların geleneksel metotların dışında bazı arayışlara girmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir. Etkili okul kavramının ortaya çıkışı bu arayışın bir sonucudur (Taş, 2007:40).

Etkili okul araştırmaları eğitimsel araştırmalar içinde en çok ilgi çeken araştırma alanlarından biri olmuştur. 1960'larda başlayan etkili okul araştırmaları okulların temel niteliklerini belirlemiştir. Böylece etkili ve etkisiz okul ölçütleri tanımlanmıştır. Bu araştırmalarda öğrenme kaynakları, öğrenme süreçleri, okulun içsel nitelikleri, eğitim öğretim koşulları, etkililik boyutları, örgütsel düzenlemeler ve okulun girdi-çıktısı araştırılmıştır (Balcı, 1993:6). 1990'lı yıllarda okul geliştirme ve okulu etkinleştirme tartışmaları başlamış, son 5-6 yıllık süreçte ise etkili okulu geliştirmek için çağdaş öğretim programları ve reformlar gelişmiştir. Çalışmalar kapsamında araştırmacılar, etkili okulu geliştirmek için evrensel kriterlerin belirlenemeyeceği, araştırmalardan edinilen bulguların ve geliştirilen öğretim programlarının okullara uyarlanması gerektiği noktasında birleşmektedir (Potter, Reynolds ve Chapman, 2002:243-256). Eğitim, bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir biçimde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayan bir araçtır. Eğitim süreci, yalnızca bireye olumlu yönde davranış kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyi geliştirir ve gelecekteki yaşamına hazırlar (Gökçe, 2002:112).

Okulun en önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda, topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esastır. Başka bir deyişle, hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun en önemli amacıdır. Etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Etkili okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006:122).

Birçok etkili okul ve okul geliştirme çalışmaları göstermektedir ki; okullar etkili okul olma yolunda öğretmen ve öğrenciler için tutarlı ve uyumlu bir çevre yaratma konusunda mücadele etmek zorundadır. Tutarlılık ve uyum konusunda yapılan tartışmalar öğrenci farklılıklarının gözetilerek okula olan motivasyonlarının okul kültürüne bağlı olduğu konusunda birleşmektedir. Etkili okul, bu farklı öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin gelişimi için güçlü stratejiler ve politikalar belirleyebilen, onlara tutarlı ve uyumlu bir okul yapısı, çevresi ve kültürü hazırlayabilen okuldur (Jamieson ve Wikeley, 2000:435-452). Bu araştırmada, ortaöğretim kurumları içerisinde sayısal anlamda çoğunluğu oluşturan genel liseler ve Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

AMAÇ

Ortaöğretim kurumlarımızın amacına ulaşamadığı, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği, değişen şartlara ayak uyduramadığı ve kendini yenileyemediği noktasında yapılan tartışmalar, ortaöğretim kurumlarımızın hangi noktalarda acil yapılanmalara gereksinim duyduklarının belirlenmesi ve çözüm yolları bulunması ihtiyacını doğurmuştur. Ülkemizde 90'lı yıllarda başlayan etkili okul çalışmaları, eğitim kurumlarımızın amacına ulaşmak için ne tür gereksinimlere ihtiyaç duyduğu noktasında bulgular ortaya koymuştur. Yapılan çalışmaların ilköğretimlerden başlayarak ortaöğretime kadar yaygınlaştığı ve değişik evrenlerde çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde önemli bir yere sahip olan Anadolu liselerinde bu noktada yapılan çalışmaların sınırlı olması bu evrende çalışmaları gerekli kılmaktadır. Son yıllarda, Anadolu liselerinin sayısının artırılmasına paralel olarak kalitenin düştüğü noktasında yapılan tartışmalar artmaktadır. Bu çalışma ile Anadolu liselerinde mevcut durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada var olan bir durumu betimleyebilmek amacıyla tarama modeli, diğer bir deyişle betimsel alan araştırma modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan genel liseler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara'nın 8 merkez ilçesinde 84 genel lise ve 36 Anadolu lisesi olmak üzere toplam 120 eğitim kurumu mevcuttur. Bu okullarda 4918'i genel liselerde, 2108'i Anadolu liselerinde olmak üzere toplam 7026 öğretmen görev yapmaktadır. Araştıranın evrenini toplam 120 okulda görev yapan 7026 öğretmen oluşturmuştur. İlçeler bazında dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2007-2008 Öğretim Yılı)*

İlçeler	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı				
	Genel Liseler	Anadolu Liseleri	Genel Liseler		Anadolu Liseleri		
			Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	**Toplam**
Altındağ	9	5	177	270	81	120	**648**
Çankaya	19	11	572	859	247	376	**2054**
Etimesgut	5	3	108	157	44	64	**373**
Gölbaşı	2	1	43	55	20	25	**143**
Keçiören	16	5	350	547	148	227	**1272**
Mamak	12	5	208	319	92	144	**763**
Sincan	5	1	140	206	60	87	**493**
Yenimahalle	16	5	345	538	155	242	**1280**
Toplam	**84**	**36**	**1943**	**2951**	**847**	**1285**	**7026**

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı

Araştırmada tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak Ankara merkez ilçelerinden rastgele seçilen 26 genel lise ve 15 Anadolu lisesinde görevli 456 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde α =. 05 örnekleme hatası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan anket, Balcı (1993)'nın hazırlamış olduğu "Etkili Okul" anketi kullanılarak araştırmacı tarafından yeniden hazırlanmıştır. Anket kullanım izni 10.12.2007 tarihinde alınmıştır. Anket, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki öğretim görevlileri tarafından içerik yönünden, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından dil anlatım ve ifade uygunluğu yönünden incelenmiş ve anketin ana temasına sadık kalınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İstatistiksel anlamda uzman görüşü alınarak ankete ön uygulama öncesi son şekli verilmiştir. Ankette öğretmenlerin etkili okul algılarını ölçmeye yönelik okul yöneticisi boyutunda 12, öğretmen boyutunda 15, öğrenci boyutunda 6, okul çevresi-veli boyutunda 7, ve okul kültürü-ortamı boyutunda ise 23 maddeye yer verilmiştir. Anket 63 maddeli 5'li Likert türü bir ölçektir.

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Hazırlanan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olup olmadığını test etmek amacıyla, aracın geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 116 öğretmenin yer aldığı bir pilot uygulama yapılmış, elde edilen veriler istatistiksel anlamda değerlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan her bir alt boyut için ve aracın tamamında yer alan toplam 63 maddeye ilişkin Cronbach Alpha değerleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları*

Etkili Okulun Boyutları	Madde Sayısı	Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Değeri
Okul Yöneticisi	12	.69 -. 82	.97
Öğretmen	15	.63 -. 79	.96
Öğrenci	6	.44 -. 64	.93
Okul Çevresi ve Veli	7	.61 -. 73	.95
Okul Kültürü ve Ortamı	23	.65 -. 86	.98
Toplam	**63**	**.44 -. 86**	**.99**

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı α=. 99 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik, şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer (1,00)'e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2005:148). Genel güvenirliği. 80 ile 1 arasında olan ölçekler yüksek derecede güvenilir ölçekler olarak görülmektedir. Bu anlamda araç α=. 99 Cronbach Alpha değeri ile yüksek derecede güvenirliğe sahiptir.

Madde toplam korelasyonu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı görülmektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu. 30 ve daha yüksek olan maddeleri bireyleri iyi derecede ayırt ettiği,. 30'dan küçük olan maddelerin teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006:171). Bu anlamda aracımız da. 30'dan küçük madde toplam korelasyon değeri olmadığından, uygulama için araçtan madde çıkarmaya gerek duyulmamıştır. Pilot uygulama kapsamında yapılan analizler, aracın, yüksek geçerlik katsayısı ve uygun madde toplam korelasyon değerleriyle araştırmanın amacına uygun olduğunu göstermiştir.

Veri toplama aracının kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizleri yapılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan her bir alt boyut için ve aracın tamamında yer alan toplam 63 maddeye ilişkin faktör yük değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: *Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Etkili Okulun Boyutları	Madde Sayısı	Faktör Yük Değerleri
Okul Yöneticisi	12	.707 -. 842
Öğretmen	15	.587 -. 818
Öğrenci	6	.713 -. 802
Okul Çevresi ve Veli	7	.684 -. 813
Okul Kültürü ve Ortamı	23	.447 -. 615
Toplam	**63**	**.447 -. 842**

Aracın tamamında yer alan 63 madde için ayrıca yapılan iç faktör analizi sonucunda, madde faktör yük değerleri. 447-.842 arasında olup toplam açıklanan varyans % 74'dür. Faktör yük değerinin,. 45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için sınır değer,. 30'a kadar indirilebilir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2006:124). Aracımızda tüm faktör yük değerlerinin. 45 ve üzerinde olması ve tüm boyutlarda açıklanan toplam varyansın % 74 olması, aracımızın geçerliliğini göstermektedir. Diğer bir deyişle aracımız, ölçmek istediğimiz yapının (Etkili Okul Özellikleri) % 74'ünü ölçebilmektedir.

Verilerin Toplanması

Anket formları örnekleme alınan okullara bizzat araştırmacı tarafından götürülmüştür. Okul yönetimine araştırma için gerekli izinler sunularak, okul yöneticilerinin belirlemiş olduğu koordinatörlerle işbirliğine gidilmiştir. Koordinatörlere araş-

tırma ve anketin doldurulması hakkında gerekli bilgiler verilerek anketler bırakılmıştır. 15 günlük bir aradan sonra anketler araştırmacı tarafından koordinatörlerle iletişime geçilerek toplanmıştır. Araştırma var olan bir durumu tespit etmek amacıyla yapıldığı için anket hizmet süresi en az bir yıl olan öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler SPSS 12.00 (Statistikal Package For The Social 12.00 for Windows) programında analiz edilmiştir. Programında her bir alt probleme uygun olarak istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Okulların "Etkili Okul Özellikleri"ni belirleyebilmek için anket formunda yer alan tüm sorulara verilen cevapların, madde ve boyutlar bazında ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okullar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını analiz edebilmek için her alt boyutta t-Test (Independent Sample t-Test) tekniği kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi p≤.05 olarak alınmıştır. Veri toplama aracının 5'li Likert türü bir ölçek olması nedeni ile, elde edilen bulgular; 1.00 - 1.80 aralığı 'hiç etkili değil', 1.81 - 2.60 aralığı 'az etkili', 2.61 - 3.40 aralığı 'orta derecede etkili', 3.41 - 4.20 aralığı 'çok etkili' ve 4.21 - 5.00 aralığı 'tamamen etkili' olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

1. Genel liselerde görevli öğretmen görüşlerine göre; genel liselerin okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı yönünden etkili okul olma özellikleri nedir?

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin görüşleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Etkili Okul Boyutları	n	$\bar{X}$	S
Okul Yöneticisi	229	3.23	0.97
Öğretmen	232	3.40	0.94
Öğrenci	239	2.68	0.75
Okul çevresi ve veli	244	2.48	0.84
Okul kültürü ve ortamı	251	2.99	0.84

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin performansını değerlendirmeye dönük ifadelere olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{X}$ =3.23) ortalama ile orta düzeydedir. Okul yöneticilerinin tamamen etkili oldukları söylenemez fakat genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerini ortalamanın biraz üstünde etkili bulmaktadır. Öğretmenlerin, beraber çalıştıkları diğer öğretmen arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeye dönük ifadelere olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{X}$ =3.40)'dır. Öğretmenlerin tamamen etkili oldukları söylenemese de genel olarak öğretmenlerin ortalamanın üstünde etkili oldukları görülmektedir.

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin algıları ($\bar{X}$ =2.68) ortalama ile orta düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin çok da olumlu olmamasına rağmen, öğrencilerin orta düzeyde etkili oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere ilişkin olumlu görüş bildirme düzeyleri ($\bar{X}$ =2.48)'dir. Öğretmenlerin okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerinin ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Genel liselerde okul çevresi ve velilerin ortalamanın altında etkilidir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü ve ortamına ilişkin görüşleri ($\bar{X}$ =2.99) ortalama ile orta düzeyde gerçekleşmiştir.

Genel liselerde görev yapan öğretmenler, 'etkili okul'un gerçekleşen en etkili boyutunun ($\bar{X}$ =3.40) 'öğretmen' boyutu olduğunu ile sürerken, etkisi düşük olan boyutun ise ($\bar{X}$ =2.48) 'okul çevresi ve veli' boyutu olduğunu ifade etmekte-

dirler. Genel liselerde gerçekleşen en etkin boyut 'öğretmen' boyutu, en az etkin boyut ise 'okul çevresi-veli' boyutudur.

Balcı (1993), Şişman (1996), Oral (2005), Yılmaz (2006) ve Yelok (2006), eğitim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine yönelik yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarına göre de; eğitim kurumlarımızın okul çevresi ve veli boyutunda etkinlik derecelerinin en az olduğu saptanmıştır. Oysaki, eğitim kurumlarımızın etkili olabilmeleri için çevre ve velilerle bütünleşerek işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir.

2. Anadolu liselerinde görevli öğretmen görüşlerine göre; Anadolu liselerinin okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı yönünden etkili okul olma özellikleri nedir?

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin görüşleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: *Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Etkili Okul Boyutları	n	$\bar{x}$	S
Okul Yöneticisi	188	3.49	0.94
Öğretmen	190	3.74	0.68
Öğrenci	197	3.57	0.71
Okul çevresi ve veli	201	3.06	0.83
Okul kültürü ve ortamı	205	3.48	0.76

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin performansını değerlendirmeye dönük ifadelere olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{x}$ =3.49)'dur. Okul yöneticilerinin tamamen etkili oldukları söylenemez fakat genel olarak öğretmenler, okul yöneticilerini orta düzeyde etkili bulmaktadırlar. Öğretmenlerin, beraber çalıştıkları diğer öğretmen arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeye dönük ifadelere olumlu görüş bildirme derecesi ($\bar{x}$ =3.74)'dür. Öğretmenlerin tamamen etkili oldukları söylenemese de genel olarak öğretmenlerin, ortalamanın üstünde etkili oldukları görülmektedir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere ilişkin algıları ($\bar{x}$ =3.57) ortalama ile orta düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin tamamen olumlu olmamasına rağmen, öğrencilerin ortalamanın üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere ilişkin olumlu görüş bildirme düzeyleri ($\bar{x}$ =3.06)'dır. Öğretmenlerin okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde, okul çevresi ve velilerin orta derecede etkili oldukları görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü ve ortamına ilişkin görüşleri ($\bar{x}$ =3.48) ortalama ile çoğunlukla etkili düzeyde gerçekleşmiştir.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmeler, 'etkili okul'un en etkin boyutunun ($\bar{x}$ =3.74) 'öğretmen' boyutu olduğunu ileri sürerken, etkisi düşük olan boyutun ise ($\bar{x}$ =3.06) 'okul çevresi ve veli' boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Anadolu liselerinde gerçekleşen en etkin boyut 'öğretmen' boyutu, en az etkin boyut ise 'okul çevresi-veli' boyutudur. Gerek genel liseler, gerekse Anadolu liselerinde en etkin boyut 'öğretmen' boyutu, en az etkin olan boyut ise 'okul çevresi veli boyutu'dur. Her iki okul türü içinde en etkin boyutun öğretmen boyutu olması, araştırmada öğretmen görüşlerine yer verilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Birçok eğitim kurumundan farklı gördüğümüz Anadolu liselerinin de, okul çevresi ve velilerle bütünleşebilmeleri noktasında sıkıntılar çektiği görülmektedir. Oysa ki; etkili okul çalışmaları, okulun çevresi ile bütünleşmesini, toplumun desteğini almasını ve eğitim öğretim faaliyetlerine velinin katılımını işaret etmektedir.

3. Genel liseler ve Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul çevresi-veli ve okul kültürü-ortamı yönünden algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Etkili okulun boyutlarında genel liselerin ve Anadolu liselerinin madde bazında ortalamaları ve önem sıralamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca boyutlar bazında anlamlı bir faklılığın olup olmadığı test edilmiştir. Okul türüne göre tüm boyutlarda t-testi sonuçları Tablo 6 gösterilmiştir.

Tablo 6: *Etkili Okul Alt Boyutlarında Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	S	t	p
Okul Yöneticisi	Genel Lise	229	3.23	0.92	2.886	0.004*
	Anadolu Lisesi	188	3.49	0.94		
Öğretmen	Genel Lise	232	3.40	0.74	4.960	0.000*
	Anadolu Lisesi	190	3.74	0.68		
Öğrenci	Genel Lise	239	2.68	0.75	12.566	0.000*
	Anadolu Lisesi	197	3.57	0.71		
Okul çevresi ve veli	Genel Lise	244	2.48	0.84	7.283	0.000*
	Anadolu Lisesi	201	3.06	0.83		
Okul Kültürü ve Ortamı	Genel Lise	251	2.99	0.84	6.436	0.000*
	Anadolu Lisesi	205	3.48	0.76		

*p≤0.05

Öğretmenlerin, 'okul yöneticisine' ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(415)}$= 2,886, p≤0,05] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'okul yöneticisi' boyutunda ($\bar{x}$ =3.49) genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$ =3.23) göre daha olumlu düşünmektedirler. Anadolu liseleri 'okul yöneticisi' boyutunda genel liselerden daha etkindir.

Gerek genel liseler, gerekse Anadolu liselerinde okul yöneticilerinin, öğretim programlarını koordine etme ve öğretim programlarının uygulanması gibi yönetsel işlere yöneldiği, etkili yönetici olma, öğretim lideri davranışları sergileme konusunda düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç Balcı (1993), Şişman (1996) ve Yelok (2006)'un yapmış olduğu araştırmalarda alınan sonuçları desteklemektedir. Gümüşeli (1996), İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği araştırmasında; bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, okulun amaçlarını açıklama, öğretmenleri çalışmaya teşvik etme, öğrenci başarısını izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görevlerine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu çok yazarca vurgulanmıştır. Araştırmacılar okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştiremediklerini bulmuşlardır (Balcı, 2003:62-63). Bu araştırmada, okul yöneticilerimizin öğretim liderliğini gerçekleştiremedikleri noktasında bulguları desteklemektedir. Benzer bir araştırmada; Demirtaş (1997), "Etkili Yönetici Davranışları" başlıklı araştırmasında okul yöneticilerinin yapmış olduğu işlerin önem sırasına göre; öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri ve eğitim işleri olduğunu saptamıştır. Etkili okulda eğitim işleri en son sırada değil, ilk sırada yer almak durumundadır. Okul yöneticilerimiz, okul çalışanlarının ve öğretmenlerin gelişimlerine önem vermemektedirler. Tınmaz (2000)'ın, yöneticilerin etkililiği üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin, personelden sadece verilen görevi yapmalarını bekledikleri, onların yetenek ve yeterliliklerini dikkate almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin, 'öğretmen' boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(420)}$= 4,960, p≤0,05] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'öğretmen' boyutunda ($\bar{x}$ =3.74), genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$ =3.40) göre daha olumlu düşünmektedirler. Diğer bir ifade ile Anadolu liselerinde görevli öğretmenler genel liselerde görevli öğretmenlerden daha etkilidir. Anadolu liselerine öğretmenlerin belli kriterler doğrultusunda seçilmeleri, öğretmenlerin etkililiğine ilişkin algılarında farklılık yaratıyor olabilir.

Öğretmenlerin, 'öğrenci' boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(434)}$= 12.566, p≤0,05] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'öğrenci' boyutunda ($\bar{x}$ =3.57) genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$ =2.68) göre daha olumlu düşünmektedirler. Genel liselerde öğrenciler orta düzeyde etkili iken, Anadolu liselerinde öğrenciler ortalamanın üzerinde etkilidir. Anadolu liseleri ile genel liselerin en çok öğrenci boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu fark, Anadolu liselerine öğrencilerin seçilerek gelmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin, 'okul çevresi ve veli' boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(443)}$= 7.283, p≤0,05] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, 'okul çevresi ve veli' boyutunda ($\bar{x}$ =3.06) genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$ =2.48) göre daha olumlu düşünmektedirler. Anadolu liselerinde velilerin genel liselerdeki velilere göre, okulla biraz daha bütünleştiklerini söyleyebiliriz. Bu sonuç Anadolu lisesi velilerinin daha bilinçli, duyarlı ve ilgili olduğu konusunda ki toplumsal düşünceyi desteklemektedir.

Öğretmenlerin, 'okul kültürü ve ortamı' boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre incelendiğinde, [$t_{(454)}$= 6.436, p≤0,05] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler okul kültürü ve ortamı boyutunda ($\bar{x}$ =3.48), genel liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$ =2.99) göre daha olumlu düşünmektedirler. Genel liselerin 'okul kültürü ve ortamı' boyutu orta düzeyde etkiliyken Anadolu liselerinde ortalamanın üzerinde etkilidir. Anadolu liselerinin, genel liselere göre daha geniş imkânlara sahip olmaları, bu farklılığın sebeplerinden olabilir.

SONUÇ

Araştırma sonucunda genel liseler ile Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin, etkili okulun tüm boyutlarında farklılaştıkları tespit edilmiştir. Bu fark Anadolu liseleri lehinedir. Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin genel liselerden yüksek olduğu görülmüştür. Genel liselerde "öğretmen" boyutu en etkin boyutu oluştururken, "okul çevresi-veli" boyutu en az etkin boyut olarak yer almıştır. Benzer şekilde Anadolu liselerinde de en etkin boyutu "öğretmen" boyutu oluştururken, en az etkin boyutu "okul çevresi-veli" boyutu oluşturmuştur. Genel liseler ve Anadolu liselerinin en etkin ve en az etkin boyutlarının çakıştığı saptanmıştır. Genel liseler ve Anadolu liselerinde okul yöneticilerinin öğrencinin başarısını artırmaya yönelik çalışmalarının etkililik düzeyi yüksek bulunmuştur. Buna karşın yöneticilerin zamanı etkin kullanma, insan ilişkilerine verilen önem ve öğretmenlerin gelişimine destek verme noktalarında etkililik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin, eğitim-öğretimin amacına ulaşması için çaba harcaması konusunda etkililik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Buna karşın öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenme ve her öğrencinin öğrenebileceğine duyulan inanç düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, genel liseler ve Anadolu liselerinde bulunan ortak bir bulgudur. Genel ve Anadolu lisesi öğrencilerinin, öğretilenlerin çoğunu öğrenebilecek beceriye sahip olma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Genel lise öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine zaman ayırma düzeyleri düşük bulunurken, Anadolu lisesi öğrencilerinin kütüphane, laboratuar gibi okul imkânlarından yararlanma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Genel ve Anadolu liseleri en çok "öğrenci" boyutunda farklılaşmaktadır. Bu bulguya dayanarak genel liseler ve Anadolu liselerini farklılaştıran en önemli özelliğin öğrenci olduğu saptanmıştır. "Okul çevresi-veli" boyutuna ilişkin olarak velilerin öğrenci sorunlarını öğretmenler ve yöneticilerle tartışabilme düzeylerinin yüksek, buna karşın okulun etkinliklerine katılma ve destek verme düzeyleri düşük bulunmuştur. Bulguların genel liseler ve Anadolu liselerinde bulunan ortak bulgu olduğu saptanmıştır. Genel liseler ve Anadolu liselerinin "okul kültürü-ortamı" boyutunda, öğrenci başarısını takip etme, öğrenciye başarısı hakkında bilgi verme, öğrencinin sorumluluk alabilmesi için nöbet, disiplin kurulu üyeliği, okul yönetimine katılma ve

sosyal faaliyetlerde bulunma fırsatlarının verilmesi konularında etkililik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Buna karşın tüm okul personelinin bir takım ruhu içerisinde çalışabilme ve paylaşılmış yönetim anlayışı düzeyleri düşük bulunmuştur.

ÖNERİLER

Okul yöneticileri, etkili bir okul ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin ilgi alanlarına eğilebilmeli ve gelişmelerine destek vermelidir. Tüm okul personelinin bir takım ruhu içerisinde çalışabilecekleri bir ortam oluşturabilmelidir. Öğretmenler, mesleki gelişmeleri takip etme ve kendilerini geliştirme noktasında teşvik edilmelidir. Bu anlamda yapılan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin, her öğrencinin öğrenebileceğine olan inançlarının güçlendirilmesine yönelik vurgular yapılmalıdır. Velilerin okul ile olan ilişkileri sadece bilgi alma amaçlı olmamalıdır. Etkili okul yaklaşımının temel taşlarından olan; yönetici, öğretmen ve veli işbirliği sağlanmalı ve bu yapının etkin çalışabilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Etkin bir öğretim ortamının sağlanması için okullarımızda mevcut eğitim araç gereçleri başta olmak üzere tüm imkânlarından maksimum seviyede yararlanılmalıdır. Konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar farklı evrenlerde çalışarak karşılaştırmalı analizler yapabilirler. Rehberlik servislerinin etkili okul için sağlayabileceği katkılar vardır. Etkili okul göstergelerinden bir tanesi de rehberlik servislerinin çalışmalarıdır. Bundan sonraki araştırmalarda etkili okulun alt boyutlarına bir de rehberlik hizmetleri alt boyutu eklenebilir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem Yayınları.

Balcı, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çubukçu, Z., Girmen, P. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri.* Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:16, ss:121-136.

Demirtaş, H. (1997). Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökçe, E. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:35, Sayı:1-2, ss:111-119.

Güçlü, N., Özden, S. (2000). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği.* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:20, Sayı:1 ss:67-78.

Gümüşeli, A. (1996). Öğretim Liderliği ve Etkili Okul. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:46, ss:1-16.

Jamieson, I., Wikeley, F. (2000). *Is Consistency a Necessary Characteristik for Effective Schools?* School Effectivenes and School Improvement, Vol.11, No.4, pp.435-452.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Oral, Ş. (2005). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a review of research and practice*. School Leadership and Management, Vol.22, No.3, pp.243-256.

Şişman, M. (1996). Etkili Okul Yönetimi. İlkokullarda Bir Araştırma. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

Taş, H. (2007). *Avrupa Birliği ve Etkili Okul*. Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:341, ss:40-45.

Tınmaz, M. (2000). Kamu ve Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yelok, F. (2006). Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, V. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİ MODEL ALMA HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Eşref Nural, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, esrefnural@hotmail.com

Faruk Ayazoğlu, Arsin Harmanlı İ.Ö.O., Trabzon, farukayazoglu@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Taner Altun, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, taner_altun@yahoo.com

Özet

Amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini model alma hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi olan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 71 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması anket ve görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 48 maddelik uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini model alma anketi geliştirilmiş ve anket sonuçlarının desteklenmesi için görüşme tekniği de kullanılmıştır. Araştırmada uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini, sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde model aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetiminde hatalı ya da eksik davranışlarının, sınıf öğretmeni adaylarına gözlemleyerek doğru olanı yapmaları konusunda bir yaşantı sağladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca okul uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin model alınması için uygulama öğretmenlerinin bu becerileri istenilen düzeyde yerine getirmesi, sınıf öğretmeni adaylarına olumlu yaklaşımlarının adayların motivasyonunu arttırmada etkili olduğu, uygulama öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin ise model almada düşük düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: *Öğretmen eğitimi, okul uygulama öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı, sınıf yönetimi*

Abstract

In this research whose purpose is to determine the opinions on role-modeling of the class management skills of the mentors has been used qualitative and quantitative methods and techniques. The workgroup of this research is consisted of seventy-one students studying in Faith Educational Faculty of Black sea Technical University. The data in research has been collected using the questionnaires and interview techniques. In the research, a 48-provision-role-modeling scale of class management skills of the mentors has been composed and the data obtained from the interview are analyzed by content analysis. In the research, it is revealed that teacher candidates don't give enough importance the class management skills of the application teachers. In this research it is also come up with the result that the wrong and negative behaviors of the application teachers become a model for mentors to observe and do the right. Also, the research shows that the application teacher's upgrading the class management skills to the required level is more effective in increasing the motivation of the candidates' positive approach to the mentor while the personality of the application teacher is less effective in role-modeling.

Keywords*: Teacher Education, class application teacher, class teacher candidate, class management*

PROBLEM DURUMU

Sınıf içi öğretmen davranışlarını öğretmen adaylarına kazandırmada güçlük çekilmekte, görevde olan öğretmenlerin de bu davranışlar konusunda yetersiz olduğu bilinmektedir (Kılıç, 2006:158).

Yükseköğretim kurulu 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir düzenleme ile öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları, öğretmen yetiştirme modeli, MEB ile işbirliği vb. boyutlarda değişiklik ve yeniliğe gitmiştir (YÖK,2007:43). Yükseköğretim kurulu 2007 yılında ise 1997 yılındaki yapılanmanın, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerinin düzenlenmesine yönelik çalışmalar ortaya koymuştur (YÖK, 2007:63).

Eğitim fakültesi uygulama okulu işbirliği programı, MEB/YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'nin program geliştirme kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden birisidir. Proje kapsamında ayrıntılı bir doküman üretilmiş uygulamaya yönelik olarak MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanmış ve 28 Temmuz 1998 tarihli "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" yürürlüğe girmiştir (YÖK, 2007:46).Bu yönerge öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmaları ve uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusundaki iyimser ve insancıl görüşe sahip olmalarının öğretmenliğe başladıktan sonra da devam etmesi, sınıf yönetiminde baskıcı ve klasik yaklaşımlar sergilememeleri için, öğretmenlik uygulamalarında, sınıf yönetiminin tüm boyutlarında çağdaş davranışlar sergileyen, uygulama öğretmenlerini rol modeli alarak sınıf yönetimi becerilerini gözlemleyerek öğrenmeleri gerekmektedir.

Alanyazın tarandığında uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerini belirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırmanın olduğu, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik araştırmaların olmadığı görülmektedir.

Kiraz (2003) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada 25 açık uçlu ve 2 kapalı uçlu sorudan oluşan çift yönlü veri toplamak amacıyla iki boyutlu olarak kullanılan likert tipi 27 maddelik "Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği" geliştirmiştir. Birinci boyutta, öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki beklentileri yer alırken, ikinci boyut uygulama öğretmenlerinin beklentileri karşılayabilme derecesi ile ilgilidir. Birinci boyuttan elde edilen veriler ölçek geliştirme çalışmasında kullanılmıştır. İkinci boyut verileri ise, mevcut durumu ortaya çıkarması açısından önemlidir (Kiraz, 2003).

Topkaya ve Yalın öğretmen adaylarının millî eğitime bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olan, okul uygulama öğretmenlerinin bu son derece kritik ve sorumluluk isteyen göreve ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemek amacıyla 30 maddelik beş dereceli likert tipinde uygulama öğretmenliği tutum ölçeği geliştirmişlerdir (Topkaya ve Yalın, 2004).

Sağ 2005-2006 öğretim yılında öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada 37 maddelik "Uygulama öğretmenliği rolleri ölçeği" geliştirmiştir. Geliştirilen ölçeğin 10 maddesi meslektaşlık, 11'i rehberlik, 5'i açıklık, 6'sı liderlik, 5'i uzmanlık alanı ile ilgilidir. Araştırmanın sonucuna göre uygulama öğretmenleri meslektaşlık rolünü "iyi" düzeyde, buna karşılık sırasıyla uzmanlık, rehberlik, açıklık ve liderlik rollerini ise "orta" düzeyde yerine getirmektedirler (Sağ, 2006).

Woolfolk'a (1987) göre öğretmenin sınıfta öğretim uzmanı, güdüleyici, yönetici, lider, danışman, çevre düzenleyici ve model olarak rolleri bulunmaktadır (Bacanlı, 2006:234).

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okul uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini model alma hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini model alma düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerinin model alınmasında
   a. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
   b. Uygulama öğretmeninin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
   c. Uygulama yapılan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
   d. Uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeline göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini model alma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel ve nitel araştırma yaklaşımına dayandırılarak yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması anket ve görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen bulgular, istatistiksel çözümleme işlemine tabi tutularak, görüşmeden elde edilen bulgular ise betimsel analiz uygulanarak sınıf öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini model alma düzeyleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören 71 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak literatür taraması yapıldı ve uzman görüşü alınarak 48 maddelik, "Uygulama Öğretmeninin Sınıf Yönetimi Becerilerini Model Alma Anketi" geliştirildi. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, uygulama yapılan sınıf düzeyi, uygulama öğretmeninin cinsiyeti, uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeline ait bilgiler bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde 6 alt başlık yer almaktadır. Sınıf yönetimi modeli alt başlığında 1, davranış yönetimi boyutunda 7, öğretimin yönetimi boyutunda 18, fiziksel ortamın yönetimi boyutunda 4, zaman yönetimi boyutunda 6, sınıf içi iletişim boyutunda 12 madde yer almaktadır. Bu davranışları ölçmek üzere beşli, likert tipi ölçek kullanıldı. Anketin pilot çalışması yapılarak ve uzman görüşü alınarak ankete son şekli verildi. Anketin güvenirlik kat sayısı (Cronbach Alpha) α=0.84 bulunmuştur. Araştırmada anketten elden edilen veriler dikkate alınarak görüşme tekniğinden de faydalanıldı. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, anketteki demografik özellikleri ve 6 alt başlığı yoklayacak 13 soru yer almaktadır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri" konusuna ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: *Uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin anket bulguları*

Maddeler	f	X	Ss	Düzey
1. Sınıf Yönetimi Modeli	71	2.52	1.04	MODEL ALMIYOR
2. Davranış Yönetimi	71	3.39	0.73	DÜŞÜK
3. Öğretimin Yönetimi	71	3.56	0.71	ORTA
4. Fiziksel Ortamın Yönetimi	71	3.90	0.87	ORTA
5. Zaman Yönetimi	71	3.66	0.74	ORTA
6. İletişim	71	3.76	0.77	ORTA
Genel Toplam	71	**3.61**	**0.60**	**ORTA**

Tablo 1 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin alt boyutlarda, uygulama öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelini sınıf öğretmeni adaylarının model almadıkları, davranış yönetiminde düşük, öğretimin yönetimi, fiziksel ortamın yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf içi iletişim alt boyutların-

da orta düzeyde model aldıkları görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde model aldıkları saptanmıştır.

Buradan özellikle sınıf yönetimi modeli alt boyutunda uygulama öğretmenlerinin ilköğretimin birinci kademesinde öngörülen modelleri kullanmadığı, kullananların da sınıf öğretmeni adaylarına model olacak düzeyde etkili kullanamadığı sonucuna ulaşılması olasıdır. Davranış yönetimi boyutunda uygulama öğretmenlerinin birçok eksiklikleri olduğu ve sınıf öğretmenleri adaylarına istenilen düzeyde model olamadıkları ve bu konuda yetersiz oldukları sonucuna varılabilir. Yine davranış yönetimi boyutunda uygulama öğretmenlerinin demokratik bir sınıf ortamı oluşturamadığı ve klasik yaklaşıma uygun davranışlar içinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Duman (2004) ve Şentürk (2007) uygulama sürecinde uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşımlar sergilemelerinin beklendiğini fakat araştırmaların uygulama öğretmenlerinin çağdaş yaklaşıma uygun davranışları istenen düzeyde göstermedikleri, geleneksel yaklaşıma uygun davranışları beklenenden çok daha ağırlıklı kullandıklarını gösterdiğini, belirtmişlerdir (Şentürk, Oral, 2008).

Akın (2007) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yaptığı "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Yetiştirme Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu, sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir (Akın, 2007).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının görüşmelerde sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Davranış yönetimine ilişkin görüşler*

Davranış yönetimine ilişkin görüşler	**Öğrenci Kodu**	**f**
Uygulama öğretmeninin sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla bağırması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10	5
Sınıf kurallarını belirleme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7
Sınıf kurallarını uygulama	Ö1, Ö6, Ö7, Ö10	4
Ceza kullanımı	Ö4, Ö5, Ö10	3
Ödül kullanımı	Ö1, Ö3, Ö7	3
İstenmeyen davranışların çözümü	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların uygulama öğretmeninin davranış yönetimi becerilerine ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüşler genel olarak 6 kategori altında tespit edilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıf kurallarını öğrencileri ile birlikte belirlendiğini fakat bu kuralları Ö1,Ö6,Ö7 ve Ö10'nun uygulama öğretmenleri dışındaki uygulama öğretmenlerinin işletemedikleri anlaşılmaktadır. Buradan belirlenen kuralların sadece kağıt üzerinde kalıp işlerlik kazanmadığı sonucuna ulaşılabilir. Yine Tablo 2'den ve katılımcı görüşlerinden istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uygulama öğretmenlerinin farklı yöntem ve teknikler kullandığı fakat sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin model alacakları düzeyde etkili olamadıkları anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşünü **Ö5:** "*Uygulama öğretmeni istenmeyen durumu oluşturan öğrenciyi çoğu zaman dersten soyutluyor, ders bitene kadar öğrenciye söz hakkı vermiyor ya da görmezden geliyor. En başta da "Cezalısın bu gün etkinliklere katılmayacaksın." diyor*". şeklinde ifade ederken, **Ö7:** *"Olumsuz durumlarda görmezden gelerek davranışı söndürmeye çalışıyor. Okuma saatlerinde istenmeyen bir durum oluşmaması için kitap okuyarak sınıfta dolanıyor-*

du.Disiplini sağlamak için ödül kullanıyor, cezaya başvurmuyor." şeklinde **Ö1:** "*…öğretmenlerinden özür diliyorlar. Uygulama öğretmeni hiçbir şekilde ceza vermiyor.Böyle olunca sınıfta sorun çıkmıyor, çocuklar kendilerini kontrol edebiliyorlar.Uygulama öğretmeni sınıfta istenmeyen bir durum karşısında beden dilini etkili olarak kullanıyor.Oldukça iyi bir sınıf ortamı oluşturulmuş. Uygulama öğretmeni sosyal ödüllerle öğrencinin motivasyonunu arttırıyor."* şeklinde belirtmektedir. Sadece Ö1, Ö6 ve Ö7'nin uygulama öğretmenleri davranış yönetimi becerileri ile model alınmaktadır. Uygulama öğretmenleri sınıf öğretmen adaylarına davranış yönetimi boyutunda yeterli düzeyde model olamamaktadır.

Yine yarı yapılandırılmış görüşme formunun B bölümünde uygulama öğretmeninin öğretimin yönetimi becerilerine, zaman yönetimi becerilerine ve fiziksel ortamın yönetimi becerilerine ilişkin katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiş ve verilen cevapların analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: *Öğretimin yönetimi, zaman yönetimi ve fiziksel ortamın yönetimine ilişkin görüşler*

Öğrenci kodu	Öğretimin Yönetimi Becerileri					Fiziksel ortamı etkili bir şekilde yönetme	Etkin zaman yönetimi sergileme
	Derse hazırlıksız gelme	Kılavuz kitaba bağlı kalma	Öğretmen merkezli olma	Kazanımlara yönelik yöntem ve teknik kullanma	Eksikleri tamamlama, dönüt ve düzeltme yapma		
Ö1				✓		✓	Evet
Ö2			✓				Hayır
Ö3	✓	✓	✓			✓	Evet
Ö4	✓	✓				✓	Kısmen
Ö5				✓	✓	✓	Evet
Ö6	✓	✓	✓				Hayır
Ö7				✓	✓		Hayır
Ö8				✓	✓	✓	Kısmen
Ö9	✓	✓	✓		✓	✓	Kısmen
Ö10	✓	✓	✓				Evet

Tablo 3'te uygulama öğretmenin zaman yönetimi becerilerini 10 öğrenciden 4'ü yeterli bulurken, 3'ü kısmen yeterli 3'ü ise yetersiz görmektedir. Bu konudaki görüşünü **Ö4:** *"Uygulama öğretmeni öğrenciler susmayınca durup bekliyor ve öğrencilere "siz benim ne kadar vaktimden alırsanız ben de o ölçüde sizin zamanınızdan alırım." diyor.bazen teneffüslerde ya da öğle arasında ek etüt çalışmaları yapıyor.Bence zaman yönetimi açısından pek etkili bir yöntem değil."*şeklinde belirtirken, **Ö7:** *"Uygulama öğretmenimi zaman yönetimi konusunda model almıyorum fakat bana zamanı nasıl yönetmem konusunda bir yaşantı sağladı en azından onun yaptığı gibi yapmamayı öğrendim."* (Ö7). şeklinde ifade etmektedir.Ö7 uygulama öğretmeninin zaman yönetimi becerilerini yeterli görmese de uygulama öğretmeninin eksik ya da hatalı davranışlarının adaylara ideal olan davranışları sergilemek için bir fırsat oluşturduğunu ifade etmektedir. Buradan öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenlerinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerilerini sergileyemeseler de öğretmen adayları-

na doğru olan becerileri yapmaları konusunda bir yaşantı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yine Ö7'nin görüşünden öğretmenlik uygulamasındaki sınıf öğretmeni adaylarının üniversitede edindikleri kuramsal bilgilerin etkisinde daha fazla kaldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılardan 6'sının (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) uygulama öğretmenin fiziksel ortamı etkili bir şekilde yönettiği dördünün (Ö2, Ö6, Ö7, Ö10) uygulama öğretmenin fiziksel ortamı etkili bir şekilde yönetemediği konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Buradan uygulama öğretmeninin sınıf öğretmeni adaylarına fiziksel ortamın yönetimi boyutunda orta düzeyde model oldukları sonucu çıkarılabilir.

Öğretimin yönetimi boyutunda görüşler incelendiğinde beş kategorinin oluşturulduğu Tablo 3'te görülmektedir. Katılımcılardan 5'i (Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö10) uygulama öğretmeninin derse hazırlıksız gelip, kılavuz kitaba bağlı olarak ders öğretmen merkezli işlediği konusunda görüş bildirmiştir. Bu konudaki görüşünü Ö9: *"Uygulama öğretmeni kılavuz kitap kullanıyor. Biz kılavuz kitabı yapacağımız plana araç olarak kullanıyoruz. Uygulama öğretmeni kılavuz kitaba paralel gidiyor. Materyal olarak sadece projeksiyon kullanıyor. Tüm derlerin sunumunu bulmuş onlarla dersi işliyor. Kendisinin farklı bir etkinlik yapmak için bir gayreti yok."* şeklinde ifade ederken Ö10: *"Artık ders planı yapmak yok, kılavuz kitap var. Biz kılavuz kitabın dışına çıkınca uygulama öğretmeni tepki gösteriyor."* şeklinde ifade etmektedir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak uygulama öğretmeninin kılavuz kitap dışında bir plan yapmadığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi yetenekleri dikkate alınmadan gerekli öğrenme ortamı oluşturulmadan geleneksel yaklaşımlarla öğretimi yönettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Uygulama öğretmeninin kazanımlara ve dersin konusuna yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullanması konusunda Ö5: *"…uygulama öğretmenim yeni programı oldukça iyi kavramış ve iyi bir şekilde uyguluyor. Yapılan hatayı öğrencinin düzeltebilmesi için ipuçları veriyor, öğrencilerin tartışmasına imkân sağlıyor.Eğer öğrenci doğruyu bulamazsa en son kendisi söylüyor. Öğrenci cevabın neden hatalı olduğunu soruyor."* şeklinde görüşünü ifade ederken Ö7: *"…programı esnek bir şekilde işliyor programı yetiştirme çabası içinde değil. Öğrencinin ihtiyacı ne ise onu veriyor. Önemli olan çocukların hazır bulunuşluğudur. Uygulama Öğretmeni öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda çok çeşitli yöntem ve teknik kullanıyor örneğin beyin fırtınası, örnek olay vb. yaptırıyor."* şeklinde ifade etmektedir. Burada uyguma öğretmenin öğretimin yönetimi boyutunda sınıf öğretmeni adaylarına orta düzeyde model oldukları sonucu çıkarılabilir.

Ulusoy 2008-2009 öğretim yılında sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okullarda kendilerine rehberlik yapan öğretmenlerin kullanmış olduğu öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıklarını belirtmiştir(Ulusoy,2009).

B bölümünün sonunda katılımcılara uygulama öğretmenin sınıf içi iletişim becerilerine yönelik açık uçlu soru yöneltilmiş ve görüşlerden 7 kategori oluşturularak Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4: *Uygulama öğretmeninin sınıf içi iletişim becerilerine yönelik görüşler*

Öğrenci kodu	Türkçe'yi etkin kullanma	Şiveli Konuşma	Etkin Beden Dili Kullanma	Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıma	İletşim Engelleri Kullanma	Ben dili ile konuşma	Öğrenciyi destekleme
Ö1		✓	✓	✓			
Ö2	✓				✓		
Ö3				✓			
Ö4	✓				✓		
Ö5				✓			✓
Ö6		✓			✓		
Ö7		✓	✓	✓		✓	✓
Ö8	✓		✓			✓	✓
Ö9	✓				✓	✓	✓
Ö10	✓			✓	✓		✓

Tablo 4 incelendiğinde 3 katılımcının (Ö1,Ö6,Ö7) uygulama öğretmeninin şiveli konuştuğu görülmektedir. Bu konudaki görüşünü **Ö7:***"öğrenciler kendilerini rahat bir şekilde ifade edebiliyor. Olaylara öğrencilerin gözü ile bakıp bunu da öğrenciye hissettirebiliyor. Bazen tepkisel davranışlarda bulunuyor ve ben keşke bunu yapmasa diyebiliyorum. Öğrencilere söz hakkı vermesi beden dilini çok etkili kullanması ile bana model oluşturuyor. Trabzon'da hiçbir öğretmen şive konuşmamalı. Çocukların çoğunda aileden ötürü şive kullanıyor. Öğretmenimde şive kullanıyor. Bir etkinlik yapacağı zaman çocuklara nasıl yapalım diye fikir alışverişinde bulunuyor. Onların sözlerini kesmiyor."* şeklinde ifade ederken **Ö1:** "*…uygulama öğretmeni Trabzonlu olduğu için şive ile konuşuyor. Sınıfa girince öğrencilerle selamlaşıyor; ders sonunda öğrencilerle vedalaşarak sınıftan ayrılıyor.Beden dilini etkili bir şekilde kullandığı için öğrencileri söz ile uyarmasına gerek kalmıyor. Öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade edebilmesine fırsat tanıyor."* şeklinde belirtmiştir. Uygulama öğretmeninin şiveli konuşmasının sınıf öğrencilerine Türkçeyi etkin kullanmada model oluşturamamanın dışında diğer iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemediği sonucu çıkarılabilir. Sınıf öğretmeni adaylarından 5'i (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10) uygulama öğretmeninin iletişim engelleri kullandığını ifade etmektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"…Yanlış cevaplarda düzeltme, eksik cevaplarda tamamlama yapmıyor. Sürekli olarak "Biz bunları görmüştük." diyor. … bağırıp, öğrencileri azarlayabiliyor." (Ö2).

"Uygulama öğretmenim oldukça uzun süre öğretmenlik yapmış, kendisinde bir bıkkınlık gördüm ve ben dili geçerliliğini yitiriyor.Belirli bir disiplin yok çağdaş disiplin anlayışından çok bağırma, azarlama şeklinde geleneksel yaklaşımlar kullanıyor. Türkçe düzgün bir şekilde kullanılmıyor." (Ö6).

*"Olaylara tepkisel yaklaşıyor. Öğrenci hata yapınca onu teneffüsten mahrum bırakabiliyor. "Sınavda başarılı olamazsanız bir yere gelemezsiniz." diyor. Bir olay olunca genel olarak bağırıyor."(*Ö10).

Ayrıca Tablo 4'de katılımcılardan 5'i (Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10) uygulama öğretmeninin Türkçeyi etkin bir şekilde kullandığını ifade ederken, 3'ü (Ö1, Ö7, Ö8) uygulama öğretmeninin beden dilini etkili bir şekilde kullandığı, 5'i (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10) uygulama öğretmeninin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verdiğini, 5'i (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) uygulama öğretmeninin öğrenciyi desteklediği 3'ü (Ö7, Ö8, Ö9) uygulama öğretmeninin ben dili ile konuştuğu, şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4 ve katılımcı görüşleri dikkate alındığında uygulama öğretmenin sınıf içi iletişi becerileri ile sınıf öğretmeni adaylarına orta düzeyde model olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ile cinsiyet arasındaki ilişki" konusuna ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: *Anket bulgularının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	n	X	Ss	T	p
Sınıf Yönetimi Modeli	Kadın	46	2.36	0.97	-1.687	0.096
	Erkek	25	2.80	1.11		
Davranış Yönetimi	Kadın	46	3.36	0.94	-0.561	0.576
	Erkek	25	3.46	0.66		
Öğretimin Yönetimi	Kadın	46	3.59	0.72	0.479	0.633
	Erkek	25	3.51	0.70		
Fiziksel Ortamın Yönetimi	Kadın	46	4.01	0.84	1.364	0.177
	Erkek	25	3.71	0.92		
Zaman Yönetimi	Kadın	46	3.75	0.75	1.242	0.219
	Erkek	25	3.52	0.73		
İletişim	Kadın	46	3.84	0.78	1.115	0.269
	Erkek	25	3.63	0.74		

p≤. 05

Tablo 5 incelendiğinde tüm boyutlardaki p değerinin p>. 05 büyük olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini örnek alma arasında anlamlı bir fark yoktur. Sınıf yönetimi becerilerini model almada cinsiyetin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin'in 2002 yılında sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada kız ve erkek öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme-öğretme sürecinin sınıf yönetimi bölümünde aynı şeyleri düşündükleri cinsiyete göre bir farlılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Şahin, 2005).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmeninin cinsiyeti arasındaki ilişki" konusunu belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, sınıf yönetimi becerilerini model almada uygulama öğretmeninin cinsiyetinin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ile uygulama yapılan sınıf düzeyi arasındaki ilişki" konusunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının uygulama yapılan sınıf düzeyi değişkenine göre uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini örnek alma arasında anlamlı bir fark yoktur. Sınıf yönetimi becerilerini model almada uygulama yapılan sınıf düzeyinin etkisi yoktur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ile uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeli arasındaki ilişki" konusuna ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6: *Anket bulgularının uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları*

Değişken	Sınıf Yönetimi Modeli	N	X	Ss	f	P
Sınıf Yönetimi Modeli	Tepkisel Model	17	2.11	0.60	6.291	0.001*
	Önlemsel Model	11	2.09	1.13		
	Gelişimsel Model	29	3.10	1.08		
	Bütünsel Model	14	2.14	0.77		

Tablo 6'da sınıf yönetimi modeli dışındaki boyutlarda p değerinin p>. 05 büyük olduğu görülmektedir. Buradan uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modelinin, davranış yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel ortamın yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf içi iletişim boyutundaki becerileri model almada etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 6'ya bakıldığında uygulama öğretmeninin yaygın olarak kullandığı sınıf yönetimi modelini örnek alma boyutu ile uygulama öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi modeli arasında var olduğu düşünülen ilişkiyi görmek üzere gerçekleştirilen anova sonucunda f=6.291, p=0.001 (p<. 05)düzeyinde anlamlı olan bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi uygulandı.

Tablo 7: *Yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası tukey testi sonuçları*

Uygulama Öğretmenin Kullandığı Sınıf Yönetimi Modeli	Gruplar Arası Fark											
	1-2		1-3		1-4		2-3		2-4		3-4	
	Fark	P	Fark	P	Fark	P	Fark	P	Fark	P	Fark	P
	Yok	1.00	Var	0.005*	Yok	1.00	Var	0.017*	Yok	0.99	Var	0.013*

P<. 05

(1=Tepkisel Model, 2=Önlemsel Model, 3=Gelişimsel Model, 4=Bütünsel Model)

Tablo 7'de Tukey testi sonucunda farklılığın tepkisel model ile gelişimsel model, önlemsel model ile gelişimsel model, gelişimsel model ile bütünsel model grupları arasında olduğu anlaşılmaktadır.Uygulama öğretmeni tepkisel modeli kullanan grubun ortalaması X=2.11, önlemsel modeli kullanan grubun ortalaması X=2.09, gelişimsel modeli kullanan grubun ortalaması X=3.10, bütünsel modeli kullanan grubun ortalaması X=2.14'dür.Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi modeli olarak gelişimsel modeli, önlemsel model, tepkisel model ve bütünsel modele göre düşük düzeyde de olsa örnek aldıkları, tepkisel modeli, önlemsel modeli ve bütünsel modeli ise örnek almadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katkı sağlayan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine hazırlanan görüşme formunun B bölümündeki yarı yapılandırılmış sorularla, sınıf öğretmeni adaylarının, uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeli ve kendilerinin öğretmenlik yaşamlarında hangi sınıf yönetimi modelini kullanmayı düşündüklerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Aşağıdaki tabloda uygulama öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi modelleri, bu modellere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8: *Sınıf yönetimi modellerine ilişkin görüşler*

Öğrenci kodu	Uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeli				Model Alırım	Model Almam	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kullanacağı sınıf yönetimi modeli			
	Tepkisel	Önlemsel	Gelişimsel	Bütünsel			Tepkisel	Önlemsel	Gelişimsel	Bütünsel
Ö1		✓	✓		✓			✓	✓	
Ö2	✓					✓			✓	
Ö3				✓		✓			✓	
Ö4	✓	✓				✓			✓	
Ö5			✓			✓				✓
Ö6		✓				✓			✓	
Ö7	✓	✓				✓			✓	
Ö8	✓					✓			✓	
Ö9	✓					✓				✓
Ö10				✓		✓			✓	

Uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modeline ilişkin görüşme bulguları tarama yöntemiyle ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Tarama yöntemi sonuçlarında uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modelini sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 8'deki görüşme sonuçlarında da 10 katılımcıdan 9'u uygulama öğretmeninin kullandığı sınıf yönetimi modelini benimsememektedir. Buradan uygulama öğretmenlerinin ilköğretimin birinci kademesinde yaygın olarak kullanılması gereken

gelişimsel modeli kullanmadıkları ve geleneksel modellere ağırlık vererek sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine model olamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Burada dikkati çeken sadece, uygulama öğretmeni gelişimsel ve önlemsel modeli kullanan Ö1'in bu modeli ileride öğretmenlik yaşamında kullanmak istediğini ifade etmesidir. Bu konudaki görüşünü **Ö1:** *"Genellikle önlemsel ve gelişimsel modeli kullanıyor. Bu modellerin etkili olduğunu uygulama öğretmeni sayesinde gördüm ve bu modelleri öğretmenlik yaşamımda kullanırım. Uygulama öğretmeni bu modellerin gereklerini tam anlamıyla yerine getirmektedir."* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcılara görüşme sırasında son soru olarak "uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini model almak için kriterleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 5'i (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10) sınıf yönetimi becerilerini yerine getirmesinin yeterli olduğunu, uygulama öğretmeninin kişilik özelliklerinin ya da sınıf öğretmeni adaylarına yaklaşımının sınıf yönetimi becerilerini model almada etkili olmadığını belirtmiştir.Bu konudaki görüşünü Ö2: *"Sonuçta öğretmenlik mesleği ile ilgili becerileri model almamız gerekiyor.Uygulama öğretmenini model almamız için sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli olması gerekir. Kadın ya da erkek oluşu, kişilik özellikleri vb. özellikler uygulama öğretmenini model almamızda kriter değil."* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan 5'i (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) uygulama öğreteninin sınıf yönetimi becerilerini yerine getirmesinin dışında sınıf öğretmeni adaylarına yaklaşımının sıcak olmasının öğretmen adayını motive ederek daha ilgili bir hale getirdiğini ve bu becerileri gözlemleyerek öğrenme isteklerini arttığı yönünde görüş bildirmiştir.Bu konudaki görüşünü Ö1: *"Uygulama öğretmeni bize sıcak yaklaşınca biz de uygulamaya daha fazla önem veriyoruz.Onu daha dikkatli dinleyip, dikkatli bir şekilde izliyoruz."*şeklinde, *Ö4: "…model alırken farkında olmadan duygularımız da bizi etkiliyor. Uygulama öğretmenimizin bize içten davranması o sınıfa gitme ve öğrenme isteğimizi arttırıyor."* şeklinde ifade etmiştir.Katılımcılardan 2'si sınıf yönetimi becerilerini model almada uygulama öğretmenin sınıf öğretmeni adayına yaklaşımının yanı sıra uygulama öğretmeninin kişilik özelliklerinin de etkili olduğunu belirtmiştir. Ö6: *"Uygulama öğretmenin kişilik özellikleri, öğrencilere ve bana yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmen her yönüyle modeldir.Eğitsel açıdan kendini çok iyi yetiştirmesi gerekmektedir.Zaten bu özelliklere sahip bir öğretmen sınıf yönetimi becerileri açısından oldukça başarılı ve model bir öğretmendir."* şeklinde görüş bildirirken, Ö8: *"Gelişimin bir bütün olduğunu düşündüğüm için sınıf yönetimi becerileri yeterli olsa bile insan olarak sıcak kanlı olmalı, stajyer öğrencilere soğuk davranıyorsa tümevarım yaparım ve öğrencilerine de soğuk davrandığını düşünürüm. Uygulama öğretmeninin kişilik özelliklerinin öğretmenlik becerisini etkilediğini, düşünüyorum. Kişilik özellikleri de olumlu müspet olmalıdır."* demektedir. Buradan uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini model almada uygulama öğretmeninin öncelikle bu becerilere yeterli düzeyde sahip olması, sınıf öğretmeni adayına olumlu yaklaşımının adayını motivasyonunu arttırmada etkili olduğu, uygulama öğretmeninin kişilik özelliklerinin ise model almada düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının okul uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini model alma hakkındaki görüşleri konulu çalışmanın araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur:

1. Sınıf öğretmeni adayları uygulama öğretmenlerinin öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, fiziksel ortamın yönetimi ve sınıf içi iletişim becerilerini orta düzeyde model alırken, davranış yönetimi boyutunda sınıf öğretmeni adayları uygulama öğretmenlerinin becerilerini düşük düzeyde model almaktadır. Sınıf öğretmeni adayları uygulama öğretmenlerinin yaygın olarak kullandığı sınıf yönetimi modelini ise model almamaktadır.

2. Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerini model alma ile cinsiyet, uygulama yapılan sınıf düzeyi, uygulama öğretmeninin cinsiyeti değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3. Gelişimsel modeli kullanan uygulama öğretmenlerinin kullandığı bu modeli sınıf öğretmeni adayları düşük düzeyde model alırken, diğer modelleri kullanan uygulama öğretmenlerinin kullandıkları modelleri sınıf öğretmeni adayları model almamaktadır.

4. Uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetiminde eksik ya da hatalı davranışları sınıf öğretmeni adaylarına doğru olan becerileri sergilemeleri konusunda bir yaşantı sağlamaktadır.

5. Uygulama öğretmeninin sınıf yönetimi becerilerinin model alınması için bu becerileri yeterli düzeyde yerine getirmesi gerekmektedir. Uygulama öğretmeninin sınıf öğretmeni adayına ilgi ile yaklaşması adayın motivasyonunu arttırmaktadır. Uygulama öğretmeninin kişilik özellikleri sınıf yönetimi becerilerini model almada düşük düzeyde etkilidir.

Öneriler

Yapılan bu çalışmadan sonuçlara göre Millî Eğitim Bakanlığı'na, üniversitelere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerin rehberlik etmesi amacıyla "uygulama öğretmenliği eğitimi" sisteminin geliştirilip, yaygınlaştırılması uygulama sürecinden beklentilerin yerine getirilmesinde daha etkili olacaktır. Ülkemizde uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik araştırmalar ve model önerileri yoktur. Bu bağlamda uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.
2. Okullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi alanında düzenli olarak belirli sürelerde hizmet içi eğitimlere alınması, sınıf öğretmenlerinin bu konuda öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlanması, çağdaş yönetim anlayışına uygun sınıf yönetimi davranışlarının sergilenmesine ve verimin artmasına katkı sağlayacaktır.
3. Uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri konusunda değerlendirmesi sağlanmalı, her uygulama öğretmeninin uygulama sürecinde görevlendirilirken kullanılmak üzere danışmanlık puan sistemi geliştirilerek bir kurala bağlanmalı ve bu sürece işlerlik kazandırılmalıdır.
4. Geliştirilen ankete, uygulama öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi yaklaşımları ve uygulama öğretmeninin kişilik özelliklerine ilişkin değişkenler eklenerek anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığı araştırılarak, uygulama öğretmenlerinin görevlendirme kriterlerine kaynak sağlanabilir.
5. Bu araştırmanın genişletilerek eğitim fakültesinin diğer bölümlerinde ve Türkiye genelindeki eğitim fakültelerinde uygulanması eksikliklerin giderilmesinde ve bu alanda yapılacak diğer araştırmalara temel oluşturmasında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

Akın, U. (2007). *"Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Yetiştirme Açısından Değerlendirilmesi".* XVI.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri. Pegem A yayıncılık.

Bacanlı, H. (2006).Gelişim ve Öğrenme. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, A.(2006). *"Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri".* Sosyal Bilimler Dergisi. sayı:16, 155-168. http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/ sbd/sbd16/sbd-16-11.pdf (Erişim:11/01/2010).

Kiraz, E.(2003). *Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği Ölçü Aracı Geliştirme Örneği.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2003 Sayı 4, Cilt1 http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_4/387-400.PDF (Erişim:29/01/2010).

Sağ, R.(2007). *"Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi".* Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eylül 2007. http://tez2.yok.gov.tr/ (Erişim:15/02/2010)

Şahin,Ç.(2005). "*Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi".* Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. cilt 5, sayı 1, 2005 http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/180 (Erişim:14/03/2010).

Şentürk, H., Oral, B.(2008). "*Türkiyede Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi".* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Güz-2008 C.7 S.26 (001-026) http://www.esosder.com/dergi/26001-013.pdf (Erişim:05/11/2009).

Topkaya, E.,Z., Yalın, M. (2004) *"Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi".* Eğitimde Kuram ve Uygulama Cilt1 sayı 1-2 s: 14-24 http://eku.comu.edu.tr/makaleler/2.pdf (Erişim:14/02/2010).

Ulusoy, K. (2009) *"Öğretmen Adaylarının, Okul Deneyimindeki Uygulama Öğretmenlerinin Tarih Konularını İşleyişleri ile İlgili Görüşler".* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Güz 2009 C.8 S.30 (001-017) http://www.esosder.com/dergi/30001-017.pdf (Erişim:21/05/2010).

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNİN KARAR VERME SÜRECİNE KATILIMLARININ İNCELENMESİ (BEYPAZARI ÖRNEĞİ)

Elif Gamze Özcan

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD, egamzeozcan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şeren

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, mseren@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okullarında kendilerini ilgilendiren konulardaki kararların alınması sürecine etkilerine ilişkin algılarını, katılma isteklerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin birbirleri ile ve kişisel değişkenleri ile ilişkilerini belirlemek; ortaöğretim kurumlarımızdaki karara katılma süreçleriyle ilgili güncel veri elde etmektir. Betimsel yapıdaki bu araştırmada veri toplama aracı olarak Açıkgöz (1984) tarafından Türkçeye "Karara Katılma Anketi" şeklinde uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlere 2008-2009 Öğretim Yılı II. Dönemi içinde uygulanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili Beypazarı ilçesindeki sekiz ortaöğretim okulunda görev yapan branş öğretmenleridir. İlçede görev yapan tüm ortaöğretim okulu öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlemeleri için frekans dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin geneli, kararlara düşük seviyelerde katıldıklarını, yüksek seviyelerde katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretimsel boyuttaki kararlara yönetimsel boyuttaki kararlardan daha çok katılmakta ve daha çok katılmayı istemektedirler. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, branşlarının, görev yaptıkları okul türünün ve cinsiyetlerinin farklı olması, okul idarelerince kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara katılma durumlarında ve katılma isteklerinde önemli farklılık yaratmamaktadır.

Anahtar sözcükler: *Yönetime katılma, karara katılma, katılımcı yönetim anlayışı, ortaöğretim okulu öğretmenleri*

Abstract

The aim of this descriptive research is to obtain actual notice about how the secondary school teachers effects and demands on their school management's decision-making processes. Also, informations of the participants' are explained due to their characteristic variables. To gather the needed information in this research, a questionnaire is used which named as "Karara Katılma Anketi" by its adapter; Açıkgöz (1984). This questionnaire has twenty three statements and two dimensions; instructional and administrative. Four Likert type scale is used to evaluate the participants' perceptions. The questionnaires are taken to the eight secondary school in Beypazarı in 2008-2009 Academic Year's second term. Several techniques are used for analysing datas of participants such as frequency, arithmetic mean, standart deviation, t test, one way Anova, Scheffe test, Kruskal-Wallis test and Mann-Whitney U test. Significance level is taken as p<.05 for difference analyses. According to findings of this research; general effection levels are found sharply lower than general demand levels about

decision-making processes of school management's for teachers. Also, teachers think they're more effective and willingness on decision-making processes while school management takes instructional decisions than administrative decisions. It doesn't occur a significant difference on effectiveness and willingness according to teachers' gender, branch, school type they are working or where they'd been graduated.

Keywords: *Decision-making process, participant school organisations, secondary school teachers*

PROBLEM DURUMU

Kişinin tek başına altından kalkamayacağı işlerin, gönüllü diğer kişilerle beraber yapılması amacıyla kurulan örgütlerin, başarıya ulaşmak için atılacak adımları ilgili tüm çalışanlarıyla kararlaştırması uygun görülmektedir. Çağımızın örgütlerinde yönetimler; kişilerin çok yönlü uzmanlaşmalarının desteklenmesi, örgütte işbirliğine ve karşılıklı saygıya dayalı sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması, iç denetimin benimsetilmesi gibi uygulamaların örgütün verimliliğini arttırmada önemli etkiye sahip olduğunun farkındadır. Sayılan uygulamalar ve diğer eşgüdüm faaliyetlerinin hangi usullerle yapılacağının tüm çalışanlarca benimsenmesi, örgütte bir söz ve davranış birliği yaratır.

Örgüt içinde verimliliği amaçlayan bir geleneğin yaratılması örgütün gelişmesini sağlayacağından; yönetimin çalışanlarına uzman oldukları konularda kendilerini değerli hissettirmesi gerekir. Bu da ancak çalışanların, uzmanlıklarıyla ilgili alınacak kararlarda önemli paya sahip olmalarıyla mümkün olabilir. Çalışan, alınmasında pay sahibi olduğu kararlar uygulamaya geçtiğinde, sürecin her aşamasında kendini sorumlu hisseder ve hataların oluşmaması için gerekirse tüm enerjisini, uygulamanın mükemmelliği için sarf eder. Çünkü sonucu kendi eseri gibi hisseder.

Yönetim biliminin oluşumu ve gelişiminde etkileri tartışılmayacak derecede büyük olan yönetim kuramlarına göre karar alma süreci ve bu sürece çalışanların katılmaları, okullarımızda da değişik uygulamalar bulmuştur.

Farklı eğilim ve beklentilere sahip toplumsal güçlerin tam ortasında bulunan okul yöneticisi, bu toplumsal güçlerin hepsi ile diyalog kurarak, okulun toplum tarafından belirlenmiş veya onaylanmış amaçlarını gerçekleştirmek durumundadır. Ancak bu konudaki yetkisi sınırlıdır (Aydın, 2000, s.170).

Eğitim kurumlarında karar sürecini olumsuz etkileyen nedenler arasında en güçlüsü klasik eğitim örgütlerinin bir özelliği olan yüksek merkeziyetçilik derecesidir. Yetki ve görevler, ilişkin olduğu basamaklardan çok merkez yönetiminde toplandığında taşra örgütleri sorumlu ama yetkisiz kalmaktadır. Taşradaki kurum hitap ettiği çevre ile merkez örgütün isteklerini uzlaştırmak için çalışmakta, arada kalmaktadır. Kendi çapında bağımsız karar ve yürütme yetkileri olmadan sadece yorumlama ve bunun gerektirdiği uygulama yoluyla hareket edebilen okul yöneticileri, eğitim girişimini etkileyen akıcı ve dağınık güçlere karşı gereken, ani ve kesin kararları verememektedir (Bursalıoğlu, 2005, s. 96,97). Kendisine gelen uygulama emirlerini, çalışanlarına aktarmakta, onların da bu emirlere riayet etmelerini beklemektedir. Merkeziyetçilikten kaynaklanan yetki azlığı sıkıntısına rağmen, okul yöneticilerinin kurumlarındaki süreç ile ilgili her uygulamada çalışanlarına aktarabilecekleri kadar da çok yetkileri vardır.

Her yönetimde olduğu gibi okul yönetiminde de otokratik ve demokratik olmak üzere iki tip yöneticilikten söz edilebilir. Otokratik yönetimlerde her şey emirle yapılır, emirler aksatılmadan yerine getirilir ve yöneticinin emirlerinin hatalı olabileceği düşünülmez; düşünülse bile ortaya konmaz. Eğitim yuvası olan okullarda ortamdaki her şeyin çocuğu geliştirecek şekilde düzenlenmesi gereklidir (Binbaşıoğlu, 1988, s.126). Düşünmeyen, sadece itaat eden çalışanların bulunduğu bir okul ortamı, çocuğun gelişimine hiçbir katkıda bulunmayacağı gibi yeni şeyler öğrenme isteğini törpüler. Bu yüzden okullarda etkililiğin ve verimliliğin sağlanabilmesi, kurumun değişime ayak

uydurabilmesi için şu anda hakim görünen otokratik bir yönetim tarzı yerine demokratik tarzda bir yönetim gereklidir.

Gürsel'e (1977) göre okul yönetimi içinde katılma hem zorunlu hem de zordur. Çünkü okuldaki çok çeşitli gruplar arasında sağlıklı iletişimi kurmak yönetici için güç bir iştir. Bunu sağlayabilen yönetici kendini başarılı bir yönetici olarak kabul edebilir (s.135). Okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerini her birini birer karar organı olarak görebilmek ve kabul edebilmektir. İkinci olarak karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavramalı ve bu ilkeyi uygulamalıdır. Bir kararın etkileyeceği birey ya da gruplar, o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa, uygulamaya da o kadar katılır. Bu olanak kendilerinden ne kadar esirgenirse uygulamaya da o kadar karşı çıkarlar. Son olarak okul yöneticisi kararı izlemesi gereken diğer yönetim süreçlerini bilmek ve gerçekleştirmek zorundadır (Bursalıoğlu, 2005, s.82).

Okulun öğretim kadrosu, meslek eğitimi görmüş, kendilerini alanlarının uzmanı olarak algılayan öğretmenlerden oluşur. Öğretmenler sadece okul müdürü kadar değil eğitim sisteminin en üst yöneticisi kadar, hatta daha yüksek bir öğretim görmüş olabilirler. Bir meslekte uzmanlık, uygulamada özerklik gerektirir. Yöneticiler, kendilerini alanlarında söz sahibi olarak algılayan, neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğine kendisinin karar vermesi gerektiğine inanan örgütlenmiş meslek elemanları ile karşı karşıya olduğunu unutmamalı, yönetimsel davranışlarda bu olguyu dikkate almalıdır (Aydın, 2000, s.174).

Okul yöneticisi öğretmenlere güvenmeli, onlara kararlarında söz hakkı vermelidir. Böylece öğretmenlerin kendilerine güvenleri artar. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarıyla alınan kararlar daha isabetli ve etkili; kararların benimsenmesi ve uygulanması daha kolay olur. Katılımın sağlanması işe öğretmenlerin okula ait olma duygusu ve sadakati yükseltilebilir (Erdoğan, 2000, s.90). Okul yönetimine katılmakla, öğretmenler arasında takım çalışmasının ve işbirliğinin arttığı, öğretmen moralinin yükseldiği, öğretmenin okula devamının ve bağlılığının arttığı gözlenmiştir (Aytaç, 2000, s.106). Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılımı, oylama ya da bilgi toplama aşamasında olduğu zaman, öğretmenlerin karar katılımı tam anlamıyla sağlanmış olmaz. Karara katılmak, alınan kararlara evet ya da hayır demek değil; karar alma işleminin en başından en sonuna kadar karar verme sürecine katılmak demektir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000, s.16).

Karara katılma, eğitim yönetiminde özellikle gereklidir çünkü eğitim örgütleri daha sosyal ve toplu olup, kararların etki alanı da o derece geniştir. Bununla beraber grupça alınacak kararlara kimlerin, ne derece katılacağı da nazik bir konudur. Zaten grup eylemi karar süreçlerinde bir araç değil, amaç olarak düşünülmelidir.

Oswald (1997) ve White'a (1992) göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılmasının yararları; yüksek moral sağlaması, okula bağlılığın artması işe devamsızlık ve işten ayrılmaların azalması, kararların niteliğinin ve etkililiğinin artması, büyük ölçüde değişimin kabul edilmesi, işbirliğinin artması ve çatışmanın azalması, daha etkili bir disiplinin sağlanması, daha etkili bir şekilde öğretmenlerin bilgilendirilmesi, okul içinde öğretmenler arasındaki iletişimin artması, öğrenci motivasyonunun yükseltilmesi, nitelikli öğretmenleri okulda tutacak ve diğer öğretmenleri okula çekecek özendirici hizmetlerin artması, okul ikliminin iyileştirilmesi, ortak karar almaya yönelik bağlılığın yükseltilmesi, öğretmenler ve yöneticiler arasında karşılıklı ilişkilerin artmasıdır (aktaran Aytaç, 2000, s. 105,106).

Eğitim yöneticilerinin insan ilişkilerinin ağırlıklı bulunduğu eğitim örgütlerinde işgörenlerin kararlara katılmalarına olanak sağlamaları, yalnızca örgüt açısından değil aynı zamanda işgörenlerin onure edilerek güdülenmesi açısından da büyük yarar sağlayacaktır (Kaya, 1999, s. 99,100). Öğretmenlerin karar sürecine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçiminin gelişimine katkıda bulunabilir. Kararlara katılmakla öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenecekleri, iş doyumunun artacağı da söylenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000, s.17).

Eğitim ihtiyaçlarının gün geçtikçe çeşitlenmesi, okullarda süreç ile ilgili alınacak kararları da çeşitlendirmektedir. Hem sürecin niteliğinin temel belirleyicisi olan öğretmenler, hem de bu süreçteki her şeyden doğrudan etkilenen öğrenciler, ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda fikir öne sürecek yeterliliktedir. Toplumun güncel eğitim ihtiyaçlarına yeterince cevap verebilmek açısından okullarımızın karar alma basamağında öğretmenlerinin görüşlerine başvurması uygun görülmektedir. Okullarımızdaki karar alma sürecini belirlemek için öğretim kurumlarımızda bu konuyla ilgili görüşlerin ne doğrultuda olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin; kendilerini ilgilendiren öğretimsel ve yönetimsel kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları, katılma isteklerine ilişkin görüşleri, bu görüşlerin birbirleri ile ve kişisel değişkenleri ile ilişkileri hususlarında güncel veri toplamak, sonuçlardan yola çıkarak ilgili kurumlara önerilerde bulunmaktır.

Bu ana amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar:

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, kurumlarında kendilerini ilgilendiren konularla ilgili olarak alınan kararlara katılma durumları ve kararlara katılma istekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim alanlarındaki kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim alanlarındaki kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin kurumlarında alınan kararlara katılma durumları, kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin kurumlarında alınan kararlara katılma istekleri, kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim öğretim kurumlarının değişime ayak uydurabilmesi için içinde yaşadığı ve çalışanları ile girdilerini aldığı çevreyi iyi analiz etmesi ve çevrenin kurumdan beklentilerini iyi anlayabilmesi gereklidir. Bunun bir şartı iletişim kanallarını açık tutmaksa diğer şartı da kurumun işleyişi ile ilgili kararları bu kararlardan etkilenenlerle beraber almaktır.

Millî Eğitim Sistemi içinde yer alan kurum ve kuruluşların eğitim öğretim süreçlerinin selameti açısından gerekliliğini vurguladıkları "yönetime katılma" olgusunun, hem okul yönetiminin işlerini hafifletecek, hem de öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını arttıracak bir önlem olması açısından bu konu ile ilgili uygulamaların takibi gereklidir. Bu araştırma, karara katılma olgusunun ortaöğretim kurumlarımızda nasıl uygulama bulduğu ile ilgili güncel öğretmen görüşlerini içermesi ve bu bulgulara göre eğitim yönetimi uygulamalarını geliştirebilecek öneriler sunması açısından önemlidir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, yönetim kararlarına katılma düzeylerine ve yönetime katılma beklentilerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olduğundan betimsel bir çalışmadır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Beypazarı ilçesinde 2008-2009 öğretim yılı itibariyle sekiz tane ortaöğretim okulu bulunmaktadır. Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü web sitesinden alınan bilgilere göre Beypazarı ilçesindeki araştırma evrenini oluşturan ortaöğretim okulları şunlardır:

1. Nurettin Karaoğuz Vakfı Anadolu Lisesi
2. Beypazarı Lisesi
3. Beypazarı Kız Teknik ve Meslek Lisesi
4. Anadolu Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi
5. Beypazarı İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi
6. Ticaret, Anadolu Ticaret ve Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Lisesi
7. Tolunay Özaka Sağlık Meslek Lisesi
8. Beypazarı Anadolu Öğretmen Lisesi

Bu okullardaki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış, ayrıca örneklem alınmamıştır.

Tablo 1: *Okul türlerine göre öğretmen dağılımı ile okul katılım oranları*

Okulun adı	Okul türü	Okulun öğretmen sayısı (n)	Araştırmaya katılan öğretmen sayısı (n)	Araştırmaya katılanların okuldaki öğretmenlere oranı (n/n) %	Okulun araştırmaya katılım oranı %
Endüstri Mes. Lisesi	Meslek	29	26	90	17.8
İmam Hatip Lisesi	Meslek	14	3	21	2.1
Kız Teknik ve Mes.Lisesi	Meslek	25	25	100	17.1
T.Ö. Sağlık Mes. Lisesi	Meslek	20	18	90	12.3
Ticaret Mes. Lisesi	Meslek	27	24	89	16.4
Beypazarı Lisesi	Genel	32	21	66	14.4
N.K.V. Anadolu Lisesi	Anadolu	35	20	57	13.7
Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu	13	9	69	6.2
Toplam		196	146	75	100

KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada öğretmenlerin kurumlarında alınan ve kendilerini etkileyen kararlara ne ölçüde katıldığını ve ne ölçüde katılma beklentisi içinde olduklarını belirlemek amacıyla, aslı Lipham (1973) tarafından geliştirilmiş "Decision Involvement Analysis" adlı anketin; Açıkgöz (1984) tarafından Türkçeye "Karara Katılma Anketi" şeklinde uyarlanan hali değiştirilmeden kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmuştur. İki bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümü ile cevaplayıcının genel kişisel bilgileri alınmıştır. Buna göre birinci bölüm öğretmenlerin;

1. Görevli oldukları okul türü (Meslek lisesi, Genel Lise ve Anadolu türü lise)
2. Bitirdikleri okul türü (Eğitim Enstitüsü, Eğitim fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, diğer kurumlar)
3. Öğretmenlik kıdemi
4. Görevli oldukları okuldaki kıdemi
5. Branşları (meslek dersleri, fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı diller, güzel sanatlar ve beden eğitimi)
6. Cinsiyetleri ile ilgili kişisel bilgileri toplamakta kullanılmıştır.

Ölçme aracının ikinci bölümü ile cevaplayıcının karara katılma süreçleri ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Liselerde üzerinde karar alınan yirmi üç konu, "Karar Konusu" başlığı altında yukarıdan aşağıya doğru sıralanmış; bunların karşısına öğretmenlerin öğretimsel ve yönetimsel işler ile ilgili karar sürecine mevcut katılma durumu ve katılma beklentisini belirlemek amacıyla iki soru sorulmuştur. Bu iki sorunun her birinin altında Hiç (1), Çok az (2), Biraz (3), Çok (4) cevap seçeneklerini içeren dörtlü Likert ölçeği kullanılmıştır.

Karara katılım anketinde karar konularının, "Öğretimsel" ve "Yönetimsel" olmak üzere 2 boyutu olduğu görülmüştür. Karar konularının öğretim ve yönetim alanlarına dağılımı ve ankette yer alış sıraları Faktör analizi sonuçlarına göre şöyledir:

Sıra no	ÖĞRETİMSEL KARAR KONULARI
01	Dersinizdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması
02	Ana babalara öğrencilerin durumlarının bildirme yollarının geliştirilmesi
03	Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi
15	Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi
16	Öğretim araç gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi
17	Not verme kurallarının belirlenmesi
18	Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi
19	Zümre başkanlarının seçilmesi
20	Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması
21	Zümrenizin işleyişinin değerlendirilmesi

Sıra no	YÖNETİMSEL KARAR KONULARI
04	Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması
05	Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi
06	Okulunuzdaki öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi
07	Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması
08	Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması
09	Ders dağıtımının yapılması
10	Okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi
11	Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi
12	Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi
13	Öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının planlanması
14	Haftalık ders programlarının hazırlanması
22	Öğretmenlerin sınavlarda ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmeleri
23	Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi

İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER

Araştırmaya ilişkin verilerin istatistiksel analizi SPSS 10.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin kararlara katılma durumları ile kararlara katılma istekleri, öğretimsel ile yönetimsel boyutlardaki kararlara katılma durumları ve katılma istekleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testi tekniği kullanılmıştır. İki alt kategorisi olan "cinsiyet" ve "görev yapılan okul türü" değişkenlerine göre bağımlı değişkenlerin puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için bağımsız gruplar t testi tekniği kullanılmıştır. İkiden çok kategorisi olan "kıdem" bağımsız değişkeninin bağımlı değişkenlere etkisini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile farkların kaynağını bulmak için Scheffe testi tekniği kullanılmıştır. "Mezun olunan okul türü" ve "branş" bağımsız değişkeninin bağımlı değişkenlere etkisini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi tekniği kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi p≤.05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE SONUÇLAR

1. **Birinci alt amaçla ilgili bulgulara göre; Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma düzeyleri istedikleri seviyeden anlamlı derecede farklı olup, daha az düzeydedir. Öğretmenlerin geneli, kararlara düşük seviyelerde katıldıklarını, yüksek seviyelerde katılmak istediklerini belirtmişlerdir.**

Tablo 2: *Öğretmenlerin kararlara katılma durumlarına ve katılma isteklerine ilişkin t testi sonuçları*

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Katılma durumları	2.36 (çok az → olumsuz düzey)	.61	145	18.85	.000*
Katılma istekleri	3.41 (çok→ olumlu düzey)	.42			

*p<.05

Tablo 2'deki aritmetik ortalama değerleri arasındaki fark testi hesaplamalarına göre öğretmenlerin okullarında alınan kararlara katılma durumları istedikleri seviyeden anlamlı derecede farklı olup, daha az düzeydedir [t(145)=18.85, p<.05].

Öğretmenler kararlara "Çok az" ($\overline{X}$ =2.36) katılmakta iken "Çok" ($\overline{X}$ =3.37) katılmak istemektedirler. Bu sonuç, alanda yapılan diğer çalışmalardan çıkan sonuçlarla aynı doğrultudadır ve genel olarak okullarımızda öğretmenlerin kararlara katılmaktan uzak durduklarını ya da tutulduklarını gösterdiğinden önemlidir.

2. **İkinci ve üçüncü alt amaçlarla ilgili bulgulara göre; Alınan kararın öğretimsel ya da yönetimsel boyutta oluşu öğretmenlerin kararlara katılma durumlarını ve kararlara katılma beklentilerine ilişkin algıları üzerinde fark yaratmaktadır. Öğretmenler öğretimsel boyuttaki kararlara yönetimsel boyuttaki kararlardan daha çok katılmakta ve daha çok katılmayı istemektedirler.**

Tablo 3: *Öğretmenlerin öğretimsel ve yönetimsel boyutlarda kararlara katılma durumlarına ve katılma isteklerine ilişkin t testi sonuçları*

Boyutlar	Katılma durumuna ilişkin algılar					Katılma isteklerine ilişkin görüşler				
	$\overline{X}$	S	sd	t	p	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Öğretimsel	2.66	.71	145	10.62	.000*	3.54	.43	145	9.47	.000*
Yönetimsel	2.13	.65				3.24	.48			

*p<.05

Tablo 3'deki aritmetik ortalama değerleri arasındaki fark testi hesaplamalarına göre öğretmenlerin okullarında alınan kararlara katılma durumları, kararın öğretimsel ya da yönetimsel boyutta oluşu ile anlamlı farklılık göstermektedir [t(145)=10.62, p<.05]. Ayrıca öğretmenlerin okullarında alınan kararlara katılma istekleri, kararın öğretimsel ya da yönetimsel boyutta oluşu ile anlamlı farklılık göstermektedir [t(145)= 9.47, p<.05].

Öğretmenler, öğretimsel boyutta alınan kararlara "Biraz"($\overline{X}$=2.66) düzeyinde, yönetimsel boyutta alınan kararlara ise "Çok az"($\overline{X}$=2.13) düzeyinde katılmaktadır. Yönetimsel boyuttaki kararlara "Biraz" ($\overline{X}$=3.24) düzeyinde, öğretimsel boyuttaki kararlara "Çok"($\overline{X}$=3.54) düzeyinde katılmak istemektedirler.

Bu bulgulara göre öğretmenler, dersleriyle doğrudan ilişkili olan öğretimsel boyuttaki karar konularında kendilerini yönetimsel konulara göre daha yeterli hissetmektedir ve bu boyutta alınan kararları yönetimsel boyuttaki kararlara göre daha çok etkilemektir. Okul idaresi açısından bu sonuç, idarecilerin, öğretmenleri yönetimsel boyutta alınan karar konularında yetersiz gördüklerini ve bunun için öğretmenlerin fikirlerini almaya fazlaca gerek duymadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, kendilerini mesleki alanlarında daha yeterli gördüklerinden, yönetimsel boyutta alınan kararlardan çok, öğretimsel boyuttaki kararlara katılmak istemektedirler. Bu durum, okul idaresinin özellikle yönetimsel boyutta aldıkları kararlar için, öğretmenlerin de görüşünü alma konusundaki isteksizliğini pekiştirmektedir.

3. Dördüncü ve beşinci alt amaçlarla ilgili bulgulara göre; Mezun olunan okul türü, branş, görev yapılan okul türü ve cinsiyet değişkenleri, kararlara katılma durumlarında ve katılma isteklerinde önemli farklılık yaratmamaktadır. Kıdem değişkeni, bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı fark yaratmaktadır.

Tablo 4: *Öğretmenlerin kıdemlerine göre okullarında alınan kararlara katılma isteklerine ilişkin ortalamaları arasındaki farkın kaynağını gösteren Scheffe testi sonuçları*

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	$\overline{X}$ (I-J)	p
0-5 yıl	**6-10 yıl**	0.12	0.623
	11-15 yıl	-.023	0.114
	16 yıldan çok	-3.56	0.986
6-10 yıl	**0-5 yıl**	-0.12	0.623
	11-15 yıl	-0.35*	0.005
	16 yıldan çok	-0.15	0.440
11-15 yıl	**0-5 yıl**	0.23	0.114
	6-10 yıl	0.35*	0.005
	16 yıldan çok	0.19	0.263
16 yıldan çok	**0-5 yıl**	3.56	0.986
	6-10 yıl	0.15	0.440
	11-15 yıl	-0.19	0.263

*p<.05

Scheffe testi sonucuna göre kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kararlara katılma istekleri, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin kararlara katılma isteklerinden anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Buna göre kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre okul yönetiminin aldığı kararlara daha fazla katılmak istemektedirler. Bu iki farklı kıdem grubundaki öğretmenler arasında anlamlı fark çıkması, 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul yönetimine en az, 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin ise okul yönetimine en fazla katılmak isteyen gruplar olmasıdır.

ÖNERİLER

Okullarımızın demokratikleşmesi için hem okul idarecilerinin hem de öğretmenler ile öğrencilerin bu konuda bilgili olması gereklidir. Oysa yapılan bu araştırma ile birlikte daha önce yapılan çalışmalardan çıkarılabilecek genel sonuç; okul içindeki kişilerin karara katılma süreçlerinden uzak durmakta ya da uzak tutulmakta olduklarıdır. Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerine bu kararlardan etkilenecek kişileri katmaya istekli olmaları için öncelikle bunun kendileri için bir tehlike olmadığını bilmeleri gerekmektedir.

Millî Eğitim'in merkeziyetçi yapısından da kaynaklanan etkiyle otokratik yönetim tarzını benimsemiş idarecilerimizin çoğunlukta olduğu okullarımızda, kararlara katılmayı çok istediklerini belirten öğretmenler de aslında okul yönetimiyle ilgili işlerde bilgi yetersizliği yaşamaktadırlar.

Alınan kararlardan etkilenen öğretmenleri karar alma süreçlerinde etkin kılmak adına;

- Öğretmenlerin yalnız öğretimsel karar konularına değil, okulun bütçesinin düzenlenmesi, okulun çevresiyle olan sorunlarının çözümlenmesi, okulun hedeflerinin belirlenmesi, okuldaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması gibi yönetimsel konulara da katkıda bulunmaları gerektiğinin yeterince farkına varmaları ve kendilerini bu gibi konularda yetersiz hissetmemeleri için okul yönetimi konusunda hizmet içi eğitimlere tabii tutulmaları önerilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda okul yönetimi dersleri verilmeli ve yeni atanan öğretmenlerin okul yönetiminde sorumluluk almalarının sağlanması önerilir.

İdarecilerin, aldıkları kararlardan etkilenen öğretmenleri karar alma süreçlerinde etkin kılabilmesi adına;

- Okul yöneticilerinin, katılımcı yönetim anlayışları ile ilgili görüşlerinin geliştirilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri işbirliği ile düzenlenebilecek eğitim programlarına alınmaları önerilir.
- Okul yöneticiliğinin, bu konuda eğitim alarak uzmanlaşmış kişilerce yapılan profesyonel bir meslek haline gelmesi önerilir.
- Eğitim sisteminin kararları merkezden alıp okul yönetimlerine uygulamaları için yollayan merkeziyetçi yapısının, yetki devri ile yükünden hafifletilmesi; öncelikle okullarımızın kendileri ile ilgili kararları alır hale getirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü. (2009) *İstatistik Verileri*. Web: http://www.ankara.meb.gov.tr adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.

Aydın,M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi

Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Aytürk, N. (1990). *Yönetim Sanatı*. Ankara: Emel Matbaacılık

Başaran, İ.E.(1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası

Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim Yöneticiliği.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi

Blanford,S. (1997). *Resource Management in Schools.* London:Pitman Publishing

Bursalıoğlu, Z. (2005) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara:Pegema Yayıncılık

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Gore, W.J. (1956). Administrative Decision-making in Federal Field Offices. *Public Administration Review*. *Autumn C.4*. 281-291.

Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi ve Mikro Basın Yayın Dağıtım

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yayıncılık

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Onaran, O. (1971). *Örgütlerde Karar Verme*. Ankara: Sevinç Matbaası

Oswald,L.J. (1997). *School-Based Management, School Leadership:Handbook for Exellence*. University of Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, Third Edition

Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Millî Eğitim Dergisi*. 146, 14-18.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Ramsdell, P.S. (1994). Staff Participation in Organizational Decision-making: An Emprical Study. *Administration in Social Work*. *Vol.18*(4)

Semerci,N. (2000). Yönetimde Karar Vermenin Kritik Düşünceyle İlişkisi. *Eğitim Yönetimi. 6* (22), 191-201.

Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem.* İstanbul: Beta Basım.

Simon,H.A. (1968). *Administrative Behavior*. New York: Mc Millîan

Tortop, N., İspir, E.G., Aykaç, B. (2005). *Yönetim Bilimi.* Ankara: Yargı Yayınevi

White,P.A. (September 1992). Teacher Empowerment Under 'Ideal' School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. *Vol.77*, No:1, 22-26

Ankara İli İstatistiki Bilgileri. (2009). http://ankara.meb.gov.tr/sistem/ adresinden 14.12.2009 tarihinde alınmıştır.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YÖNETİM İŞLERİ VE SORUNLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Türkan Argon
AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, turkanargon@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında yönetim işleri ve sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada tarama modeli benimsenmiş, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 7 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ili merkezinde ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır (n=28). Araştırma sonuçlarından bazıları şu şekildedir: Yöneticilerin okulda yönetim, denetim ve kontrol, eğitim-öğretim, rehberlik, öğrenci, personel ve mali işleri gerçekleştirmektedirler. Yöneticiler en fazla mali konularda zorlanmaktadır. Yöneticilerin en fazla zamanını alan iş resmi yazışmalar olup, bürokratik yazışmaları gereksiz görmektedirler. Yöneticiler değişimi izleme, okulun giderleri için okula gelir sağlama ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Bu yetersizliklerini gidermek için hizmet içi eğitim, kurs gibi eğitim etkinliklerini önermişlerdir. Velilerin çocuklara ilgisizliği ve maddi kaynak yetersizliği yaşadıkları sorunların başında gelmektedir. Bu sorunlara çözüm olarak aile ziyareti, bağış toplama, kermes düzenleme vb. önermişlerdir.

Anahtar sözcükler: *İlköğretim okulu, yönetici, yönetim işleri, sorunlar*

ABSTRACT

The study aimed to identify the views of administrators related to administrative issues and problems in primary schools. In the study that utilized a survey method, qualitative research methods were employed in the collection, analysis and interpretation of data. Data was collected by the help of a semi-structured interview form consisting 7 open-ended questions and content analysis was applied. The study group for the research consisted of school administrators who worked in primary schools in Bolu provincial center (n=28). Some of the results of the study are as follows: Administrators carry out tasks in schools such as administration, supervision and control, education and training, guidance, financial tasks and student and personnel related work. The area that creates the most pressure on the administrators is financial. Formal correspondence takes up most of the administrators' time and they think bureaucratic correspondences are unnecessary. Administrators find themselves not competent enough in following change, raising benefits for school expenditures and guidance services. The administrators suggest various educational activities such as in-service training and courses in order to overcome incompetency in these areas. Indifference of parents towards their children and insufficient resources are the top issues that the administrators face. Their suggestions for these problems involve family visits, collecting donations and organizing sales.

Keywords: *Primary school, administrator, administration, issues*

PROBLEM DURUMU

Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin temel amacı, çalıştıkları kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'nın saptadığı politikalar ve belirlediği amaçlar doğrultusunda yaşatmak ve etkili kılmaktır. Çünkü okulların etkili ve verimli çalışmasını sağlamakla görevli kişiler okul yöneticileridir (Karslı, 2004). Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak durumunda olan okul yöneticileri (Bursalıoğlu, 1997) okullarda, belli başlı olarak eğitim programının yönetimi, öğrenci kaynağının yönetimi, işgören kaynağının yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, parasal kaynağın yönetimi işlerini gerçekleştirirler (Başaran, 2008). Bu durumda kurumun başarısı, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde uygulanması, yetiştirilecek öğrencilere istendik özellik ve davranışların kazandırılması, çalışanların yönetimi, okul çevre ilişkileri, okulun yönetimi ve denetimi gibi okulu ilgilendiren pek çok görevden ilk elden sorumlu kişiler okul yöneticileri görülmektedir. Bu yüzden okul yöneticileri, çalıştıkları okullarda önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için sahip oldukları tüm madde ve insan kaynaklarının katkılarını bütünleştirerek etkili biçimde kullanmak, amaçlara dönük politikaları uygulamak durumundadırlar.

Hemen hemen bütün örgütlerde olduğu gibi okullarda da pek çok sorun ortaya çıkmakta ve bu sorunlar yöneticilerin görevlerini yerine getirmesine çeşitli şekillerde engel olmaktadır. Bu durumun olumsuz etkileri sadece yöneticilerde değil, eğitim-öğretim faaliyetleri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul çevre ilişkileri, maddi kaynak, araç-gereç ve teknolojik donanım gibi kurumu doğrudan ve dolaylı ilgilendiren tüm durum ve olaylarda kendisini göstermektedir. Okul yöneticisinin kurumun amaçları doğrultusunda kaynaklarını verimli ve etkili kullanabilmesi, yöneticilerin görevlerini yerine getirebilmeleri için yaşanılan sorunların belirlenip ortadan kaldırılması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar da eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul yönetimi esnasında pek çok sorunla karşılaştığını tespit etmiştir (Gümüşeli, 2001; Tok, 2002; Sarıce, 2006; Aydoğan, tarihsiz; Genç, 2008; Bayrak, 2009; Ekinci, 2010; Çıngır, 2010). Sorunlar hem insan hem de örgüt hayatının vazgeçilmez parçasıdır; fakat gerekli önlemler alınmazsa çalışan ve kurumu için büyük engel oluşturabilmektedir. Sorunlara çözüm bulabilmek için neler olduğunun tespit edilmesi ise önemli bir adımdır. Bu çerçevede yapılan bu araştırmayla ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin bakış açısıyla okullarda yaşanılan sorunlar, sıkıntı çekilen ve zaman alıp gereksiz görülen yönetim işleri belirlenmeye çalışılarak çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

AMAÇ

Araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin okul yönetimi esnasında yaptıkları işler, bu işlere bakış açıları, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiş, Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ili merkezinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır (n=28).

Veri Toplama Aracı

Veriler nitel yollarla toplanmıştır. Araştırma ile ilgili nitel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış 7 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular, katılımcının kendi görüşlerini sınırlandırmadan gerçek düşünce ve deneyimlerini yansıtması (Ekiz, 2003) bakımından önemlidir. Görüşme formunun geliştirilmesi

sürecinde ilgili literatür taranarak görüşme soruları hazırlanmış ve eğitim bilimleri alanında uzman 4 üniversite öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form tekrar düzenlenerek, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapan 9 öğrenciye (2 müfettiş, 3 okul müdürü, 4 öğretmen) uygulanmıştır. Yüksek lisans öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, literatürle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiş, formun son şekli verilmiştir. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile doğrudan ilintilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme formunda yöneticilere sorulan bu sorular şu şekildedir:

1. Yönetici olarak okulunuzda yaptığınız işleri belirtir misiniz?
2. Yaptığınız işlerden sıkıntı çektikleriniz oluyor mu? Oluyorsa, bunlar hangileridir?
3. Yaptığınız işlerden zamanınızı en çok hangileri almaktadır?
4. Yaptığınız işlerden gereksiz gördükleriniz var mı? Niçin?
5. Görevinizi yaparken yönetici olarak kendinizi yetersiz gördüğünüz durumlar oluyor mu? Bunlar nelerdir ve çözmek için neler yapıyorsunuz?
6. Okulda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. Yaşadığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada okul yöneticilerinden elde edilen veriler nitel tekniklerle çözümlenmiştir. Nitel araştırma verilerinin, içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde, yöneticilerin her bir soruya verdikleri yanıtlar, araştırma amaçlarına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kategoriler oluşturulmuş ve her bir yönetici görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak kelimeler kullanılmıştır. Böylece nitel veriler genel ve alt kategorilere göre düzenlenmiş ve işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Daha sonra, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin sayısallaştırılmasındaki temel amaçlar güvenirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır. Nitel verilerin sayısallaştırılma yöntemlerinden biri sözcük sıklık hesaplarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırmada her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunmuştur. ve tablolar halinde gösterilmiştir. Güvenirlik çalışmasında veriler analiz edildikten sonra oluşturulan kategoriler için iki uzmanında görüşü alınmıştır.

Bulgular

Yöneticilerin Okullarında Yaptıkları İşler: Tablo 1'de yöneticilerin okullarında yaptıkları işlere ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1: *Yöneticilerin Okullarında Yaptığı İşlere İlişkin Görüşleri*

Yöneticilerin Yaptıkları İşler	Örnek İfadeler	f	%
Yönetim İşleri	Büro ve tahakkuk işleri	14	50.0
	Okulla ilgili görevlendirme ve toplantılara katılma	10	35,7
	Genel yönetim işleri	7	25,0
	Okul çevre ilişkilerini yürütme	7	25,0
	Yazışmalar	6	21,4
	Görevlendirmeleri planlayıp, yürütme	5	17,9
	Öğretmenler kurulu, okul aile birliği, sosyal kulüp toplantılarına katılma	5	17,9
	Çalışanlar arasında koordinasyonu sağlama	3	10,7
	Nöbet işleri	3	10,7
Denetim ve Kontrol İşleri	Okulun temizlik-bakım-onarım işlerini kontrol	19	67,9
	Personel, öğrenci, veli istek ve şikâyetlerini çözme	7	25,0
	Öğretmen ve diğer personeli denetleme	6	21,4
	Okulla ilgili diğer denetim işleri	4	14,3
Eğitim Öğretim İşleri	Eğitim-öğretimi yürüterek daha iyi olmasını sağlama	24	85,7
	Ders programını düzenleme	12	42,3
	Sosyo-kültürel etkinlikleri planlayıp yürütme	12	42,3
	Derse girme (haftada 6 saat)	4	14,3
Rehberlik İşleri	Rehberlik yapma	7	25,0
Öğrenci İşleri	Öğrencinin kayıt, devam/devamsızlık, disiplin ile ilgili işleri yürütme	18	64,3
Personel İşleri	Personel özlük işleri (sicil, disiplin, izin, devem/devamsızlık, izin, ders programı, ek ders ücreti gibi)	21	75,0
Mali İşler	Okula gelir sağlama	10	35,7
	Okul işletmeciliği	3	10,7

Tablo 1'de yöneticilerin belirttikleri görüşler incelendiğinde, G1, G2, G3, G5, G6, G9, G11, G14, G16, G17, G21, G22, G24, G27'nin okulda büro ve tahakkuk işleri (% 50,0); G1, G10, G11, G13, G14, G16, G18, G22 G23,G24'ün görevlendirme ve toplantılara katılma (% 35,7); G1, G2, G5, G10, G14, G22, G23'ün okul çevre ilişkilerini yürütme (% 25,0); G3,G7,G9,G23,G25,G26,G27'nin yazışmalar gerçekleştirme (% 21,4); G1,G10, G11,G22,G27'nin ise görevlendirmeleri planlayıp yürütme (% 17,9) şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin belirttikleri bu işler "yönetim işleri" adı altında toplanmıştır. Yöneticilerden G1, G2, G3,G5, G6, G8, G10, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20, G23,G26, G27 okulda temizlik-bakım-onarım işlerini kontrol (% 67,9); G3, G6, G9, G19, G20, G22, G27 personel, öğrenci, veli istek ve şikâyetlerini çözme (% 25,0); G1,G5, G11,G13,G21,G26 personeli denetleme işlerine yönelik görüş belirtirken, yaptıklarını belirttikleri bu işler "denetim ve kontrol işleri" adı altında toplanmıştır. Yöneticilerden G2, G3, G4, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G15, G16, G18, G20, G21, G22, G24, G25, G26 G27, G28 eğitim-öğretimi yürütme (% 85,7), G1, G2, G4, G5, G6, G7, G10, G11, G14, G16, G17, G21 ders programını düzenleme (% 42,3), G2, G4, G6, G7, G10, G14, G15, G16, G17, G20,

G26, G27 sosyo-kültürel etkinlikleri planlayıp yürütme (% 42,3), G1, G5, G23, G27 derse girme (% 14,3) şeklinde belirttiği işler "eğitim öğretim işleri" şeklinde isimlendirilmiştir. G4, G7, G8, G13, G14, G16, G23'ün belirttiği okulda rehberlik yapma (% 25,0) "rehberlik faaliyetleri"; G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G14, G16, G17, G18, G19, G21, G27'nin belirttiği öğrenci kayıt, devam/devamsızlık, disiplin gibi (% 64,3) işler "öğrenci işleri" G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G9, G10, G11, G12, G13, G14, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G27'nin belirttiği personelin sicil, disiplin, izin, devem/devamsızlık, izin, ders programı, ek ders ücreti gibi özlük işleri (% 75,0) "personel işleri"; G2, G6, G8, G10, G13, G14, G15, G16, G17, G27'nin belirttiği okula gelir sağlama (% 35,7) ve G4, G7, G27 okul işletmeciliği işleri "mali işler" olarak isimlendirilmiştir.

Yöneticilerin Sıkıntı Çektikleri İşler ve Çözüm Önerileri: Tablo 2'de yöneticilerin okulda yönetim sırasında sıkıntı çektikleri işler ve bu sıkıntılara yönelik çözüm önerileri yer almaktadır.

Tablo 2: *Yöneticilerin Sıkıntı Çektikleri İşler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri*

Sıkıntı Çekilen İşler	f	%	Çözüm Önerileri	f	%
Mali konular	20	71,4	Okulların ödeneği artırılmalı	9	42,9
			Okullara öğrenci başına bütçe ayrılmalı	5	17,9
			Yerel yönetim desteği artırılmalı	5	17,9
			Veli katılımı artırılmalı	4	14,3
			Veli katılımı zorunlu kılınmalı	4	14,3
			Okullara işletme müdürleri atanmalı	2	7,1
İdari personel ve hizmetli personel azlığı	10	35,7	Okullara norm kadro kadar personel verilmeli	6	21,4
			Hizmetli personel alımı yetkisi tamamen okullara bırakılmalı	4	14,3
Veli katılımı-iletişimi	10	35,7	Veli bilgilendirme toplantıları artırılmalı	10	35,7
Resmi yazışmalar	7	25,0	Yazışmalar azaltılmalı (her şey yazışma olmamalı)	4	14,3
			Bazı yazışmaların kontrolü müdürlere bırakılmalı	4	14,3
			Yazışmalar elektronik ortamda gerçekleştirilmeli	3	10,7
Öğrenci sorunları	3	10,7	Devamsızlık ve disiplin işleri takibi	3	10,7
Öğretmen azlığı	2	7,1	Diğer okullardan görevlendirme	2	7,1
			Üniversite mezunu ücretli öğretmen görevlendirme	2	7,1

G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G12, G13, G14, G17, G18, G20, G23, G24, G25, G26, G27, G28'e göre yöneticilerin okulda en fazla zorlandıkları iş mali konulardır (% 71,4). Bunu *G1, G4, G5, G9, G10, G13, G16, G17, G18, G23*'ün görüşleri ile idari-hizmetli personel azlığı (% 35,7) ve *G4, G6, G8, G12, G15, G17,G20, G22, G27, G2*8'in görüşleri ile veli katılımı (% 35,7) izlemektedir. Diğer sıkıntı çekilen işleri *G1,G4,G5,G8,G18,G20,G21* resmi yazışmalar (% 25,0), *G19, G23, G27* öğrenci sorunları (% 10,7) ve *G1,G5* öğretmen azlığı (% 7,1) şeklinde belirtmiştir.

Yöneticilerden mali konularda çektikleri sıkıntılara yönelik çözüm önerisi olarak *G3, G5, G9, G12, G17, G18, G24, G27, G28* okulların ödeneğinin arttırılmasını (% 42,9), *G5, G6, G10,G12, G25* öğrenci başına bütçe ayrılmasını (% 17,9); *G8, G17, G20, G23, G25* yerel yönetim desteğinin artırılmasını (% 17,9); *G4, G7, G8, G10, G26* veli katılımını zorunlu kılmayı (% 14,3); *G4, G7, G27* okullara işletme müdürü atanmasını (% 7,1) önermişlerdir. İdari personel ve hizmetli azlığına yönelik çözüm olarak G1, G5, G10, G16, G17, G23 okullara norm kadro kadar idari personel verilmesini (%

21,4) ve G4, G9, G13, G18 hizmetli personel alımı yetkisinin tamamen okullara bırakılmasını (% 14,3) önermişlerdir.

Diğer sıkıntı yaşadıkları sorunlarda veli katılımı için *G4, G6, G8, G12, G15, G17, G20, G22, G27, G28* veli bilgilendirme toplantılarının arttırılmasını (% 35,7); resmi yazışmalar için *G1, G5, G18, G21* yazışmaların azaltılmasını (% 14,3), *G4, G5, G8, G20* yazışma konularının bir kısmının kontrolünün müdürlere bırakılmasını (% 14,3) ve *G1, G4, G21* ise yazışmaların elektronik ortamda gerçekleştirilmesini (% 10,7) önermişlerdir. Öğrenci sorununa yönelik *G19, G23, G27* devamsızlık ve disiplin takibini (% 10,7), öğretmen azlığı için *G1, G5* diğer okullardan görevlendirme ve ücretli öğretmen görevlendirmesini (% 7,1) önermişlerdir.

Yöneticilerinin En Fazla Zamanını Alan İşler: Tablo 3'de yöneticilerin en fazla zamanını alan işlere yönelik görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 3: *Yöneticilerin En Fazla Zamanlarını Alan İşlere İlişkin Görüşleri*

En Fazla Zaman Alan İşler	Örnek İfadeler	f	%
Resmi yazışmalar	Gerekli gereksiz birçok yazışma yapma	7	25,0
	Bütün yazışmalar dosyalanıp rapor ve kayıt tutulması	5	17,9
	Tek idareci olması yazışmaların bu kişi tarafından yapılması	3	10,7
Toplantılar	MEM toplantıların sıklığı ve sürelerinin uzun tutması	7	25,0
Mali konular	Okulların geliri az; gelir sağlama süreci ve zorluğu	4	14,3
	Okulun bakım ve onarım için kaynakların kıt olması	3	10,7
	Veli desteğinin çok az olması	3	10,7
Okulun bakım ve onarım işleri	Her gün takip edilmesi gerekliliği	4	14,3
Okulun denetim işleri	2'li öğretim, taşımalı ilköğretimdeki servis, yemek kontrolünün uzun sürmesi	2	7,1
	Okul fiziksel mekân olarak çok büyük olması	2	7,1
Veli iletişimi	Bazı velilerle iletişim kurmanın oldukça zor olması	4	14,3
Öğrenci işleri	Disiplin, sınavlara hazırlık, sportif faaliyetler düzenleme	3	10,7
Eğitim öğretim işleri	Eğitim öğretim programının planlanıp düzenlenmesi ve uygulamaya geçirilmesi (diğer işlerden zaman kalmadığı için)	3	10,7
Soruşturmalar	Velilerin öğretmen ve yönetimle konuşmadan en küçük bir sorunu bile şikâyet etmesi	2	7,1
	Öğretmenlerle ilgili sorunlar	1	3,5

Tablo 3'e göre okul yöneticilerin en fazla zamanını alan iş resmi yazışmalardır. Yöneticilerden *G3, G4, G9, G11, G13, G17, G24* okulda gerekli gereksiz birçok yazışma yapılmasının (% 25,0), *G7, G8, G10, G20, G2* bütün yazışmaların dosyalama, rapor ve kayıtları tutulmasının (% 17,9), *G14, G16, G2* idarecinin tek olması buna rağmen diğer bütün işler gibi yazışmaların da bu kişi tarafından yapılmasının (% 10,7) fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Zaman alma konusunda yazışmaları mali konular ve toplantılar izlemektedir. *G2, G5, G22, G28* okulların gelirinin az olduğunu (% 14,3), *G2, G6, G22* veli desteğinin az olduğunu (% 10,7) ve *G5, G22, G28* okulun bakım ve onarımı için kaynakların kıt olduğunu (% 10,7) bu durumlara karşı kaynak sağlama sürecinin zor ve uzun olduğunu; *G10, G11, G12, G16, G23, G25, G26* millî eğitim müdürlüklerindeki toplantıların sık yapılıp, uzun sürdüğünü (% 25,0) belirttiği görülmektedir. Bu görüşleri *G12,*

G14, G17, G26'nın okulun bakım ve onarım işlerini takip (% 14,3), *G1, G11, G15, G26*'nın denetim işleri (% 7,1) ve *G22, G23, G26, G27*'nin veli iletişimi (% 14,3) ile ilgili belirttiği işler takip etmektedir. *G1, G15* ikili öğretim ve taşımalı öğretimin yemek ve servis kontrolünün oldukça zaman alıcı (% 7,1) olduğunu belirtmişlerdir. Diğer zaman alan işler olarak *G12, G19, G23* öğrenci işlerini (% 10,7), *G14, G18, G26* eğitim öğretim işlerini (% 10,7) ve *G4, G16* şikâyet (% 7,1) ve soruşturmaları (% 3,5) şeklinde belirtmişlerdir.

Yöneticilerin Gereksiz Gördükleri İşler ve Nedenleri: Tablo 4'de yöneticilerin okulda gereksiz gördükleri işler ve bu işleri gereksiz görme nedenlerine ilişkin gerekçeleri yer almaktadır.

Tablo 4: *Yöneticilerin Gereksiz Gördükleri İşler ve Gerekçelerine İlişkin Görüşleri*

Gereksiz Görülen İşler	f	%	Gerekçeleri	f	%
Bürokratik yazışmalar	10	35,7	Çoğu bizi ilgilendirmiyor	5	17,9
			Farklı kurum ve müdürlüklerden bilgi isteğinin gelmesi ve cevaplama	5	17,9
			Her şey yazışmaya döküldüğünde, okul müdürü olarak bana güvenilmediğini düşünüyorum	3	10,7
			Yazışmaların sadece okul müdürünün sorumluluğunda olması, zaman alıyor	3	10,7
			Formalite icabı yapılan yazışmalar bulunmakta	2	7,1
Bina tamir ve onarımı	7	25,0	Eğitime ayrılacak zamanı çalıyor, bunun ayrı bir birim kurulmalı (tesis müdürlüğü gibi)	7	25,0
Mali kaynak bulma	5	17,9	Veliler karşısında küçük düşüp, dilenci konumuna düşmek	5	17,9
Personel eksikliğinden ortaya çıkan sorunların çözümü	2	7,1	Teknik donanım eksikliği, temizlikçinin hem temizlik yapması hem de kalorifere bakması sorun yaratmakta	2	7,1
Toplantılara katılma	2	7,1	Çok konuşuluyor ama sonuç çıkmıyor	2	7,1
Projeler	2	7,1	Bizi ilgilendirmeyen pek çok proje uygulanıyor	2	7,1
Raporlar	1	3,6	Resmiyette bulunsun diye istenilen raporlar bulunmakta (Her ay düzenlenen ağaçlandırma raporu gibi)	1	3,5
Gereksiz değil	6	21,4	Bütün işler gerekli ve önemli	6	21,4

Tablo 4'e göre yöneticiler ilk sırada bürokratik yazışmaları gereksiz görmektedirler. Bu durumun gerekçesi olarak *G1, G2, G5, G21, G28* yazışmaların çoğunun yöneticileri ilgilendirmediğini (% 17,9), *G1, G5, G16, G18* çeşitli kurumlardan bilgi isteği talebinin çok olduğunu (% 17,9), G6,G16,G24 yazışmaların yöneticiye güvenilmediği hissini yaşattığını (% 10,7) belirtmişlerdir. Yöneticilerden *G2, G14, G15, G17, G25, G26, G27*'in gereksiz gördükleri ikinci sıradaki iş bina tamiri ve onarımıdır (% 25,0). Bu durumun eğitime ayrılacak olan zamanı çaldığını belirtmektedirler. *G3, G9, G11, G14, G23*'müdür konumunu veli karşısında küçük düşürdüğünü ve kendilerini dilenci konumuna düşürdüğü (% 17,9) için mali kaynak bulma konusunu gereksiz görmektedir. Gereksiz görülen diğer işler, *G13, G23* personel eksikliği yüzünden ortaya çıkan sorunları çözme (% 7,1), *G10, G17* toplantılara katılma (% 7,1), *G1, G5* projeler (% 7,1) ve *G20* raporlar (% 3,5) olarak belirtilmiştir. Bunların yanında *G4, G7, G8, G12, G13, G22* ise okulda yapılan bütün işleri gerekli ve önemli olduğunu belirtmiştir.

Yöneticilerin Kendilerini Yetersiz Gördükleri İşler ve Çözümleri: Tablo 5'de yöneticilerin kendilerini yetersiz gördükleri işler ve çözümlerine yönelik görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 5: *Yöneticilerin Kendilerini Yetersiz Gördükleri İşler ve Çözümlerine İlişkin Görüşleri*

Kategoriler	Örnek ifadeler	f	%	Çözüm
Değişimi izleme ve takip	Değişen mevzuatı takip	5	17,9	Hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler
	Teknolojik gelişmeler	3	10,7	
	Bilginin çok hızlı artması	2	7,1	
	Değişen eğitim öğretim programı	2	7,1	
	Bilgisayar kullanımı	2	7,1	
	Genç öğretmen-öğrenciyi anlamakta zorluk	3	10,7	
Okula gelir sağlama	Dilenci konumuna düşmek istememe	4	14,3	Ödenek artırımı, veli katılımı, yerel yönetim desteği
Rehberlik hizmetleri	Zaman kalmaması	1	3,5	Okulda rehber öğretmen sayısı artırılmalı
	Her sorunun üstesinden gelememe	1	3,5	
Eksik görmüyorum	Çünkü sürekli gelişiyorum, Eksiklerimde yönetmelik bizi sınırlandırıyor Tecrübeli olanlardan yararlanıp, fikir alışverişinde bulunuyoruz.	12	42,6	---

Tablo 5' e göre yöneticiler kendilerini en fazla değişimi izleme ve takip konusunda yetersiz görmektedirler. Buna göre *G11, G14, G17, G23, G24* mevzuatı takip (% 17,9), *G1, G5, G16* teknolojik gelişmeler (% 10,7), *G1,G5* bilginin artması (% 7,1), *G1, G5* program değişimi (% 7,1), *G3, G9* bilgisayar kullanımı (% 7,1) ve *G1, G5, G17* gençleri anlamada (% 10,7) zorluk çekmektedirler. Değişim konusundaki yetersizliklerini gidermek için bu yetersizliklerini belirten yöneticiler hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılımı önermişlerdir. Yöneticilerin kendilerini yetersiz gördükleri diğer konular okulun giderleri için okula gelir sağlama ve rehberlik hizmetleridir. Okula gelir sağlamaya çalışan yöneticiler *G18, G22, G23, G26* dilenci konumuna düşmek istemediklerini (% 14,3) belirtmişlerdir. Rehberlik hizmetlerinde, G8 her sorunun üstesinden gelemediğini (% 3,5), *G1* rehberliğe zamanının kalmadığını (% 3,5) belirtmektedir. Yöneticilerden *G2, G4, G6, G7, G10, G12, G13, G19, G20, G21, G25, G28* ise kendilerinde yetersizlik görmemektedir (% 42,6).

Yöneticilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlar: Tablo 6'da yöneticilerin okulda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6: *Yöneticilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri*

Yaşadıkları Sorunlar	f	%
Velilerin çocuklara ilgisizliği	11	39,3
Maddi kaynak yetersizliği	11	39,3
Öğretmen ve diğer personel yetersizliği	7	25,0
Öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere ilgisizliği	6	21,4
Yetkinin sınırlı olması	5	17,9
Yardımcı hizmetler	5	17,9
Öğrenci davranışları (devamsızlık)	4	14,3
Velilerin okula katkısı (maddi)	4	14,3
Sınıfların kalabalıklığı ve materyal eksikliği	4	14,3
Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersizliği	1	3,5
Velilerin sadece sınav sonuçlarına yönelik beklentisi	1	3,5
Çok büyük sorun olmuyor, büyümeden çözülüyor	2	7,1

Tablo 6'ya göre yöneticilerin okulda yaşadıkları sorunların başında G1, G3, G5, G9, G10, G16, G18, G19, G20, G22, G252 e göre velilerin çocuklarına ilgisizliği (% 39,3) ve G1, G3, G5, G8, G9, G10, G17, G18, G19, G22, G24'e göre maddi kaynak yetersizliği (% 39,3) gelmektedir. Bu sorunları G1, G5, G8, G13, G17, G20, G25'e göre öğretmen ve diğer personel yetersizliği (% 25,0), G1, G3, G5, G9, G16, G20'e göre öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere ilgisizliği (% 21,4), G2, G6, G7, G21, G28'e göre yöneticilerin yetkilerinin sınırlı olması (% 17,9), G1, G5, G8, G20, G25'e göre yardımcı hizmetler (% 17,9), G11, G12, G23, G25'e göre öğrenci davranışları (özellikle devamsızlık) (% 14,3), G10, G14, G15, G26'ya göre velilerin okula maddi katkısı (% 14,3), G1, G5, G15, G16'ya göre sınıfların kalabalıklığı ve materyal eksikliği (% 14,3), G18'e göre ise hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersizliği (% 3,5) gibi çeşitli sorunlar izlemektedir.

Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunları Çözme Şekilleri: Tablo 7'de yöneticilerin yaşadıkları sorunları çözme şekillerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7: *Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunları Çözme Şekillerine İlişkin Görüşleri*

Sorunları Çözme Şekilleri	f	%
Çalışanlarla tek tek iletişim kurup anlamaya çalışarak	7	25,0
Sık sık toplantı yaparak	5	17,9
Personelden yardım alarak	5	17,9
Maddi kaynak sağlamada kişisel ilişkilerimi kullanarak	5	17,9
Özveride bulunma	3	10,7
Maddi kaynak için bağış, kermes, okul-aile birliği aracılığıyla	3	10,7
Velileri ikna	3	10,7
Eşit ve adaletli davranarak	2	7,1
İkna ve tehdit	2	7,1
Denem yanılma ve tecrübeler	2	7,1
Ayrım ve siyaset yapmayarak	1	3,5
Hizmetli sıkıntısı için işçi tutma	1	3,5
Aile ziyareti	1	3,5
Veli toplantıları	1	3,5
Öğrenci disiplin sorunları için okula kamera döşeme	1	3,5

Tablo 7'ye göre yöneticilerin sorunları çözmeye yönelik görüşleri incelendiğinde insan ilişkilerine yönelik sorunlarda G2, G11, G19, G20, G24, G26, G28 çalışanlarla tek tek iletişim kurup anlamaya çalışmayı (% 25,0); G3, G8, G23, G26, G27 sık sık toplantılar yapmayı (% 17,9), G2, G6 eşit ve adaletli davranmayı (% 7,1), G2 ayırım ve siyaset yapmamayı (% 3,5), G4, G6, G7, G22, G27 personelden yardım almayı (% 17,9), G3, G9 ikna-tehdidi (% 7,1); maddi kaynak sağlamak için G8, G13, G17, G24, G25 kişisel ilişkilerini kullanmayı (% 10,7), G10, G13, G14 bağış toplama, kermes düzenlemeyi (% 10,7); veli iletişimi için G8, G17, G25 iknayı (% 10,7), G12 aile ziyaretini (% 3,5), G14 veli toplantısını (% 3,5); hizmetli sıkıntısı için G10 işçi tutma (% 3,5) gibi uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya göre yöneticilerin okulda yaptıkları işler, yönetimi, denetim ve kontrol, eğitim öğretim, rehberlik faaliyetleri, öğrenci, personel; mali işler şeklindedir. Yöneticiler bu işler içinde en fazla mali konularda zorlanıp sıkıntı çekmek-

te olup, mali konuları idari ve hizmetli personel azlığı, veli katılımı ve iletişimi, resmi yazışmalar, öğrenci sorunları ve öğretmen azlığı gibi diğer işleri izlemektedir. Okullarda eğitim hizmetlerinin sunumundaki idari zihniyet, iş görme yeteneği, bürokratik ve merkeziyetçi yaklaşım hizmetin kalitesini ve etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir. Sorunun ana kaynağının eğitim kurumlarının büyük bir bölümünün yer aldığı kamu bürokrasisinin aşırı kural ve yönetmelikleri (Bulut vd., 1998) olduğu söylenebilir.

Yöneticiler mali konular için ödenek artırımı, öğrenci başına bütçe, yerel yönetim desteğini artırma, veli katılımını zorunlu kılma; personel azlığı için norm kadro kadar idari personel, hizmetli alımını okullara bırakma; veli katılımı için bilgilendirme toplantılarının arttırılması; resmi yazışmalar için yazışma konularının sınırlandırılması ve kontrolünün müdürlere bırakması, elektronik ortamda yazışma gibi çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Yapılan pek çok araştırma okulların gelir kaynakları oldukça sınırlı olup bu kaynaklardan elde edilen gelirlerin okulların ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Birçok okul bu tip ihtiyaçlarını karşılamak için okul-aile birliği bütçesinin gelir kalemleri olan kantin kirası, bağışlar, kermeslerden yararlanmakta, buna rağmen ihtiyaçlarını karşılamada okul yetersiz kalmaktadır. Okulların çoğunda yaşanılan diğer bir sorun, bu araştırmada da belirttiği gibi hem kadrolu öğretmen hem de idari personel eksikliğidir. Hatta bu durum bazen eğitim öğretimi aksatacak hale gelebilmektedir. Ülkemizdeki kadrolu öğretmen eksikliği sorunu, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin görevlendirilmesi şeklinde çözülmeye çalışılmaktadır. Fakat bu durumda nitelik sorunu ortaya çıkmakta ve her geçen gün artmaktadır. Okulları etkileyen önemli diğer bir sorun da idari personel, hizmetli eksikliğidir. Bu sorun okul yöneticisini asıl görevi olan müdürlük görevini bırakıp memurluk görevlerini yapmak durumunda bırakmakta, okulda yapılması gereken asıl işlere ayrılacak zamanı azaltmakta ya da yok etmektedir. Bu durumda okul yönetiminin aksaması ise kaçınılmaz bir sondur.

Yöneticilerin en fazla zamanını resmi yazışmalar almaktadır. Resmi yazışmaları mali konular, toplantılar, okulun bakım ve onarım işlerini takip, denetim işleri ve veli iletişimi izlemektedir. Diğer zaman alan işler öğrenci işleri, eğitim öğretim işleri ve soruşturmalar şeklindedir. Okullarda resmi yazışmaların olağan sonuçlarından biri kırtasiyeciliğin artmasıdır. Okullarda yapılan her şey ve diğer kurumlarla iletişim yazılı olarak gerçekleşmektedir. Elektronik ortamda gerçekleştirilen yazışmalar bile yazılı olarak arşivlenmektedir. Bunun yanında memur sıkıntısı olan okullarda bütün yazışmaların müdür tarafından yapılması, müdürün asli görevi olan yönetim-denetim gibi işlere zaman kalmamasına da neden olmaktadır. Son zamanlarda okul yönetimini kırtasiyecilik yüklerini hafifletmek için “e-devlet” uygulaması geçse de bu durum tam olarak yaygınlaşmamış, gereksiz yazışmalar hâlâ devam etmektedir. Okulda gerçekleştirilen bu işlerden Weber bürokrasisinin belirgin özellikleri olan işbölümü, eylemlerin standardizasyonu, yönetsel hiyerarşi, formal kurallar ve düzenlemelerin (Blau, 1973, akt: Karslı, 1998) ilköğretim kurumlarında yoğun bir şekilde olduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul binaları yapılırken ne yazık ki uzun dönemli planlama yapılmamakta, günlük sorunlar doğrultusunda binalar inşa edilip düzenlemeleri yapılmaktadır. Bu bakımdan okul binaları ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Örneğin, eski yapım binaların halen kullanılıyor olması, buna karşın branş derslerine sınıf ayarlanması, teknoloji sınıfı gibi yeni eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulması gereği binaların ihtiyaçlara cevap verebilmesi için sürekli tadilat ve onarım işine girmelerine neden olmaktadır. Son yıllarda bakanlık yeni yapılan binalarda bu tip özelliklere dikkat etmekle beraber eskileri de yeni düzene uydurmak durumundadır. Bunun yanında eski binaların sürekli tamir ve bakım sorunları, eski ya da yeni fark etmeksizin temizlik işleri okulların fiziki yapısının genel sorunudur. Özellikle hizmetli personel sıkıntısı çeken okullarda bu durum oldukça büyük sıkıntılar yaratmaktadır. Araştırmada da bu durumu destekler bulgular elde edilmiştir.

Yöneticiler yaptıkları işler içinde ilk sırada bürokratik yazışmaları, ikinci sırada eğitime ayrılacak olan zamanı çaldığı için bina tamiri ve onarımını gereksiz görmektedirler. Bunları müdür konumunu veli karşısında küçük düşürdüğü ve kendilerini dilenci konumuna düşürdüğü için mali kaynak bulma konusu, personel eksikliği yüzünden ortaya çıkan sorunları çözme, toplantılara katılma, projeler ve raporlar takip etmektedir.

Yöneticiler değişimi izleme ve takip, okulun giderleri için okula gelir sağlama ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Yetersizliklerini gidermek için değişim konusunda hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılım; gelir sağlamak için ödenek artırımı, veli katılımı, yerel yönetim desteği; rehberlik faaliyetleri için okulda rehber öğretmen sayısının artırılmasını önermişlerdir. Bunun yanında dikkat çekici bir sonuç yöneticilerin yarısının kendilerinde yetersizlik görmemeleridir. Oysa değişim ve gelişimin sürekli olduğu günümüzde yöneticilerin kendilerinden beklenilen rolleri gerçekleştirebilmeleri için, eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri çevreleyen dinamiklerden haberdar olmaları gerekmektedir (Gümüşeli, 2001). Çünkü okulların etkililiğini, verimliliğini, eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini belirleyen faktörlerin başında yöneticilerin gelişmeleri talip edip kendilerini geliştirmeleri gelmektedir. Araştırma kapsamındaki yöneticilerden bir kısmı bu eksikliği yetersizlik şeklinde belirtmişlerdir. Yöneticiler bu yetersizliklerini gidermek için hizmet içi eğitim ve kurs gibi eğitim etkinliklerini önermişlerdir.

Yöneticilerin okulda yaşadıkları sorunların başında maddi kaynak yetersizliği ve velilerin çocuklara ilgisizliği gelmektedir. Gümüşeli (2001), Sarıce (2006) ve Çıngır (2010)'ın yaptıkları araştırmalarda da okul yöneticilerin yaşadığı sorunlar içinde ilk sırayı mali konular almaktadır. Bu durum Türk eğitim sisteminin temel sorunlarından olan mali kaynak yetersizliğinin tün yoğunluğuyla hâlâ devam ettiğinin temel göstergesidir. Bu sorunları öğretmen ve diğer personel yetersizliği, öğretmenlerin ders dışı faaliyetle ilgisizliği, yöneticilerin yetkilerinin sınırlı olması, yardımcı hizmetler, öğrenci davranışları özellikle de devamsızlık, velilerin okula maddi katkısı, sınıfların kalabalıklığı ve materyal eksikliği gibi diğer sorunlar izlemektedir. Yöneticilerin okulda yaşadıklarını belirttikleri sorunları çözmek için insan ilişkilerine yönelik sorunlarda çalışanlarla tek tek iletişim kurup anlamaya çalışma, sık sık toplantılar yapma, eşit ve adaletli davranma, ayırım ve siyaset yapmama, personelden yardım alma ve ikna-tehdit; maddi kaynak sağlamak için kişisel ilişkilerini kullanma, bağış toplama, kermes düzenleme; veli iletişi için ikna, aile ziyareti, veli toplantısı; hizmetli sıkıntısı için de işçi tutma gibi uygulamalar yapmaktadırlar.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Yöneticilerin kendilerini yetersiz gördükleri alanlara yönelik gerekli eğitimler düzenlenmelidir. Bürokratik yazışma ve toplantılar ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenerek azaltılmalıdır. Okul binalarının tamir ve onarımı tatil zamanlarında yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Bulut, Ö., Gökpınar, R., Çivi, E., Öztürk, M.E. (1998). *Eğitim Yönetiminin Çağdaşlaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları*. Lebib Yalkın Yayımları, İstanbul.

Karslı, M.D. (1998). *Yönetsel Etkililik*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları:6.

Karslı, M.D. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Yılında ilköğretim okulu müdürleri çalışma ortam ve koşulları, sorunları, bireysel ve mesleki özellikleri. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayın No: YTÜVAK.FE.DK-2002-2003.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H**.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yay.

Bursalıoğlu, Z. (1997). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Çıngır, Ş. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036, İnternet adresi: http://ilkogretim-online.org.tr., İndirilme tarihi: Ekim, 2010.

Sarıce, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetimsel sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi SBE, İstanbul.

Aydoğan, İ. Etkili yönetim. İnternet adresi: http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/04_Aydogan.pdf

Bayrak, A. (2009). Yeni ilköğretim programının uygulanması sürecinde yaşanan yönetimsel orunlar hakkında yönetici görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi SBE, Edirne.

Genç, F. (2008). Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi SBE, İstanbul.

Tok, E. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, SBE, Denizli.

Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748, 2010. İnternet adresi: http://ilkogretim-online.org.tr. İndirilme tarihi: Ekim, 2010.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE TAKIM ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Türkan Argon
AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, turkanargon@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarını bir takım olarak algılamaları ile okullarına karşı duydukları örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modeli benimsenmiştir. Araştırma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır (n=308). Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu "Takım Algısı Ölçeği" ve "Çok Amaçlı T Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümü ve yorumlanmasında, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD testi yapılmıştır. Araştırmaya göre ilköğretim okullarında öğretmenlerin takım algısı ve örgütsel güven düzeyi "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin yaş, medeni durum, mezun olunan okul ve branş değişkenlerine göre okullarına yönelik takım algıları ve örgütsel güven düzeyleri anlamlı fark göstermemektedir. Cinsiyet, kadro durumu ve mesleki kıdem değişkenleri öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinde anlamlı fark yaratmıştır. Öğretmenlerin takım algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: *Öğretmen adayı, takım algısı, örgütsel güven düzeyi.*

Abstract

The study aimed to identify the relationship between primary school teachers' team perception related to their schools and the organizational trust towards their schools. The research employed a survey model. The study group for the research consisted of teachers who worked in various primary schools in the Anatolian bank in Istanbul (n=308) during 2009-2010 educational year. Personal information form and 'Team Perception Scale' were used as data collection methods in the study. Percentages, frequencies, arithmetic means, standard deviation, one-way variance analysis and Tukey HSD test were employed in the analysis and interpretation of the data collected. According to research results, team perceptions and organizational trust levels of primary school teachers are at 'medium' level. There were no meaningful differences between primary school teachers' team perceptions and organizational trust depending on variables such as age, marital status, place of graduation and their majors. However, meaningful differences were seen in the levels of organizational trust based on gender, staffing position, and seniority levels at work. There are statistically meaningful relationships between team perceptions and organizational trust levels of teachers.

Keywords: *Teacher, team perception, organizational trust level*

PROBLEM DURUMU

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü sırada yer alan sosyal ihtiyaçlar içinde olan güven olgusu (Koçel, 1999), insanları psikolojik açıdan bir arada tutan, onlara emniyette oldukları hissini yaşatan ve tüm insan ilişkilerinin temelinde yer alması gereken önemli bir faktördür (Ünsal, 2004). Güven duygusu sadece bireyin günlük yaşamdaki ilişkilerinde değil, zamanının çoğunu geçirdiği ve ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmak durumunda olduğu iş ortamında da önemli etki-

lere sahiptir. Örgüt ortamındaki çalışanların yöneticiye ve örgüte olan güveninden oluşan örgütsel ilişkiler ve davranışlar ağı örgütsel güven olarak adlandırılmaktadır (Arslan, 2009). Örgütlerin yaşamasında ve vizyonlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahip olan güven (Rosen, 1998, akt: Yücel ve Samancı (2009), bireyin çalıştığı kurumun ortamına, yöneticisine, çalışma arkadaşlarına karşı olumlu ise bu durum örgütün hedeflerini geçekleştirmesini kolaylaştırmaktadır. Örgütsel güvenin yüksek olduğu örgütlerde çalışanların dayanışması, verimi, performansı arttığı gibi örgütsel bağlılık ve vatandaşlığı da artırmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Bunların yanında örgüt içi etkili işbirliğinin sağlanması, çalışanların kuruma karşı aidiyet duygusunun gelişmesi, iş ve işlemlerde maliyetin azalması, yetki dağılımın kolay olması gibi pek çok olumlu sonuç da örgütsel güvenle birlikte gerçekleşmektedir (Yılmaz, 2006).

Örgütlerin amaçlarına daha kısa süre ve etkili biçimde ulaşabilmelerinde çalışanların birbirlerine güvenmeleri kadar takım olarak çalışmaları da oldukça önemlidir. Çünkü iyi bir ürün ortaya koyabilmek, iyi bir hizmet sunabilmek için örgütteki tüm çalışanların bir bütün olarak hareket etmesi şarttır (Şentürk ve Türkmen, 2009). Takımlar, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen, ortak amaçları elbirliği ile en üst düzey etkililikle gerçekleştirmeye çalışan, birbirine bağlı ve birlikte hareket eden iki ya da daha fazla kişiden oluşan topluluklardır (Demirtaş, 2005). Günümüz toplumunda da bireylerden beklenilen özelliklere bakıldığında ilk sıralarda takım ruhuna sahip olma, takım çalışmalarında başarılı olma gelmektedir (Cırık, 2008). Örgütlerin takım kurmalarında çalışanların birbirlerine güvenmesi son derece önemlidir. Diğer bir ifade ile bu durum takımların güven duygusuna dayalı olarak kurulduğunu gösterdiği gibi, güven duygusunun işbirliği ve takım çalışmasına dayalı önkoşullardan biri olduğunu da göstermektedir (Yılmaz, 2005).

Eğitim kurumlarının takım halinde çalışması amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Çünkü eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmelerinde, bu amaçların kurumun tüm çalışanları tarafından bilinmesi ve gerçekleştirilmesi için takım ruhu içinde çalışılması kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Bu bakımdan okul çalışanlarına takım halinde çalışma becerileri kazandırılmalı ve takım algıları güçlendirilmelidir. Bunun için öncelikle var olan durumun yani okullarda çalışan öğretmenlerin takım algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Diğer yandan okul çalışanlarının kendilerini güvende hissettikleri bir ortam içtenlik ve samimiyete dayalı bir ortam olup, bu durum onların ilişki ve etkileşimlerinin daha nitelikli olmasını sağlayacağı gibi, okul amaçlarının verimli, üretken ve etkili şekilde gerçekleştirilmesini de kolaylaşacaktır. Çünkü güvene dayalı bir okul ortamı eğitsel başarıyı artıracağı gibi çalışanların huzurlu ve mutlu olmalarına da katkı sağlayacaktır (Arslan, 2009). Çalışanların takım ruhunu başarılı şekilde uygulanabilmesiyle ilişkili olan önemli faktörlerden birinin de güven kavramı olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin takım haline çalışmaları için çalıştıkları ortama ne kadar güvendiklerinin de belirlenmesi gerekmektedir. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada öğretmenlerin okullarını takım olarak ve güven ortamı olarak nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmış, öğretmenlerin okullarına karşı takım algıları ve güven algıları arasındaki ilişkiyi ortaya konulmuştur.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarını bir takım olarak algılamaları ile okullarına karşı duydukları örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarına yönelik, takım algıları ve örgütsel güven algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullarına yönelik takım algıları ve örgütsel güven algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul, branş, kadro durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okullarına yönelik takım algıları ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Tarama modelinde olan araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okulları çalışanlarıyla birlikte takım olarak nasıl algıladıkları ve okullarına yönelik örgütsel güven düzeylerine ilişkin algıları var olan şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Karasar (2005)'a göre, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, evreni temsil eden bir örneklem yerine, zaman ve erişilebilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek, araştırma grubu kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında bulunan çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için düzenlenen veri toplama aracı öğretmenlere dağıtılmıştır. Dağıtılan anketleri gönüllü olarak cevaplamak isteyen öğretmenler doldurmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna giren öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere ilişkin sayısal veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Öğretmelerin Kişisel Bilgileri*

Değişken / Kategorisi		N	%
Cinsiyet	Kadın	178	57,8
	Erkek	130	42,2
	Toplam	308	100,0
Yaş	25 yaşa kadar	89	28,4
	26-35 yaş	167	54,2
	36 yaş ve üstü	52	16,9
	Toplam	308	100,0
Mezuniyet	Yüksekokul	24	7,8
	Üniversite	262	85,1
	Lisansüstü eğitim	22	7,1
	Toplam	308	100,0
Branş	Sınıf Öğret.	165	53,6
	Branş Öğret.	143	46,4
	Toplam	308	100,0

Değişken / Kategorisi		N	%
Medeni Durum	Evli	177	57,5
	Bekar	131	42,5
	Toplam	308	100,0
Kadro Durumu	Kadrolu	199	64,6
	Sözleşmeli	57	18,5
	Ücretli	52	16,9
	Toplam	308	100,0
Kıdem	1-5 yıl	183	59,4
	6-10 yıl	60	19,5
	11-15 yıl	37	12,0
	16-20 yıl	28	9,1
	Toplam	308	100,0

Tablo 1'e göre, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 57,8'i kadın, % 42,2'si erkek; % 54,2'si 26-35 yaş arasında; % 85,2'i üniversite mezunu; % 53,6'sı sınıf, % 46,4'ü branş öğretmeni; % 57,5'i evli, % 42,5'i bekar; % 64,6'sı kadrolu; % 59,4'ü de 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve araştırmanın amacı doğrultusunda iki ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulları takım olarak algılayıp algılamadıklarını tespit etmek için "Takım Algısı Ölçeği" (TAÖ) kullanılmıştır. Bilgin Aksu, Demirtaş ve Atılgan (2005) tarafından geliştirilen ölçek Likert tipi beşli derecelendirilmiştir ve Cronbach alpha değeri, 94'tir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alpha katsayısı, 93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin okullardaki güven düzeyini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen "Çok Amaçlı T Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek meslektaşlara güven, veli öğrencilere güven ve mü-

düre güven alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutunda okulda çalışan öğretmenler arasındaki güven, ikinci boyutunda veli ve öğrencilere duyulan güven, üçüncü boyutunda da okul müdürüne duyulan güvene ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından yapılmış, yapılan faktör analizi sonucu orijinalinde olduğu gibi ölçek 3 faktör olarak belirlenmiştir. Ölçeğin meslektaşlara güven boyutu 7 madde, veli ve öğrencilere güven olarak adlandırılan ikinci boyutu 8 madde, okul müdürüne güven 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüm boyutu için iç tutarlık katsayısı. 86 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçeği Cronbach alpha değeri, 83 olarak hesaplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında I. boyut için 3,08-5.,09 arası, II. boyut için 2,68-4,21, II. boyut için de 2,15-4,91 arası "orta" düzey olarak belirlenmiş olup, bu düzeylerin altındaki puanlar öğretmenlerin ilgili boyuttaki örgütsel güven algısının ortalamanın altında ve olumsuz, bu aralıkların üstündeki puanlar ortalamanın üzerinde ve olumlu şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında, öğretmenlerin kişisel özellikleri için yüzde ve frekans; takım algıları ve örgütsel güven düzeylerine ilişkin görüşleri için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin takım algıları ve örgütsel güven düzeylerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t-testi, Tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD testi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Takım Algıları ve Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Tablo 2'de öğretmenlerin Takım Algısı Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği'ne verdikleri cevaplara göre takım algıları ve örgütsel güven düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmenlerin Takım Algıları ve Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Görüşleri*

Ölçekler	Boyutlar	N	%	S	$\bar{x}$
Takım Algısı Ölçeği		308	100	,5953	3,72
Güven Ölçeği	Meslektaşlara güven	308	100	,8944	3,69
	Öğrenci ve velilere güven			,5871	2,44
	Müdüre güven			,9264	3,76
	Toplam ölçek			,5916	3,32

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin takım algısına yönelik ortalamaları $\bar{X}$=3,72 düzeyindedir. Güven Ölçeği'nin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaya "Müdüre güven" boyutunda ($\bar{X}$=3,76) sahip olduğu, bu boyutu yakın bir ortalamayla "Meslektaşlara güven" boyutunun ($\bar{X}$=3,69) izlediği görülmektedir. Öğretmen görüşleri içinde en düşük ortalama "Öğrenci ve velilere güven" boyutundadır ($\bar{X}$=2,44). Öğretmenlerin ölçeğin tamamına yönelik görüşlerinin ortalaması $\bar{X}$=3,32'dir.

Belirtilen bulgulara göre öğretmenlerin güven algıları müdürlerine ve meslektaşlarına karşı "orta" düzeyde, öğrenci ve velilere karşı da ortalamanın altında olup düşük düzeydedir. Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında araştırılan örgütsel güven düzeyi "orta" düzeydedir. İlişkilerin yoğun olduğu ve eğitim hizmeti verenler ile alanlar arasındaki ilişkinin zorunlu olduğu okullarda müdür, öğretmen, öğrenci ve aileler arasındaki güven eğitim kurumlarının işlevini yerine getirebilmesi için önemli bir kavramdır (Cerit, 2009). Bu araştırmada ise okullardaki güven düzeyinin istenilen düzeyde olmadığını göstermesi okulların işleyişi açısından istenmeyen durumlar yaşanacağının bir göstergesi olabilir. Arslan (2009)'da yaptığı çalışma da öğretmenlerin çalıştıkları liselere yönelik güven düzeyini orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Takım ve Örgütsel Güven Algılarına Yönelik Görüşleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okullarına yönelik takım algıları ve örgütsel güven düzeyleri cinsiyet, kadro durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark gösterirken yaş, medeni durum, mezun olunan okul ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir.

Cinsiyete Göre

Takım algısı ve güven düzeyine yönelik kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takım Algısı ve Güven Düzeyine İlişkin Alt Boyutların Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri t-Testi Tablosu*

Ölçekler ve Alt Boyutlar		Medeni Durum	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Takım Algısı Ölçeği		Kadın	178	3,69	,61	1,11	306	,27
		Erkek	130	3,77	,57			
Güven Ölçeği	Meslektaşlara güven	Kadın	178	3,55	,87	3,25	306	**,00***
		Erkek	130	3,88	,90			
	Öğrenci ve velilere güven	Kadın	178	2,34	,57	3,54	306	**,00***
		Erkek	130	2,58	,57			
	Müdüre güven	Kadın	178	3,72	,79	,91	306	,37
		Erkek	130	3,81	1,08			
	Ölçeğin tamamı	Kadın	178	3,22	,60	3,52	306	**,00***
		Erkek	130	3,46	,56			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin takım algıları ve cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda, 05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin okullarını takım olarak algılamalarına yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu Demirtaş (2005)'ın yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ise meslektaşlara güven ve öğrenci-velilere güven alt boyutlarında ve toplamda, 05 düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Meslektaşlara güven alt boyutu açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okullarında meslektaşları arasında güvene dayalı ilişkinin daha üst düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrenci ve velilere güven boyutunda da erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre öğrenci ve velilerle güvene dayalı ilişkinin üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Toplamda bakıldığında da yine erkek öğretmenler okullarındaki örgütsel güven düzeyini kadın öğretmenlerden daha yüksek bulmaktadırlar. Bu bulgu Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) ve Ercan (2005) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Kadro Durumu Değişkenine Göre

Öğretmenlerin takım algıları ve güven düzeylerinin kadro değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4: *Kadro Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takım Algıları ve Güven Düzeylerinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları*

		(a) Kadrolu (N=199)		(b) Sözleşmeli (N=57)		(c) Ücretli (N=52)				
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	P	Fark
	Takım algısı ölçeği	3,64	,61	3,73	,54	4,01	,52	8,47	**,00***	**a-b b-c c-a**
Güven Ölçeği	Meslektaşlara güven	3,63	,91	3,73	,74	3,90	,96	1,99	,13	**-**
	Öğrenci ve velilere güven	2,43	,60	2,37	,56	2,53	,58	,90	,41	**-**
	Müdüre güven	3,72	1,00	3,83	,76	3,82	,79	,43	,65	**-**
	Ölçeğin tamamı	3,29	,61	3,33	,51	3,46	,58	1,85	,16	-

*p<.05

Tablo 4'de göre öğretmenlerin kadro durumu değişkeni açısından takım algısı yönelik görüşlerinde (F_{2-305}=8,47:p>.05) farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi kadro durumundan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda; takım algısındaki farkın kadrolu-sözleşmeli, sözleşmeli-ücretli ve ücretli-kadrolu olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Takım algısına yönelik öğretmenlerin puan ortalamaları incelendiğinde kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerde sözleşmeli; sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerde ücretli; ücretli ve kadrolu öğretmenlerde ücretli öğretmenlerin puanlarının yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumda ücretli öğretmenlerin ve sözleşmeli öğretmenlerin takım algılarının kadrolu öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4'e göre öğretmenlerin kadro değişkeni açısından güven algılarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu durumda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin okullarına karşı güven düzeyine yönelik algılamalarına ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre

Öğretmenlerin takım algıları ve güven düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5: *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Takım Algıları ve Güven Düzeylerinin Alt Boyutların Karşılaştırılmasına İlişkin Anova Sonuçları*

		(a) 1-5 yıl (N=183)		(b) 6-10 yıl (N=60)		(c) 11-15 yıl (N=37)		(d) 16 yıl -üstü (N=28)				
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	P	Fark
	Takım Algısı Ölçeği	3,70	,59	3,81	,59	3,61	,65	3,80	,56	1,08	,36	-
Güven Ölçeği	Meslektaşlara güven	3,66	,81	3,75	,89	3,47	,85	4,10	1,29	2,93	**,03***	**c-d**
	Öğrenci ve velilere güven	2,39	,58	2,46	,61	2,46	,57	2,68	,56	1,93	,12	-
	Müdüre güven	3,77	,77	3,96	1,34	3,38	,87	3,74	,72	2,97	**,03***	**c-d**
	Ölçeğin tamamı	3,30	,54	3,42	,70	3,17	,60	3,50	,61	2,21	,08	-

*p<.05

Tablo 5'e göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından takım algısı yönelik görüşlerinde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu durumda mesleki kıdem yıllarına göre öğretmenlerin okullarını takım olarak algılamalarına yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir

Tablo 5'e göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından güven ölçeğinin meslektaşlara güven alt boyutuna (F_{3-304}=2,93: p>.05) ve müdüre güven alt boyutuna (F_{3-304}=2,97: p>.05) yönelik görüşlerinde farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi kıdem durumundan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda; hem meslektaşlara güven hem de müdüre güven alt boyutlarına yönelik algıdaki farkın 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmektedir. Her iki alt boyutta da öğretmenlerin puan ortalamaları incelendiğinde 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olanların 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlara güven ve müdüre güven algılarının 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde de eğitim sistemi içerisinde çalışma süresine göre güven düzeyinin arttığı görülmektedir. Bu durum eğitim sisteminde daha uzun süre çalışanların örgüte daha çok sahip çıktıklarının kendilerini örgütle bütünleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir

Öğretmenlerin Takım Algıları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6'da öğretmenlerin takım algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi yer almaktadır.

Tablo 6: *Öğretmenlerin Takım Algıları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Tablosu*

Faktörler	Örgütsel Güven	Meslektaşlara Güven	Öğrenci ve Velilere Güven	Müdüre Güven
Takım Algısı	,64**	,57**	,41**	,36**
	3,32	3,69	2,44	3,76
	,5916	,8944	,5871	,9264

**p<.01

Tablo 6'da öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin takım algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Takım algısı ile örgütsel güvenin meslektaşlara güven boyutu ile (r=.57; p<.01), öğrenci ve velilere güven boyutu ile (r=.41; p<.01) ve müdüre güven boyutu ile (r=.36; p<.01) "orta" düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güven ölçeği bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin takım algıları ile örgütsel güven algıları arasında (r=.64; p<.01) "orta" düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

İki değişken arasında pozitif ilişkinin olması deneklerin X ve Y değişkenlerine ait değerlerin paralel olarak artma ya da azalma eğiliminde olduğunu gösterirken, negatif ilişkinin olması ise değişkenlerden birine ait değerlerin artması durumunda diğer değişkenin değerinin düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin tamamına, meslektaşlara, öğrenci ve velilere ve müdüre güvene yönelik olumlu algılarının artması durumunda takım algılarına ilişkin algılarının da olumlu yönde artacağı söylenebilir. Veya tam tersi olarak öğretmenlerin güven düzeyine yönelik olumlu algılarının azalması durumunda takım algılarına ilişkin algılarının da azalacağı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin Takım Algıları ve Örgütsel Güven Düzeyleri; Öğretmenlerin takım algısına yönelik ortalamaları $\overline{X}$=3,72'dir Öğretmenlerin güven algıları müdürlerine ve meslektaşlarına karşı "orta" düzeyde, öğrenci ve velilere karşı ise ortalamanın altında olup düşük düzeydedir. Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında araştırılan örgütsel güven düzeyi "orta" düzeydedir.

Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Takım Algısı ve Örgütsel Güven Düzeylerine Yönelik Görüşleri; Öğretmenlerin yaş, medeni durum, mezun olunan okul ve branş değişkenlerine göre okullarına yönelik takım algıları ve örgütsel güven düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Cinsiyete göre, öğretmenlerin takım algıları anlamlı farklılık göstermezken, güven ölçeğinin tamamı ve alt boyutlarından meslektaşlara güven ve öğrenci ve velilere güven alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir

Kadro durumu değişkenine göre, öğretmenlerin güven düzeyine yönelik görüşleri anlamlı farklılık göstermezken, takım algısı yönelik görüşlerinde farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Takım algısındaki fark kadrolu-sözleşmeli, sözleşmeli-ücretli ve ücretli-kadrolu olan öğretmenler arasındadır. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin takım algıları kadrolu öğretmenlerden daha yüksektir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin takım algısına yönelik görüşleri anlamlı farklılık göstermezken, güven ölçeğinin meslektaşlara güven ve müdüre güven alt boyutuna yönelik görüşlerinde farkın anlamlıdır. Yapılan analiz sonucu hem meslektaşlara güven hem de müdüre güven alt boyutlarına yönelik algıdaki fark 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar arasındadır. 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlara güven ve müdüre güven algıları 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin Takım Algıları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki; Öğretmenlerin takım algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Takım algısı ile örgütsel güvenin tamamı ve meslektaşlara güven, öğrenci ve velilere güven ve müdüre güven alt boyutları arasında "orta" düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin tamamına, meslektaşlara, öğrenci ve velilere ve müdüre güvene yönelik olumlu algılarının artması durumunda takım algılarına ilişkin algılarının da olumlu yönde artacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlerin takım algılarını yükseltmek için takım çalışması konulu eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin okullarına karşı güven duymalarının önemini gösteren çeşitli eğitimlere katılımları sağlanabilir.

Öğretmenlerin okul ortamında güven düzeylerini olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya çıkartılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen görüşleri doğrultusundadır. Okul yöneticileri üzerinde de benzer çalışmalar yürütülerek, güven ortamını etkileyen faktörler belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, M.M. (2009). Teknik ve Endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 5 (2): 274-288. İnternet adresi: http://eku.comu.edu.tr/index/5/2 /turkce/mmaslan.pdf. İndirilme tarihi: Nisan, 2010.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34: 27-40. İnternet adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200834YLKER% 20CIRIK.pdf. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile program reformunu uygulamada ekstra çaba gösterme düzeyleri arasındaki ilişki. *The First International Congress Of Educational Research, Presentations Bildiriler. 1-3 Mayıs 2009,* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale-Türkiye, İnternet adresi: http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/117.pdf. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

Demirtaş, H. (2005). Okul çalışanlarının takım algısı. *Ege Eğitim Dergisi*. 6(1): 39-59. İnternet adresi: http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/arsiv/2005_6/makale_3.pdf. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.

Özer, N., H. Demirtaş, M. Üstüner ve M. Cömert. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*. 7(1): 103-124. İnternet adresi: http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/arsiv/2006_7_1/makale_6.pdf. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

Şentürk, H., Ö. Türkmen. (2009). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalrına ilişkin algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 128-142. internet adresi: http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/say% C4% B1lar/tam_metinler/12pdf/12_11_Senturk-Turk men.pdf. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

Tschannen- Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. J*ournal of Educational Administration,* 39(4), 308-331. İnternet adresi: http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0957-8234&volume=39&issue=4&articleid=839204&show=html&PHPSESSID=bi3881p1pgv30smav55umgeja1. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

Ünsal, P. (2004). Örgütlerde güven algısı. *Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. s:225-237. Ankara: Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 14(2): 567-580. İndirilme adresi: http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos _mak/makaleler/Ercan% 20YILMAZ/567-580.pdf. İndirilme tarihi: Nisan, 2010.

Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Basılmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yücel, C. ve G. Samancı (Kalaycı). (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı**.** *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1): 113-132. İnternet adresi: http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/113-132.pdf. İndirilme tarihi: Mayıs, 2010.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI[1]

Emel Bilgiç, Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu Yüreğir/Adana

Yrd. Doç. Dr. Mesut Sağnak, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mesutsagnak@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerini karşılaştırmaktır. Araştırmada, Sternberg'in (1997) geliştirdiği ve Sünbül'ün (2004) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı düşünme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik değeri. 95 olarak bulunmuştur. Araştırmaya, Adana İlinde yer alan 40 ilköğretim okulundan 147 yönetici ve 677 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin, zihinsel özyönetimin fonksiyon boyutunda yargılayıcı stil, form boyutunda kuralsız stil, düzey boyutunda bütüncül stil, alan-konu boyutunda kendine özgü stil, eğilim boyutunda geleneksel düşünme stillerini daha çok kullandıkları bulunmuştur. Yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stili boyutlarına ilişkin görüşlerinde özerk, kuralcı, yargılayıcı, aşamalı, eşdeğerci, bütüncül, ayrıntıcı, kendine özgü, dışadönük, yenilikçi ve gelenekçi düşünme stillerine ilişkin fark bulunmamış; tekilci ve kuralsız düşünme stillerine ilişkin görüşlerinde fark bulunmuştur. Tekilci ve kuralsız düşünme stillerini, yöneticilerin öğretmenlere göre daha çok kullandıkları bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: *Düşünme stilleri, okul müdürü, öğretmen*

Abstract

The purpose of this study was to compare the thinking styles of the principals and teachers in the elementary schools. The thinking styles scale, which was developed by Sternberg (1997) and the validity and reliability study of which was established by Sünbül, was used in the research. Cronbach alpha coefficient of the scale calculated to be. 90 in this study. 147 principals and 677 teachers from 40 elementary schools participated to the research in Adana. The data were analyzed by using mean, standard deviation and t-test. Results showed that the principals and teachers mostly used the judicial, anarchic, global, internal, and conservative thinking styles. Results indicated that there were not significant differences between the opinions of the principals and teachers related to legislative, executive, judicial, hierarchic, oligarchic, global, local, internal, external, liberal, and conservative thinking styles, whereas there were significant differences related to monarchic and anarchic thinking styles. It was found that the principals used the monarchic and anarchic thinking style more than the teachers.

Keywords: *Thinking styles, principal, teacher*

[*] Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinin verilerine dayanılarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişim süreci, okulların özellikle eğitim-öğretim süreci, örgütlenme ve yönetim, okul çevre ilişkilerinin yeniden gözden geçirilmesini ve düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır (Gümüşeli, 2001). Bilgi artışı ve bilgi teknolojisindeki baş döndürücü gelişmeler, toplumları ve toplumsal kurumları yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Kuşkusuz bu değişimi en çok hisseden kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, bu gelişmeler karşısında kendilerini gelecekteki yeni durumlara uyarlamak zorundadır (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin çevredeki değişikliklere aynı hızla uyum göstermesi beklenmektedir. Teknik alanlardaki önemli değişme ve gelişmeler, okul yöneticilerinin görüş ve fikirlerinde de aynı derecede değişmeleri zorunlu kılar. Yönetimin sadece geçmişe ve deneyim sonuçlarına dayandığı devrin çok gerilerde kaldığı gerçeği kabul edilmelidir (Çelikten, 2001). Okul yöneticisi kendisini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidir (Erdoğan, 2000).

Geleneksel anlamda okul yöneticisi, mevcut yasalar ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi, sonuçta okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için çaba gösteren, daha çok da mevcut statükoyu koruma ve sürdürme amacı güden biri olarak görülür. Oysa çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin, yerleşik yapı, prosedür ve alışkanlıkları değiştirerek okuldaki değişme sürecine öncülük etmesi gereken bir lider olarak görülmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Günümüzde yaşanan bu gelişmeler karşısında, yöneticilerin ve öğretmenlerin problemlere karşı zihinsel yaklaşımlarının yani düşünme stillerinin bilinmesi daha da önem kazanmaktadır. Çünkü okul yöneticilerinin problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar vermesi beklenmektedir (Çelikten, 2001).

DÜŞÜNME STİLLERİ

Stil, bir kişinin yeteneklerini kullanmada tercih ettiği yoldur. Kendi içinde yetenekten daha çok, tercih etme şeklinde düşünülebilir (Sünbül, 2004). Stilin bir tercih olarak tanınması, onun becerilerden farkının altını çizer. Çünkü beceriler kişinin bir şeyi yapabilirliği ile ilgiliyken, stiller, bireyin neyi, nasıl yapmayı tercih ettiği ile ilgilidir (Duru, 2004).

Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgilidir (Sünbül, 2004). Düşünme stilleri, farklı bireyler tarafından farklı derece ve düzeylerde kullanılır. İnsanlar tercih ettikleri düşünme stiline bağlı olarak bir stil profiline sahiptirler. Stil profili her bireyin hangi düşünme stilini ne düzeyde kullandığı ile ilişkilidir. Bu nedenle her birey stil profili açısından diğer bireylerden farklılaşır (Duru, 2004). Bireyler bir işi yaparken ya işi stillerine ya da stillerini işe uyumlu hale getirirler. Bunun için çeşitli yollar bulunur ve insanlar kendilerini rahat hissedecekleri stilleri seçerler. Başka bir ifadeyle, bireyler stillerini kullanmada bir ölçüde esnek davranırlar ve belirli bir durumda kendilerini gerekli olan stile adapte etmeyi denerler. Bireyin sahip olduğu düşünme stili bir ölçüde sosyalleşebilir; bir dereceye kadar bireyin yaşadığı çevre ile etkileşime girerek değişebilir. Stiller, öğrenilebilir ve geliştirilebilir (Fer, 2005).

Düşünme stilleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, literatürde farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir (Duru, 2004). Bu yaklaşımlardan bir de Sternberg tarafından öne sürülen zihinsel özyönetim kuramıdır. Kurama göre, nasıl bir toplum ya da hükümet kendisini yönetirse, birey de kendisini yönetir. Kurama göre insanlar; kendilerini, eylem ve aktivitelerini yönetme gereksinimi duyarlar. Bu çerçevede düşünce ve eylemlerini iç ve dış gereksinimlere uygun bir biçimde organize ederler. Kuramın temelini, düşünmeyi organize eden birey zihninin dış dünyaya yansıma biçimi oluşturur (Fer, 2005). Zi-

hinsel özyönetim teorisi 5 boyutta 13 düşünme stilini tanımlar. Bu boyutlar fonksiyonlar, formlar, düzeyler, konular-alanlar ve eğilimlerdir. İlk boyut, yasama, yürütme ve yargı düşünme stillerini içerir. Yeni düşünceler yaratma, verilmiş düşünceleri düzenleme ve yönetme, analiz ve değerlendirme süreçleri ile ilgilidir. İkinci boyut zihinsel kendilik yönetiminin formlarıdır; hiyerarşik, oligarşik, monarşik ve anarşik düşünme stillerini içerir. Form boyutu; bireyin tek bir amaca yönelik motive olup olmadığı ile ilgilidir. Üçüncü boyut, zihinsel kendilik yönetiminin düzeyidir; genel ve yerel düşünme stillerini kapsar. Alan-konu boyutu olan dördüncü boyut, içsel ve dışsal düşünme stillerini içerir. Alan boyutu, bireyin ilgilerinin kendi üzerine ya da çevreye odaklanması ile ilgilidir. Son boyut, liberal ve muhafazakar düşünme stillerini içerir. (Duru, 2004). Zihinsel açıdan kendini yönetme şekillerine bağlı olarak stillerin özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Buluş, 2005; Duru, 2004; Sünbül, 2004):

1. Yönetiminin Fonksiyonları

Yasama (Özerk) Stili: Sahip oldukları düşünme yollarını geliştirmekten ve neyi, nasıl yapacakları hakkında karar vermekten hoşlanan insanlarda görülür. Bu gibi insanlar kendi kurallarını oluşturmayı ve eylemlerini kendilerine özgü bir şekilde yapmayı severler. İşleri kendi yöntemiyle üretmeyi, oluşturmayı, tasarlamayı ve yapmayı sever, çok az belirlenmiş yapısı vardır.

Yürütme (Kuralcı) Stili: Bu stili kullanan insanlar var olan kurallara uymayı ve yapılandırılmış problemleri tercih ederler. Bu stile sahip olan insanlar yapma, uygulama, icra etme işlemi yapan bireylerdir. Bu insanlar kuralları izlemeyi, yapacaklarını var olan bilinen şekillerde yapmayı severler. Kendisine denileni yapmayı, yönergeleri izlemeyi tercih ederler.

Yargısal Stil: Kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, olay ve olguları karşılaştırmaktan ve analiz etmekten hoşlanan bireylerde görülür. İnsanları, eşyaları değerlendirmekten ve yargılamaktan hoşlanır.

2. Yönetimin Formları

Monarşik (Tekilci) Stil: Bir tek amaç ya da bir şeyleri yapmanın bir tek yolu baskındır. Tek bir amaç üzerine yoğunlaşırlar. Bir işi bir anda yapmayı, neredeyse bütün enerjisini ve materyallerini o işe adamayı severler.

Hiyerarşik (Aşamalı) Stil: Farklı görev ve alanlarla ilişkili olarak, birçok amacı aynı anda dikkate alma eğilimini ifade eder. Bu stili kullanan insanlar, birden fazla amaçla uğraşmaktan hoşlanma, bütün amaçların aynı oranda gerçekleşmeyeceğinin farkında olma, bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğunu bilme, öncelikleri belirleme duygusuna sahip olma ve sistematik olma eğilimindedir. Birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını, hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı severler.

Oligarşik (Eşdeğerci) Stil: Aynı anda birden çok amaca motive olma eğilimiyle ilişkilidir. Genellikle yarışmacı amaçları tercih etme eğilimindedirler. Hiyerarşik düşünme stilinden farkı, bu stili kullanan bireylerin eşit önemde algılama eğiliminde olmalarıdır.

Anarşik (Kuralsız) Stil: Bir konuya dağınık yaklaşma ve sistemli olmama eğilimiyle ilişkilidir. Bu nedenle bu stili tercih eden insanlar, sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler ve problemlere gelişi güzel yaklaşma eğilimi gösterirler. Sistemleri dikkate almama, kural ve prosedürlere uymama, katı tutum ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler. Problemlere karşı rastgele bir yaklaşım izlemeyi severler; sistemlerden, rehberlikten ve neredeyse bütün yönergelerden hoşlanmazlar.

3. Yönetimin Düzeyleri

Global (Bütüncül) Stil: Bir konuya tepeden bakabilme, birbiriyle ilişkili öğeleri görebilme eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan insanlar, göreli olarak daha geniş boyutlu ve soyut konularla ilgilenme, onlarla uğraşma eğilimindedir. Üst düzey kavramlaştırma ve soyutlama gerektiren çalışmalarda oldukça başarılıdır. Benzetme yapılırsa bu gibi insanlar ormanın içindeki ağaçları değil ormanın kendisini görme eğilimindedirler. Büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmeyi severler.

Lokal (Ayrıntıcı) Stil: Detaylara ilgi gösterme, detaylarla uğraşma eğilimi ile ilişkilidir. Bu stili kullanan bireyler detaylarla ilgili çalışma gerektiren görevleri ve somut problemlerle uğraşmayı, soyut konulara tercih ederler. Böyle insanlar, ormanı bir bütün olarak değil, onun birer parçası olan ağaçları görme eğilimindedirler. Ayrıntılarla, özel şeylerle ve somut örneklerle ilgilenmeyi severler.

4. Yönetimin Konu ve Alanları

İçsel (İçe dönük) Stil: Düşünme stilinde içsel olanlar, konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha düşük düzeyde sosyaldir. Tek başlarına çalışmayı severler. Kendi içinde yoğunlaşır, kendi kendine yeterler.

Dışsal (Dışa dönük) Stil: Dışsal düşünme stilini kullanma eğiliminde olan bireyler, daha dışa dönüktürler. İlgileri genelde insan ilişkileri merkezlidir. Sosyal konulara daha duyarlı olma ve sosyal problemlerin farkında olma eğilimindedirler. Diğer insanlarla çalışmaya ve işbirliğine daha yatkındırlar. Kişilerle ilişki kurmaktan hoşlanırlar.

5. Yönetimin Eğilimleri

Liberal (Yenilikçi) Stil: Liberal düşünme stilini kullanan bireyler var olan kural ve prosedürleri geliştirmeyi, üzerinde maksimum değişiklik yapmayı, belirsiz ve yapılandırılmamış durumlardan hoşlanırlar. Yaratıcılıklarını kullanabilecekleri iş ve görevler onlar için oldukça uygundur. İşleri yeni yöntemlerle yapmayı, geleneklere meydana okumayı severler.

Muhafazakar (Gelenekçi) Stil: Bu düşünme stilini kullanan bireyler, var olan prosedür ve kurallara uymaktan hoşlanır ve en az değişiklikle işlerini yapma eğilimindedirler. Belirsiz ortam ve görevler onlar için uygun değildir. İşleri denenmiş doğru yöntemlerle yapmayı ve gelenekleri izlemeyi severler (Buluş, 2005; Duru, 2004; Sünbül, 2004).

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin düşünme stillerini karşılaştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stilleri nedir ve aralarında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Adana İli Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde yer alan 40 ilköğretim okulunda görevli 147 yönetici ve 677 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçek, Sternberg (1997) tarafından geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Düşünme Stilleri Ölçeğidir. Bireyin genel olarak düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin orijinalinde 104 madde bulunmaktadır. Sünbül (2004) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu ölçeğin 13 boyut ve 94 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek maddeleri; her zaman 5, sık sık 4, bazen 3, nadiren 2, hiçbir zaman 1 şeklinde puanlanmıştır. Bu çalışmada, Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayılarının tüm alt ölçekler için. 70 ile. 86 arasında değiştiği bulunmuştur (Sünbül, 2004).

Bu araştırmada, ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik değeri Alpha (α). 95 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin Alpha değerleri. 68 ile. 92 arasında değişmekte olup Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: *Düşünme Stilleri Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri*

Alt Boyutlar	Güvenirlik Değerleri (α)
Özerk Düşünme Stili	.79
Kuralcı Düşünme Stili	.80
Yargılayıcı Düşünme Stili	.84
Tekilci Düşünme Stili	.68
Aşamalı Düşünme Stili	.84
Eşdeğerci Düşünme Stili	.77
Kuralsız Düşünme Stili	.82
Bütüncül Düşünme Stili	.78
Ayrıntıcı Düşünme Stili	.78
Kendine Özgü Düşünme Stili	.88
Dışadönük Düşünme Stili	.85
Yenilikçi Düşünme Stili	.86
Gelenekçi Düşünme Stili	.92

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: *Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Düşünme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları*

Boyutlar	Değişkenler	N	S	$\overline{X}$
Özerk Düşünme Stili	Yönetici	147	3.71	1.62
	Öğretmen	677	3.55	1.57
Kuralcı Düşünme Stili	Yönetici	147	4.21	1.85
	Öğretmen	677	4.03	1.78
Yargılayıcı Düşünme Stili	Yönetici	147	5.25	2.23
	Öğretmen	677	4.90	2.14
Tekilci Düşünme Stili	Yönetici	147	3.71	2.16
	Öğretmen	677	3.77	2.06
Aşamalı Düşünme Stili	Yönetici	147	3.89	1.75
	Öğretmen	677	3.72	1.74
Eşdeğerci Düşünme Stili	Yönetici	147	4.09	2.25
	Öğretmen	677	4.29	2.20
Kuralsız Düşünme Stili	Yönetici	147	6.06	2.89
	Öğretmen	677	5.83	2.74
Bütüncül Düşünme Stili	Yönetici	147	4.92	2.43
	Öğretmen	677	4.50	2.32
Ayrıntıcı Düşünme Stili	Yönetici	147	4.56	2.27
	Öğretmen	677	4.38	2.23
Kendine Özgü Düşünme Stili	Yönetici	147	5.92	2.57
	Öğretmen	677	5.76	2.57
Dışadönük Düşünme Stili	Yönetici	147	4.01	1.91
	Öğretmen	677	4.09	1.82
Yenilikçi Düşünme Stili	Yönetici	147	4.29	1.95
	Öğretmen	677	4.09	1.85
Gelenekçi Düşünme Stili	Yönetici	147	6.17	2.82
	Öğretmen	677	6.60	2.81

Yöneticilerin düşünme stillerinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları; özerk ($\overline{X}$=1.62), kuralcı ($\overline{X}$=1.85), yargılayıcı ($\overline{X}$=2.23), tekilci ($\overline{X}$=2.16), aşamalı ($\overline{X}$=1.75), eşdeğerci ($\overline{X}$=2.25), kuralsız ($\overline{X}$=2.89), bütüncül ($\overline{X}$=2.43), ayrıntıcı ($\overline{X}$=2.27), kendine özgü ($\overline{X}$=2.57), dışadönük ($\overline{X}$=1.91), yenilikçi ($\overline{X}$=1.95) ve gelenekçi düşünme stili ($\overline{X}$=2.82) olarak bulunmuştur. Yöneticilerin düşünme stillerinden en çok kuralsız düşünme stilini, en az ise özerk düşünme stilini kullandıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları; özerk ($\overline{X}$=1.57), kuralcı ($\overline{X}$=1.78), yargılayıcı ($\overline{X}$=2.14), tekilci ($\overline{X}$=2.06), aşamalı ($\overline{X}$=1.74), eşdeğerci ($\overline{X}$=2.20), kuralsız ($\overline{X}$=2.74), bütüncül ($\overline{X}$=2.32), ayrıntıcı ($\overline{X}$=2.23), kendine özgü ($\overline{X}$=2.57), dışadönük ($\overline{X}$=1.82), yenilikçi ($\overline{X}$=1.85) ve gelenekçi düşünme stili ($\overline{X}$=2.81) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin düşünme stillerinden en çok gelenekçi düşünme stilini, en az ise özerk düşünme stilini kullandıkları görülmüştür.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stilleri arasındaki farklara ilişkin t-testi sonuçları tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: *Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Fark için t-test*

Boyutlar	Değişkenler	N	$\overline{X}$	S	t	P
Özerk Düşünme Stili	Yönetici	147	12,96	3.71	1.07	.283
	Öğretmen	677	12.61	3.55		
Kuralcı Düşünme Stili	Yönetici	147	14.80	4.21	1.47	.141
	Öğretmen	677	14.26	4.03		
Yargılayıcı Düşünme Stili	Yönetici	147	17.86	5.25	1.60	.108
	Öğretmen	677	17.13	4.90		
Tekilci Düşünme Stili	Yönetici	147	15.17	3.71	2.18	.029
	Öğretmen	677	14.42	3.77		
Aşamalı Düşünme Stili	Yönetici	147	12.26	3.89	.22	.823
	Öğretmen	677	12.18	3.72		
Eşdeğerci Düşünme Stili	Yönetici	147	15.76	4.09	.94	.344
	Öğretmen	677	15.40	4.29		
Kuralsız Düşünme Stili	Yönetici	147	20.23	6.06	1.97	.049
	Öğretmen	677	19.18	5.83		
Bütüncül Düşünme Stili	Yönetici	147	17.04	4.92	1.91	.056
	Öğretmen	677	16.24	4.50		
Ayrıntıcı Düşünme Stili	Yönetici	147	15.92	4.56	.72	.468
	Öğretmen	677	15.63	4.38		
Kendine Özgü Düşünme Stili	Yönetici	147	18.01	5.92	.07	.942
	Öğretmen	677	18.05	5.76		
Dışadönük Düşünme Stili	Yönetici	147	13.38	4.01	1.61	.107
	Öğretmen	677	12.78	4.09		
Yenilikçi Düşünme Stili	Yönetici	147	13.68	4.29	1.78	.074
	Öğretmen	677	13.00	4.09		
Gelenekçi Düşünme Stili	Yönetici	147	19.80	6.17	.12	.902
	Öğretmen	677	19.72	6.60		

Yöneticilerin ve öğretmenlerin özerk, kuralcı, yargılayıcı, aşamalı, eşdeğerci, bütüncül, ayrıntıcı, kendine özgü, dışadönük, yenilikçi ve gelenekçi düşünme stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamış; tekilci ve kuralsız düşünme stillerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Tekilci ve kuralsız düşünme stillerini, yöneticilerin öğretmenlere göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin, zihinsel özyönetimin fonksiyon boyutunda yargılayıcı stil, form boyutunda kuralsız stil, düzey boyutunda bütüncül stil, alan-konu boyutunda kendine özgü stil, eğilim boyutunda geleneksel stil ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Genel olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin, olayları ve olguları de-

ğerlendirmekten ve analiz etmekten hoşlandıkları; sistemli ve organize bir motivasyona sahip olmadıkları, konulara bütüncül olarak bakabildikleri, daha geniş ve soyut konularla ilgilendikleri; konu merkezli oldukları ve kendi başlarına çalışmayı sevdikleri; var olan prosedürlere ve kurallara uymaktan hoşlandıkları söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, düşünme stillerinin iki türlü sınıflandırılabileceğini göstermektedir. Buna göre, birinci grup yasama, yargı, global, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerinden oluşmaktadır. İkinci tip düşünme stilleri yürütme, lokal, monarşik ve muhafazakar stiller gibi daha az bilişsel çaba gerektiren, norm uyumlu bilgi işleme süreçlerini gerektirir. Diğer dört düşünme stili (anarşik, oligarşik, içsel ve dışsal) ise gerçekleştirilecek olan konu ya da işin gerekliliğine bağlı olarak her iki gruptaki düşünme stillerinin özelliklerini gösterebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, genel olarak, birinci gruptaki düşünme stillerinin pozitif olarak bilinen özelliklerle (yüksek benlik saygısı, yüksek akademik başarı, yüksek bilişsel gelişim düzeyi, yüksek eğitim düzeyi vb.), ikinci gruptakilerin ise negatif özelliklerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Buluş, 2005). Buna göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin 1. grupta yer alan yargı, global düşünme stillerini; ikinci grupta yer alan muhafazakar düşünme stilini daha yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

Değişim sürecinin hızla yaşandığı günümüzde yöneticilerin ve öğretmenlerin, var olan kural ve prosedürleri geliştirme, yaratıcılıklarını kullanabilme, işleri yeni yöntemlerle yapma olarak nitelendirilen yaratıcı düşünme stilini daha yüksek düzeyde kullanmaları çevreye uyum sürecini kolaylaştırabilir. Okullar insan merkezli kurumlardır ve insanlar arası ilişkilerin niteliği okulun iklimini etkiler. Buna göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin dışsal stili içsel stile göre daha yüksek düzeyde kullanmaları beklenebilir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stili boyutlarına ilişkin görüşlerinde özerk, kuralcı, yargılayıcı, aşamalı, eşdeğerci, bütüncül, ayrıntıcı, kendine özgü, dışadönük, yenilikçi ve gelenekçi düşünme stillerine ilişkin görüşlerinde fark bulunmamış; tekilci ve kuralsız düşünme stillerine ilişkin görüşlerinde fark bulunmuştur. Tekilci ve kuralsız düşünme stillerini, yöneticilerin öğretmenlere göre daha çok kullandıkları bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin uygun düşünme stilleri kullanarak yaşanan sorunları daha iyi çözmelerini sağlayacak becerileri geliştirici hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-24.

Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Eğitim Yönetimi*, 27, 297-309.

Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: Kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 171-186.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Eğitim Yönetimi,* 28, 531-548.

Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 31-68.

Sternberg, R.J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Sünbül, A.M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29 (132), 25-42.

Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRÜNDEN BEKLENTİLERİ

EYTPE Uzmanı Ahmet Baştan, MEB, bastanahmet@hotmail.com

EYTPE Uzmanı Ömer Özkurt, MEB

EYTPE Uzmanı Abdullah Gündoğdu, MEB, gabdullah61@hotmail.com

Samim Aksoy, MEB, aksoysamim@hotmail.com

Songül Baştan, MEB, songulbastan@hotmail.com

Özet

Anadolu Liseleri öğretmen ve öğrencileri sınavla seçilen eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlardan öncelikle akademik başarı beklenmektedir. SBS yerleştirme puanları birbirine yakın düzeyde öğrencileri girdi olarak işleyen, aynı statüde, fakat daha iyi okul olanakları olduğu halde ÖSS'de daha başarılı çıktılar veremeyen Anadolu Liselerinin başarılarının istendik düzeyde olmamasının nedenlerinin araştırılması gerekir. Bu araştırmaya konu olan Anadolu Lisesi gibi bazı Anadolu Liseleri ÖSS sonuçlarına göre ders bazında değerlendirildiğinde, bazı derslerin başarı durumlarının genel liselerdekinden daha düşük olduğu görülmektedir. Okul başarısının yükseltilmesinde okul müdürlerinden beklenen çalışmalara ilişkin araştırmalar yapılmaktadır. Başarının artırılmasında öğretmenlerin okuldan beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu beklentilerin neler olduğunu öğrenmek ve onlara yanıt vermek akademik başarının artırılmasına katkı sağlayabilir. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, açık uçlu yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Çalışmada okul başarısının artırılabilmesi için öğretmen beklentileri araştırılmış ve öğretmenlerin okul müdüründen görüşlerine önem verilmesi, okulda değerli olduklarının hissettirilmesi, nesnel ölçütlere göre ödüllendirme yapılması, öğretmenler arası ayırım yapılmaması ve okulun imajının düzeltilmesini bekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma, okul müdürlerinin liderlik özellikleri göstererek okulu yönetmeleri, okulun en stratejik insan kaynağı olan öğretmenlerden yararlanmaları gerektiği sonucuna ulaştırmıştır.

Anahtar sözcükler: *Öğretmen beklentileri, Anadolu lisesi, akademik başarı*

Abstract

Anatolian High Schools are educational institutions whose teachers and students are selected by examination. Their primary goal is academic success. Having the same status and accepting students of approximately the same quality with close SBS scores, some of the Anatolian High Schools fail to live up to the expectations in terms of success in the university entrance exam (ÖSS), even though they have better school facilities. It has been observed that some Anatolian High Schools, as is the one this work addresses, do worse than regular high schools in some courses according to the results of the university entrance exam. The reasons why these schools are not successful enough should be investigated. There has been research conducted on the activities expected from the principals to improve the success of their schools. It is thought that teachers' expectations from the schools and meeting these expectations play a role in increasing the school's academic success. Therefore, learning the teachers' expectations and responding to them may contribute to the academic success. In this work, we investigated the teachers' expectations to increase the school's academic success.

We conclude that the teachers expect the principal to appreciate their opinions, to let them feel that they are important and valuable for the school, to award them based on objective criteria, not to discriminate among the teachers and to improve the school's image. Furthermore, the principals should administer the school by using their leadership capabilities, and utilize the most strategic human resource of the school, the teachers, effectively.

Keywords: *Teachers' expectations, Anatolian High School, academic success*

PROBLEM DURUMU

İçinde yaşadığımız bilgi çağında, bilgi toplumu olma yolunda okul yöneticilerine önemli igörevler düşmektedir. Kaliteli bir eğitim için öğrenen örgüt oluşturmak zorunda olan okul yöneticilerinin, merkez örgüt tarafından dikte edilen kural ve yönetmelikleri izleyen, okulun mal, araç ve gereçlerini koruyup kollayan uygulayıcılar olmaktan öteye geçerek, son dönemlerin yükselen paradigması olan öğrenen organizasyonlar yaratma yolunda öğretimsel ve dönüşümsel liderlik göstermeleri beklenmektedir (Şimşek, 1997:88).

Okul yöneticileri okul toplumu üyelerinin görüşlerine önem verip, onları yönetime katabilirse amaçları daha kolay gerçekleştirebilir. Okul toplum üyelerinden en önemli grubu oluşturan öğretmenler, okulların en stratejik insan kaynağıdır. Lider yönetici önkabullerini bırakarak yönettiği kitlenin ortak aklından yararlanan kişi olmalıdır.

Canlı ve öğrenen bir örgüt olması gereken okul ortamı oluşturulmasında yöneticilerin önemli bir rolü vardır. Okulunda güven ortamı oluşturamayan, her şeyi kontrolünde tutmaya çalışan, her şeye sadece kendisi karar veren ve hiç kimseye danışmayan, okulunu tepeden inme direktiflerle yöneten yönetici tipinden çok, güdüleyen, güven aşılayan, yol gösteren yöneticilere gereksinim vardır (Taş,2002).

Yönetime katılma öğretmen, öğrenci, okul çalışanları, veli ve diğer paydaşların kendi benliklerin doyumu için olanaklar sağlar. Onların örgütle kaynaşmasına, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için çaba harcamalarına neden olur (Taş,2002). Yönetime katılımın olmadığı ve yöneticilerin yönetimi paylaşmadıkları okullarda çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Okullarda yaşanan sorunlar, okul yöneticilerinin yönetim becerilerinden de kaynaklanmaktadır (Demirtaş ve diğerleri, 2007).

Okul yöneticileri okul içerisinde gösterdikleri liderlik stillerinin okulun örgütsel öğrenmesinde ve öğrenci çıktı değişkenleri üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu, paylaşılmış liderlik uygulamasına izin veren okul yöneticileri kendi okullarının etkili okul özellikleri göstermelerinde önemli rol oynadıkları görülmektedir (Korkmaz, 2006).

Okul başarılarının artırılması ve eğitimin kalitesinin yükseltilebilmesi için öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ortak paydada buluşmaları gerekmektedir. Araştırma akademik eğitim veren Anadolu Liselerinde başarıyı artırmak için öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anadolu Liseleri öğretmen ve öğrencileri sınavla seçilen eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlardan öncelikle akademik başarı beklenmektedir.

SBS yerleştirme puanları birbirine yakın düzeyde öğrencileri girdi olarak işleyen, aynı statüde, fakat daha iyi okul olanakları olduğu halde ÖSS de daha başarılı çıktılar veremeyen Anadolu Liselerinin başarılarının istendik düzeyde olmamasının nedenlerinin araştırılması gerekir.

Araştırmaya konu olan Anadolu Lisesi gibi bazı Anadolu Liseleri ÖSS sonuçlarına göre ders bazında değerlendirildiğinde, bazı derslerin başarı durumlarının genel liselerdekinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Okul başarısının yükseltilmesinde okul müdürlerinden beklenen çalışmalara ilişkin araştırmalar yapılmaktadır. Başarının artırılmasında öğretmenlerin okuldan beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu beklentilerin neler olduğunu öğrenmek ve onlara yanıt vermek akademik başarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, akademik başarıyı artırmak için, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin okul müdürlüğüne yeni atanan müdürden beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymak ve okul müdürleri ile diğer ilgili kurumlara önerilerde bulunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmada çalışmanın amacına uygun nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışma ilçe merkezinde 42 öğretmeni bulunan okuldan gönüllü 18 öğretmen ile Şubat 2010 da yapılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma verilerinin tümü, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu beş sorudan oluşan ‘’yarı yapılandırılmış görüşme formu’’ ile elde edilmiştir. Uygulamanın amacı öğretmenlere ön görüşmede anlatılmış, öğretmenlerin verdikleri bilgiler not edilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden e posta yolu ile sorulara yanıtlar istenmiştir. Uygulamanın bütün öğretmenleri kapsaması amaçlanmıştır. Ancak, bazı öğretmenler ‘’hiçbir şeyin değişeceğini sanmadıkları’’ için araştırmaya katılmamışlardır. Soruların son şeklinin verildiği son aşamada yanıtlar katılımcı 18 öğretmenden yazılı olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel bir araştırma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulmuştur. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, oluşan metinler yeterince okunmuş ve kodlamalar oluşturularak ortak yönler bulunmuş, ana hatlar oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek ortak yönler bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkartılmıştır.

BULGULAR

Araştırma yapılan okulun bulunduğu yer: İlçe merkezi

Öğrenci sayısı:540

Öğretmen sayısı:42

Öğretmenlerin öğrenim durumu: 5 yüksek lisans, 13 lisans

Katılan Branşlar: Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Edebiyat, Yabancı Dil, Felsefe, Rehberlik, Tarih, Beden Eğitimi

Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı: 11 Kadın, 7 erkek.

Çalışma yılı: En çok :31 yıl, en az: 7 yıl. Genel çalışma ortalaması 12.1 yıldır.

Araştırma yapılan okulda çalışma yılı ortalaması ise 4.2 yıldır.

Öğretmenlerin beklentilerini öğrenebilmek için onlara “siz okul müdürü olsaydınız ne yapardınız?” ve “siz okul müdürü olsaydınız neleri asla yapmazdınız?” diye iki temel soru soruldu. Daha sonra düşük başarının nedenleri, başarının artırılmasına ilişkin öneriler soruldu.

Öğretmenlerin öncelikle ‘’temizlik’’ ve ‘’adalet’’ konusunda bir adım atacaklarını söylediler. Öğretmenlerin adaletle ilişkilendirilecek başka bir beklenti içinde oldukları bulgusuna ulaşıldı: ‘’Tarafsız yönetim’’. Bu beklentileri, ‘’disiplinin sağlanması’’, ‘’okul kontenjanının düşürülmesi/sınıf mevcutlarının azaltılması’’, ’’kantinin cazip hale getirilmesi’’, ’’iletişime önem verilmesi’’, ’’sosyal etkinliklere önem verilmesi’’, ‘’okulla ilgili akademik çalışmalar yapılması (sorunların kökenine inebilmek için bilimsel çalışma yapılması), ‘’çevre düzeni’’, ‘’tanıtım ve reklam atağı’’ (okulun aslında başarılı olduğu, başarının tanıtımının yapılamadığı), ‘’öğretmenlere özgüven kazandırılması’’, ‘’okulun vizyon ve misyonunun kabul ettirilmesi’’, ‘’ödüllendirmede nesnellik’’, ‘’güven ortamı oluşturma’’, ‘’empati kurma’’ ve ‘’kaynak bulma’’ konusunda beklentilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erkek öğretmenlerin birinci sırada en çok yapılmasını istedikleri çalışmalar: Adalet, okulu sevdirme, vizyon ve misyonu kabul ettirme, kontenjanı ve sınıf mevcutlarını azaltma, herkesle iyi iletişim kurma.

Kadın öğretmenlerin birinci sırada yapılmasını istedikleri çalışmalar: Güven ortamı oluşturma, iletişime önem verme, kontenjanı ve sınıf mevcutlarını azaltma, disiplin, adalet, kantin ve temizlik.

Çalışmada elde edilen bulgularda erkeklerin adaleti, kadınların ise güveni önceledikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin ‘’okul müdürünün asla yapmamasını istedikleri’’ davranışlara ilişkin bulgular ise şunlardır: ‘’Okul müdürü öğretmenleri veliye ezdirmemeli’’, ‘’öğretmeni üzmemeli’’, ‘’asla adaletten ayrılmamalı’’, ‘’’ders programlarını yaparken taraf tutmamalı’’, ‘’öğrencileri boş derslerde okul dışına çıkartmamalı’’, ‘’müdür odasına kapanmamalı’’, ‘’klasik, yetkeci ve otoriter olmamalı’’, ‘’öğretmeni öğrencinin insafına bırakmamalı’’, ‘’ayırım yapmamalı’’, ‘’olumsuz enerji veren, asık suratlı olmamalı; ‘’öğretmenlerden kopuk’’ olmamalıdır.

Erkekler öncelikle, öğretmenin soyutlanmaması, ayırım yapılmaması, okul müdürünün asık suratlı, olumsuz enerji veren olmaması, öğretmenlerden kopuk ve odasına kapanan müdürü olmaması gerektiğini söyledikleri, buna karşın kadınları ders programı yaparken müdürün taraf tutmaması, boş derslerde öğrencileri okul alanının dışına çıkartmaması, taraf tutmaması, adaletten ayrılmaması, öğretmeni veliye ezdirmemesi gerektiği inancında oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okul müdüründen ‘’adaletli bir yönetim göstermesi ve öğretmenleri önemsemesi gerektiğini düşündükleri’’ anlaşılmaktadır.

Okul başarısının neden düşük olduğuna ilişkin soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin; ‘’adaletsizlik, disiplinsizlik, okulun sevilmemesi, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bilgi birikimlerinin akademik anlamda yetersiz olması, okulda güven ortamının olmaması, öğretmenler arası zümre işbirliğinin olmaması (herkes ben bilirim havasında), zamansız tayin ve atamalar, okulun taşıma merkezi okul olduğu ’’nun okul başarısının düşük olmasının temel nedenleri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ortak sorun olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını ve okulun sevilmemesinin başarının düşük olmasının temel nedeni olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Okulun il merkezine 45 km uzaklıkla bulunması, il merkezinde SBS puanıyla alan okullara yerleşemeyen öğrencilerin son tercih olarak bu okula yerleşmeleri, okulun sevilmeyişinin temel nedeni olduğunu düşündürmektedir.

Başarıyı artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin verilen yanıtlara göre okulda şu çalışmalar yapılmalıdır: Motivasyonun yükseltilmesi, eğitim materyalleri eksiklerinin giderilmesi, demokratik ve katılımcı bir anlayışla okulun yönetilmesi, sosyal etkinliklerin yapılması, kontenjanın düşürülmesi, etüt yapılması, alan seçiminde iyi rehberlik yapılması, disiplinin sağlanması, morallerin ve beklentilerin yüksek tutulması.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürü şunları yapmalıdır:

Okulun temizliği yaptırılmalı, gerekirse bu konuda hizmet satın alınmalıdır.

Çalışmalarda öğretmenlerin görüşleri alınmalı, yönetime katılımları sağlanmalıdır.

Okul kantini öğretmen ve öğrencilerin beslenme gereksinimleri giderecek düzeye getirilmelidir.

Sosyal etkinlikler mutlaka yapılmalıdır.

Okul kontenjanı düşürülmelidir.

Okul iklimini etkileyecek, öğretmenlerin morallerini yükseltecek etkinlikler yapılmalıdır.

Öğretmenler yönetimde adalet, ödüllendirmede nesnellik istemektedirler.

Ders programı bilimsel ilkelere ve adalet ilkesine uygun yapılmalıdır.

Velilerin okul ve öğretmenlere önyargılı davranışları önlenmelidir.

Öğretmenler okul müdüründen aşağıdaki davranışları asla yapmamasını istemektedirler:

Öğretmen soyutlanmamalı, öğretmenler arası ayırım yapılmamalı, adaletsizlik yapılmamalıdır.

Müdür odasına kapanmamalı, kendisi ile paydaşlar arasına engeller koymamalıdır.

Veli öğretmen çatışmasında öğretmeni veliye ezdirmemelidir.

Öğretmen rencide edilerek, küçük düşürülmemelidir.

Araştırmada, okulun adalet, temizlik, güven, beslenme gibi temel konularda sorunlu olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okulda adalet, tarafsız yönetim, ders programlarının yapılmasında eşitlik, ödüllendirmede nesnellik istenmektedir. Okul müdürü ödüllendirme ölçütlerini eğitim öğretim yılı başında yapılan öğretmenler kurulunda duyurabilir. Ders programı yapılışında da ilkeler önceden açıklanabilir veya program yapmayı bilen öğretmenlerden oluşturulacak bir komisyon bu görevi üstlenebilir. Böyle bir çalışma öğretenlerin yönetime katılımlarını sağlar, adalet duygusunu güçlendirir ve önyargıları önler. Program yapımında MEB geliştireceği ve merkezi olarak denetlenen bir ‘’programmatik’’ geliştirebilir. Ödüllendirmede öğretmenlere bir küçük anket uygulanarak, okulda kimin ödül hak ettiği öğrenilebilir. Çoğunluğun görüşü, belirlenen ölçütlerle örtüşüyorsa uygulanabilir.

Okulda beslenme sorunun çözümü için okul kantinin özelleştirilmesi, temizlik sorununun çözümü için de hizmet satın alınması gerekmektedir. Hizmet satın alımında başvurulacak en önemli kaynak velilerdir. Velilerin okul yönetimine katılmaları, okul aile birliğine seçilen insanların görevlerini yapmaları gerekmektedir. Okuldan haklı beklentileri olan velilerin, okulun da kendilerinden beklentilerinin olabileceğini bilmeleri gerekmektedir. Okulların temizlik sorunu MEB’in çözmesi gereken önemli bir sorundur. Bütün okulların hizmet satın alma yolu ile temizlik sorunlarını çözebilmesi bakanlığın bu konuda çalışma yapmasına bağlıdır. Okul müdürleri velilerden sürekli para isteme zorunda kalmaktan kurtarılmalıdır.

SBS’de başarılı öğrenciler, fen ve il merkezindeki Anadolu liselerine yerleşmektedir. İl merkezi ile mesafe arttıkça başarılı öğrenci tercihleri azalmaktadır.

Okulun sosyal etkinliklerde etkin olması beklenmektedir. Sosyal etkinlikler, ders dışı eğitim çalışmaları ile artırılabilir. Ancak taşıma merkezi olan araştırma yapılan okul öğrencilerinin hafta içi günlerde ders bitiminde okulda beklemeleri, hafta sonu okula gelmeleri zor görünmektedir. Bunun için ders dışı eğitim çalışmaları konusunda yeni düzenlemeler yapılabilir, saat sınırlandırması kaldırılabilir veya ders dışı eğitim çalışmaları seçmeli ders statüsüne kavuşturulabilir.

Başarının artırılabilmesi için okulda etüt yapılması bir çözüm olabilir. Ancak bu konuda velilerin istekli olmaları ve etüdün maliyetini karşılamaları gerekmektedir.

Öğretmenler okul müdürünün kendilerini soyutlamamasını, öğretmenler arasında ayırım yapmamasını, odasına kapanmamasını, öğretmenlere destek vermesini istemektedirler.

Öğretmenlerin okul müdürünün yapmasını veya yapmamasını istedikleri davranışlar incelendiğinde lider bir okul müdüründen beklenen davranışların öğretmenler tarafından beklendiği görülmektedir.

Okul başarısına ilişkin değerlendirmelerde okul yönetiminin gücünü aşan beklentiler de dile getirilmiştir. Okul başarısını olumsuz etkileyen zamansız atama ve tayinler okul başarısını olumsuz etkiler. Okul kontenjanının belirlenmesi komisyon kararıyla olur. Okulların temizlik hizmeti satın alması bakanlığın veya okul aile birliğinin desteği ile olabilir.

Okul müdürü ödüllendirmede sadece teklif etme yetkisine sahiptir. Aylıkla ödüllendirme komisyon kararıyla, takdir ve teşekkürle ödüllendirme de üst amirlerin takdirlerine bağlıdır.

Okul müdürü öğretmenlerden en yüksek verimi almak zorundadır. Bunun için yapılabilecek günlük basit şeyler vardır: Öğretmenler odasına uğrama, hal hatır sorma, yaş günü kutlama, spor etkinlikleri, çay, piknik, altın günlerine katılma gibi etkinlikler okul yönetimi ile öğretmenler arasında iyi ilişkiler kurulmasına yardımcı olur.

Okul müdürü öğretmenleri olumlu etkileme konusunda yeterli olmalıdır (Akçay,2003). Okul müdürünün yapacağı en önemli iş öğretmenlerin güvenini kazanmaktır (Töremen,2002). Yapılan araştırmalara göre okul müdürleri öğretmenlerin güvenini kazanmada yeterlidir (Okutan,2003).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler ile okul yönetimi arasında iletişim sorunlarından kaynaklanan adaletli bir yönetime ilişkin güvensizlik vardır. Bu sonuç yapılan başka bir araştırmada okul müdürlerinin okulları adalet ilkesine göre yönettikleri, öğretmenlerin ise müdürlerin bu görüşlerine katılmadıkları bulgusu ile örtüşmektedir (Baştan,2009). Okul müdürü öğretmenleri ilgilendiren bütün konularda açık bir yönetim sergilerse bu sorun ortadan kalkabilir.

Celep'e göre (2007) öğretmenlerin çoğu makam yetkisi hissettiren yöneticiler istemektedirler. Öğretmenler edilgen yöneticiler değil, öğretmeni yetkilendiren, gerektiğinde de yetkisini hissettiren lider yönetici istemektedirler. Bu bulgu Akçay'ın (2003) yaptığı araştırmada elde ettiği, ''okul müdürlerinin çoğu zaman öğretmenleri etkilediklerini sandıkları, ancak öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerini ara sıra etkiledikleri bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarında kadınların okul yönetimine karşı güvensizlik yaşadıkları bulgusu, konuyla benzerlik gösteren başka bir çalışmada elde edilen ''kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden okul yönetimine daha az güven duydukları bulgusu ile örtüşmektedir (Baştan,2009). Töremen'in (2002) bir okul müdürünün okulda yapacağı en önemli işin güveni tesis olduğu, Okutan'ın (2003) öğretmenlerin okul yönetimine güvendikleri bulgusu dikkate alındığında, araştırma yapılan okulda okul müdürünün öncelikle güven duygusunu kazanmasının bir zorunluluk olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler odasına kapanan okul müdürü istememektedirler. Celep'e göre (2007) bir okul için en gerçek eğer öğretmenlerin meslek bilgileridir. Bazı yöneticiler bilgilerini paylaştıklarında güçlerinin azalacağını sanırlar; bilgiyi bir silah olarak görür ve öğretmenlerle paylaşmak istemezler. Odasına kapanan ve bildiklerini paylaşmayan okul müdürü öğretmenlere rehberlik yapamaz. Bu anlayıştaki yöneticiler çağdaş denetim koşullarına uygun denetim yapmamaktadırlar (Okutan,2000). Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerine başvurmada yetersiz kaldığı bulgusu ile, araştırmanın öğretmenlerden kopuk bir okul yönetimi anlayışı bulgusu örtüşmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetiminden etkili iletişim bekledikleri bulgusu, Çubukçu ve Döndar'ın (2003) okul müdürlerinin öğretmenlerle iyi iletişim kurduklarını düşündükleri, öğretmenlerin ise okul müdürlerinin iletişimde yetersiz kaldıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir.

ÖNERİLER

1. Okul müdürleri ödüllendirmede açık olmalıdırlar.
2. Okul müdürleri ödüllendirmede nesnel ölçütler belirlemeli ve önceden öğretmenlere duyurmalıdır.
3. Ders programı ve derslere öğretmen atamasında adalet ve pedagojik ilkeleri uygulamak amacıyla MEB merkezi bir ''programmatik''g eliştirmelidir.
4. MEB temizlik hizmetleri satın alarak, okul müdürlerini hizmetlilerin insafından kurtarmalıdır.

KAYNAKÇA

Akçay, A (2003). ''Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu''? Millî Eğitim Dergisi. Sayı:152.

Celep, C.(2007). ''Okullarda Bilgi Yönetimi Kültürü Geliştirmede Okul Yöneticilerinin Rolü''. Eğitime Bakış Dergisi.Sayı:8.

Şimşek, H. (1997). Paradigma Savaşı ve Kaostaki Türkiye. İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Çalık, C., -Şehitoğlu; E.T.(2006). ''Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlilikleri''. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:170.

Çubukçu, Z-, Döndar, İ.(2003). ''Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri''. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:157.

Okutan,M.(2000).''Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi''. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirisi. PAU Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:7Okutan,

M.(2003). ''Okul Yöneticilerinin İdari Davranışları''. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:157.

Töremen, F. (2002). ''Okullarda Sosyal Sermaye''. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:32

Taş,H. (2002). ''Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi''. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:32.

Demirtaş, H., -Üstüner, M.-Özer, N.(2007). ''Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi''. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:51.

Baştan, A. (2009).''Okul Müdürlerinin İnsan Varsayımları (Trabzon Örneği)''. KTÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi.

Okutan, M. (2003). Okul Yöneticilerinin İdari Davranışları. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:157.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BAŞARISINI ETKİLEYEN BİR UNSUR OLARAK MOTİVASYON

Yrd. Doç Dr. Kürşad Zorlu, Ahi Evran Üniversitesi İ.İ.B.F İşletme Bölümü, kzorlu@ahievran.edu.tr

Özet

Yönetim alanındaki hızlı değişim ve toplumsal beklentiler örgüt çalışanlarının motive edilerek geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Bu kapsamda ülke içerisindeki işgücü kalitesini ve tüm örgütleri etkileyebilen temel bir unsur olarak Türk eğitim sisteminin bünyesindeki yöneticilerin motivasyon süreçlerine önem vermesi beklenir. Ancak uygulamada okul yöneticilerine dönük motivasyon araçlarının çeşitli engellerle karşılaştığı söylenebilir. Örgütsel ve çevresel sorunların bir arada değerlendirildiği bu çalışmada, okul yöneticilerinin motivasyon süreçlerini sekteye uğratan ve etkinlikten uzaklaştıran sebepler ortaya konularak çözüm odaklı öneriler sunulmaktadır. Buna göre çoğunlukla mevzuat kaynaklı ve kurum kültüründen beslenerek güçlenen yapısal ve sosyo-ekonomik sorunların olduğunu ifade etmek mümkündür.

***Anahtar Sözcükler**: Yönetici, eğitim, motivasyon, değişim*

Abstract

The rapid change in the administrational area and social expectations allow the development of the staff in the organization through motivation. In this scope, it can be expected that the Turkish education system as an essential element affecting the workforce quality and all the organizations, will place importance on the motivation process of the administrators within its structure. However, it can be said that the tools of motivation targeting the school administrators face many obstacles. In this study evaluating the organizational and environmental problems together, the causes disrupting the motivational process of the school administrators and keeping them away from activities are shown, and proposals focusing on solutions are submitted. Accordingly, it is possible to say that structural and socio-economical problems exist that arise mostly from the current legislation and that feed from and build-up on the organizational culture.

***Keywords**: Administrator, education, motivation, change*

PROBLEM DURUMU

Değişen rekabet koşulları, teknolojideki ilerlemeler ve toplumsal sistemin etkileriyle birlikte neo-klasik dönemde başlayan insana yönelik araştırma sürecinin devam ettiği ifade edilebilir. Bu sürecin önemli kavramlarından birisi olan motivasyon ise kapsamında yer alan araçlar ve meydana getirdiği sonuçlar itibariyle örgüt faaliyetlerinde başarı düzeyini artırabilen önemli bir yönetim etkinliğidir. Buna göre motivasyon sağlamaya ya da artırmaya dönük uygulamaların örgüt yönetimini belirleyen temel bir ölçüt olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütteki yönetici-yönetilen ilişkisi, iletişim biçimi, yetkilendirme durumu ve kararların alınışı doğrudan ya da dolaylı olarak motivasyon süreçlerinin etkisi altındadır. Çünkü işyerinde yöneticilerin düzenli ve sistemli bir yapıyla hareket etmesi; başarılı yönetici tanımına

uyan ve destekleyen bir ortam hazırlanması örgütleme fonksiyonu ile yakından ilgilidir. Ancak motivasyon konusunun göz ardı edildiği veya yeterince üzerinde durulmadığı örgütlerde bıkkınlık, işten soğuma, yabancılaşma ve çatışma gibi bireysel sonuçların yanında; yetki karmaşası, kademeler arası uyumsuzluk ve örgüt içi gruplaşma gibi yapısal sorunlarla karşılaşılabilir. Dolayısıyla Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan örgütlerin belirtilen gereklilikleri göz önüne alması kaçınılmazdır.

Çeşitli araştırmalarda günümüzde eğitim sisteminde görevli kişilerin genellikle öğretim süreçleri ile meşgul olduğu; iletişim, etkileşim, sosyalleşme, katılım ve motivasyon gibi önemli hususlarda eksik kaldığı belirtilmektedir (Dempo ve Gimpson, 1985). Buna göre yöneticilerin başarısını derinden etkileyen motivasyon uygulamalarının insan performansını artıran süreçler bütünü olarak algılanması gerekir. Günümüzde Türk eğitim sisteminin tümünde etkili bir yönetimden bahsetmek zordur. Özellikle kontrol mekanizmalarının sık değişmesi ve çeşitli kademedeki yöneticilerin siyasallaşma tehlikesi yönetimdeki sorunları derinleştirmektedir. Aynı şekilde okullarda öğretim-dışı personelin sayıca sınırlı olması, kıdem sahibi yöneticilerin bir kısmının eğitim seviyesinin düşüklüğü ve yöneticilerin yönetim rolünden yoksun olması okullarda insan kaynağının çağdaş yaklaşımların uzağında olduğunu işaret etmektedir (Torrington ve Weightman, 1989). Bu çalışmanın problem cümlesini Türk eğitim sisteminde uygulanan motivasyon araçları okul yöneticilerinin güdülenmesinde etkin ve yeterli midir? şeklinde ifade etmek mümkündür.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı kuramsal bir çerçeve içerisinde Türk eğitim sisteminde görev yapan okul yöneticilerinin motive edilme biçimlerinin değerlendirilerek, mevcut eksikliklerin ortaya konulabilmesidir. Böylelikle eğitim sistemine ve girdi-çıktı ilişkisine yön veren okul yöneticilerini diğer çalışanlardan ayrı tutan sebep ve unsurların açıkça görülebilmesine ve okul yöneticilerinin etkin biçimde motive edilmeleri halinde eğitim sistemine nasıl bir katkı sunabileceklerine yönelik öneriler ortaya konulabilecektir.

TARTIŞMA

Türk millî eğitim sisteminin temel yasal düzenlemeler ve ilkeler çerçevesinde, merkeziyetçi bir yönetim yapısıyla örgütlendiğini ifade etmek mümkündür. Nitekim merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatları ile bağlı kuruluşlardan oluşan millî eğitim teşkilat yapısı; aşırı kontrol, yukarıdan aşağı devam eden ve geri dönüşüm oranı düşük bir iletişim sürecini bünyesinde barındırmaktadır (Balcı, 1989). Bu sistem içerisinde okulları yöneten müdür ve müdür yardımcıları millî eğitim müdürüne bağlı olarak merkez birimin memurları konumundadır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2424_0.html, 18.03.2010).

Günümüzde kamu örgütleri ile işletmelerin temel yönetim farklılıkları arasında yetkiyi kullanma gücü ve serbestliği gelmektedir. Türk eğitim sistemi de yazılı kurallarla konulmuş ilke ve yöntemlere uymak gerekirken, özel işletmelerde bu durum kurum kültürü çerçevesinde belirginleşmektedir (Simkins, 2000). Uygulamada okul müdürleri kendi bütçelerini belirleme, yöneltme ve personel seçimi konusunda son derece sınırlı bir hareket alanına sahiptir. Merkezden gelen talimatnameler birer direktif aracı olarak okul yöneticilerine sunulmakta ve çoğunlukla alınan kararlarda katılım kavramının dikkate alınmadığı gözlenmektedir (Şişman vd., 2002). Bu sebeple okul yöneticilerinin amaç birliğinin sağlanması, "biz" duygusunun hakim kılınması ve takım çalışmasına uyum konusunda yeterli, gerekli bilgi ve donanımın uzağında olduğu söylenebilir (Memduhoğlu, 2008; Gedikoğlu, 2005). Özellikle teftiş süreçlerinin düzeltici ve proaktif değil öncelikle reaktif ve ceza tasarımlı olduğunu ifade etmek gerekir (http://www.kamudanhaber.com/, 19.03.2010). Üstelik müdürlük ve özellikle müdür yardımcılığı görevinin salt bir unvan alma ya da emeklilik hakkını elde etme yolu olarak algılanması yöneticilerin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir.

Diğer yandan eğitim sistemi içerisinde en önemli dönüt merkezi derslerin yapıldığı sınıflardır. Sınıflar düzenli, açık ve disiplinli bir atmosfer meydana getirmektedir. Burada eğitimcilerin en çok yaşadıkları ikilemin otorite odaklı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başarısız olan yöneticilerin çoğunlukla sınıf yönetimi konusunda yeteneksiz oldukları ileri sürülebilir (Wragg, 1985). Doğan (2007) tarafından öğretmen algısı üzerine yapılan araştırmada okul yöneticilerinin "yönetim süreçleri" uygulamaları sırasında düşük düzeyde disiplinlerarası beceriler sergilediğini ve bu becerilerin kullanılması durumunda öğretmenlerin motive edilerek performanslarının artırabileceği belirtilmektedir.

Motivasyon konusunda diğer bir faktör ücretler ve bunların dağılımıdır. Türkiye'de kamu görevlilerinin aldığı ücretler değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin dünya ortalamasının altında kaldığı söylenebilir(http://www.pmd.org.tr/haberler.php?kategori=1&haber=53). Bunun yanı sıra yazılı kurallarla kayıt alınan takdirname, teşekkür ve maaş ikramiyesi şeklinde sürdürülen güdüleme araçlarının genellikle okul yöneticilerinin dışında makamlarca verildiğini ve bu önemli motivasyon araçlarının adeta birer "lütuf" olarak sunulduğunu ileri sürmek mümkündür (http://www.porttakal.com/haber-meb-atama-yonetmeligini-cikardi-odul-sayisi-uctu-45853.html). Dolayısıyla okul yöneticilerine yönelik performans değerlendirme ya da ödül-ceza sisteminin uygulamada tamamen etkin ve adil olduğunun iddia edilmesi oldukça zorlaşmaktadır (Temel, 1999). Ayrıca kurallara aşırı bağlılık, bürokratik uygulamaların artışı ve içsel motivasyon araçlarının gerektiği biçimde uygulanmayışının okul yöneticilerinin başarısını etkileyen temel bir faktör olduğunu belirtmek gerekir (http://www.memurlar.net/haber/91152/, 18.03.2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin başarısızlıklarını günümüz liderlik süreçleri ile ilişkilendirmek mümkündür. Sistem içerisinde liderlik rolünü sekteye uğratan pek çok engel bulunmakla birlikte bunlardan en önemlileri; bürokrasi ve mevzuattan kaynaklanan engeller, zaman kıtlığı, toplumun beklediği rol değişimlerine ayak uydurulamaması, yöneticilik eğitiminin eksikliği ve kaynak yetersizliği şeklinde ifade edilebilir (Gümüşeli, 1996). Okul yöneticileri örgütsel değişim ve gelişimi hazırlayan, yönlendiren ve geleceğe taşıyan temel belirleyiciler arasındadır. Günümüz yönetim anlayışında çalışanlarla birlikte yönetmeyi ve takım çalışmasını üstlenmiş okul yöneticilerinin ön plana çıkarak örgütsel anlamda liderlik koltuğuna ulaşabileceğini söylemek mümkündür (Hesapçıoğlu, 1998). Buna rağmen okul yöneticilerinin değerlendirilmesine yönelik kişi ve grupların, üst kademe yöneticileri, müfettişler, çevresel birey ve guruplar, öğrenciler, veliler şeklinde sıralandığı görülmektedir. Uygulamada okul yönetiminin belirli amaçlara göre yapıldığı dikkate alınırsa değerlendirmenin de söz konusu amaçlar çerçevesinde yapılması gerekmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği ile okul yöneticiliğinin çeşitli bakımlardan tek bir kişide toplanması öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin farklı rollerin çatışmasına zemin hazırlamaktadır (Taymaz, 1986).

Eğitim yönetiminin değişen yapısı ve yönetimde etkinlik gereğince fırsat eşitliği, performans artırıcı takdir yöntemlerinin uygulanması, kıdem bakımından ileri sıralarda olan personelin daha da motive edilmesi ve karşılıklı güven esasının hakim kılınmasını, etkili çözümler arasında kabul etmek gerekir (West-Burnham, 1992).

Okul yöneticilerinin motivasyonunda ücret dışında diğer araçların da uygulanması, değişen dünya koşullarının meydana getirdiği bir zorunluluktur. Örneğin Trabzon ilindeki genel liseler üzerinde yapılan bir araştırmada ücret aracının çalışanları daha az etkilediği sonucuna varılmıştır (http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/643.pdf, 04.03.2010). Bu kapsamda okul yöneticilerinin yaratıcı, katılımcı ve proaktif bir düşünce biçimine sahip olabilmesi; görev yaptıkları örgütün yapısı, iklimi ve genel sistemi ile ilişkilendirilebilir (Smith vd.1997). Öyle ki Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi, aşırı bürokratik ve kuralcı yapısı okul yöneticilerinin yetki-sorumluluk dengesini bozarak yetenek gelişi-

mini engellemektedir(Balcı, 2001). Örgüt içinde muhtemel gruplaşma ve çatışmaların, rasyonel olmayan personel uygulamalarının varlığı dikkate alınırsa okul yöneticilerinin motivasyon araçlarından etkilenme konusunda dünyadaki benzerlerine göre geri durumda olduğu ileri sürülebilir (Şişman vd. 2002). Çağdaş işletmelerde yönetim faaliyetinin çalışanlarla empati kurularak, üretim sürecinin ise tüketicilerin istek ve beklentilerine yönelik olarak gerçekleşmesi beklenir. Eğitim yönetiminde de bu görüş etkili olmaya başlamıştır. Çünkü okullar başta olmak üzere eğitim kuruluşlarının dinamikleşen yönü eğitim yöneticilerini de mevzuat odaklı bir otoriter anlayıştan uzaklaştırma eğilimindedir (Çelik, 1995).

İnsan kaynaklarını geliştirmek ve yaşam boyu eğitimi etkin kılmak amacıyla bütünsel bir eğitim modelini kabul eden ve Lizbon süreci kapsamında girişimcilik, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, bilgi ve iletişim kavramlarına vurgu yapan Türk eğitim sisteminin okul yöneticilerinin motive edilebilmesi hususunda daha istekli ve dikkatli olması gerekmektedir.

(http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf, 16.03.2010).

Bu çerçevede aşağıdaki önerileri sıralamak mümkündür:

- Türk eğitim sistemine ait yazılı kuralların gözden geçirilerek okul yöneticilerinin kararlara katılımını, inisiyatif alabilmesini ve birlikte çalıştıkları insan kaynağının seçimi konusunda yetkilendirilebilecekleri düzenlemelerin yapılması,
- Merkezi ve yerel teftiş kurullarını yöneticilerin entelektüel sermayeyi harekete geçirebileceği ve kendilerini kontrol ederek geliştirebileceği bir ilişki biçimine teşvik edilmesi,
- Ücret odaklı ödüllendirme uygulamalarının fırsat eşitliğini dikkate alarak sayıca artırılması, tüm bölgelerde yaygınlaştırılarak ulaşılması mümkün olmayan bir algıdan kurtarılması,
- Takdir, teşekkür, sevgi ve saygı uyandırma, işbirliği, eşitlik gibi diğer motivasyon araçlarının da uygulanması ve örgüt yapısının yönetici motivasyonuna katkı sağlayacak şekilde reorganize edilmesi.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, E. (1989). Yönetimde Güdüleme, Ödüller ve Türk Eğitim Sistemindeki Durum, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 127-135.

Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 47-52.

Dempo, M., ve Sherri G. (1985). Teacher's Sense of Efficacy: an Improvement Factor in School Improvement, *The Elementary School Journal,* 86 (2), 173-185

Doğan, M. (2007). Okul Yöneticilerinin Disiplinlerarası Yönetim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler, *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 2, 531-548.

Hesapçıoğlu, M. (1998). Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü, Taymaz, H./Hesapçıoğlu, M. (Ed.), *Prof.Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan: Türkiye'de Eğitim Yönetimi***,** İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 97-104

Memduhoğlu, H., B. (2008). Örgütsel Sosyalleşme ve Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Sosyalleşme üreci, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 137-153, http://efdergi.yyu.edu.tr, (11.02.2010).

Simkins, T. (2000). Education reform and managerialism: Comparing the experience of schools and colleges, *Journal of Education Policy*, 15(3). 317-332.

Smith, S. C., ve Piele, P, K. (Eds.). (1997). Introduction. school leadership handbook for excellenge. (3rdEd.), University of Oregon, p.1-12.

Şişman, M., ve Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* S.1, C.2*,* s.1-16.

Taymaz, H. (1986). Okul Yönetimi ve Yönetici Geliştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19 (1), s.123-135.

Temel, A. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, MEB Millî Eğitim Dergisi, S.44, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm, (22.02.2010).

Torrington, D., ve Weightman, J. (1989). *The Reality of School Management*, Oxford: Blackwell

West-Burnham, J. (1992). Managing Quality in Schools, Harlow: Longman.

Wragg, C. E. (1985). Training skillful teachers. Teacher Education, Vol.1, No.3, s.199-208.

http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/643.pdf, (04.03.2010).

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf, (16.03.2010)

http://www.pmd.org.tr/haberler.php?kategori=1&haber=53, (09.03.2010).

http://www.memurlar.net/haber/91152/, (18.03.2010).

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2424_0.html, (18.03.2010).

http://www.porttakal.com/haber-meb-atama-yonetmeligini-cikardi-odul-sayisi-uctu-45853.html, (01.02.2010).

http://www.kamudanhaber.com/haber-Boyle-teftis-sisteminin-boyle-okul-muduru-olur-9899/, (19.03.2010).

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMEN VE DİĞER PERSONELİN OKUL MÜDÜRLERİ İLE İLETİŞİMLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI YÖNETİMSEL SORUNLAR

Prof. Dr. Semra Ünal, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, sunal@marmara.edu.tr

Murat Şaşı, Millî Eğitim Bakanlığı, muratsasi@hotmail.com

Arş. Gör. Durmuş Ümmet, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, dummet@marmara.edu.tr

PROBLEM DURUMU

Gerek gündelik yaşamda olsun, gerekse resmi bir kurumda olsun iletişim insanın var olduğu her yerde zorunlu olarak var olan bir olgudur. Doğru ve sağlıklı iletişim insanlar arası ilişkilerin temeli olduğu kadar resmi süreçlerin de temelini oluşturur. İletişim, insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren toplumsal etkileşimlerde rol oynayan sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla, bazı anlamları aralarında paylaşmaları sürecidir (Telman ve Ünsal, 2005). Örgütsel açıdan iletişim, örgütü oluşturan sistemlerini birbirlerine bağlayan ve kendi aralarındaki uyumu sağlayan bir süreçtir. Örgüt içinde eylemlerin sürdürülmesi, alınan kararların çalışanlara, çalışanlarca hazırlanan raporların üst yönetime aktarılması, sorunların çözülmesi, işlerin başlatılması, kurum kültürüne uyarlanması sağlıklı bir iletişim sürecine dayanmaktadır (Eroğlu, 2005). Örgüt ve birey üzerinde önemli etkileri olan iletişim, yöneticilerin başarısı ve örgütün etkinliğinde de büyük rol oynayan bir süreçtir (Harris, 2002). İletişim aracılığı ile okul yöneticisi, fikirlerini açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağına sahip olur (Tutar ve Yılmaz, 2003). Eğitim yöneticileri ve okuldaki diğer çalışanlar arasındaki iletişim, okuldaki performansın artması ve sürecin sağlıklı bir tarzda devam etmesi için önemli bir unsurdur. Bütün yönetsel ve örgütsel faaliyetlerin temelini oluşturan bilgi okulların da var olma nedenidir. Bilgi ve deneyim aynı zamanda, etkili bir iletişim için hayati bir önem taşımaktadır.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Okul yönetiminde devletin belirlediği eğitim politikalarını, eğitimin ve okulun genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek hedeflenir. Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesi de her kademe ve konumdaki yöneticinin insan ve madde kaynaklarından en uygun şekilde yararlanmasına, işbölümü yaparak çalışanlarla işbirliği ve iletişim içinde olmasına bağlıdır (Açıkalın, 1998). Aslında bütün bu ifade edilenler birer yöneticilik yeterliliğidir. Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi gerekliliği günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003). Etkili bir eğitim yönetiminin kuşkusuz en önemli öğesi ise uygulayıcısı olan eğitim yöneticisidir. Drucker (1994)'e göre, etkin yöneticiler, zamanlarının nereye harcandığını bilirler ve kendilerine somut hedefler koyarlar. Ayrıca etkin yöneticiler, sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışırlar, yani elinden gelen şeylere yönelirler, yapamayacakları şeylere işe girişmezler.

Örgütsel yapılar içinde eğitim kurumları, toplumsal yapının önemli ve dinamik parçalarından biridir. Özellikle eğitim kurumları içinde başta gelen okulların gelişmesi, eğitim yenilikleri için gerekli şartları oluşturulabilmesi okul müdürlerine bağlıdır (Fullan, 2002). Okul, işleyişi boyunca küçük ya da büyük bir takım sorunlarla karşı karşıya kalır. Bu sorunlar çözülmeden okulun amaçlarını istenilen ve planlanan düzeyde gerçekleştirmesi beklenemez. Okul yöneticisi bu

sorunları çözebilmek için yönetim süreçlerinden etkili bir şekilde yararlanabilmelidir (Başaran, 1996). Okul içinde yaşanan bu sorunlardan birisi de çalışanlar arasındaki iletişim problemleridir. İletişim insanların toplu yaşamasının ürünüdür. (Erdoğan, 2000). İletişim sürecinde; düşünceleri net bir biçimde ortaya koyma ve aydınlatma, çift yönlü iletişime önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, karşıdaki kişiye duyarlı olma ve empatik davranma, dinleyenlerin gereksinimlerini dikkate alma vb. okul müdürlerinin göz önünde bulundurması gereken öğelerdir (Şişman, 2002).

Öğretmenlerle iş birliği yapan, sorunların çözümüne yardımcı olan, eşit davranan, olumlu ilişkileri okul içinde ve dışında sürdürebilen, hoşgörülü, bilgiye, davranışa, araştırmaya ve işe motive eden, mesleki ve kişisel formasyona sahip yöneticilerin öğretmenler ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2000).

AMAÇ

Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve diğer personelin okul müdürleri ile iletişimlerinde karşılaştıkları yönetimsel sorunları, öğretmenlerin ve diğer personelin çeşitli değişkenleri çevresinde incelemek ve olumsuzlukları ortaya koyarak bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelli bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da çalışan öğretmenler ve diğer personel oluşturmaktadır. İstanbul ili; Tuzla, Pendik, Kartal, Maltepe, Kadıköy ilçelerinde çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya tesadüfi şekilde katılan 316 öğretmen ve diğer personel araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve *Kişisel Bilgi Formu* ve *Yönetimsel Sorunlar* anketi kullanılmıştır. Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Alpha: 0,84). İstatistiksel teknik olarak ise; tanımlayıcı istatistikler yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ve fark testleri teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle, örneklem yapısını tanımak amacıyla bağımsız değişkenlere ilişkin yapılmış olan hesaplamalara, daha sonra ise farklılıkları test etmek için yapılmış olan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılanların bağımsız değişkenlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 1: *Öğretmen ve Diğer Personelin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular*

DEĞİŞKEN	f	%
Cinsiyet		
Bay	210	66,5
Kadın	106	33,5
Yaş		
30 yaş ve altı	118	37,3
31-40 yaş	156	49,4
41-50 yaş	40	12,7
51 yaş ve üzeri	2	0,6
Görev		
Müdür Yardımcısı	36	11,4
Öğretmen	267	84,5
Diğer personel (Hizmetli, Memur)	13	4,1
Eğitim Durumu		
Lise	9	2,8
Ön Lisans	8	2,5
Lisans	265	83,9
Lisansüstü	34	10,8
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	89	28,2
6-10 yıl	126	39,9
11-15 yıl	69	21,8
16-20 yıl	30	9,5
21 yıl ve üzeri	2	0,6
Aynı Okuldaki Çalışma Süresi		
1-5 yıl	231	73,1
6-10 yıl	75	23,7
11-15 yıl	10	3,2
16-20 yıl	0	0
21 yıl ve üzeri	0	0

Tablo 1: *(Devamı) Öğretmen ve Diğer Personelin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular*

İletişim Konusunda Eğitim Alma		
MEB Hizmetiçi Seminerlerine Katılma	47	14,9
Yüksek Lisans Yapma	18	5,7
Çeşitli Konferans ve Seminerlere Katılma	161	50,9
Eğitim Almadım	90	28,5
Branş		
Türk Dili ve Edebiyatı	36	11,4
Matematik	32	10,1
Fen Grubu (Fizik, Kimya, Biyoloji)	48	15,2
Sosyal Grubu (Tarih, Coğrafya)	33	10,4
Resim, Müzik, Beden Eğitimi	17	5,4
Felsefe, Rehberlik, Din Kültürü	28	8,9
Yabancı Dil	28	8,9
Meslek Dersleri	45	14,2
İdari İşler (Md. Yrd. Memur)	49	15,5

Yukarıdaki tabloda, örneklemi oluşturan toplam 316 öğretmene ait bağımsız değişkenlere dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre;

- "Öğretmen ve personelin düşüncelerini dinlemez" (Bay X=2,20 "Çoğunlukla katılıyorum", Bayan X=1,98 "Çoğunlukla katılıyorum"),
- "Yöneticinin sözcükleri kullanma kapasitesinin azlığı anlaşılır açıklamalar yapmasını engeller" (Bay X=2,15 "Çoğunlukla katılıyorum", Bayan X=1,93 "Çoğunlukla katılıyorum"),
- "Öğretmen ve diğer personelin kurumla ilgili dilek ve şikâyetlerini dinlemez" (Bay X=2,08 "Çoğunlukla katılıyorum", Bayan X=1,82 "Çoğunlukla katılıyorum"),
- "Yönetim bilgileri yetersizdir" (Bay X=1,98 "Çoğunlukla katılıyorum", Bayan X=1,80 "Çoğunlukla katılıyorum"),
- "İdari işlerin nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgileri yetersizdir" (Bay X=1,98 "Çoğunlukla katılıyorum", Bayan X=1,80 "Çoğunlukla katılıyorum"),
- "Okulun amaç ve politikası hakkında bilgisi yoktur" (Bay X=1,88 "Çoğunlukla katılıyorum", Bayan X=1,70 "Tamamen katılıyorum"), ifadelerinde farklılıklar bulunmuştur. İlgili ifadeleri bayan öğretmenler daha olumsuz düzeyde paylaşmaktadırlar. Başka bir ifade ile, yöneticilerin olumsuz olan bu yönetimsel sorunlarını bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla vurgulamaktadırlar.

3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre;

- "Personeline adil davranmaz, objektif değildir" (30 yaş ve altı X=2,46 "çoğunlukla katılıyorum") ifadesini genç öğretmenler daha olumsuz bir durum olarak algılamaktadırlar.

4. Okuldaki Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Okuldaki görev değişkenine göre;

- "Gelen yazılar duyurular zamanında iletilmez" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Duyurulması gereken bilgiler eksik verilir" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Verilen bilgilerde belirsizlik vardır" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "İlgili makam ya da kişilere bilgiler zamanında gönderilmez" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetici açık ve anlaşılır açıklamalar yapmaz" (diğer personel X=1,38 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetmelik, genelge vb. yorumlamada ve uygulamada yetersizdir" (diğer personel X=1,38 "tamamen katılıyorum"),
- "Mevzuatla ilgili yeterli bilgiye sahip değildir" (diğer personel X=1,15 "tamamen katılıyorum"),
- "Okulda yapılan uygulamaları takip etmez" (diğer personel X=1,46 "tamamen katılıyorum"),

- "Yapılacak işlerin teferruatı içinde boğulur" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Alınan kararların çalışanlar tarafından nasıl algılanacağını düşünmeden açıklama yapar" (diğer personel X=1,38 "tamamen katılıyorum"),
- "Öğretmen ve personelin düşüncelerini dinlemez" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Yöneticinin sözcükleri kullanma kapasitesinin azlığı anlaşılır açıklamalar yapmasını engeller" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Bürokratik işlerin uzunluğu ve karmaşıklığı içinde boğulur" (diğer personel X=1,38 "tamamen katılıyorum"),
- "Toplantılara ilişkin çağrıları zamanında yapmaz" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Okulun işleri ile ilgili kısa süreli değerlendirme toplantıları yapmaz" (diğer personel X=1,38 "tamamen katılıyorum"),
- "Uzun zaman alan ya da sonuç alınamayan toplantılar yapar" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "İletişim kurulması gereken kişi ya da kurumlarla iletişim kurmada aksaklıklar yaşar" (diğer personel X=1,53 "tamamen katılıyorum"),
- "Değişen ya da yeni gelen yönetmelik ya da yazıların uygulanmasında kendi karar veremez. Sürekli başka okulların neler yaptıklarını izleyerek uygulama yapar (diğer personel X=1,46 "tamamen katılıyorum"),
- İnsan ilişkilerinin zayıflığı nedeniyle iletişim kurmaktan çekinir" (diğer personel X=1,07 "tamamen katılıyorum"),
- "Başkalarının etkisi altında kalarak kararların objektif uygulanmasını sağlayamaz" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetici kolay yaklaşılabilen, her zaman bulunabilen biri değildir" (diğer personel X=1,83 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetim bilgisi ve becerisi eksiktir" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Toplantı yönetimi bilgisi yetersizdir" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Gelecek endişesi oluşturan mesajlarla öğretmen ve personeli huzursuz eder" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Öğretmen ve personelin kurumla ilgili dilek ve şikâyetlerini dinlemez" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetimsel faaliyetlerin koordinasyonu konusunda güçlük çeker" (diğer personel X=1,47 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetim bilgisi yetersizdir" (diğer personel X=1,15 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetmelik, genelge, emir vb. anlamakta güçlük çeker" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Kişilik özellikleri (heyecanlı, çekingen vb.) nedeniyle iletişim kurmak güçlük çeker" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"),
- "İsteklerini, dileklerini, görüşlerini, kendilerini ifade edemedikleri için iletişim sorunu yaşar" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Özlük haklarını takip etmezler" (diğer personel X=1,07 "tamamen katılıyorum"),
- "Hizmet içi eğitim, seminer, konferans vb. faaliyetlere katılmak istemezler" (diğer personel X=1,23 "tamamen katılıyorum"), ifadeleriyle ortaya konulan yönetsel sorunların varlığını, okuldaki diğer personeller (memurlar, hizmetliler vb.) öğretmen ve müdür yardımcılarına göre daha fazla paylaşmaktadırlar.

5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve diğer personelin eğitim durumu değişkenine ilişkin bulguları ele alındığında;

- "Gelen yazılar, duyurular zamanında iletilmez" (Lise mezunu X=1,22 "tamamen katılıyorum"),
- "Verilen bilgilerde eksiklikler vardır" (Lise mezunu X=1,44 "tamamen katılıyorum"),

- "İlgili kişilere ya da makamlara bilgiler zamanında gönderilmez" (Lise mezunu X=1,11 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetici açık ve anlaşılır açıklamalar yapmaz" (Lise mezunu X=1,22 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetmelik, genelge vb. yorumlamada ve uygulamada yetersizdir" (Lise mezunu X=1,12 "tamamen katılıyorum"),
- "Mevzuatla ilgili yeterli bilgiye sahip değildir" (Lise mezunu X=1,32 "tamamen katılıyorum"),
- "Okulda yapılan uygulamaları takip etmez" (Ön Lisans X=1,25 "tamamen katılıyorum"),
- Değişikliklere ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için yönetici kendini ve personelini yetiştirme, geliştirme çabası göstermez" (Ön Lisans X=1,87 "tamamen katılıyorum"),
- "Yapılacak işlerin teferruatı içinde boğulur" (Lise mezunu X=1,22 "tamamen katılıyorum"),
- "Alınan kararların çalışanlar tarafından nasıl algılandığını düşünmeden açıklamalar yapar" (Lise mezunu X=1,33 "tamamen katılıyorum"),
- "Öğretmen ve personelin düşüncelerini dinlemez" (Lise mezunu X=1,11 "tamamen katılıyorum"),
- "Bürokratik işlerin uzunluğu ve karmaşıklığı içinde boğulur" (Ön Lisans X=1,25 "tamamen katılıyorum"),
- "Uzun zaman alan ve sonuç alınamayan toplantılar yapar" (Lise mezunu X=1,22 "tamamen katılıyorum"),
- "Başkalarının etkisinde kalarak kararların objektif uygulamasını yapamaz" (Ön Lisans X=1,25 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetim bilgisi ve becerileri yetersizdir" (Lise mezunu X=1,11 "tamamen katılıyorum"),
- "Öğretmen ve personelin kurumla ilgili dilek ve şikâyetlerini dinlemez" (Lise mezunu X=1,11 "tamamen katılıyorum"),
- "Yönetmelik, genelge, emir vb. anlamakta güçlük çeker" (Lise mezunu X=1,11 "tamamen katılıyorum"),
- "Kişilik özellikleri (heyecanlı, çekingen vb.) nedeniyle iletişim kurmak güçlük çeker" (Ön Lisans X=1,12 "tamamen katılıyorum"),
- "İsteklerini, dileklerini, görüşlerini, kendilerini ifade edemedikleri için iletişim sorunu yaşar" (Ön Lisans X=1,23 "tamamen katılıyorum"),
- "Özlük haklarını takip etmezler" (Ön Lisans X=1,00 "tamamen katılıyorum"),
- "Hizmet içi eğitim, seminer, konferans vb. faaliyetlere katılmak istemezler" (Lise X=1,21 "tamamen katılıyorum"), ifadeleriyle açıklanan, yöneticilerin yönetsel sorunlarının varlığını, lise ve ön lisans mezunu olan katılımcılar daha fazla paylaşmaktadırlar.

6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve diğer personelin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgularına bakıldığında;

- "Gelen yazılar, duyurular zamanında iletilmez" (21 yıl ve üzeri X=1,50 "tamamen katılıyorum"),
- "Gelen yazıları imza karşılığı duyurmaz" (21 yıl ve üzeri X=1,00 "tamamen katılıyorum"), ifadelerini 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve diğer personel daha fazla vurgulamaktadır.

7. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve diğer personelin aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgularına bakıldığında;

- "Değişikliklere ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için yönetici kendini ve personelini yetiştirme, geliştirme çabası göstermez" (1-5 yıl X=1,94 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "Tek yönlü iletişim kullanarak emir ve isteklerinin yapılmasını ister" (1-5 yıl X=2,24 "kısmen katılıyorum"),

- "Değişen ya da gelen yönetmelik ya da yazıların uygulanmasında kendi karar veremez. Sürekli başka okulların neler yaptığını izleyerek uygulama yapar" (1-5 yıl X=2,22 "kısmen katılıyorum"),
- "Yönetim bilgisi ve becerisi eksiktir" (1-5 yıl X=1,93 "çoğunlukla katılıyorum") ifadelerinde ortaya konan yönetsel sorunları aynı okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmen ve diğer personelin daha fazla paylaştığı görülmektedir.

8. İletişim Konusunda Alınan Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve diğer personelin aynı okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgularına bakıldığında;

- "Mevzuatla ilgili yeterli bilgiye sahip değildir" (Eğitim almayan X=2,00 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "Yapılacak işlerin teferruatı içinde boğulur" (Eğitim almayan X=1,96 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "Yöneticinin sözcükleri kullanma kapasitesinin yetersizliği anlaşılır açıklamalar yapmasını engeller" (Eğitim almayan X=1,74 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "İletişim kurulması gereken kişi ya da kurumlarla iletişim kurma aksaklıkları yaşar" (Eğitim almayan X=1,96 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "Yönetim bilgisi ve becerisi eksiktir" (Eğitim almayan X=1,80 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "Toplantı yönetim bilgisi yetersizdir" (Eğitim almayan X=1,82 "çoğunlukla katılıyorum"),
- "Gelecek endişesi oluşturan mesajlarla öğretmen ve personeli huzursuz eder" (Eğitim almayan X=1,83 "çoğunlukla katılıyorum") ifadelerini iletişim konusunda herhangi bir eğitim almamış olan öğretmen ve diğer yöneticilerin daha fazla paylaştıkları görülmektedir.

9. Öğretmenlerin ve Diğer Personelin Ölçme Aracındaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara Göre En Fazla ve En az Paylaştıkları İfadelere İlişkin Bulgular

Tablo 2: *Öğretmenlerin ve Diğer Personelin Ölçme Aracındaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara Göre, En Fazla Düzeyde ve En az Düzeyde Görüş Bildirdikleri İfadelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

İFADELER	X	SS
En Fazla Olumlusuzluklar		
"İnsan ilişkilerinin zayıflığı nedeniyle iletişim kurmaya çekinir"	1,79	0,88
"Yöneticimiz kolay yaklaşılabilir, her zaman bulunabilen biri değildir"	1,83	0,82
"Okulun amaç ve politikası hakkında bilgileri yoktur"	1,88	0,70
En Az Olumsuzluklar		
"Önemli yazıları imza karşılığı duyurma"	2,98	0,92
"Yönetimsel faaliyetlerin koordinasyonu hakkında güçlük çekme"	2,53	0,64
"Toplantıda herkese söz hakkı verme"	2,75	0,92

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmen ve diğer personelin görüşlerine göre en olumsuz gördükleri yönetsel problemleri: "İnsan ilişkilerinin zayıflığı nedeniyle iletişim kurmaya çekinir" ifadesine X=1,79 "Çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde katıldıkları, "Yöneticimiz kolay yaklaşılabilir, her zaman bulunabilen biri değildir" X=1,83 "Çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde katıldıkları ve "Okulun amaç ve politikası hakkında bilgileri yoktur" X=1,88 "Çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde ortaya koydukları görülmüştür.

Öğretmenler ve diğer personelin yönetsel sorunlarla ilgili olarak en olumlu görüşlerini: "Önemli yazıları imza karşılığı duyurma" ifadesini X=2,98 "Kısmen katılıyorum" düzeyinde, "Yönetimsel faaliyetlerin koordinasyonu hakkında güçlük çekme" ifadesini X=2,53 "Kısmen katılıyorum" düzeyinde ve "Toplantıda herkese söz hakkı verme" ifadelerinin X=2,75 "Kısmen katılıyorum" düzeyinde paylaştıkları belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ve diğer personelin cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgularına bakıldığında; "Öğretmen ve personelin düşüncelerini dinlemez",

"Yöneticinin sözcükleri kullanma kapasitesinin azlığı anlaşılır açıklamalar yapmasını engeller", "Öğretmen ve diğer personelin kurumla ilgili dilek ve şikâyetlerini dinlemez", "Yönetim bilgileri yetersizdir", "İdari işlerin nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgileri yetersizdir", "Okulun amaç ve politikası hakkında bilgisi yoktur" ifadelerini bayan öğretmen ve personelin daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

"Personeline adil davranmaz, objektif değildir" ifadesini genç öğretmenler (30 yaş ve altı) daha olumsuz bir durum olarak paylaşmışlardır.

"Gelen yazılar duyurular zamanında iletilmez", "Duyurulması gereken bilgiler eksik verilir", "Verilen bilgilerde belirsizlik vardır", "İlgili makam ya da kişilere bilgiler zamanında gönderilmez", "Yönetici açık ve anlaşılır açıklamalar yapmaz", "Yönetmelik, genelge vb. yorumlamada ve uygulamada yetersizdir", "Mevzuatla ilgili yeterli bilgiye sahip değildir", "Okulda yapılan uygulamaları takip etmez", "Yapılacak işlerin teferruatı içinde boğulur", "Alınan kararların çalışanlar tarafından nasıl algılanacağını düşünmeden açıklama yapar", "Öğretmen ve personelin düşüncelerini dinlemez" (diğer personel X=1,30 "tamamen katılıyorum"), "Yöneticinin sözcükleri kullanma kapasitesinin azlığı anlaşılır açıklamalar yapmasını engeller", "Bürokratik işlerin uzunluğu ve karmaşıklığı içinde boğulur", "Toplantılara ilişkin çağrıları zamanında yapmaz", "Okulun işleri ile ilgili kısa süreli değerlendirme toplantıları yapmaz", "Uzun zaman alan ya da sonuç alınamayan toplantılar yapar", "İletişim kurulması gereken kişi ya da kurumlarla iletişim kurmada aksaklıklar yaşar", "Değişen ya da yeni gelen yönetmelik ya da yazıların uygulanmasında kendi karar veremez. Sürekli başka okulların neler yaptıklarını izleyerek uygulama yapar", "İnsan ilişkilerinin zayıflığı nedeniyle iletişim kurmaktan çekinir", "Başkalarının etkisi altında kalarak kararların objektif uygulanmasını sağlayamaz", "Yönetici kolay yaklaşılabilen, her zaman bulunabilen biri değildir", "Yönetim bilgisi ve becerisi eksiktir", Toplantı yönetimi bilgisi yetersizdir", "Gelecek endişesi oluşturan mesajlarla öğretmen ve personeli huzursuz eder", "Öğretmen ve personelin kurumla ilgili dilek ve şikâyetlerini dinlemez", "Yönetimsel faaliyetlerin koordinasyonu konusunda güçlük çeker", "Yönetim bilgisi yetersizdir", "Yönetmelik, genelge, emir vb. anlamakta güçlük çeker", "Kişilik özellikleri (heyecanlı, çekingen vb.) nedeniyle iletişim kurmak güçlük çeker", "İsteklerini, dileklerini, görüşlerini, kendilerini ifade edemedikleri için iletişim sorunu yaşar", "Özlük haklarını takip etmezler", "Hizmet içi eğitim, seminer, konferans vb. faaliyetlere katılmak istemezler", ifadeleriyle ortaya konulan yönetsel sorunların varlığını, okuldaki diğer personeller (memurlar, hizmetliler vb.) öğretmen ve müdür yardımcılarına göre daha fazla paylaşmaktadırlar. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere, okul yöneticilerinin yönetimsel sorunları ve süreçle ilgili aksaklıkları okuldaki memur ve hizmetli gibi diğer personele daha fazla yansımaktadır. Yöneticilerin okuldaki bu çalışanlara daha az önem vermelerinin, yönetsel süreçlere müdahil etmemelerinin bu sonucun elde edilmesinde etkili bir unsur olduğu düşünülmektedir.

"Gelen yazılar, duyurular zamanında iletilmez", "Verilen bilgilerde eksiklikler vardır", "İlgili kişilere ya da makamlara bilgiler zamanında gönderilmez", "Yönetici açık ve anlaşılır açıklamalar yapmaz", "Yönetmelik, genelge vb. yorumlamada ve uygulamada yetersizdir", "Mevzuatla ilgili yeterli bilgiye sahip değildir", "Okulda yapılan uygulamaları takip etmez", "Değişikliklere ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için yönetici kendini ve personelini yetiştirme, geliştirme çabası göstermez", "Yapılacak işlerin teferruatı içinde boğulur", "Alınan kararların çalışanlar tarafından nasıl algılandığını düşünmeden açıklamalar yapar", "Öğretmen ve personelin düşüncelerini dinlemez", "Bürokratik işlerin uzunluğu ve karmaşıklığı içinde boğulur", "Uzun zaman alan ve sonuç alınamayan toplantılar yapar", "Başkalarının etkisinde kalarak kararların objektif uygulamasını yapamaz", "Yönetim bilgisi ve becerileri yetersizdir", "Öğretmen ve personelin kurumla ilgili dilek ve şikâyetlerini dinlemez", "Yönetmelik, genelge, emir vb. anlamakta güçlük çeker", "Kişilik özellikleri (heyecanlı, çekingen vb.) nedeniyle iletişim kurmak güçlük

çeker", "İsteklerini, dileklerini, görüşlerini, kendilerini ifade edemedikleri için iletişim sorunu yaşar", "Özlük haklarını takip etmezler", "Hizmet içi eğitim, seminer, konferans vb. faaliyetlere katılmak istemezler" ifadeleriyle açıklanan, yöneticilerin yönetsel sorunlarının varlığını, lise ve ön lisans mezunu olan katılımcılar daha fazla paylaşmaktadırlar. Okuldaki memur ve hizmetli gibi diğer personelin de bu durumu paylaştıkları daha önceki tartışmada açıklanmıştı. Okuldaki lise ve önlisans mezunu olan kişilerin bu çalışanlar olduğu bilinmektedir. Dolaysıyla birbiriyle örtüşen bu bulguların elde edilmesi beklenen bir durum olarak yorumlanmaktadır.

"Gelen yazılar, duyurular zamanında iletilmez" ve "Gelen yazıları imza karşılığı duyurmaz" ifadelerini 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve diğer personel daha fazla paylaşmaktadır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmen ve diğer personelin okuldaki yazışmalardan daha fazla haberdar olmak istemelerinin ve buna daha fazla önem vermelerinin bu sonuca ulaşmada önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

"Değişikliklere ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için yönetici kendini ve personelini yetiştirme, geliştirme çabası göstermez", "Tek yönlü iletişim kullanarak emir ve isteklerinin yapılmasını ister", "Değişen ya da gelen yönetmelik ya da yazıların uygulanmasında kendi karar veremez. Sürekli başka okulların neler yaptığını izleyerek uygulama yapar", "Yönetim bilgisi ve becerisi eksiktir", ifadelerinde ortaya konan yönetsel sorunları aynı okulda 1-5 yıldır çalışan öğretmen ve diğer personelin daha fazla paylaştığı görülmektedir. Bulunduğu okula yeni gelen öğretmen ve diğer personelin bu ifadeleri daha sıklıkla sorun olarak algılamalarında da; göreve yeni başladıkları okuldaki yönetim sistemine henüz uyum sağlayamamış olmalarının ya da yeni geldikleri okulda yönetim sürecini tanımak amacıyla bu süreci ve yöneticiyi daha fazla takip ediyor olmalarının etkili olduğu ifade edilebilir.

"Mevzuatla ilgili yeterli bilgiye sahip değildir", "Yapılacak işlerin teferruatı içinde boğulur", "Yöneticinin sözcükleri kullanma kapasitesinin yetersizliği anlaşılır açıklamalar yapmasını engeller", "İletişim kurulması gereken kişi ya da kurumlarla iletişim kurma aksaklıkları yaşar", "Yönetim bilgisi ve becerisi eksiktir", "Toplantı yönetim bilgisi yetersizdir", "Gelecek endişesi oluşturan mesajlarla öğretmen ve personeli huzursuz eder", ifadelerini iletişim konusunda herhangi bir eğitim almamış olan öğretmen ve diğer yöneticilerin daha fazla paylaştıkları görülmektedir. Yöneticilerin yönetim becerileri ve iletişim süreçleri ile ilgili yetersizlikleri daha fazla vurgulayanların, iletişim konusunda herhangi bir konuda eğitim almamış olan çalışanlar olduğu görülmektedir. Halbuki, iletişim konusunda eğitim almış olmak bu konuda daha bilinçli olmayı ve konuyla ilgili daha sağlıklı eleştiriler getirmeyi sağlar. Dolaysıyla iletişim konusunda herhangi bir eğitim almayan öğretmen ve diğer personelin bu süreçteki olumsuzlukları daha fazla vurgulamaları manidar bir durumdur.

Öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin en fazla sorun olarak ortaya koydukları yönetsel sorunların; "İnsan ilişkilerinin zayıflığı nedeniyle iletişim kurmaya çekinir", "Yöneticimiz kolay yaklaşılabilir, her zaman bulunabilen biri değildir" ve "Okulun amaç ve politikası hakkında bilgileri yoktur" ifadelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bursalıoğlu (1981)'un "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri" konulu araştırmasında da, yöneticilerin tarafsız değerlendirme yapabilme, liderlik, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme, okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme, okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme konularının eksikliğine dikkat çekmiştir. Yöneticinin insan ilişkilerinin sağlıklı oluşunun, okulu amaçlarından ve politikalarından haberdar olmanın ve çalışanlarına yakın olmanın bir bakıma öğretimsel liderlik özellikleri olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik bakımından da zayıf kaldıkları görülmektedir. Aksoy ve Işık (2008)'ın Aydın ilinde 1059 öğretmenin görüşüne göre yapmış oldukları araştırmalarında da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetersiz oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenler ve diğer personel, okuldaki yönetsel problemlerle ilgili en az sorun olarak; "Önemli yazıları imza karşılığı duyurma", "Yönetimsel faaliyetlerin koordinasyonu hakkında güçlük çekme" ve "Toplantıda herkese söz hakkı verme" ifadelerini paylaşmışlardır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre getirilen bazı öneriler şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin, yöneticilik becerileri konusunda daha fazla bilgilendirilmesinin ve bu konuda çeşitli eğitimlere dahil edilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.
2. Okul içindeki yazışmaların daha sistemli yapılması, ilgili kişilerin de bilmesi gereken tüm yazışmalardan haberdar edilmesi gereklidir.
3. Okulla ilgili verilecek kararlarda yöneticiler tek başlarına karar vermemeli, öğretmen ve diğer kişilerin de fikirlerini göz önünde tutmaları gerekmektedir.
4. Okul yöneticileri, iletişim, kurumda insan ilişkileri gibi konularda kendilerini geliştirecek seminer, kurs, eğitim vb. faaliyetlere katılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A., (1998). Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleri ile Okul Yöneticiliği. Ankara: PegemA Yayınları.

Başaran, İ.,E., (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z., (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93. Ankara.*

Erdoğan, İ., (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem yayıncılık.

Eroğlu, E. (2005). "Yöneticilerin Dedikodu ve Söylentiye Yönelik Davranış Biçimlerinin Belirlenmesi. (Arfor Tasıma Hizmetleri A.S.'de Bir Uygulama)". *Kırgizistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 13, s:204-218.

Fullan, M. (2002). "The Change Leader". Educational Leadership. ss:16-21. Internet adresi: http://www.sacle.edu.au/files/ChangeLeader.pdf.

Harris, T., E., (2002) Applied Organizational Communication: Principals and Pragmatics for Future Practice, 2nd edition, Lawrence Erlbaum, USA.

ŞİŞMAN, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Taymaz, H., (2003). Okul Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel ve Teknik İletişim.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Drucker, P.F., (1994). Etkin Yöneticilik. 2. Baskı (Çevirenler: Ahmet Özden ve Nuray Tunalı), İstanbul: Eti Kitapları.

İLKÖĞRETİM YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİ

Prof. Dr. Semra Ünal
Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, sunal@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Durmuş Ümmet
Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, dummet@marmara.edu.tr

Tuncay Kurt, Millî Eğitim Bakanlığı, tkurt@hotmail.com

PROBLEM DURUMU

Bireyler, günlük ve mesleki yaşamlarında sürekli olarak problemlerle iç içe yaşarlar. Karşılaşılan problemlerin hızlı ve etkili olarak çözülebilmesi için yeni yöntem ve stratejiler geliştirmeye ihtiyaç vardır (Posametier & Krulik, 1998). Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen insanların problemleri nasıl çözdüğü hakkında çok az şey bilinmektedir. Çünkü bireylerin problem karşısında gösterdikleri tepkiler birbirinden farklı olmaktadır (Heppner, 1978). Bireysel başarı, kişileri gündelik hayatlarında karşı karşıya kaldıkları problemlerden etkilenmeden, problemleri akılcı bir yaklaşımla analiz etmelerine ve problemi yaratan nedenleri gerçekçi olarak belirleyip çözmelerine bağlıdır (Güçlü, 2003). Problem insanoğlunun yaşamında tarih boyunca devam etmiştir. Ancak, hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzün modern toplumlarında sorunlar daha karmaşık hale gelmiştir. Problemlerin ve çözüm yaklaşımlarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Hızlı değişim ile birlikte örgütlerde yöneticilerin karılaştıkları problemlerin her geçen gün giderek artması, karmaşıklaşması karşısında problem çözme becerisi çağdaş yönetimin en önemli konuları arasında yer almaya devam etmektedir (Öğülmüş, 2001). Problem çözme becerisi okul yöneticileri için de oldukça önemli bir yeterliliktir. Örgütün en alt bölüm yönetmenlerine varıncaya dek, tüm yönetmenlerin problem çözme yeterliliğin arttırarak örgütün problemlerini çözmede örgütün bir sistem olarak devinime geçmesi zorunlu bir durumdur (Başaran, 2004).

Örgüt ortamında bir yöneticinin normal çalışma günlerinde karşılaştığı problemlerin çoğu, insanlarla ilgilidir. Bu yüzden de yöneticinin insan unsurunu doğru bir şekilde ele alması başarılı çözümler bulmak için zorunludur. Çünkü yöneticiler problemleri etkili bir şekilde çözemezlerse süreçte başarılı olamazlar (Bedoyere, 1997). Yönetici, belli bir amaç için bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve sorunda olan kişidir, ancak bu tanım eksik ve yetersizdir çünkü yönetici, insan kaynakları kadar maddi kaynakları ve zaman etkenini kullanmak zorundadır (Erdoğan, 2000). Artık günümüzde, özellikle de gelişmiş ülkelerde okul yöneticilerinin, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması beklenmektedir (Çelikten, 2001). Etkin eğitim ve okul yönetimi, yöneticinin problem çözme yeteneklerinin farkında olmasına, yaratıcı düşünme becerilerini problem çözme sürecinde kullanmasına da bağlıdır (Ülger, 2003). Yönetici karar veren sorunlara çözüm arayan ve sorunları çözen kişidir. Sorunu çözmek için bir dizi karar eylemini içerir. Yöneticilerin yeterlilik alanı olarak sorun çözme görülür. Yöneticiler sorunları çözmek için çeşitli kararlar alırlar. Bu kararlar sorunu çözecek etkilikte değil ise sorun büyür, yeni boyutları ile yönetimi etkilemeye devam edecektir (Açıkalın, 1985).

Semerci ve Çelik (2002:211)'in ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmarında, yöneticilerin karsılaştıkları başlıca problemlerin, "Öğrencilerin disiplin problemleri, öğrencilerin başarısızlık

problemleri, örgencilerin okula uyum problemleri, okulun idari işlerle ilgili problemleri, okulun çevresiyle ilgili problemleri, öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği, okulla ilgili mali problemler, öğretmenlerin kişisel problemleri, öğretmenlerin iletişim problemler, ders programlarıyla ilgili problemler, müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği, bina veya sınıf yetersizliği, araç- gereç yetersizliği" olarak sıralandığı görülmektedir.

Problem çözme becerisi, okul yöneticiliği açısından değerlendirildiğinde bir okulda müdür, öğretmen, veli, öğrenci ve çevre halkı iş birliği halinde iyi çalışmazsa, okulun bina, eşya, ders aracı ve bahçesi iyi kullanılmazsa, okulun çalışmalarından verimli sonuçlar alınamaz. Bütün bunların sorunsuz ve düzenli idare edilmesi, problemlerin üstesinden gelmeyi bilmekten geçer. Okullar iyi yönetilirse, eğitimde başarılı sonuçlar alınır ve amaçlarını gerçekleştirebilir. Bu bakımdan okul yöneticiliğinde yukarıda sayılan tüm değişkenlerin bir arada ama uygun bir sırayla ele alınabildiği problem çözme becerisi önemli bir yere sahiptir (Akça, Yaman, 2009).

AMAÇ

Bu araştırmada, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının problem çözme yeterliliklerini, öğretmenlerin algılarına ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelli bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul ili; Zeytinburnu ve Bakırköy ilçelerinde 32 ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya tesadüfi şekilde katılan 350 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve örneklemin demografik bilgilerini ortaya koyan *Kişisel Bilgi Formu* ve *Problem Çözme Yeterliliği* anketi kullanılmıştır. Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Alpha: 0,87). İstatistiksel teknik olarak ise; tanımlayıcı istatistikler yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ve fark testleri teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle, örneklem yapısını tanımak amacıyla bağımsız değişkenlere ilişkin yapılmış olan hesaplamalara, daha sonra ise farklılıkları test etmek için yapılmış olan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılanların bağımsız değişkenlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. *Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular*

DEĞİŞKEN	f	%
Cinsiyet		
Erkek	129	40,8
Kadın	187	59,2
Yaş		
21-25 yaş	14	4,4
26-30 yaş	67	21,2
31-35 yaş	46	14,6
36-40 yaş	45	14,2
41-45 yaş	48	15,2
46 yaş ve üzeri	96	30,4
Öğrenim Durumu		
Ön Lisans	59	18,7
Lisans	229	72,5
Lisans Üstü	28	8,9
Okulda Çalışılan Kademe		
Birinci Kademe	160	50,6
İkinci Kademe	156	494
Branş		
Türkçe	27	8,5
Matematik	27	8,5
Sosyal Bilgiler	21	6,6
Fen Bilgisi	18	5,7
Sınıf Öğretmeni	149	47,2
Yabancı Dil	24	7,6
Yetenek Dersleri	31	9,8
Diğer	19	6,0

Tablo 1. *(Devamı) Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular*

DEĞİŞKEN	f	%
Mesleki Kıdem		
0-5 yıl	56	17,7
6-10 yıl	74	23,4
11-15 yıl	44	13,9
16-20 yıl	31	9,8
21 ve üzeri yıl	111	35,1
Kurumda Çalışma Süresi		
1-3 yıl	145	45,9
4-6 yıl	56	17,7
7-9 yıl	42	13,3
10 ve üzeri yıl	73	23,1

Yukarıdaki tabloda, örneklemi oluşturan toplam 316 öğretmene ait bağımsız değişkenlere dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre, "Problemi çözerken tercih ve kararlarını açıkça belirtir" ifadesinde farklılıklar bulunmuştur (Kadın X=2,98 "katılıyorum", Erkek X=2,79 "katılıyorum"). İlgili ifadeye hem kadın hem erkek öğretmenlerin aynı düzeyde yanıt vermiş olmasına rağmen bu konuda bayan öğretmenler aynı görüşü daha yüksek düzeyde paylaşmaktadır.

3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin diğer yaş aralıklarında olan öğretmenlere göre, istatistiksel olarak daha fazla olumlu görüş bildirdikleri maddeler şunlardır (p<,05):

- "Problemle ilgili araştırma yapar" (X=2,97 "katılıyorum")
- "Problemi çözmek için problemle ilgili tüm bilgi ve gerçekleri toplar" (X=2,97 "katılıyorum")
- "Probleme çözüm aramadan önce problemin farkına varıp onu tanımlar" (X=2,98 "katılıyorum")
- "Problemi akılcı bir yaklaşımla analiz eder" (X=3,08 "katılıyorum"
- "Çözüm yolları arar" (X=3,17 "katılıyorum")
- "Problemi çözecek beceri ve teknik yönleri bilir" (X=3,02 "katılıyorum")
- "Probleme farklı açılardan bakabilir" (X=3,05 "katılıyorum")
- "Probleme objektif bakar" (X=2,96 "katılıyorum")
- "Problem çözerken karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmayı bilir" (X=3,09 "katılıyorum")
- "Problem çözmeye, çözüme götürecek olan seçenekten başlar" (X=2,98 "katılıyorum")
- "Problemi çözmek için kullanılacak gereç, sözcük, kavram ve işlemleri bilir" (X=3,11 "katılıyorum")
- "Problemi çözmek için dana önce denenmiş eylemlerden faydalanır" (X=3,17 "katılıyorum")
- "Problem çözme aşamalarını takip eder" (X=3,03 "katılıyorum")
- "Problemi çözmede sonuca ulaşmak için kararlık gösterir" (X=3,02 "katılıyorum")
- "Problemin çözümü için seçenekler oluşturur" (X=2,99 "katılıyorum")
- "Karar verirken olasılıkları değerlendirip sonuçları tartar" (X=2,94 "çoğu zaman")
- "Yönetici problemle başa çıkabilme yöntemlerini bilir" (X=3,07 "çoğu zaman") ifadelerine 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenler diğer yaşlarda olanlara göre, yöneticilerin problem çözmedeki bu yeterlilikleri "katılıyorum" düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin diğer öğrenim durumunda olan öğretmenlere göre, istatistiksel olarak daha fazla olumlu görüş bildirdikleri maddeler şunlardır (p<,05):

- "Problemle ilgili araştırma yapar" (X=3,02 "katılıyorum")
- "Probleme çözüm aramadan önce problemin farkına varıp onu tanımlar" (X=2,92 "katılıyorum")
- "Problemi akılcı bir yaklaşımla analiz eder (X=3,19 "katılıyorum")

- "Çözüm yolları arar" (X=3,29 "tamamen katılıyorum"),
- "Problemi çözmek için bir planı vardır" (X=3,12 "katılıyorum")
- "Problemin çözümü ile ilgili olasılıkları doğru değerlendirir" (X=3,05 "katılıyorum")
- "Problemi çözecek beceri ve teknik yönleri bilir" (X=3,10 "katılıyorum")
- "Probleme farklı açılardan bakabilir" (X=3,07 "katılıyorum")
- "Probleme objektif bakar" (X=3,00 "katılıyorum")
- "Problem çözerken karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmayı bilir" (X=3,19 "katılıyorum")
- "Problemin çözümünden sorumlu olduğunu bilir" (X=3,20 "katılıyorum")
- "Problemi çözmek için kullanılacak gereç, sözcük, kavram ve işlemleri bilir" (X=3,15 "katılıyorum")
- "Problem çözmede güçlüklere karşı mantıklı nedenler bulur" (X=3,20 "katılıyorum")
- "Problemin çözümü için arkadaşlarının fikirlerinden yararlanır" (X=3,00 "katılıyorum")
- "Karar verirken olasılıkları değerlendirip sonuçları tartar" (X=2,95 "katıtıyorum")
- "Yönetici problemle başa çıkabilme yöntemlerini bilir" (X=3,10 "katılıyorum") ifadelerine önlisans mezunu olan öğretmenler diğer mezuniyet durumunda olan öğretmenlere göre, yöneticilerin problem çözmedeki bu yeterlilikleri yukarıda belirtilen düzeylerde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdem aralıklarında olan öğretmenlere göre, istatistiksel olarak daha fazla olumlu görüş bildirdikleri maddeler şunlardır (p<,05):

- "Problemi çözecek beceri ve teknik yönleri bilir" (X=3,03 "katılıyorum")
- "Problem çözerken karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmayı bilir" (X=3,06 "katılıyorum")
- "Problemi çözmek için kullanılacak gereç, sözcük, kavram ve işlemleri bilir" (X=3,06 "katılıyorum")
- "Problem çözmek için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinliklere sahiptir" (X=2,59 "katılıyorum") ifadelerine 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler daha az mesleki kıdeme sahip olanlara göre, yöneticilerin problem çözmedeki bu yeterlilikleri "katılıyorum" düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

6. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

10 yıl ve üstünde aynı okulda çalışıyor olan öğretmenlerin diğer hizmet sürerinde olan öğretmenlere göre, istatistiksel olarak daha fazla olumlu görüş bildirdikleri maddeler şunlardır (p<,05):

- "Çözüm yolları arar" (X=3,12 "katılıyorum")
- "Problemi çözümü için seçenekler oluşturur" (X=3,00 "katılıyorum") ifadelerine 10 yıl ve üstünde aynı okulda çalışıyor olan öğretmenler daha az aynı okulda çalışma süresine sahip olanlara göre, yöneticilerin problem çözmedeki bu yeterlilikleri "katılıyorum" düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

7. Öğretmenlerin Ölçme Aracındaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara Göre En Fazla ve En Az Katıldıkları İfadelere İlişkin Bulgular

Tablo 2: *Öğretmenlerin Ölçme Aracındaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara Göre, En Fazla Düzeyde ve En az Düzeyde Görüş Bildirdikleri İfadelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

İFADELER	X	SS
En Fazla Olumlu Görüşler		
"Çözüm yolları arar"	3,02	0,62
"Problemin çözümünden sorumlu olduğunu bilir"	3,00	0,66
"Problemi çözmek için daha önce denenmiş eylemlerden faydalanır"	2,96	0,60

İFADELER	X	SS
En Fazla Olumsuz Görüşler		
"Problemin çözümünde umutsuzca geri çekilir"	2,17	0,79
"Sürekli olarak bir sorundan diğerine atladığı için sonuçta hiçbir çözüm bulamaz"	2,41	0,80
"Yönetici karşılaştığı problemi kişisel deneyim ve tecrübelerine göre tek başına çözme eğilimindedir"	2,72	0,79

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüleceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; "Çözüm yolları arar" ifadesine X=3,02 "katılıyorum" düzeyinde katıldıkları, "Problemin çözümünden sorumlu olduğunu bilir" X=3,06 "katılıyorum" düzeyinde katıldıkları ve "Problemi çözmek için daha önce denenmiş eylemlerden faydalanır" X=2,96 "katılıyorum" düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler yöneticilerin problem çözme becerileriyle ilgili olarak, "Problemin çözümünde umutsuzca geri çekilir" ifadesini X=2,17 "katılmıyorum" düzeyinde, "Sürekli olarak bir sorundan diğerine atladığı için sonuçta hiçbir çözüm bulamaz" ifadesini X=2,41 "katılmıyorum" düzeyinde ve "Yönetici karşılaştığı problemi kişisel deneyim ve tecrübelerine göre tek başına çözme eğilimindedir" ifadelerinin X=2,72 "katılıyorum" düzeyinde sahip olduklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular ele alındığında; "Problemi çözerken tercih ve kararlarını açıkça belirtir" ifadesini bayan öğretmenlerin daha fazla vurgulandıkları görülmektedir.

"Problemle ilgili araştırma yapar", "Problemi çözmek için problemle ilgili tüm bilgi ve gerçekleri toplar", "Probleme çözüm aramadan önce problemin farkına varıp onu tanımlar", "Problemi akılcı bir yaklaşımla analiz eder", "Çözüm yolları arar", "Problemi çözecek beceri ve teknik yönleri bilir", "Probleme farklı açılardan bakabilir", "Probleme objektif bakar", "Problem çözerken karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmayı bilir", "Problem çözmeye, çözüme götürecek olan seçenekten başlar", "Problemi çözmek için kullanılacak gereç, sözcük, kavram ve işlemleri bilir", "Problemi çözmek için dana önce denenmiş eylemlerden faydalanır", "Problem çözme aşamalarını takip eder", "Problemi çözmede sonuca ulaşmak için kararlık gösterir", "Problemin çözümü için seçenekler oluşturur", "Karar verirken olasılıkları değerlendirip sonuçları tartar", "Yönetici problemle başa çıkabilme yöntemlerini bilir" ifadelerini 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin diğer yaş aralıklarında olan öğretmenlere göre daha fazla vurguladıkları görülmüştür.

"Problemle ilgili araştırma yapar", "Probleme çözüm aramadan önce problemin farkına varıp onu tanımlar", "Problemi akılcı bir yaklaşımla analiz eder, "Çözüm yolları arar", "Problemi çözmek için bir planı vardır", "Problemin çözümü ile ilgili olasılıkları doğru değerlendirir", "Problemi çözecek beceri ve teknik yönleri bilir", "Probleme farklı açılardan bakabilir", "Probleme objektif bakar", "Problem çözerken karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmayı bilir","Problemin çözümünden sorumlu olduğunu bilir", "Problemi çözmek için kullanılacak gereç, sözcük, kavram ve işlemleri bilir", "Problem çözmede güçlüklere karşı mantıklı nedenler bulur", "Problemin çözümü için arkadaşlarının fikirlerinden yararlanır", "Karar verirken olasılıkları değerlendirip sonuçları tartar", "Yönetici problemle başa çıkabilme yöntemlerini bilir" ifadeleri ele alındığında; yöneticilerin problem çözme becerilerini ön lisans mezunu olan öğretmenlerin daha fazla olumlu düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

"Problemi çözecek beceri ve teknik yönleri bilir", "Problem çözerken karşılaştığı engelleri ortadan kaldırmayı bilir", "Problemi çözmek için kullanılacak gereç, sözcük, kavram ve işlemleri bilir", "Problem çözmek için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinliklere sahiptir" ifadelerine 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler daha az mesleki kıdeme sahip olanlara göre, yöneticilerin problem çözmedeki bu yeterlilikleri "katılıyorum" düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına bakıldığında; yaş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerinde elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, yaşları, çalışma süreleri arttıkça ve daha eski mezuniyet durumları (öğretmen okulu ya da eğitim yüksek okulu gibi) söz konusu oldukça problem çözme becerilerini daha iyi bildikleri ve yöneticileri değerlendirirken daha sağlıklı bir değerlendirmeye gittikleri görülmektedir. Daha yalın bir ifade ile, deneyim problem çözmede önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulguları alanda yapılmış olan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Leithwood ve arkadasları (1989), yapmış oldukları araştırmalarında, deneyimli olan yöneticilerin karşılaştıkları problemleri daha etkili bir şekilde çözebildiklerini belirlemişlerdir. Araştırmalarında daha deneyimli olan müdürlerin; problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebildiklerini, problemle ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebildiklerini, bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılı olduklarını, eylem planlarıyla ve problem çözmeyle ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahip olduklarını ve bunları tanımlayabildiklerini ortaya koymuşladır. Yine, Asunakutlu ve diğerlerinin (2003) yapmış oldukları araştırmada yöneticilerin eğitim düzeyleri, deneyimleri ve yaşları artıkça kriz yönetimi ve problem çözme becerilerinin artığı ortaya konulmuştur.

"Çözüm yolları arar", "Problemi çözümü için seçenekler oluşturur", ifadelerine 10 yıl ve üstünde aynı okulda çalışıyor olan öğretmenler daha az aynı okulda çalışma süresine sahip olanlara göre, yöneticilerin problem çözmedeki bu yeterlilikleri "katılıyorum" düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; "Çözüm yolları arar", "Problemin çözümünden sorumlu olduğunu bilir" ve "Problemi çözmek için daha önce denenmiş eylemlerden faydalanır" ifadelerine "katılıyorum" düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Giray (2006), "Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği" isimli çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Karar verme, sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışların yöneticiler tarafından "çoğunlukla" ve "tam" olarak yerine getirdiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenler yöneticilerin problem çözme becerileriyle ilgili olarak, "Problemin çözümünde umutsuzca geri çekilir", "Sürekli olarak bir sorundan diğerine atladığı için sonuçta hiçbir çözüm bulamaz" ifadelerinin "katılıyorum" düzeyinde ve "Yönetici karşılaştığı problemi kişisel deneyim ve tecrübelerine göre tek başına çözme eğilimindedir" ifadesinin ise "katılıyorum" düzeyinde sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre genel olarak öğretmenler, yöneticilerin problem çözme becerilerinin yeterli olduğu konusunda görüş ortaya koymuşlardır. Güçlü (2003)'nün lise yöneticileri ile yapmış olduğu araştırmasında da, yöneticilerin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yine, Arın (2006)'nın yapmış olduğu araştırma bulguları da benzer şekilde, yöneticilerin sağlıklı karar verme stratejilerine sahip olduklarını ve problem çözme yeterliliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları çerçevesinde getirilen çeşitli öneriler şu şekildedir:

1. Okul yöneticilerinin, problem çözme yeterliklerinin geliştirilmesi için çeşitli hizmet içi eğitimlere, seminerlere vb. katılmaları önemli bir husustur.
2. Okul yöneticisi atamalarında, lisansüstü eğitim yapmış olmanın göz önünde bulundurulmasının gerekli bir durum olduğu düşünülmektedir.
3. Yöneticilerin okulla ilgili problemleri öğretmenlerle daha çok paylaşmaları iletişim kanallarını açık tutmaları ve gerektiği durumlarda öğretmenlerin de problem çözme süreçlerine iştiraklerini sağlamaları faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A, (1985). Okul Yöneticiliği, Pegem Yayınları, Ankara.

Akça, F., Yaman, B., (2009). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma", *Kastamonu Eğitim Dergisi 767-780, Eylül 2009 Cilt:17 No:3.*

Asunakutlu, T., ve diğ. (2003). Kriz Yönetimi Üzerine Bir Araştırma", *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimle Dergisi (5), Ocak-Mart.*

Başaran, İ., E., (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bedoyere, Q. D. (1997). Sorun Çözme Teknikleri. İstanbul: Rota Yayınları.

Çelikten, M., (2001). "Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt:7, Sayı:27*.

Erdoğan, İ., (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Giray N. (2006), *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme Problem Çözme Yeterliliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güçlü, N., (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi", *Millî Eğitim Dergisi, Sayı:16.*

Heppner, P. P. (1978). "A Review of the problem Solving Literature and It's Relationship to the Couseling Process". *Journal of Counseling Psychology. 25 (5), 365-375.*

Leithwood, K. A. ve Stager, M. (1989). "Expertise in Proncipals' Problem Solving". *Educational Administration Quarterly, 25 (2), 126-161.*

Öğülmüş, S. (2001), Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Posametier, A., S., Krulik, S., Problem Solving Strategies for Efficient and Elegant Solutions, Thousand Claks, CA:Corwin Press, 1998.

Ülger, Ö., E., (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışı ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OKULLARDA "BALANCED SCORECARD" OLUŞTURULMASI

Zehra Keser
Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, keser@gantep.edu.tr

Özet

Günümüzde örgütler iki temel sorunla karşı karşıyadır. Bunlardan ilki stratejilerini etkili bir şekilde hayata geçirememeleri, ikincisi de etkili bir performans değerlendirme sistemlerinin olmamasıdır. Genel olarak tüm örgütlerde yaşanan bu sorunlarla eğitim örgütleri olan okullar da karşı karşıya gelmektedirler. Bu iki yönetsel sorunu çözebilmek için örgütler, vizyon, misyon ve stratejilerini performans ölçüleriyle ilişkilendiren bir yönteme ihtiyaç duymaktadırlar. Balanced scorecard, kurumların stratejilerini hayata geçirme ve performans değerlendirme alanında yaşadıkları problemlere çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı da örgütlerin stratejik performans yönetim sistemi geliştirmesine yardımcı olduğu düşünülen balanced scorecard yönteminin kısaca ne olduğu açıklamak ve bir eğitim kurumunda nasıl oluşturulacağı konusunda bilgi vermektir. Araştırma nitel bir çalışma olup, eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada sonuç olarak, bir okulun stratejik planı üzerinden planda belirlenen vizyon ve stratejilerin hayata geçmesini sağlayan ve aynı zamanda kurumun performans değerlendirmesini de yapabileceği bir araç olan balanced scorecard (1)kurumun vizyonunun ve stratejilerinin açıklanması, (2)stratejik amaçların kurum içinde çalışanlara duyurulması, (3)balanced scorecard uygulamasının planlanması ve hedef belirlemesi (4)stratejik geri bildirimin sağlanması aşamaları tamamlanarak oluşturulmuştur. Balanced scorecardda altı stratejik alan, on dokuz stratejik hedef ve hedeflere kırk iki performans ölçütü bulunmaktadır. Ayrıca oluşturulan strateji haritası stratejik hedefler arasındaki neden-sonuç ilişkileri görsel hale getirilmiş ve tüm okul çalışanları tarafından kolayca anlaşılması sağlanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Balanced scorecard, strateji, performans yönetimi*

Abstract

Nowadays organizations have two main problems. The first relates to the difficulties in putting the strategies into practice and the second involves the deficiency of effective performance evaluation systems. Schools as educational organizations are not exempt from those problems. To solve these problems, organizations need an approach that connects vision, mission and strategies with performance measurement. Balanced scorecard aims to find solutions for these two problems. The purpose of this study is to briefly explain Balanced scorecard approach which is claimed to help organizations develop performance management systems and to inform the readers about how to make use of this approach in an educational institution. This is a qualitative study which adopts an action research approach. As a result of this study, balanced scorecard for a school has been developed through following four stages: translating the vision, communicating and linking, business planning, feedback and learning. In balanced scorecard six goal areas, nineteen strategic objectives, fourty-two performance measurements exist. By the way, strategy map show the cause-effect links into strategic goals and so, all staff can easily understand.

Keywords: *Balanced scorecard, strategy, performance management*

PROBLEM DURUMU

Yönetim anlayışları, bütçeleri, pazar payları, sundukları hizmet, hitap ettikleri kesim ve daha birçok boyuta göre örgütler birbirlerinden farklıdırlar. Ancak bu farklılıklarına rağmen genel olarak örgütlerin varoluş sebepleri, hedefleri ve yaşadıkları problemler temel noktalarda benzerlik göstermektedir. Hızla gelişen ve değişen dünyada örgütler iki temel sorunla karşı karşıyadır.

Örgütlerin temel sorunlarından birisi stratejilerini etkili bir şekilde hayata geçirememeleridir (Niven, 2002:4). Belirlenen stratejileri uygulama, stratejik yönetim sürecinin en önemli evrelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar (Niven, 2002; Kaplan ve Norton 2001a:1, 2004a, s.16; Manville, 2007, s.8; Atkinson, 2006), örgütlerin doğru stratejiler belirlemekten ziyade, belirlenmiş stratejileri uygulayabilme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kaplan ve Norton (1999) ve Niven (2002) stratejinin uygulanmasının önündeki engelleri dört gruba ayırmışlardır. Bunlardan ilki vizyonun eyleme yönelik olmaması ve çalışanlar tarafından anlaşılamaması, ikincisi yöneticilerin uzun dönemde yapılacak işlerden çok kısa vadede kar getirecek işlere yoğunlaşmaları ve strateji konusunda isteksiz olmaları, üçüncüsü yönetim yapısının strateji odaklı olmaması ve son olarak ise kaynak yetersizliğidir. Örgütlerin yarısından fazlasının (% 60) bütçelerini belirli bir stratejiyle bağlı kalarak hazırlamadıkları ve günlük ihtiyaçlara göre düzenledikleri belirtilmiştir.

Örgütlerin karşı karşıya kaldıkları ikinci sorun ise, etkili bir performans değerlendirme sistemlerinin olmamasıdır (Niven, 2002). Parker (2000, s.63) performans değerlendirmenin neden yapıldığı ile ilgili bazı görüşler ortaya atmıştır. Bunlardan bazıları müşteri ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların ne ölçüde karşılandığını belirleme, örgütün kendi süreçlerini belirleme, darboğaz yaratan alanlarda gerekli düzenlemeleri yapmaya imkân vererek gelişim sağlama, yeni kararlar alınırken varsayım ve tahminlerden öte somut verilere göre hareket etme ve son olarak planlanan ve gerçekleşen hedefler arasındaki boşlukları bulmadır. Performans değerlendirme kurum içinde yapılabileceği gibi aynı hizmet sahası içinde yer alan diğer kurumlar arasında da kıyaslama yoluna gidilerek yapılabilir ve böylece rekabet ortamında öne çıkmayı sağlayacak adımlar atılabilir.

Performans değerlendirmeyi zorlaştıran unsurlar finansal ölçümlere ağırlık verilmesi, kurumun sunduğu ürün ya da hizmetten yararlanan kesimlerin giderek soyut değerleri, niteliği ön plana çıkarmasıyla bu değerlerin yükselişe geçişi ve yürütülen stratejideki yanlışlıklardır (Niven, 2005, s.22). Performans değerlendirmeden fayda sağlamak isteyen örgütlerin bu noktaları göz önüne alınarak yeniden bir sistem oluşturmaları gerekmektedir.

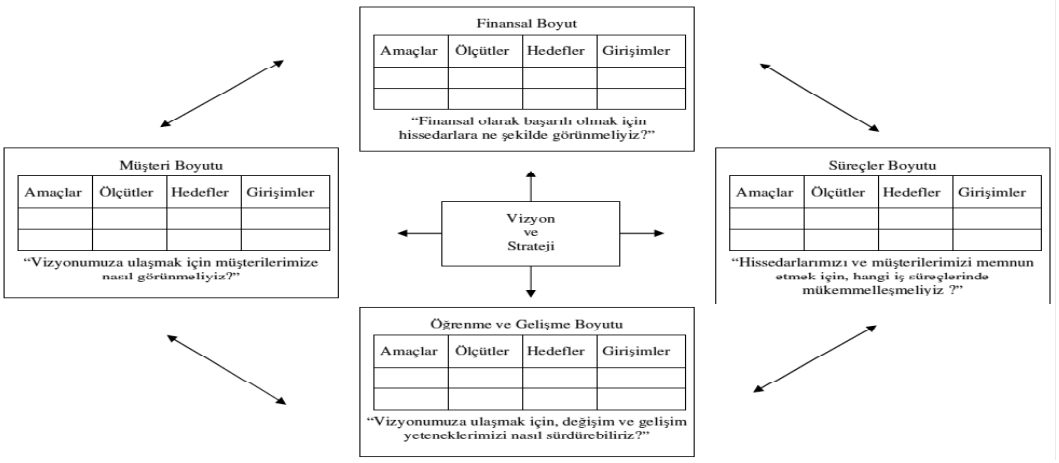
Genel olarak tüm örgütlerde yaşanan bu sorunlarla eğitim örgütleri olan okullar da karşı karşıyadır. Okullarda hazırlanan stratejik planlara getirilen en büyük eleştiri, yazılanların kâğıt üzerinde kalması ve uygulamaya geçirilmemesi, (Çalık, 2003; Işık ve Aypay 2004) yönünde olurken, okulun vizyon ve stratejisinin çalışanlar tarafından bilinmemesi ve stratejik planlama basamaklarından olan izleme ve değerlendirme aşamalarının tam olarak uygulamaması diğer önemli sorunlardandır. Millî Eğitim Bakanlığı (2006) performans değerlendirme konusunda da okullarda yaşanan sorunların bir kısmının değerlendirme sisteminin kendisinden, bir kısmının da yapılan yanlış uygulamalardan kaynaklandığını belirtmiştir. Yöneticilerin, performans değerlendirmedeki rollerini benimsememesi, formalite gereği yerine getirilmesi gereken bir iş olarak görmesi, değerlendirme sürecinin zaman alıcı olduğundan ve kendi yoğun işleri arasında buna zaman ayırmak istememeleri gibi olumsuz ön yargılar sistemi etkilemektedir. Ayrıca performans ölçütlerinin tüm okullar için aynı olması okulların özel hedeflerine ne kadar ulaştığını ölçmede yetersiz kalmakta ve buna bağlı olarak gelişimlerini engellemektedir.

Bu iki yönetsel sorunu çözebilmek için örgütler, vizyon, misyon ve stratejilerini performans ölçüleri ile ilişkilendiren bir yönteme ihtiyaç duymaktadırlar. Uygulanacak olan yöntemle, bir taraftan stratejik hedeflere ne kadar ulaşıldığı gözlemlenebileceği gibi, diğer taraftan performans değerlendirmede daha objektif sonuçlara göre hareket edilebilecektir (Atkinson, 2006).

BALANCED SCORECARD

Balanced scorecard, 1992'de Kaplan ve Norton'un, "Balanced scorecard- performansa yön veren ölçütler", adlı makalesinin Harvard Business Review'de (HBR) yayınlanması ile yeni bir yöntem olarak işletme yazınına girmiştir (Kaplan ve Norton, 1992). Kaplan ve Norton'un HBR dergisinde seri halinde yayınlanan balanced scorecard makalelerinin ilki olan bu makalede, yöntemin 12 işletmede sürdürülen bir yıllık bir çalışma sonucunda oluşturulduğu ifade edilmektedir. Balanced scorecard, örgütlerin misyonunu ve stratejilerini kapsamlı bir performans ölçütleri setine dönüştürerek, stratejik performans ölçümü ve yönetimi için bir çerçeve oluşturan, ölçme esasına dayalı bir stratejik performans yönetim sistemidir (Kaplan ve Norton, 1996a, s.2). Balanced scorecard işletmenin performansının hızlı ama kapsamlı bir şekilde görmesini sağladığı gibi (Coşkun, 2005, s.78) örgütlerin karşı karşıya kaldığı stratejik uygulamalardaki başarısızlık ve geleneksel performans değerlendirme sistemlerinin yetersiz kalması sorununa etkili çözüm önerileri getirerek örgütlerin hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunmaktadır.

Balanced scorecardda finansal boyut, süreçler boyutu, müşteri boyutu ve öğrenme ve gelişme boyutu olmak üzere dört performans boyutu bulunmaktadır. Bu dört boyut ve içeriği Şekil 1.de görülmektedir.



Şekil 1: *Balanced Scorecard: Dört Boyut*

Kaplan ve Norton, (2004a, s.388)'a göre insanlar ölçemediklerini yönetemezler ve tanımlayamadıklarını ölçemezler. Bu anlayışla bakıldığında balanced scorecard vizyon ve stratejiyi ölçülebilir hale getirmektedir. Genellikle dört boyut üzerine dağılan vizyon ve strateji somut bir şekil almakta ve böylece ölçülmesi, dolayısıyla yönetilmesi kolaylaşmaktadır. Balanced scorecard vizyon ile birebir ilişki kurduğu için geleneksel performans değerlendirmelerin aksine gelecekte karşılaşılması muhtemel durumlar üzerine de düşünmeye imkân tanımaktadır. Balanced scorecardı geleneksel performans değerlendirme sistemlerinden ayıran bir diğer unsur her kurum için özgün değerlendirme ölçütleri oluşturması (Kaplan ve Norton, 1993) ve kurumun performansını arttıracak eylemleri buna göre yapmasını sağlar. Balanced scorecard performans değerlendirme açısından incelendiğinde bu sonuçlar elde edilirken stratejik planlama boyutunda da birçok fayda sağlamaktadır. Öncelikle kurum vizyonu ve stratejisi balanced scorecard oluşturulurken yeniden gözden geçirilecek ve böylece gerekli görülen kısımlar üzerinde düzenlemeler yapılabilecektir. Daha sonra vizyon ve stratejiyi eyleme dönüştürecek girişimlerde bulunulacaktır. Ayrıca

vizyon ve özellikle strateji kurumda farklı kademelerdeki tüm birimlere dengeli bir şekilde dağılacak ve yönetim süreçleri birbirleriyle bağlantılı olacaktır. Strateji tüm birimlere dağıtılacağı için tüm çalışanlar bunlardan haberdar olacak ve bunlara uygun davranış sergileyecektir.

Balanced scorecard kullanılarak aşağıdaki amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir (Niven, 2002, s.39-42):

- Mevcut stratejilerin açıklığa kavuşturulmasını sağlamak.
- Kurumun yeni stratejiler geliştirme gereksinimini karşılamak.
- Çalışanlarla kurumun hedeflerinin aynı doğrultuya getirilmesi sağlamak.
- Kurum içi iletişimi artırmak ve çalışanların eğitimini desteklemek.
- Kurumun krize girmesini engellemek.
- Yeni performans hedefleri belirlemek.
- Yeni bir liderlik yaklaşımı ortaya koymak.
- Kurumun gelişmesi ile ilgili hareketlerde birimler arası uyumu sağlamak.

HBR tarafından son yüzyılın en etkileyici yönetim uygulamaları arasında gösterilen (Sibbet, 1997) balanced scorecard, tüm dünyada kullanımı giderek yaygınlaşan ve uygulayıcılar için yüksek memnuniyet sağlayan (Sim ve Koh, 2001; Atkinson, 2006; Rigby ve Bilodeau, 2009).bir yönetim aracı konumundadır. Başlangıç aşamasında kar amaçlı ticari işletmeler düşünülerek tasarlanan balanced scorecard yöntemi zamanla yaygınlaşmış ve özellikle 1996 yılından sonra kar amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşları ile kamu kurumlarında da kullanılmaya başlamıştır (Kaplan ve Norton, 2001b, s. 97).

Balanced scorecardın uygulanmasının bu kadar yaygınlaşması ve memnuniyet verici sonuçlar elde edilmesinin sebepleri arasında vizyon, strateji ve önceliklerin ne olduğunun kurum içinde açıklığa kavuşması, yayılması ve uygulanabilir hale gelmesi, çalışanların kurum ve bölümlerindeki kilit rollerinin ne olduğunu anlamalarına yardımcı olması, kişisel ve kurumsal gelişmeyi sağlaması, iletişimi kolaylaştırması, uzun dönemli hedeflerle bütçe arasında bağlantı kurması, stratejik amaçların performans ölçütleri için tutarlı ve kapsamlı bir çerçeve oluşturması ve geri bildirimi kolaylaştırması, kurum yöneticilerinin geniş ve bütüncül değerlendirme yapmalarına imkân vermesi gösterilebilir (Chen, vd, 2006, s.203; Juhmani, 2007, s.114; Umanhankar ve Dutta, 2007, s.64). Kaplan ve Norton (2001c) strateji odaklı örgütlerin balanced scorecard uygulamalarında beş temel ilke üzerinde durmuştur. Bu ilkelere ulaşmak için de kurum içinde bazı değişiklikler yapmak gerekmektedir.

1. Stratejiyi İşlevsel Terimlere Dönüştürmek

Kurum vizyon ve stratejisi genellikle dört boyuttan oluşan balanced scorecardlara dönüştürülür. Balanced scorecardın güzel yanlarından birisi de her boyutun diğerleri ile aralarında neden sonuç ilişkileri olmasıdır (Kaplan ve Norton, 2004a, s. 31). Ancak birinci kuşak scorecardlarda sadece dört boyuttan ve sınırlı sayıda ölçütlerden bahsedilmektedir. İkinci kuşakta ise birinci kuşak çalışmalarına stratejik hedefler, nedensellik ve strateji haritaları eklenmiştir (Rompho, 2004, s.2). Böylece stratejik alanlar arasındaki neden-sonuç ilişkileri görsel bir şekilde ortaya çıkarılır. Strateji haritalarında görsel hale gelen bu ilişkiler sayesinde farklı boyutlar ve stratejik hedefler (Kaplan ve Norton, 2004d) yalnızca üst düzey yöneticiler tarafından değil, diğer tüm çalışanlar tarafından da kolayca anlaşılmakta, desteklenmekte ve dolayısıyla stratejilerin eyleme dönüştürülmesine yardım etmektedir (Olve, vd. 2004, s. 1-7).

2. Kurumu Stratejiye Uyumlu Hale Getirmek

Balanced scorecard kurum içinde bütüncül bir şekilde hareket etmeyi gerekli kılar. Uygulama başlayana kadar kurum içinde varolan kültürel alt yapı bazen bu uygulamalar için uygun olmayabilir. Birbirinden bağımsız birimler kurum stratejisini gerçekleştirmek için nasıl çalışmaları gerektiğini ve birbirlerini nasıl etkilediklerini öğrenmelidirler. Birimler arasındaki iletişim ve koordinasyon eksikliği balanced scorecard uygulamasını olumsuz etkileyebilir.

3. Stratejiyi Herkesin Günlük İşi Haline Getirmek

Bir kurumda strateji yalnız yöneticiler tarafından uygulanamaz, çalışanların da sürecin bir parçası olmaları gerekir (Kaplan ve Norton, 2002). Balanced scorecard en genel anlamda kurum vizyonu ve stratejilerini eyleme dönüştürmek ve bu eylemleri performans değerlendirme ölçütleri olarak kullanmaktır. Bu açıdan bakıldığında strateji tüm kurum çalışanları tarafından, günlük işlerin bir parçası olmuş ve gerçekleştirecekleri eylemler için bir yol haritası haline gelmiştir (Kaplan ve Norton, 2004d; Chen, vd, 2006, s.203).

4. Stratejiyi Devamlı Bir Süreç Haline Getirmek

Birçok kurumda yönetim süreçleri bütçe ve işletme planları ekseninde oluşturulmaktadır. Ancak balanced scorecardın kurumlara adapte edilmesinde üç önemli süreç kullanılmaktadır (Kaplan ve Norton, 2001c, s.152-154). Bunlar ilki strateji ve bütçe bağlantısını kurmak, ikincisi stratejiyi gözden geçirecek küçük yönetim toplantıları yapmaktır. Aylık, üçer aylık balanced scorecard toplantılarıyla stratejiler üzerinde yeniden düşünmek ve yeni stratejiler üretmek gerekmektedir. Son olarak süreç de stratejilerdeki gelişmeleri öğrenme ve uygulamadır. Balanced scorecard stratejiler hakkında çeşitli varsayımlar öne sürer. Kısa dönemde bunlar uygulanır ve etkileri görülür. Elde edilen veriler de değerlendirilerek uzun dönemli hedeflere ulaşılır.

5. Üst Kademe Liderlik ile Değişimi Harekete Geçirmek

Performans karnesi uygulamasının başarılı olabilmesi için bir "değişim" programı olarak uygulanması gerekmektedir. Sadece ölçüm sistemi olarak uygulamaya konan performans karnesi programları genellikle başarısız olmaktadır. (Stivers ve Joyce, 2000; Kaplan ve Norton, 2001d; Storey, 2002, s. 325) Yani, performansın sadece raporlanması yeterli değildir, her performans ölçütünün bir hedefi olmalı ve her performans ölçütünden sorumlu bireyler belirlenerek performanstaki gelişim izlenmelidir.

Balanced scorecardın ortaya çıkmasında büyük payı olan Nolan, Norton & Co. müşterilerinden elde ettiği deneyimlere dayanarak uygulayıcılar için on altın kural sunmuştur (Roest, 1997, s. 163):

1. Balanced scorecard standart bir çözüm değildir; sadece genel bir çerçeve oluşturur. Çünkü her işletme ve yaptıkları iş farklıdır.
2. Tepe yönetiminin desteği şarttır.
3. Strateji başlangıç noktasıdır.
4. Amaçların ve ölçülerin sınırları belirlenmeli ve dengelenmelidir. Balanced scorecardın önerdiği dört boyuttan başka boyutlar olabileceği gibi bu sayı üç boyuta da indirilebilir.
5. Fazla derin analizlere girmeden yaptığınız işi rafine hale dönüştürün ve öğrenin. Önce işletmenin belli bir bölümünde scorecardı test edilmeli sonra uygulamaya konmalıdır.
6. Tabandan alıp yukarıya doğru çıkan bir yaklaşım içinde olunmalıdır. Alt seviyedeki algılamalara önem verilip (katılımcılık) ve üst düzeyde stratejiyle uyumunu sağlanmalıdır.
7. Balanced scorecard bir sistem sorunu değildir, kendisi bir sistemdir.
8. Sistem, performans ölçüm ve ilk uygulamaya geçilecek birime kadar ayrıntılarıyla düşünülmelidir.
9. Performans göstergelerinin işletmenin yönetim tarzı üzerindeki etkileri dikkate alınmalıdır.
10. Bütün ölçümler sayısal olmayabilir, bir kısmı tahmine dayanabilir.

İlk uygulamaların kar amaçlı kurumlarda gerçekleştiği balanced scorecardın odağında finansal göstergeler yerine vizyon ve strateji olması nedeniyle farklı alanlara kolayca adapte edilebilmektedir. Eğitim kurumları da bu alanlardan birisidir. Çünkü stratejiyle bağlantısı olmayan performans ölçümleri tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da sorunlara yol açmaktadır (Kaplan ve Norton, 2001e).

Türkiye'de 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun kamu kuruluşlarında yaptığı yeni düzenleme ile stratejik planın hazırlanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Okullarda da hazırlanan stratejik planların uygu-

lamaya konması yasal bir zorunluluk olmasının yanında okul yönetimi açısından büyük bir gerekliliktir. Bunun yanında performans değerlendirme konusu okullarda karşılaşılan sorunlu alanlardan bir diğeridir. Okul yöneticileri, performans değerlendirme görüşmelerinde, çalışanları ile birebir görüşme yapmaktan çekinmekte ve nasıl geri bildirim vermeleri gerektiği konusunda yeterli bilgi sahibi değildirler. Ayrıca, performans değerlendirme sonuçlarının, eğitim, kariyer, ücret yönetimi gibi diğer insan kaynakları sistemlerinde kullanılmaması nedeniyle öğretmenler değerlendirme sistemini önemsenmemektedirler (MEB, 2006, s. 11). Geleneksel performans ölçüm sistemlerinde görülen kısa vadeli ve tek boyutlu sonuçlara odaklanma, ölçümü yapılacak boyutlar arasında bir denge kurmama, değerlendirmede yalnızca okulun iç öğeleriyle ilgilenme performans değerlendirme sistemin genel yapısı ile ilgili sorunlardandır.

Balanced scorecard geleneksel performans ölçümlerinin aksine kısa ve uzun dönemli sonuçları birlikte inceler, okulu vizyonuna ulaştıracak tüm boyutlar üzerinde derinlemesine analizler yapar ve birimlerin yaptığı işler arasında neden-sonuç ilişkileri kurar, okul dışında yaşanan gelişmeler okulun genel işleyişini etkileyeceği için balanced scorecard okul içi ve dışı arasında bağlantı köprüleri oluşturur, (Stivers and Joyce, 2000; Rompho, 2004; Kaplan ve Norton, 1992, 1993, 1996a, 2001c), öğretmenlerin bireysel olarak kariyer gelişimlerine ve okul gelişimine katkıda bulunmalarını sağlar (Storey, 2002, s. 333).

AMAÇ

Balanced scorecard genel olarak kurumların vizyonunun, misyonunun ve stratejisinin farklı boyutlardaki performans ölçütlerine dönüştürüldüğü bir çerçeve sunarak, kurumların stratejilerini hayata geçirme ve performans değerlendirme alanında yaşadıkları problemlere çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de ticari işletmelerde dahi yeni kullanılmaya başlayan balanced scorecard yönteminin ilk kez bir okulda oluşturulması ile okulun vizyon ve stratejilerini eyleme dönüştürmede ve performans ölçümünde karşılaştıkları sorunları çözmede önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı da bir okulun stratejik performans yönetim sistemi geliştirmesine yardımcı olduğu düşünülen balanced scorecard yönteminin kısaca ne olduğu açıklamak ve bir eğitim kurumunda nasıl oluşturulacağı konusunda bilgi vermektir.

YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışma olup, eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Gerçek sorunların çözümünde kullanılan eylem araştırması sürecinde bir grup insan sorunu tanımlar, çözüme kavuşturmak için çalışmalar yapar ve sonucunu izler (O'Brein, 2001). Bu çalışmada araştırmacı, bir okulun stratejiyi uygulama ve performans değerlendirme alanında yaşadığı sorunları çözmek amacıyla balanced scorecard oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda, özellikle de eylem araştırmalarında belirli bir süreçte, belirli bir alan veya yaşam ortamı ile temasın yoğun ve/veya uzun bir zaman dilimini kapsayacak biçimde sürdürülmesi ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 78; Punch, 2005, s. 142). Bu araştırmada da, istenilen düzeyde veri elde etmek ve derinlemesine analizler yapmak amacıyla yalnızca bir okulda çalışılmıştır.

Örneklem seçimi yapılırken de il genelindeki tüm okullar stratejik yönetim yaklaşımına uyumu, gelişime ve değişime açıklığı, çalışma ortamının uygunluğu ve gönüllü olarak çalışma isteği olması açısından incelenmiştir. Belirlenen bazı okullarda araştırmacı okul yöneticileri ile çalışma hakkında birebir görüşmeler yapmış ve il merkezinde bir özel okulda çalışma kararı alınmıştır. Araştırmacının belirli ölçütlere göre seçmiş olduğu okul, amaçlı örneklem yöntemi (Patton, 2001) ile belirlenmiştir. Okuldaki çalışmalar başlamadan önce araştırmacı ve okul yönetimi arasında bir protokol imzalanmıştır. Buna göre araştırmacı çalışmanın tamamlanmasının ardından iki yıl süre ile okul kimliğini açığa çıkaracak verileri kullanamayacaktır.

Çalışma sürecinde bulgular okul yönetiminden alınan gerçek veriler doğrultusunda, uygulayıcılarla birlikte ortaya çıkarılmıştır. Bu şeklide araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmanın yapıldığı ortam ve süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Sürecin tüm ayrıntılarıyla açıklanması çalışmanın

başka örneklemler üzerinde uygulanmasına ve okuyucuların araştırma sonuçlarına kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilmelerine imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 257-258). Araştırmanın güvenilirliği araştırmacının; (1) Alanda uzun süre geçirmesi, (2) Verilerin araştırılan kişilerin kontrolünde sunulması ve (3) Başka araştırmacıların fikirlerinin alınması ile sağlanmaya çalışılmıştır (Ekiz, 2009, s. 40).

BULGULAR

Kaplan ve Norton (1996a, 1996b), balanced scorecard uygulamasında, dört aşamanın izlenmesini önermektedir. Bunlar; (1) kurumun vizyonunun ve stratejilerinin açıklanması, (2) stratejik amaçların kurum içinde çalışanlara duyurulması, (3) balanced scorecard uygulamasının planlanması ve hedef belirlemesi ve (4)stratejik geri bildirimin sağlanması aşamalarıdır.

Balanced scorecard ile ilgili okulda yapılan çalışmalar araştırmacının da içinde bulunduğu bir stratejik planlama ekibi tarafından yürütülmüştür. Ekip, finans ve iş idaresi ile akademik genel müdür yardımcısı, lise ve ilköğretim müdür yardımcısı, insan kaynakları ve halkla ilişkiler müdürü ve Ar-Ge bölüm başkanından oluşmaktadır. Düzenli haftalık toplantılara ek olarak gerekli görülen zamanlarda da bir araya gelen ekip, okuldaki akademik olan ve olmayan çalışanlarla, öğrenci ve velilerle sürekli işbirliği ve bilgi alışverişi yaparak çalışmalarını sürdürmüştür.

Balanced scorecard uygulamasının ilk aşamasında, okulun vizyonu ve stratejileri açıklanarak okulu vizyonuna ulaştıracak altı stratejik boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar, memnuniyet, akademik başarı, fiziki ve teknolojik altyapı, bütçe yönetimi, tercih edilme ve imaj yönetimidir. Balanced scorecard kurum vizyonu ve stratejisine bağlı olduğu için uygulandığı her kurum için farklılık gösterir. Bu farklılık boyutlarda ve ölçütlerde de olabilir (Olve, vd, 1999, s.125; Pim, 1997, s.163; Smith, 2007, s.171). Kaplan ve Lee (2007)'nin Fulton Bölge Okullarında yaptıkları uygulamada balaced scorecard beş boyutlu olarak oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, balanced scorecardın bir performans yönetimi aracı olduğu, nasıl kullanıldığı, ne işe yaradığı, stratejik boyutların neler olduğu tüm çalışanlara yazılı olarak duyurulmuş ve bilgilendirme toplantılarında ayrıntılı şekilde anlatılmıştır. Okulda performans değerlendirmenin ve ödüllendirmelerin balanced scorecard aracılığıyla oluşturulan stratejik boyutlar üzerinden yapılacağı çalışanlara anlatılmıştır. Bu bağlamda çalışanlardan kendi bölümleri ile ilgili amaçlarının neler olduğunu belirlemeleri ve bağlı bulundukları müdürlüğe vermeleri istenmiştir.

Üçüncü aşama olan planlama ve hedef belirleme aşamasında, bölümlerden gelen hedefler değerlendirilmiş ve stratejik planlama ekibi tarafından kurumsal scorecardın hedef bölümü tamamlanmıştır. Okul yöneticilerinin desteği alınarak hazırlanan stratejik hedefler arasındaki neden sonuç ilişkileri strateji haritası oluşturularak açığa kavuşturulmuştur. Şekil 2'de oluşturulan strateji haritası görülmektedir. Okul ile imzalanan gizlilik protokolü nedeniyle okulun kimliğini belli edebilecek bazı bölümler çıkarılmıştır.

Şekil 2. Strateji Haritası

Stratejik boyut ve hedeflerin oluşturulmasından sonra bu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını gösterecek olan performans ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütlerin bir kısmı sayısal verilerden oluşurken bir kısmı ilgili birimler tarafından hazırlanacak raporlara dayanmaktadır. Aşağıda çalışmanın yapıldığı okulun kurumsal balanced scorecardı görülmektedir. Okul ile imzalanan gizlilik protokolü nedeniyle okulun kimliğini belli edebilecek bazı bölümler çıkarılmıştır.

A Okulu Balanced Scorecardı

Stratejik boyut	Stratejik hedef	Performans ölçütü
Memnuniyet	1. Çalışan memnuniyetinin sağlanması	1.1. Memnuniyet anketi sonuçları
	2. Öğrenci -Veli memnuniyetinin sağlanması	2.1. Memnuniyet anketi sonuçları
	3.	3.1.
Akademik başarı	1.Öğrenci niteliklerinin geliştirilmesi	1.1. Kitlesel sınavlardaki başarılar
	2.	2.1.
	3. Sanatsal-sportif alanda beceri geliştirilmesi	3.1. Kulüp çalışmaları 3.2. Kazanılan ulusal ödüller
	4.	4.1. 4.2. 4.3.
Fiziki ve teknolojik gelişim	1.	1.1. 1.2. 1.3.
	2. Fiziki ve teknolojik açıdan yeniliklerin okula adapte edilmesi	2.1. Teknoloji kullanımı 2.2. Teknoloji üst kurulu çalışmaları
Bütçe	1. Gelirlerin arttırılması	1.1. Tahmini-gerçekleşen bütçe dengesi 1.2. Kontenjan doluluk oranları 1.3. Okul ücreti
	2. Giderlerin azaltılması	2.1. Gider azalma oranı 2.2. Yıllık bakım föylerindeki iş azalma oranı
	3.	3.1. 3.2. 3.3. 3.4.
Tercih edilme	1. Hedef kitleden kontenjanın üç katı ön kayıt gelmesi	1.1. Ön kayıt sayısı 1.2. Öğrenci profili 1.3. Veli profili
	2. Nitelikli çalışanların okulda görev yapması	2.1. Çalışanların okulda görev yapma süreleri 2.2. İşten ayrılan kişi sayısı 2.3. Çalışan profili
	3.	3.1. 3.2. 3.3.
İmaj yönetimi	1.	1.1. 1.2.
	2.	2.1. 2.2. 2.3. 2.4. 2.5.
	3. Ulusal-uluslararası etkinlikler düzenlenmesi, başarı elde edilmesi	3.1. Düzenlenen etkinlik sayısı 3.2. Kazanılan ulusal-uluslararası ödüller
	4. Rekabet avantajları oluşturulması	4.1. Kıyaslama sonuçları 4.2. İmaj anketi sonuçları

Son aşama olan stratejik geri bildirim ve öğrenme bölümünde paylaşılan vizyon açık bir şekilde ifade edilip edilmediğinin değerlendirmesini yapmak amacıyla okul çalışanlarıyla görüşmeler yapılmış, anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan kısımlar tekrar açıklanmış ve düzeltilmiştir. Performans ölçütlerinin hazırlanması ile ilgili gerekli formlar oluşturulmuş ve yönetimin onayı alınarak ilgili birimlere sunulmuştur.

SONUÇLAR

Bu çalışmada sonuç olarak, bir okulun stratejik planı üzerinden planda belirlenen vizyon ve stratejilerin hayata geçmesini sağlayan ve aynı zamanda kurumun performans değerlendirmesini de yapabileceği bir araç olan balanced scorecard oluşturulmuştur. Kurumsal scorecardın içeriğinde stratejik boyut, stratejik hedef ve performans ölçütleri yer almaktadır. Kurumsal scorecardda altı stratejik boyuta ek olarak bu alanlarda istenilen düzeye gelmeyi sağlayacak on dokuz stratejik hedef ve hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını gösterecek kırk iki performans ölçümü bulunmaktadır. Ayrıca oluşturulan strateji haritası stratejik hedefler arasındaki neden-sonuç ilişkileri görsel hale getirilmiş ve tüm okul çalışanları tarafından kolayca anlaşılması sağlanmıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada hazırlanan kurumsal balanced scorecardın ardından bölümlerin ve kişilerin tek tek kişisel scorecardları da hazırlanarak kişisel performans değerlendirmeler bu araçlara göre yapılabilir. Ayrıcı bu şekilde kişilerin ve bölümlerin vizyon ve stratejideki yeri daha net bir şekilde görülebilir. Çalışma farklı kamu kurumlarında ve özellikle eğitim kurumlarında uygulanarak yaygınlaştırılabilir. Uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak nedenleri araştırılabilir. Elde edilen sonuçlara göre balanced scorecard aracılığıyla okullarda yeni bir performans değerlendirme sistemi oluşturulabilir. Balanced scorecard tüm kamu kurumlarında ve özel kuruluşlarda stratejik performans yönetim sistemi olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Atkinson, H. (2006). Strategy implementation: a role for the balanced screcard? *Management Decision. 4(10),* 1441-1460.

Chen, S., Yang, C. & Shiau, J. (2006). The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. *The TQM Magazine, 18(2).* 190-205.

Coşkun, A. (2005). İşletmelerde performans yönetimi: Bir Yönetim Muhasebesi Aracı Olarak Performans Karnesi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Ana Bilim Dalı. Muhasebe Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2),* 251-268.

Ekiz, D.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı yayıncılık.

Işık, H. & Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24(3),* 349-363.

Juhmani, O. (2007). Usage, motives and usefulness of the balanced scorecard: evidence from Bahrain. *Internatinal Journal of Business Research, 7(5).* 106-117.

Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003). Ankara: 25326 sayılı Resmi Gazete.

Kaplan, R. & Norton, D. (1992). The balanced scorecard - measures that drive performance, *Harvard Business Review, 70(1),* 71-79.

Kaplan, R. & Norton, D.(1993), Putting the balanced scorecard to work,*Harvard Business Review,71(5),*134-142.

Kaplan, R. & Norton, D. (1996a), *Translating strategy into action: the balanced scorecard,* Harvard Business School Press, Boston, ABD..

Kaplan, R. & Norton, D. (1996b), Strategic learning and the balanced scorecard, *Strategy and Leadership, 24(5).*

Kaplan, R. & Norton, D. (1999). *Balanced Scorecard, Şirket Stratejisini Eyleme Dönüştürmek,* Sistem Yayıncılık. Ankara.

Kaplan, R.& Norton, D. (2001a). *The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment,* Harvard Business School Press. Boston, A.B.D.

Kaplan, R. & Norton, D. (2001b). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management. Part I. *Accounting Horizons.15(1),*87-104.

Kaplan, R. & Norton, D. (2001c). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part II, *Accounting Horizons15(2),* 147-160.

Kaplan, R.& Norton, D. (2001d). Leading change with the balanced scorecard, *Financial Executive,17(6),* 64-66.

Kaplan, R.& Norton, D. (2001e). Strategic performance measurement and management in nonprofit organizations. *Nonprofit management and leadership. 11(3),* 353-370.

Kaplan, R.& Norton, D. (2002). Partnering and the Balanced Scorecard. Harvard business school working for knowledge. *Partnering: The New Face of Leadership*, AMACOM.

Kaplan, R.& Norton, D. (2004a), *Strategy maps: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes***,** Harvard Business School Press, Boston: A.B.D.

Kaplan, R.& Norton, D. (2004d). How strategy maps frame an organization's objectives, *Financial Executive, 20(2)*40-45.

Kaplan, R. S. & Lee, M.(2007). Fulton County School System: Implementing the Balanced Scorecard. *Harvard Business School Case. 107-029.*

Manville, G. (2007). Implementing a balanced scorecard framework in a not for profit SME. *International Journal of Productivity and Performance Management. 56(2),* 162-169.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli.* Ankara:MEB.

Niven, P. R. (2002), *Balanced Scorecard Step By Step*, John Wiley And Sons Inc.

Niven, P. R. (2005). Driving focus and alignment with the balanced scorecard. Why organizations need a balanced scorecard. *The Journal for Quality and Participation. Winter. 21-25.*

O'Brein, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research.* João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. Available: http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html, 11/02/2010 tarihinde alındı.

Olve, N., Roy, J. & Wetter, M. (1999). *Performance drivers: a practical guide to using the balanced scorecard*. Wiley: 1 edition.

Olve, Nils-Göran, v.d.(2004). Twelve years later: Understanding and realizing the value of balanced scorecards", *Ivey Business Journal 68(5),* 1-7.

Parker, C. (2000). Performance measurement. *Work Study, 49(2),* 63-66. MCB University Press.

Patton, M. (*2001). Qualitative research & evaluation methods.* 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Punch, K. (2005). *Introduction to social research*. Second Edition. Sage Publications

Rigby, D & Bilodeau, B. (2009). Management tools and trends 2009, Brain & Company, Available:http://www.bain.com/bainweb/PDFs/cms/Public/Management_Tools_2009.pdf 26/08/2009 tarihinde alındı.

Roest, P. (1997). The golden rules for implementing the balanced business scorecard. *Information Management & Computer Security*. Bradford. 5(5). 163-165

Rompho, N. (2004) Building the balanced scorecard for the university case study: the University in Thailand. In A. Neely, M. Kennerley, and A. Walters (Eds.). *Performance Measurement and Management: Public and Private,* 28-30 July 2004, Edinburgh.

Sibbet, D. (1997). 75 years of management ideas and practice - 1922-1997: A supplement to the Harvard business review, *Harvard Business Review, 75(5)*.

Sim, K. L. & Koh, H.C. (2001). Balanced scorecard: a rising trend in strategic performance measurement. *Measuring Business Excellence 5(2),* 11-26.

Smith, R. (2007). *Business Process Management and the Balanced Scorecard Using Processes as Strategic Drivers.* John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Stivers, B. & Joyce, T. (2000). Building a balanced performance management system. *Sam Advanced Managemant Journal.* Spring. 22-29.

Storey, A. (2002). Performance management in schools: could the balanced scorecard help? *School Leadership & Management, 22(3).* 321-338.

Umanhankar, V. & Dutta, K. (2007). Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective. *International Journal of Educational Management. 21(11).* 54-67.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.* Ankara.

ÖRGÜTSEL SAĞLIK VE MİZAH

Prof. Dr. Servet Özdemir, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, servetozdemir@yahoo.com

Ergün Recepoğlu, Kastamonu Fen Lisesi, recepogluergun@yahoo.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile okulun örgütsel sağlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu araştırma var olan durumu tespit etmeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmanın evreni, Kastamonu ilinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul müdürleridir. Araştırmanın örneklemini Kastamonu ili merkez ilçesindeki 12 ortaöğretim kurumundaki 12 okul müdürü ve 528 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzları ile ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye işaret etmektedir. Belirgin bir şekilde Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanlamaları en yüksek düzeyde, Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları ise en düşük düzeydedir. Sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulların örgütsel sağlığını belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğunu açıkça ortaya koymakta ve mizahın önemli bir liderlik özelliği olduğu tezini güçlendirmektedir. Ortaöğretim kurumlarında yapılan bu çalışmamız okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulun örgütsel sağlığını iyileştirmede ne kadar etkili olduğuna dair net bulgular ortaya koymuştur. Okul müdürleri tarafından mizahın etkili kullanımı öğretmenler ve müdürler arasındaki ilişkiye olumlu yönde geliştirebilir, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu, üretkenliklerini ve iş doyumunu arttırmada ve öğretmenlerin yaşadıkları stresi ve gerginlikleri azaltmada oldukça etkili olabilir.

Anahtar sözcükler: *Mizah, mizah tarzları, örgütsel sağlık*

Abstract

The aim of this research is to determine whether there is a meaningful difference or not between humor styles of school principals and organizational health of these schools. The type of this study is descriptive. The teachers and school principals of high schools in Kastamonu province in 2007-2008 Education Year form the universe of the research and the sample population of the research are 528 teachers and 12 school principals of 12 high schools in central district of Kastamonu province. As a research method, questionnaires have been used. In analyzing the data, SPSS program has been used. The findings of the research point out a meaningful and a positive relationship between humor styles of school principals and organizational health of high schools. Evidently, the organizational health rating of the teachers who work with the principals who have producer humor style is the highest; and the organizational health rating of the teachers who works with the principals who have nonhumorous style is the lowest. Results clearly show that humor styles of school principals have a significant effect on determining organizational health of the schools and reinforce the thesis that humor is an important feature of leadership. This research at high schools puts forward explicit findings which show how humor styles of school principals is effective on improving organizational health of school. Principals' effective use of humor can improve the relationship between principals and teachers positively and can help creating a healthy school climate. Moreover, principals' effective use of humor can be influential in promoting teachers' motivation, productivity and job satisfaction and can be influential in reducing the stress and the tension that teachers experienced.

Keywords: *Humor, humor styles, organizational health*

PROBLEM DURUMU

Mizah günlük yaşantımızın çok gerekli ve önemli bir parçasıdır. Mizah insanların toplandığı ve etkileşimde bulunduğu her yerde ve hayatımızın her safhasında yerini almıştır.

Hayatımıza getirdiği renklilikle beraber mizahın kişiliğimize olumlu katkısı göz ardı edilemez ve sağlıklı bir mizah duygusu, özellikle de eğer kişi kendine gülebilme yeteneğine sahipse, genellikle dengeli ve tam anlamıyla sağlıklı bir kişiliğin göstergesidir (Kush, 1997). Günümüz dünyasının yorucu ve stresli ortamlarında, tiyatroda, sinemada veya evimize gittiğimizde izlediğimiz komedi programlarının, dizilerinin, standup gösterilerinin ve filmlerin hem fizyolojik hem de psikolojik olarak bizi ne kadar rahatlattığını, dinlendirdiğini görmek hemen hemen herkesin gözlemlediği bir olgudur. Modern çağın temel problemlerinden olan stresi ve tükenmişliği azaltmada ve bireylerin sağlığından hareketle örgütlerin sağlığına mizahın yapacağı olumlu katkı her bir bireyin kendisinde gözlemleyebileceği olumlu değişimlerden kolayca anlaşılabilir.

Gözlemler, ziyaretler, çalışmalar, okuma, yazma, öğretme aktiviteleri ve okullardaki ağır iş yükü ile beraber okul müdürleri ortalama bir günde yüzlerce etkileşimde bulunmaktadır, fakat onların çok azı mizahı paylaşmaktadırlar (Barth, 1990). Barth (1990a: 515) okul müdürlüğü mesleğinde, en çok eksik olan şeyin mizah olduğunu belirtmiştir. Barth, okulların içinde birçok komik şey olan eğlenceli yerler olduğunu ve müdürlerin de mizah yeteneklerini daha iyi kullanmaları gerektiğini söylemiştir.

Eğitim geleneksel olarak çok ciddi ve disiplinli bir aktivite olarak algılanmıştır. Okullar disiplinle, standart sınav sonuçlarıyla, hedefleriyle ve sahip oldukları ustalık ve yeterlilikle oldukça sıkıcı yerlere dönüşmüştür. Öğretmenler ve öğrenciler sıklıkla okulun ve öğrenmenin eğlenceli olmadığını söylemektedirler (Hurren, 2006: 373). Eğer en çok eğlendiğimiz ve en çok şey öğrendiğimiz ve büyük kazanımlar elde ettiğimiz konu ve derslerin öğretmenlerin mizah yeteneklerini kullandıkları ve bizim hoş vakit geçirdiklerimiz olduğunu hatırlarsak mizahın ne kadar önemli olduğu konusunda bir fikir edinebiliriz.

Gülme ve mizah sağlıklı ve uzun bir yaşam için vazgeçilmezdir. Eğer yaşamımızda mizaha yer vermezsek, fizyolojik ve psikolojik olarak sağlıklı olmak hayal olacaktır. McDoughall(1963'ten aktaran Hurren, 2001: 5) gülme ve mizahın yaşamsal değeri olduğunu ifade etmiştir. Mizahın bizi güldürdüğünü, gülmenin de solunumsal ve dolaşımsal süreçleri hızlandıracağını belirtmiştir. Beyin böylece artan kan akışıyla uyarılır ve daha büyük bir zihinsel güçle harekete geçer.

Mizah sayesinde en acı olaylara karşı kendimize psikolojik bir kalkan oluşturabiliriz (Topçuoğlu, 2007: 38-39). Psikolojik bir kalkan oluşturarak olumsuzluklara, problemlere ve strese neden olan her şeye karşı gülümseyebilir, hayatta da daima güçlü ve dirençli olabiliriz.

Gülme her bir bireye daha sağlıklı bir yaşam sağlar, mizah en az aşk kadar önemlidir ve bütün hastalıklara çare olabilir (Adams, 1998'den aktaran Douglas, 2008: 1-2). Mizahın sağlığa hem fizyolojik hem de psikolojik yönden ne derece olumlu etkide bulunduğunu, modern çağın en büyük sağlık sorunlarından stresle başa çıkmada bize ne kadar yardımcı olduğunu araştırmalar ortaya koymaktadır. Dolayısıyla mizahın bireylerin sağlığından hareketle okulun örgütsel sağlığına ne derece olumlu etkide bulunacağını düşündüğümüzde mizahın günlük ve eğitim hayatımızdaki önemini daha iyi kavramak mümkün olabilir.

Sağlıklı okullar insanların birbirini sevdiği, birbirine saygı duyduğu ve yardım ettiği, çalışmak için ideal yerlerdir. Okullar sağlıklı olduğu zaman öğretmenler daha üretken, yöneticiler daha düşünceli ve öğrenciler daha başarılıdır. Eğitim kurumları açısından örgüt sağlığı; okulun psiko-sosyal durumunu göstermektedir. Okulların örgüt sağlığını belirlemede amaç; okulun sağlıklı ya da sağlıksız olmasında nelerin etkili olduğunun belirlenmesidir. Okulların sağlıklı olup olmadığını bilen okul müdürleri okulları hakkında bilgi sahibi olarak davranışlarını bu sonuçlara göre yönlendirebilirler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 148-150). Bu çalışmanın bulguları okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulun örgütsel sağlığına nasıl etkide bulunduğunu ortaya çıkararak eğitim yönetiminin her seviyesinde etkililiği arttırmada yardımcı olacaktır. Ayrıca bu çalışmanın

bulguları, okul müdürlerinin seçimi, değerlendirilmesi, okul müdürlerinin mizah potansiyellerini açığa çıkartmaya yardımcı olmak için hizmet içi eğitimler düzenleme, eğitim yönetimi ve liderlik ile ilgili yükseköğretim programlarının zenginleştirilmesi gibi yönetimsel süreçlere katkıda bulunabilir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile okulun örgütsel sağlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesidir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre, ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları nedir ve okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim örgütlerinin yönetilmesinde ve liderlikte mizahın değerini ve önemini ortaya koyan çalışmalara yurt dışındaki çalışmalarda rastlanmasına rağmen sınırlı sayıdadır. Türkiye'de son birkaç yıldır mizah tarzlarıyla ilgili çalışmalar eğitim bilimleri alanında görülmekte ise de genelde eğitim yönetimi ve liderlik, özelde de okul müdürlerinin mizah tarzları ile ilgili bir çalışma henüz yapılmamıştır. Türkiye'de mizah çoğunlukla edebiyat, karikatür ve hiciv yönüyle ele alınmıştır.

Bu çalışmanın bulguları okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulun örgütsel sağlığına nasıl etkide bulunduğunu ortaya çıkararak eğitim yönetiminin her seviyesinde etkililiği arttırmada yardımcı olabilir.

Ayrıca bu çalışmanın bulguları, okul müdürlerinin seçimi, değerlendirilmesi, okul müdürlerinin mizah potansiyellerini açığa çıkartmaya yardımcı olmak için hizmet içi eğitimler düzenleme, eğitim yönetimi ve liderlik ile ilgili yükseköğretim programlarının zenginleştirilmesi gibi yönetimsel süreçlere katkıda bulunabilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelindedir. Karasar'a (1998: 77) göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Tarama modeli, araştırma sırasında araştırma örneklemine alınan kurumlarda var olan süreçleri etkilemeden kullanılabilen bir modeldir. Tarama modelinin bir avantajı da, araştırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilmesidir (Kaptan, 1999: 60).

Evren

Bu araştırmanın evreni, Kastamonu ilinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul müdürleridir.

Bu evrende en son açıklanan istatistiklere göre 2009-2010 eğitim yılında 62 ortaöğretim okulunda 1252 öğretmen ve 62 okul müdürü bulunmaktadır (MEB, 2010: 20) **(Çizelge 1).**

Çizelge 1: *Kastamonu ilindeki ortaöğretim okulu, öğretmen ve okul müdürlerinin sayısı*

İl	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul müdürü
Kastamonu	**62**	**1252**	**62**

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Kastamonu ili merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. En son açıklanan istatistiklere göre 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçesinde toplam 12 ortaöğretim kurumu bulunmakta ve bu okullarda 12 okul müdürü ve 528 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2010: 21).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile okulun örgütsel sağlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından toplam 2 anket uygulanmıştır.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarını tespit etmek amacıyla Babad'ın (1974) mizahı dört farklı tarzda kavramsallaştıran araştırması temel alınarak geliştirilen ve ilk olarak Philbrick (1989) tarafından kullanılan "Mizah Tarzları Ölçeği" uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Gerekli izin Babad'tan alınmıştır.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarıyla ilgili çalışmalar Philbrick'in (1989) araştırmasıyla başlamıştır. Philbrick öğretim liderleriyle ilgili çalışmasını mizahı 4 farklı tarzda kavramsallaştıran Babad'ın (1974) araştırması üzerine temellendirmiştir ve "Mizah Tarzları Ölçeği" geliştirmiştir. Ölçekte yer alan 4 temel mizah tarzı şunlardır: (1) Onaylayıcı (Appreciator) mizah tarzı, (2) Üretici (Producer) mizah tarzı, (3) Aktarıcı (Reproducer) mizah tarzı, (4) Mizahi olmayan (Nonhumorous) tarz.

Onaylayıcı mizah tarzına sahip olanlar gülmeye hazırdır, başkalarının esprilerinden haz duyar ve nadiren espri yapar.

Üretici mizah tarzına sahip olanlar mizah üretir, şakacıdır ve espri yapar ya da komik fıkralar, hikâyeler uydurur ve gülünç durumlar ortaya çıkarır.

Aktarıcı mizah tarzına sahip olanlar başkalarının komik fıkralarını, hikâyelerini tekrar anlatır ya da esprilerini tekrar yapar, eğlenceli, komik durumları tekrar sahneye koyar. Bu tarza sahip olanlar fıkra anlatıcısı olarak da görülür.

Mizahi olmayan tarza sahip olanlar ise zor güler, nadiren espri yapar ve diğer insanların esprilerine pek az gülerler (Babad, 1974: 620).

Babad'ın kavramsallaştırdığı mizah tarzlarını Philbrick'ten başka Kent (1993), Rahmani (1994), Williams (1994), Koonce (1997) ve Puderbaugh (2006) araştırmalarında kullanmıştır. Babad'ın (1974) çalışmasında geniş bir örneklem grubunu (1816 katılımcı) kapsayan geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Rahmani (1994) de ANOVA tekniklerini kullanarak anketin geçerlilik ve güvenirliğini doğrulamıştır.

Okulların örgütsel sağlığını ölçek için ilk olarak Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sağlık Ölçeği" (OHI) kullanılacaktır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve birçok araştırmacı tarafından okulların örgütsel sağlığını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Korkmaz (2004) "Örgütsel Sağlık Ölçeği"ni dil ve kültürel açılardan eğitim sistemimize uygun hale getirip geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak uygulamıştır. Cemaloğlu da (2006) bu ölçeği Türkçeye çevirmiş, geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmış ve uygulamıştır **(Çizelge 2).** Ölçeğin araştırmamızda kullanılması için Hoy'dan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında uygulanmasına yönelik olarak tarafımızca tekrar gözden geçirilerek ve gerekli değişiklikler yapılarak uygulanmıştır.

Çizelge 2

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Alfa değeri
Kurumsal Bütünlük	7	.60
Müdürün Etkisi	5	71
Saygı	5	.90
Teşvik Edici Yapı	5	.79
Kaynak Desteği	5	.92
Moral	9	.89
Akademik Vurgu	8	.82
ÖLÇEK (GENEL)	**44**	**.93**

Araştırmamız için uygulanan örgüt sağlığı ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alfa ile belirlenmiştir. Alfa değerleri anketin güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu(Ölçek(genel):(Alpha ∞:, 92) ortaya çıkarmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örneklemini oluşturan Kastamonu ili merkez ilçesindeki 12 ortaöğretim kurumundan 7 tanesine anketler uygulanmıştır. Diğer 5 okula anketler geçerlik ve güvenirlik kaygıları ile uygulanamamıştır. Bunun nedeni bu okullardaki okul müdürlerinin yeni atanmış olmalarıdır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzları ile ilgili olarak görüşlerinin netleşebilmesi açısından belli bir süre aynı okul müdürüyle çalışmaları gerektiği varsayılmıştır. Bu nedenle anket yapılan okullara yeni atanan öğretmenlere de anketler uygulanmamıştır.

Kastamonu ili merkez ilçesinde toplam 7 ortaöğretim kurumuna bizzat gidilerek toplam 227 anket öğretmen ve okul müdürlerine elden ulaştırılmış, araştırma konusunda bilgilendirme yapılmış ve yine aynı şekilde elden toplanmıştır. Anketler elden dağıtılıp elden toplandığı için geri dönme oranı % 100'dür. Açıklamalara uygun ve eksiksiz doldurulan toplam 149 anket araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistikî çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 10 paket programında değerlendirilmiştir

BULGULAR VE YORUMLAR

Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deneklerin görevlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. "Görev" ve "Cinsiyet" maddelerine verilen cevapların denek gruplarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir **(Çizelge 3)**.

Araştırmaya katılan deneklerin 142 kişiyle % 95,3'ünü öğretmenler, 7 kişiyle de % 4,7'sini yöneticiler oluşturmaktadır. Bunu izlemektedir. Cinsiyete göre bakıldığında ise araştırmaya katılan deneklerin % 58,4'ünü 87 kişiyle erkekler, % 41,6'sını ise 87 kişiyle kadınlar oluşturmaktadır **(Çizelge 4)**.

22-30 yaş aralığında 23(% 15,4), 31-40 yaş aralığında 91(% 61,1), 41-50 yaş aralığında 23(% 15,4) ve 51 yaşından daha fazla olan öğretmen sayısı ise 12'dir(% 8,1). 1-10 yıl arasında kıdemi olan 48(% 32,2), 11-20 yıl arasında kıdemi olan 77(% 51,7), 21 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmen sayısı ise 23'tür(% 15,4) (**Çizelge 5).**

Araştırmaya katılan deneklerin 126'sı (% 84,6) evli, 23'ü (% 15,4) ise bekârdır. Öğrenim durumuna göre bakıldığında ise deneklerin 136'sı lisans düzeyinde eğitim almışken sadece 13'ü yüksek lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Çizelge 3. *Deneklerin göreve ve cinsiyete göre dağılımı*

Denek Grupları	f	%	Cinsiyet	f	%
Yönetici	7	4,7	Erkek	87	58,4
Öğretmen	142	95,3	Kadın	62	41,6
Toplam	149	100	Toplam	149	100

Çizelge 4. *Deneklerin yaşa ve mesleki kıdeme göre dağılımı*

Yaş	f	%	Kıdem	f	%
22-30	23	15,4	1-10	48	32,2
31-40	91	61,1	11-20	77	51,7
41-50	23	15,4	21 ve üzeri	23	15,4
51 ve üzeri	12	8,1			
Toplam	149	100	Toplam	149	100

Çizelge 5. *Deneklerin medeni duruma ve öğrenim durumuna göre dağılımı*

Medeni durum	f	%	Öğrenim durumu	f	%
Evli	126	84,6	Lisans	136	91,3
Bekar	23	15,4	Yüksek Lisans	13	8,7
Toplam	149	100	Toplam	149	100

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

İlk alt problemimiz olan "Öğretmenlerin algılarına göre, ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları nedir?" sorusuna cevap olarak yapılan istatistikî analiz sonucunda 34 öğretmen okul müdürünün üretici mizah tarzına sahip olduğunu; 56 öğretmen okul müdürünün onaylayıcı mizah tarzına sahip olduğunu; 9 öğretmen okul müdürünün aktarıcı mizah tarzına sahip olduğunu ve 43 öğretmen de okul müdürünün mizahi olmayan tarza sahip olduğunu ifade etmiştir **(Çizelge 6)**.

Çizelge 6. *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları*

Mizah tarzı	f	%
Üretici (Producer)	34	23,9
Onaylayıcı (Appreciator)	56	39,4
Aktarıcı (Reproducer)	9	6,3
Mizahi olmayan (Nonhumorous)	43	30,3
Toplam	142	100

"Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak yapılan t-testi sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir[t(122))=1.12, p>.05] (**Çizelge 7)**.

İlk alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır[F(3-138)=.25, p>.05] (**Çizelge 8)**.

İlk alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap olarak tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır[F(2-139)=1.72, p>.05] (**Çizelge 9)**.

Çizelge 7. *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**	**Anlam**
Mizah Tarzı	Erkek	81	2.66	1.10	122	-1.12	.26	**p>.05**
	Kadın	61	2.44	1.21				

Çizelge 8. *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonuçları*

	Yaş	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**F**	**p**	**Anlam**
Mizah Tarzı	22-30 yıl	23	2.43	1.30	3:138	.25	.85	**p>.05**
	31-40 yıl	91	2.57	1.15				
	41-50 yıl	21	2.61	1.11				
	51 yıl ve üzeri	7	2.85	.89				

Çizelge 9. *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarının kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonuçları*

	Kıdem	**N**	$\bar{X}$	**ss**	**sd**	**F**	**p**	**Anlam**
Mizah Tarzı	1-10 yıl	48	2.62	1.17	2:139	1.72	.18	**p>.05**
	11-20 yıl	77	2.44	1.15				
	21 yıl ve üzeri	17	3.00	1.06				

İlk alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir[t(122))=1.12, p>.05] (**Çizelge 10)**. Her iki grubun mizah tarzları puanları karşılaştırıldığında yüksek lisans düzeyinde öğrenim görenlerin mizah tarzları puanlarının($\bar{X}$=3.46) lisans düzeyinde öğrenim görenlere göre($\bar{X}$=2.48) daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak yapılan t-testi sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir[t(140))=1.56, p>.05] (**Çizelge 11)**.

İkinci alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır[F(3-138)=1.52, p>.05] (**Çizelge 12)**.

İkinci alt problemimizdeki Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır[F(2-139)=1.27, p>.05] (**Çizelge 13)**.

Çizelge 10. *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t-testi sonuçları*

	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Anlam
Mizah Tarzı	Lisans	129	2.48	1.16	26	-5.54	.00	**P<.05**
	Yüksek lisans	13	3.46	.51				

Çizelge 11. *Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Anlam
Örgütsel Sağlık	Erkek	81	120.54	27.11	140	-1.56	.12	**p>.05**
	Kadın	61	112.93	30.62				

Çizelge 12. *Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonuçları*

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlam
Örgütsel Sağlık	22-30 yıl	23	109.78	35.53	3:138	1.52	.21	**p>.05**
	31-40 yıl	91	118.28	27.83				
	41-50 yıl	21	115.09	29.92				
	51 yıl ve üzeri	7	135.28	12.93				

Çizelge 13. *Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığının kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonuçları*

	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlam
Örgütsel Sağlık	1-10 yıl	48	117.52	31.65	2:139	1.27	.28	**p>.05**
	11-20 yıl	77	114.92	27.26				
	21 yıl ve üzeri	17	127.23	26.72				

İkinci alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap olarak yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel sağlık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir[t(21))=3.21, p>.05] (**Çizelge 14)**. Her iki grubun örgütsel sağlık puanları karşılaştırıldığında yüksek lisans düzeyinde öğrenim görenlerin örgütsel sağlık puanlarının ($\overline{X}$=132.07) lisans düzeyinde öğrenim görenlere göre($\overline{X}$ =118.78) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt problemimizdeki "Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap olarak tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur[F(3-138)=1.52, p>.05] (**Çizelge 15)**. Yani, Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlık puanları, okul müdürlerinin mizah tarzlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanlarının ($\overline{X}$=89.97), Aktarıcı ($\overline{X}$=110.77), Onaylayıcı ($\overline{X}$=126.39) ve Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanlarından ($\overline{X}$= 138.50) daha az olduğu belirlenmiştir.

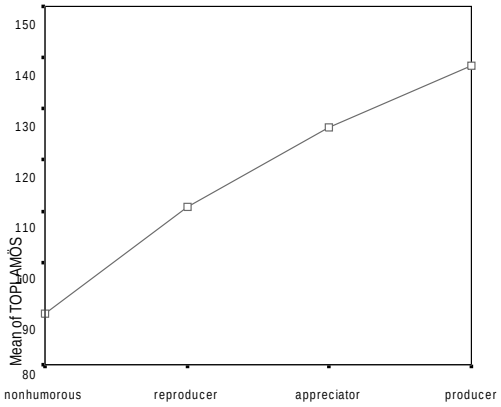
Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları Aktarıcı, Onaylayıcı ve Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Ayrıca Onaylayıcı tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları ile Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları arasında da anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzları ile ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye işaret etmektedir. Belirgin bir şekilde Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanlamaları en yüksek düzeyde, Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları ise en düşük düzeydedir **(Şekil 1).**

Çizelge 14. *Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t-testi sonuçları*

	Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p	Anlam
Örgütsel Sağlık	Lisans	129	115.78	29.45	21	-3.21	.004	**P<.05**
	Yüksek lisans	13	132.07	15.73				

Çizelge 15. *Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığının okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre karşılaştırılmasına yönelik tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonuçları*

	Mizah Tarzı	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	Anlam
Örgütsel Sağlık	Üretici (Producer)	34	138.50	16.14	3:138	37.2	.00	(mizahi olmayan tarz)↔(üretici) (mizahi olmayan tarz)↔(onaylayıcı) (mizahi olmayan tarz)↔(aktarıcı) (üretici)↔(onaylayıcı)
	Onaylayıcı (Appreciator)	56	126.39	18.13				
	Aktarıcı (Reproducer)	9	110.77	25.73				
	Mizahi olmayan (Nonhumorous)	43	89.97	27.92				
								p>.05



Şekil 1

Dördüncü alt problemimizdeki "Ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap olarak yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin örgütsel sağlık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir[t(21))=3.21, p>.05] (**Çizelge 16)**. Her iki grubun örgütsel sağlık puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin örgütsel sağlık puanlarının ($\overline{X}$=143.57) öğretmenlerin örgütsel sağlık puanlarından ($\overline{X}$=117.27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık okul müdürlerinin okullarının örgütsel sağlığını daha olumlu değerlendirme eğiliminden kaynaklanabilir.

Çizelge 16. *Öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığının öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algılarına göre karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t-testi sonuçları*

	Görevi	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p	Anlam
Örgütsel Sağlık	Okul müdürü	7	143.57	10.75	10.9	-5.56	.00	**P<.05**
	Öğretmen	142	117.27	28.82				

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul müdürlerinin mizah tarzları ile ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı arasında arasındaki ilişkiye öğretmen algıları doğrultusunda demografik değişkenlerin etkisi ile bakılmıştır.

İlk alt problemimizde, öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzlarına bakıldığında 34 öğretmen okul müdürünün üretici mizah tarzına sahip olduğunu, 56 öğretmen okul müdürünün onaylayıcı mizah tarzına sahip olduğunu, 9 öğretmen okul müdürünün aktarıcı mizah tarzına sahip olduğunu ve 43 öğretmen de okul müdürünün mizahi olmayan tarza sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarını inceleyen araştırmalarla benzer sonuçları içermektedir. Araştırmamızdaki sonuçlarla benzer şekilde onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz olduğu Koonce (1997), Williams (1994) ve Kent (1993)'in araştırmalarında ifade edilmiştir. En az algılanan mizah tarzı ise aktarıcı tarzdır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemlerine göre değişmemekteyken öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmektedir. Yine aynı şekilde ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemekteyken; öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin hem okul müdürlerinin mizah tarzlarına hem de ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığına yönelik algıları yüksek lisans yapmayanlara göre daha olumludur. Bu sonuç mesleki açıdan kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan öğretmenlerin genel olarak okullarının örgütsel sağlığına ilişkin bakış açılarının diğerlerinden farklı ve çoğunlukla daha olumlu olmasından kaynaklanabilir.

Ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algılarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın nedeni de Okul müdürlerinin genellikle okullarının örgütsel sağlığını daha olumlu görme eğilimi olabilir.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin mizah tarzları ile ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları Aktarıcı, Onaylayıcı ve Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Diğer bir ifadeyle, Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları ile Aktarıcı, Onaylayıcı ve Üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel sağlık puanları arasındaki belirgin farklılık okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulların örgütsel sağlığını belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğunu açıkça ortaya koymakta ve mizahın önemli bir liderlik özelliği olduğu tezini güçlendirmektedir. Bu çalışma, Üretici mizah tarzına sahip okul müdürlerinin sağlıklı bir okulu oluşturabileceğini ortaya koymuştur. Hoy ve diğerleri (1991) sağlıklı okullarda öğretmenlerin daha üretken, yöneticilerin daha anlayışlı ve öğrencilerin de daha başarılı olduğunu ifade etmektedir.

Bizzat mizah üreten, espri yapan ve eğlenceli durumlar ortaya çıkaran okul müdürleri sağlıklı bir okul oluşturmada diğerlerine göre daha avantajlı durumda olma ihtimali oldukça yüksektir. Bu bulgu okul müdürlerinin mizah tarzlarının okul iklimine etkisini araştıran Koonce (1997) ve Williams (1994)'ın çalışmalarıyla benzer sonuçları işaret etmekte ve büyük ölçüde bu çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Kent (1993) de araştırmasında öğretmenlerin Üretici tarza sahip okul müdürlerini en etkili, Mizahi olmayan tarza sahip okul müdürlerini de en etkisiz olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Birçok araştırma ve kitap mizahın yönetimde ve örgütlerde olumlu etkisine işaret etmektedir. Clouse ve Spurgeon (1995: 23), örgüt yapısı içerisinde çalışanların performansını arttıran hoş bir iklim oluşturmak için birçok şekilde mizah kullanımını destekleyen net kanıtlar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, eğitimde de liderler ve yöneticiler tarafından mizah kullanımının önemini gösteren birçok bulgu vardır. Birçok araştırmacı yöneticilerin, denetçilerin veya örgüt liderlerinin mizah kullanımını araştırma ihtiyacını vurgulamışlardır (Decker ve Rotondo, 2001; Morreal, 1991).

Liderlerin mizah tarzlarının ve mizah kullanımının incelendiği araştırmalardaki bulgular net ve tutarlıdır: mizah liderlikte önemli bir etkendir (Ziegler, 1982; Cross, 1989; Ellis, 1991; Philbrick, 1989; Benham, 1993; Rahmani, 1994; Kent, 1993; Williams, 1994; Koonce, 1997; Hurren, 2001; Vickers, 2004, Puderbaugh, 2006; Douglas, 2008).

Ortaöğretim kurumlarında yapılan bu çalışma okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulun örgütsel sağlığını iyileştirmede ne kadar etkili olduğuna dair net bulgular ortaya koymuştur. Okul müdürleri bu konuda farkındalıklarını artırarak mizahı daha etkili kullanmaya yönelik olarak kendini geliştirebilir veya profesyonel yardım alabilir. Okul müdürleri tarafından mizahın etkili kullanımı öğretmenler ve müdürler arasındaki ilişkiye olumlu yönde geliştirebilir, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, mizahın etkili kullanımı öğretmenlerin motivasyonunu, üretkenliklerini ve iş doyumunu arttırmada ve öğretmenlerin yaşadıkları stresi ve gerginlikleri azaltmada oldukça etkili olabilir.

Mizah sadece okul müdürleri için değil eğitim yöneticiliği veya öğretim liderliği denilince akla gelen tüm pozisyonlar için önemli bir yeterlik olarak değerlendirilebilir. Sadece ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerini inceleyen bu çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Babad, E. Y. (1974). *"A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests"*. Journal of Personality, 42, 618-632

Barth R. (1990). Improving schools From Within: Teachers, Parents, And Principals Can Make The Difference. San Francisco: Josey-Bass Inc. Publishers.

Barth, R. S. (1990a). *"A personal vision of a good school"*, Phi Delta Kappan, 71, 512-516.

Benham, K. (1993). The Relationship of Leadership Style, Change and Use of Humor in Health Care Executives. Dissertation Abstracts International.

Cemaloğlu, N. (2006). '*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi'*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 63-72

Clouse, R. W ve Spurgeon, K. L. (1995). *"Corporate Analysis of Humor".* Psychology-A Journal of Human Behaviour, 32(3/4).

Cross, M. (1989). Leadership perceptions: The Role of Humor. Dissertation Abstracts International.

Decker, W.H. ve Rotondo, D. M. (2001). "*Relationships Among Gender, Type of Humor and Perceived Leader Effectiveness".* Journal of Managerial Issues, 13(4), 450-465.

Douglas, D.F. (2008). Do Leaders Use More Humor. Dissertation Abstracts International.

Ellis, A. (1991). The Relationship Between Nursing Education Administrator's Use of Humor and Their Leadership Effectiveness as Perceived by Faculty. Dissertation Abstracts International.

Hoy, W.K. ve Cecil G. Miskel. (1991). Educational Administration Theory, Research, and Practice. MC Graw-Hill, Inc.

Hurren, B.L. (2001). The effects of Principals' Humor on Teacher's Job Satisfaction. Dissertation Abstracts International.

Hurren, B.L. (2006). *"The effects of Principals' Humor on Teacher's Job Satisfaction".* Educational Studies, 32 (4) 373-385.

Kaptan, S. (1999). Bilimsel Araştırma Teknikleri. Ankara: Gazi Yayınları.

Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kent, S. (1993). An Investigation of The Relationship Between Humor Style and Effectiveness of Elementary School Principals As Perceived by Teachers in Georgia. Dissertation Abstracts International.

Koonce, W. J. (1997). The Relationship Between Principals' humor Styles and School Climate in Elementary Schools. Dissertation Abstracts International.

Korkmaz, M.(2004), "The Relationship between Organizational Health and Robust School Vision in Elementary School", *Journal of Educational Planning and Administration.* XVIII (4), 473- 488.

Kush, J. C. (1997). *"Relationship between humor appreciation and counselor".* Counseling & Values, 42*, 1*, 22-30.

MEB. (2010). Sayısal Veriler 2010. Kastamonu Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi. Kastamonu.

Morreal, J. (1991). "*Humor and Work".* Humor: International Journal of Humor Research 4 (3-4), 259-373

Philbrick, K. D. (1989). Use of Humor And Effective Leadership Styles. Dissertation Abstracts International.

Puderbaugh, A. (2006). The Relationship Between Supervisor's Humor Styles and Subordinate Job Satisfaction. Dissertation Abstracts International.

Rahmani, L. (1994). Humor Styles and managerial effectiveness. Dissertation Abstracts International.

Topçuoğlu, H. (2007). "*Eğitimde Mizahın Önemi",* MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 7(84) 38-43.

Williams, R. (1994). The Perceived Value of Administrator Humor to School Climate. Dissertation Abstracts International.

EĞİTİM YÖNETİCİSİ ADAYLARININ YETİŞTİRİLMESİ BAKIMINDAN MÜFREDATIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Ahmet Çiftci, Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi, aciftci@gazi.edu.tr

Özet

Eğitim yöneticisi adaylarının ileride meslek hayatında, görev başında iken karşılaşılacak güçlüklerin ve problemlerin çözümünde ve üstesinden gelmede, lisans ve lisansüstü seviyelerde yetiştirilirken alacakları dersler yani müfredat önem arz etmektedir. Her öğretmen adayı. aynı zamanda potansiyel olarak eğitim yöneticisi adayıdır. Öğretmen ve eğitim yöneticisi, öğrencileri şekillendirmede, onları ailelerine, vatana, millete ve insanlığa faydalı birer fert olarak yetiştirmede ve eğitmede mühendislik görevi görmektedirler. Eğitim yöneticisi adaylarına, Eğitim Fakültelerinde okul yönetimi, yazışmalar, demirbaş ve ayniyat, bütçe, program yapma, disiplin işleri, eğitim-öğretim mevzuatı vb. konularda yeterince eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerekir. Günümüzde bu önemli konuların öğretmen adaylarına ve eğitim yöneticisi adaylarına önceden ve öncelikle tam olarak öğretildiği söylenemez. Okul yönetimi, sevk ve idare, yazışmalar, mevzuat bilgisi gibi konularda yetersizlik ve bilgi noksanlığı, her tür ve seviyedeki eğitim-öğretim kurumlarının yani okulların, Çıraklık ve Eğitim merkezlerinin, Halk Eğitim merkezlerinin işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bakımdan, Eğitim Fakültelerinin müfredatının geliştirilmesi ve 'Temel Hukuk ve Vatandaşlık Bilgisi', 'Yönetim Bilimi', 'Yönetim Hukuku' (Teşkilat ve İdare), 'Eğitim Hukuku', 'Türk Eğitim Sistemi', 'Millî Eğitim Mevzuatı', 'Çocuk Hukuku (Hakları)', gibi derslerin bütün bölümlerin müfredatına konulması gerekmektedir. Eğitim yöneticisi adaylara (öğretmen adaylarına), Eğitim Fakültelerinde şehir ve taşra (köy, belde, ilçe) okullarında etkili ve verimli bir staj uygulaması yaptırılmalıdır. Bu sebeplerle, Eğitim Fakültelerinin eğitim-öğretim süresi beş yıla çıkarılmalıdır. Eğitim Fakültelerine öğrenci alımında, eskiden üç yıllık Eğitim Enstitülerine öğrenci alımında olduğu gibi, ÖSYS'den ayrı bir sınav yapılmalı ve test sınavından sonra her öğretmenlik branşına özgü bir temel bilgi sınavı, daha sonra da adaylarla mülâkat yapılmalıdır.

Anahtar sözcükler: *Eğitim Fakültesi, müfredat, Yönetim Bilimi, Temel Hukuk, Eğitim Hukuku, Millî Eğitim Mevzuatı, Çocuk Hukuku (Hakları), Yönetim Hukuku, Eğitim Ekonomisi ve Maliyesi, Eğitim Tarihi ve Mukayeseli Eğitim Sistemleri, Eğitim Yönetimi, Uzaktan Eğitim, staj.*

Abstract

In order to overcome the difficuties and problems that candidates of 'Education administrators' will meet in their future professional lives, the curricula that they take at Faculties of Education have great significance and play an important role. In fact, each candidate teacher is a potential candidate of 'education administration'. Teachers and education administrators play a role of engineering in order to shape students and to train and educate them as useful individuals for their families, country, nation, and humanity. Candidates of education administration should sufficiently be taught 'school administration', 'programme making', 'formal corresponding', 'training and education legislation, 'movable stock and inventory', 'discipline', 'budgeting', etc. when they are graduate students at Education Faculties. Today, it cannot be claimed that all these subjects are taught previously and primarily to candidate teachers and candidates of education administration. Lack of knowledge on these subjects does have negative effect on the administration of education institutions such as schools at every level and kind, Centers for

Apprenticeship and Professional Training and Education, and Education Centers for People. For these reasons, the curricula of Education Faculties should be improved and develeped and new courses such as 'Basic Law and Citizenship Knowledge', 'Administration Science', 'Administrative Law', 'Law of Education', 'Law of Infants', 'Turkish National Education System', 'Turkish Education Legislation' should be added to the curricula. There should be an effective and productive application of probation at schools both in city centers and at villages, towns and other rural areas. Thus, the duration of education at Faculties of Education must be raised to five years. Apart from 'University Entrance Examination (ÖSS and ÖYS), an 'entrance examination' and then a 'branch test examination' and finally an 'interview' for each department should be applied for selection and placement of the students to Faculties of Education, as it was the same for the previous Teacher Training Institutes.

Keywords: *Faculty of Education, curriciulum, Science of Administration, Basic Law, Law of Education, Turkish National Education Legislation, Law of Infants, Administrative Law, Economics and Finance of Education, History of Education an Comparative Education Systems, education Administration, distance education, probation.*

GİRİŞ

Bu çalışma; yazarın, 1971 yılı Ankara Erkek İlköğretmen Okulu mezunu olarak 1971-1974 yılları arasında 2,5 yıl süreyle Tunceli - Çemişgezek-Tekeli Köyü İlkokulu ve Mazgirt - Gelincik Köyü İlkokulu öğretmenliği (birleştirilmiş sınıf öğretmenliği) ve İlkokul Müdürlüğü, 1976-1978 arasında Edirne Erkek Öğretmen Lisesi'nde İngilizce Öğretmenliği ve Müdür Muavinliği, 1978-1982 arasında çeşitli liselerde İngilizce Öğretmenliği, 1981-1982 arasında Ankara Yabancı Diller ve MYO'nda Öğretim Görevliliği, 1982-1995 arasında G.Ü. GEF Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği ABD'nda İngilizce dersleri ve diğer bölümlerde ve Sosyal Bilimler Enstitüsü EYD ABD'nda Hukuk dersleri (Eğitim Hukuku, Anayasa ve Vatandaşlık Bilgisi, Çocuk Hakları, Yönetim Hukuku) Öğretim Üyeliği, 2005-2008 arasında Osmancık MYO Müdürlüğü ile MEB tarafından düzenlenen Hizmetiçi Eğitim kurs ve seminerlerinde öğretici olarak yaptığı görevlerdeki gözlemlerine, karşılaşılan problemlere ve tecrübelere dayalı olarak 'eğitim yönetici ve denetici adayları'nın daha iyi yetiştirilmeleri için müfredatın değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

PROBLEM

Ülkemizde, askeri okullar ile polis okulları hariç, her tür ve seviyedeki eğitim-öğretim kurumlarında görev alan yöneticiler, Eğitim Fakültelerinde öğrenim görüp, öğretmenlik yapmakta olanlar arasından MEB tarafından 'görevde yükselme esasları'na göre atanmaktadır. Ancak, 'Eğitim Bilimleri Bölümü EYD ABD lisansüstü programları hariç olmak üzere, eğitim yöneticisi adaylarının özellikle lisans seviyesinde iken aldıkları dersler arasında (müfredatta) yöneticiliğe ilişkin ders yoktur. Bu durum, onların ileride görev başında karşılaştıkları mesleğe ve yöneticiliğe dair problemlerin çözümünde zorluklarla karşılaşmalarına ve başarısızlıklarına yol açmaktadır. Bu da, kaynak israfına, gecikmelere, sürtüşmelere ve başarısızlıklara, dolayısıyla kamu hizmetlerinin aksamasına sebebiyet vermektedir. Eğitim yöneticilerinin, eğitim mevzuatını bilmemeleri ve değişiklikleri takip etmemeleri ciddi problemlere yol açmaktadır. Ülkemizde, öğretmen yetiştirme ve eğitim yöneticisi yetiştirme, Ülkenin ve çağımızın ihtiyaçlarını karşılayacak bir sisteme oturtulamamıştır.

AMAÇ

Bu çalışmada, Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan geleceğin öğretmen ve eğitim yönetici adaylarının mesleğe daha iyi yetiştirilmeleri bakımından, yazarın ilkokul, öğretmen lisesi, genel lise, MYO ve Eğitim Fakültesindeki 38 yıllık eğitim-öğretim ve idarecilik görevlerindeki gözlemlerinden ilhamla, Eğitim Fakültelerinin bütün bölümlerine münhasır olmak üzere ve branş ve formasyon dersleri dışında, mevcut müfredat

programlarında ne gibi değişikliklerin yapılması, eğitim yöneticiliğine ilişkin hangi zaruri derslerin müfredatta yer alması gerektiğinin belirlenmesi ve bu bakımdan ideal bir eğitim yöneticiliği lisans ders müfredatı hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışmada, Eğitim Fakültelerinin mevcut programlarındaki eğitim yöneticiliğine ilişkin dersler ile olması gereken dersler bakımından irdeleme ve mukayese yapılacaktır. Ayrıca, yazarın meslek hayatında karşılaştığı ve gözlemlediği eğitim yöneticiliğine ilişkin problemler ve güçlükler somut örneklerle tartışılacaktır (örn. öğrenim görmek üzere okula bir yabancı uyruklunun başvurması, demirbaş eşyanın kaydı ve ayniyat, sicil doldurma, soruşturma ve disiplin işleri, izin, resmî yazışmalar, bütçe hazırlama, demeç verme, köy yönetimi ve üst yöneticilerle ilişkiler, protokol, mevzuat hükümlerinin yorumlanması ve anlaşılması, vb.).

TARTIŞMA

Ülkelerin kalkınmasında, cehaletin yenilmesinde ve yok edilmesinde, vasıflı insan gücünün yaratılmasında eğitim-öğretimin rolü büyüktür ve bunu dikkate alan Batılı Ülkeler eğitim-öğretime özellikle son iki yüzyıldır giderek artan değerde büyük önem vermişlerdir. Zorunlu eğitim süresi giderek 8 ve sonra da 12 yıla çıkarılmış, müfredatlar geliştirilmiş ve yeni dersler eklenmiş, fiziki imkânlar artırılmış, öğretmen yetiştirilmesine önem verilmiş ve eğitim-öğretimde teknolojiye giderek daha çok yer verilmiş, ezberci eğitim yerine yaparak ve yaşayarak öğrenme, bilişsel öğrenme, öğretmen merkezli öğrenme yerine öğrenci merkezli öğrenme, örgün eğitim-öğrenim yanında açık öğretim ve uzaktan eğitim-öğretim kavramları gündeme gelmiş ve bunlar uygulamaya sokulmuştur. Halk eğitimi, kitle (yığın) eğitimi, mesleki eğitim gibi uygulamalara yer ve değer verilmeye başlanmıştır. Bütün bunlar, kalkınmayı hızlandırmanın yanında, bir taraftan eğitim hak ve hürriyetinin gereği, diğer taraftan da Sosyal Devlet olmanın gereği ve sonucudurlar.

Cumhuriyetimizin kurulduğu yıllardan beri yarım asırdan fazla süreyle, Ülkemizde ilkokullara öğretmen yetiştiren üç yıllık ve temelini 1940 yılında kurulan Köy Enstitülerinin oluşturduğu altı yıllık İlköğretmen Okulları 1974 -1975 eğitim-öğretim yılında başlayarak Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş; ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1975 yılında iki yıllık Eğitim Enstitüleri (Eğitim Yüksekokulları) kurulmuş; bu şekilde, ne yazık ki, iki yılda ilkokul öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. 1978 yılında Eğitim Enstitülerinde 'hızlandırılmış program' ile öğretmen yetiştirilme yoluna gidilmiş, binlerce genç oldukça yetersiz bir öğretim sonunda öğretmen olmuş ve atamaları yapılmış, bunların birçoğu daha sonraki yıllarda eğitim yöneticisi olmuştur. Cumhuriyet tarihi boyunca, yıllarca, yedek subay öğretmen, vekil öğretmen uygulamaları yapılmış ve mektupla öğretim yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 1987:31-38). Ortaöğretime öğretmen yetiştirmekte olan üç yıllık Eğitim Enstitüleri 1982 yılında Üniversite bünyelerine Eğitim Fakültesi adıyla alınarak eğitim-öğretim süreleri dört yıla çıkarılmıştır. Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmekte olan Ankara, İstanbul ve İzmir Yüksek Öğretmen Okulları ise 1978 yılında kapatılmıştır. İki yıllık Eğitim Yüksekokulları da daha sonraları kapatılmıştır. Böylece, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere dört yıllık Eğitim Fakülteleri giderek geliştirilmiş ve yeni bölümler ve anabilim dalları kurulmuştur. Teknik öğretmen ve meslek öğretmeni yetiştirmek üzere kurulmuş Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu gibi Yüksekokullar da Üniversite bünyesine dahil edilerek Teknik Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi adlarını almışlardır (Tarihçe için bkz.:Küçükahmet, 1993:4 vd.; Arslanoğlu, 1997:174 vd.). Kısacası, her branştaki öğretmenin en az lisans mezunu olması yönünde kurumsal değişikliğe gidilmiştir. 2009 yılında, Teknik Eğitim Fakülteleri Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmüştür.

Türkiye'de yıllardır yaşanan köyden kente göç olgusu ve ayrıca yurtdışından Türkiye'ye çeşitli sebeplerle gelen veya gönderilenlerin artmasıyla Ülke çapında okul ve öğrenci dağılımında değiş-

me ve dengesizlikler meydana gelmiş ve özellikle de 1997 yılında 4306 sayılı Kanunla sekiz yıllık kesintisiz mecburi ilköğretime geçilmesiyle büyük miktarda öğretmen açığı yaşanmıştır. Bu açığı kapatmak amacıyla, hiçbir formasyon dersi almadan matematik, fizik, kimya, biyoloji, maliye, muhasebe, iletişim, veterinerlik, ziraat ve hatta tıp alanlarında lisans öğrenimi görmüş olanlar MEB tarafından ilkokul, ortaokul ve liselere öğretmen olarak atanmaya başlanmış, daha sonra yanlışlığın fark edilmesi üzerine bunlara ve yeni alınacaklara Eğitim Fakültelerinde yaz aylarında formasyon eğitimi düzenlenmiştir. Yukarıda belirtilen üç ve altı yıllık İlköğretmen Okulu ve üç yıllık Eğitim Enstitüsü gibi öğretmen yetiştiren okullara vaktiyle sırasıyla genel test, branş sınavı yani testi, Türkçe kompozisyon ve mülâkat yapılarak ve öğretmen olmaya elverişli olduğunu sağlamak ve belgelemek amacıyla tam teşkilatlı Devlet Hastanesinden Sağlık Raporu aldırılarak öğrenci yani öğretmen adayı alınırken ve işin doğrusu da bu iken, üç yıllık Eğitim Enstitülerinin dört yıla çıkarılıp Fakülte yapılarak Üniversitelere bağlanmasıyla bundan vazgeçilmiş, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümleri hariç diğer bölümler bakımından bu Fakültelere sadece ÖSYM sınavıyla (merkezi sınavla)öğrenci alınmaya başlanmış, sağlık raporu alma şartı da kaldırılmıştır. Adı geçen üç bölüme ayrıca yetenek sınavı yapılarak öğrenci (öğretmen adayı) alınmaktadır.

Müfredatlara aşırı ders yüklemesi olması dolayısıyla, formasyona yönelik Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Öğretim Sosyolojisi, Ölçme ve Değerlendirme gibi derslerin dışında, vaktiyle üç ve altı yıllık ilköğretmen okullarında okutulan, örneğin 'Teşkilat ve İdare', 'Öğretim Metodu ve Uygulama', 'Mevzuat Bilgisi' ve iki yıllık Eğitim Enstitülerinde okutulan 'Eğitim İdareciliği' derslerine müfredatta yer verilmemiştir. Ayrıca, eskiden üç yıllık Eğitim Enstitülerine titiz bir seçme sınavı yöntemiyle alınan öğrenciler, bu Yüksekokullara yegane amaçları öğretmen olmak için gelirken; günümüzde önemli sayıda bir öğrenci kesimi, Üniversitelere yerleştirilmede açıkta kalmamak amacıyla halk arasında kullanılan tabirle *"hiç olmazsa bir öğretmen olurum"* düşüncesiyle veya velilerinin *"öğretmenlik puanı bile tutturamadın!"* demelerinin önüne geçmek için Eğitim Fakültelerini tercih etmektedirler. Bu durumda, öğretmen adaylarının lisans eğitimi-öğrenimi boyunca, kuruluş tarihleri eski olan ve öğretim kadroları güçlü ve nispeten yeterli olan Eğitim Fakültelerinde kendi branşlarında iyi yetiştikleri varsayılsa bile, ilerleyen yıllarda meslek hayatlarında bunların Millî Eğitimin değişik okullarında ve kademelerinde idarecilik görevlerine geldiklerinde sadece ders vermenin dışında pek çok durumda çaresiz kalmaları, idarî meseleleri çözememeleri, işi mecburen yavaşlatmaları veya geciktirmeleri gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Oysa, okul müdürlüğü, müdür yardımcılığı, şeflik, ilköğretim müfettişliği, Bakanlık müfettişliği, Halk Eğitim Merkezi idareciliği, Çıraklık ve Eğitim Merkezi idareciliği gibi görevlerde bulunacak öğretmenlerin branş ve formasyon dersleri dışında idareciliğe (yöneticiliğe) ilişkin başka dersler de almaları gereği ortaya çıkmaktadır. Aradan geçen bu uzun zamana ve bütün uğraşılara rağmen, Türk Millî Eğitimi rayına oturtulamamıştır. Her siyasi iktidar ve Millî Eğitim Bakanı eğitim politikasında değişik yapma yoluna gitmiş, adeta kısa süreli ve yetersiz düzenlemelerle iş geçiştirilmiştir.

1. Öğretmenlik Mesleği ve Eğitim Yöneticiliği

Öğretmenlik bir meslek ve bir sanat işidir. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739/m.43/1). Öğretmenlik mesleği; genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) (Kavcar, 1987:39), hizmet-içi eğitim, kişisel kabiliyet ve Millî Eğitim mevzuatını bilmekle yerine getirilir (Çiftci, 1995:112; Küçükahmet, 1995:132 vd.; ayrıca bkz.: Özdemir/Yalın, 1999:13 vd.). Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca branşlarında mükemmel bir şekilde yetiştirilmeleri kadar, formasyon dersleri alarak öğretmenlik sanatının ve eğitim-öğretimin özellik, nitelik ve inceliklerini öğrenmeleri ve ayrıca ileride eğitim yöneticisi olduklarında idarî ve hukuki meseleler karşısında

nasıl davranacakları ve nasıl bir vaziyet alacaklarını öğrenmeleri de önem arz etmektedir. Zira, eğitim yöneticileri (okul müdürü, müdür yardımcısı, İl ve ilçe Millî Eğitim Müdür ve yardımcıları, şef, Halk Eğitim Merkezi Müdürü ve yardımcısı, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Merkezi Müdürü ve yardımcısı, MEB merkez teşkilatında idareci, vb.) tamamen eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki kişilerden seçilmekte ve tayin edilmektedir. Kanaatimizce, hangi seviyede ve türde olursa olsun, okul ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi lisansüstü programlarla sağlanmalıdır (aynı görüş için bkz.: Kaya, 1979:268). Bunun için, geç kalınmış olmakla birlikte, şimdiden yetkililer tarafından planlama yapılmalı ve lisansüstü programlar gelişmiş üniversitelerde uygulanmalıdır. Yönetim, genel olarak, belli bir amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin işbirliği yapmaları anlamına gelir. Yönetim, örgütlenmenin yanında, örgütün işlerliğini sağlayacak her türlü idarî etkinlikleri, yani kaynakların bir araya getirilmesini, yatay ve dikey eşgüdüm sağlanmasını, izlenecek yöntemleri, denetimi (Gözübüyük, 2006:3 vd.), kurumun amacına uygun olarak ahenkli bir şekilde işlemesini yani misyonu, liderliği ve vizyonu kapsar. H. A. Simon'a göre, Yönetim, işlerin yapılmasını sağlama sanatıdır (Kaya,1979:35). Kamu yönetiminin özel bir alanını oluşturan Eğitim yönetimi ve bunun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetimi ise, eğitim kurumunu eğitim politikaları ve kurumun amaçları doğrultusunda yaşatma, etkili ve verimli bir şekilde yani işler durumda tutma faaliyetlerini kapsar. R. Donmoyer'e göre, eğitim yönetimi alanı, eğitimle ilgili kamusal politikaların oluşturulmasına katkıda bulunan bir "*çalışma alanı"* dır. M. Imber'e göre eğitim yönetimi, "*uygulamalı bir alan"* dır (aktaran: Şimşek, 2010). Kanaatimizce, eğitim yönetimi; yönetim bilimi, hukuk, siyaset bilimi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, iktisat gibi bilimlerle yakın ilişki içerisinde bulunan disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. 'Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği' konusu ilk defa XIV. Millî Eğitim Şûrası'nda enine boyuna tartışılmıştır. Günümüzde, öğretmen ve yönetici (idareci) anlayışı oldukça değişmiştir. Klâsik öğretmen ve eğitim yöneticisi anlayışı yetersiz kalmaktadır. Eskiden, köydeki öğretmen veya okul müdürü oradaki tek Devlet memuru olarak her şeyi bilmesi gereken, vatandaşın sorularına cevap verebilen, sorunlarına çözüm bulabilen tek kişi olarak görülürken, bu durum günümüzde oldukça değişmiştir. klâsik bilgiler artık yetmemektedir. Eğitim yöneticisinin hem kendi yöneticiliği hem de çevresine, vatandaşa yardımcı olması açılarından daha çok bilgili ve donanımlı olması gerekmektedir. Bu meyanda, eğitim yöneticisi; resmî yazışmalar, istatistikler, protokol, eğitim-öğretim mevzuatı, bütçe yapma, denetim ve teftiş, disiplin ve soruşturma, teşkilat ve yönetim, çevre ve halkla ile ilişkiler, eğitim teknolojisi, vb. konularda yeterince bilgili ve donanımlı olması gerekir. Bunların çoğunu da, kanaatimizce, lisans öğrenimi esnasında öğrenmesi ve kazanması gerekmektedir. Eğitim yöneticisi; öğretmen, öğrenci, personel, veli, mülkî amirler ve yerel yönetim organları yetkilileri, çevre (halk), liderleri, MEB teşkilatı ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür seviyesinde bulunan, farklı beklentileri olan unsurlarla iyi ilişkiler kurmak ve onların beklentilerini bağdaştırmak suretiyle demokratik ve katılımcı bir yönetim oluşturmak ve bunu sürdürmek zorundadır (Kaya, 1979:94). Eğitim yöneticisi adayları bu konuda yetiştirilmelidir. Bir eğitim-öğretim kuruluşunun işleyişinde rol oynayan en önemli iki faktör eğitim yöneticileri ve öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 1979:58 vd.; ayrıca bkz.: Yıldırım, 1985:103-104).

2. Müfredattaki Eğitim Formasyonu Dersleri

Eğitim Fakültelerinin çeşitli bölümlerinin müfredatında (curriculum) yıllar itibarıyla yer alan formasyon dersleri genel olarak aşağıdaki şekilde sayılabilir: Eğitim Bilimine Giriş, Psikolojiye Giriş, Gelişim Psikolojisi, Eğitim Psikolojisi, Sosyoloji, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Türk Eğitim Sistemi, Okul Yönetimi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Program Geliştirme, Sınıf Yönetimi.

3. Eğitim Yöneticilerinin Karşılaşabilecekleri Problemler

Genellikle öğretmenler ve 'Eğitim Yöneticileri', mesleki hayatlarında pek çok problem ve güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bunların bir kısmını aşağıdaki şekilde saymak ve sıralamak mümkündür. Belirtelim ki, öğretmenler ve yöneticilerin çoğu bu konularda Eğitim Fakültelerindeki öğrenimleri esnasında bilgilendirilmemekte ve bu suretle yeterli bilgiye sahip olamadan göreve başlamakta; bu da, hem kendileri hem de kamu açısından çeşitli sakınca ve olumsuzlukları beraberinde getirmektedir:

- **Resmî yazışmalar:** Her eğitim kurumunda, resmi bir kurum olması ve diğer kurum ve kuruluşlar ve çevre ile ilişkileri dolayısıyla mevzuatın öngördüğü resmî yazışmaların zamanında, tam ve doğru olarak yapılması gerekir. Bu konuda, Başbakanlık tarafından 'Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik' çıkarılmıştır (R.G. 02.12.2004 T., S.:25658). Resmî yazışma kurallarına uyulmaması, o yazının geri dönmesine, yerine ulaşmamasına ve hatta tekide ve uyarıya yol açmaktadır. Eğitim yöneticisi; yazışma kurallarını, yazışmalarda meramı kısa, öz ve mevzuata göre ifade etmeyi, evrakları kaydetmeyi ve dosyalamayı, sayı (numara) vermeyi, evrakı paraflamayı ve imzalamayı, mühür ve kaşe kullanmayı, yazıya ek vermeyi, arşivlemeyi, evrakın dağıtım usullerini, kurum içinde ve kurum dışında tebligat usullerini, elektronik yazışmayı, elektronik imzayı, gizli yazıların nasıl yazılacağını ve tebliğ edileceğini ve evrak onaylamayı bilmelidir.
- **İstatistikler:** İstatistikler, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde, geleceğe yönelik planlamalarda ve tedbir almada önemli rol oynar. İstatistiklerin tutulması ve buna göre belgelerin doldurulması bu konuda bilgi birikimini gerektirir. İstatistiklerin yanlış veya eksik doldurulması kamu hizmetlerinin görülmesinde ve planlamalarda ciddi aksaklıklara yol açmaktadır.
- **Bütçe yapma:** Kamu hizmetlerinin görülmesi kamu maliyesi ile gerçekleştirilir. Bütçe yapmak az çok bir maliye bilgisini gerektirir. Kurum (okul, eğitim merkezi, rehberlik ve araştırma merkezi, çıraklık eğitim merkezi, vb.) bütçesini yapmak o kurumun amirinin görev ve yetkisine girer. Bu konuda 5018 sayılı 'Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu' çıkarılmıştır (R.G.:24.12.2003 T., S.:25326). Eğitim yöneticisi bu Kanunu bilmelidir. Bu Kanuna göre, kurum amiri harcama yetkilisidir. Okul müdürlerine okulun bütçesini yapma ve harcama yetkilisi (gerçekleştirme görevlisi) olma bakımından mevzuat değişikliği için MEB tarafından bir çalışma başlatılmış durumdadır.
- **Protokol bilgisi:** Resmi tören ve toplantılarda o yerleşim yeri Resmi kuruluşları arasında bir protokol sıralaması vardır. Bu, bir Yönetmelikle düzenlenmiş olup, Valilik ve Kaymakamlıklarca yapılan Protokol Listesine uyulması mecburidir. Gözlemler, bu konuda çok sayıda sürtüşme ve huzursuzlukların yaşandığını göstermektedir. Eğitim yöneticisi adayı bu konularda bilgilendirilmelidir.
- **Mevzuat bilgisi ve hükümlerin yorumlanması ve uygulanması:** Eğitim yöneticisi, başta Anayasa'daki hükümler olmak üzere Türk Millî Eğitim Mevzuatını (Kanun, milletlerarası sözleşmeler, KHK, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, tebliğ, vb.) ve normlar hiyerarşisini bilmelidir. Eğitim yöneticisi, eğitim-öğretimle yakın ilişkisi olan 442 nolu Köy Kanunu, 5442 nolu İl İdaresi Kanunu, 5393 nolu Belediye Kanunu, 5216 nolu Büyükşehir Belediyesi Kanunu, 7201 nolu Tebligat Kanunu, 657 nolu Devlet Memurları Kanunu, 4857 nolu İş Kanunu, 5510 nolu Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, 4483 nolu Memurların ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 3071 nolu Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 4942 nolu Bilgi Edinme Hakkında Kanun, 1117 nolu Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu, 5816 nolu Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkında Kanun, 1353 nolu

Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, 2860 nolu Yardım Toplama Kanunu, 4688 nolu Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nu bilmelidir. Mevzuat hükümlerinin nasıl anlaşılacağı ve yorumlanacağı önemlidir. Özellikle, mevzuat dilinin eski veya aynı konuda farklı düzenleme getiren mevzuat hükümlerinin hangisinin uygulanacağı konusunda Türk Millî Eğitim yönetici ve çalışanları arasında uyuşmazlıkların yaşandığı görülmektedir.

- **İzinler ve il dışına izinsiz çıkma:** Günlük ve yıllık izinler, mazeret izni, yurt dışına çıkma, askerlik, sürekli hastalık, evlenme, doğum, ölüm, vb. durumlarda izinlerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı, sağlık raporlarının alınışı, hasta sevki gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır. İl dışına çıkmalarda kolaylık sağlanmasına dair 30.01.2010 T. ve 27478 sayılı RG'de Başbakanlık Genelgesi yayımlanmıştır.
- **Yabancılarla muhtemel ilişkiler:** Günümüzde toplumlar arasındaki ilişkiler iyice artmış durumdadır. Türkiye'de hemen her yerde yabancılar ve hatta vatansızlar bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin bir Türk eğitim-öğretim kurumunda okumak için başvuruda bulunması halinde eğitim yöneticisi ne yapması gerektiğini bilmelidir. Zira, eğitim-öğrenim hakkı ve hürriyeti bir temel hak ve hürriyettir (ANY. m. 12,27, 42).
- **Sevk ve idare ve rehberlik:** Aynı zamanda bir rehber olan eğitim yöneticisi, yönetmekte olduğu kurumun öğrenci, öğretmen, memur, vb. personelin sevk ve idaresini en iyi şekilde yapabilmelidir. Bu, aslında bir maharet, bilgi ve tecrübe işidir. Yönetici, kuralları uygulamalı ve çalışanlar arasında huzurlu bir ortamı yaratmalıdır. Kurumdaki huzur ve ahenk kamu hizmetlerinin iyi yürütülmesi için önemlidir. Vizyon, misyon ve liderlik kavramları eğitim yöneticisi bakımından önemlidir.
- **Disiplin işleri (soruşturma) ve denetim (teftiş):** Eğitim yöneticisi, disiplin işleri, denetim ve taltifler bakımından özellikle 657, 1702, 4357, 3628 ve 4483 sayılı Kanunları ve disiplin yönetmeliklerini bilmelidir.
- **Bayrak ve millî gün (bayram) törenleri:** Bayrak törenleri millî duygunun yaşatılması ve pekiştirilmesi bakımından ayrı bir önem arzeder. Eğitim yöneticisi bu konuya hassasiyet göstermeli ve törenlere katılmalıdır. Bayrağın göndere ne zaman çekileceği, ne zaman gönderden indirileceği ve ne zaman yarıya indirileceği konusundaki Bayrak mevzuatını bilmelidir.
- **Demirbaş eşya kaydı ve kullanımı:** Demirbaş eşya kamu malıdır. Bu eşyaların demirbaşa kaydedilmesi hususunda AB'ne uyum sürecinde yeni bir düzenleme getirilmiştir. Eğitim Yöneticisi bu mevzuatı bilmek zorundadır. Eğitim yöneticisi ayniyatı bilmelidir.
- **Eğitim teknolojisi:** Eğitim yöneticisi; tepegöz, bilgisayar, sinema makinesi, video cihazı, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçlar kullanmayı bilmeli ve bunları eğitim-öğretim hizmetlerine tahsis etmeli, bu cihazların zararlı amaçlarla kullanılmaması için gereken tedbirleri almalıdır.
- **Ders dağıtımı:** Eğitim yöneticisi, ders programlarını kamu hizmetlerinin gereklerini göz önünde tutarak ve öğretmenlerin de varsa kabul edilebilir taleplerini dikkate alarak yapmalı, kasıtlı ve subjektif davranmamalı, uzmanlık ve branşları dikkate alarak eşit davranmalı, kayırma yapmamalıdır.
- **Yardım toplama:** Ülkemizde Millî bütçeden eğitim-öğretime ayrılan pay ihtiyaçları karşılamamaktadır. Bunu gören ve sezen eğitim yöneticileri ve özellikle genç öğretmenlerde kendi kendine öğrenciler ve kurum adına fakat amire bilgi vermeden ve mevzuata aykırı olarak yardım aynî ve/veya nakdî yardım toplama davranışlarına yönelme olduğu görülmektedir. Bu da, onların başını ağrıtmakta ve haklarında soruşturma açılmasına yol açmaktadır. 2860 sayılı Yardım Toplama Kanunu'na göre, mahallin en büyük mülkî amirinden izin alınması gerekmektedir.

- **Çevre ve halkla ilişkiler:** Eğitim yöneticisi, çevre ve halkla, özellikle de o yerleşim yerindeki ileri gelenlerle iyi ilişkiler kurabilmeli, fakat bu ilişkiler sınırlı olmalı, kuruma siyaset ve şahsi çıkarlar bulaştırılmamalıdır.
- **Adli vak'alar:** Eğitim kurumunda meydana gelebilecek adlî vakalarda ne yapılması konusunda eğitim yöneticisi bilgili olmalı ve özellikle 3628 ve 4483 sayılı Kanunları bilmelidir.
- **Demeç verme, hediye alma ve menfaat sağlama ve siyasi partilere girme yasağı:** Kurum hakkında ancak kurum amiri bilgi verebilir. Bunu için de mahallin en büyük amirinin kurum amirine yetki vermiş olması gerekir (657/m.15). Memurlar görevlerinden ayrılmış olsalar bile, kamu hizmetleri ile ilgili gizli bilgileri, yetkili Bakanın yazılı izni olmadıkça açıklayamazlar (657/m. 31). Memurlar hediye isteyemezler ve çıkar sağlamak amacıyla hediye kabul edemezler veya iş sahiplerinden borç para alamazlar (657/m. 29 ve 30). Memurlar siyasi partilere giremezler, herhangi bir siyasi parti veya kişinin yararını veya zararını hedef tutan davranışta bulunamazlar (657/m. 7).
- **Gezi, toplantı ve müsamere düzenleme:** Gezi, toplantı ve müsamere gibi faaliyetleri düzenleme bakımından eğitim yöneticisi dikkatli ve tutarlı davranmalı, bu konuda mevzuata uymalıdır. Bu konularda amirlerden ve özellikle o yerin en büyük mülkî amirinden izin alınmalıdır. Sosyal Kulüpler Yönetmeliği bilinmelidir.
- **Dilekçe hakkı ve evrak kaydı :** Dilekçe hakkı, aktif bir statü hakkıdır ve katılma haklarına girer (ANY. m.74). Bu konuda 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılması Hakkında Kanun ve 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu mevcuttur. Eğitim Yöneticisinin verilen bir dilekçeyi kabul etmeme durumu söz konusu olmadığı gibi, dilekçeler süresi içinde cevap verilmelidir. Verilen dilekçe gecikmeksizin gelen evrak defterine kaydedilmelidir.
- **Sicil:** Eğitim yöneticisi, sicil amiri olarak, memurların değerlendirilmesi ve denetlenmesi bakımından, sicil raporlarının mevzuata göre ne zaman ve nasıl doldurulacağını bilmesi gerekir ve bu konuda kasıtlı ve kayırmalı hareket etmemelidir (657/m. 109 vd.).
- **İşçi çalıştırma:** Eğitim yöneticisi, kurumda sigortalı eleman çalıştırıp çalıştıramayacağını, çalıştırabiliyorsa ne yapması gerektiğini bilmeli ve 4857 sayılı İş Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununu bilmelidir. Uygulamada bu konuda problemler yaşanmakta ve soruşturmaların açıldığı görülmektedir.
- **Okul Aile Birliği ve Okul Koruma Dernekleri ile ilişkiler:** Eğitim yöneticisi, dernekler mevzuatını ve okul aile birlikleri ile ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini bilmelidir.
- **Satın alma işleri:** Eğitim yöneticisi, kuruma taşınır veya taşınmaz mal alımında hangi usullere göre alım yapabileceğini ve ihale usullerini bilmelidir. Bu konuda değişik mevzuat bulunmaktadır. Eğitim yöneticisi bakımından en sıkıntılı ve zor işlerden birisi satın alma işidir.
- **Mobbing (işyerinde taciz):** Eğitim yöneticileri, işyerinde psikolojik şiddet, taciz (mobbing) oluşturan davranışlardan kaçınmalıdır. Bu tür davranışlar hem disiplin soruşturmasına hem de cezaî soruşturmaya sebep olabilir. Eğitim yöneticisi, bu tür davranışların hukuka aykırı olduğunu ve bir gün bunun kendisine karşı da uygulanma ihtimalinin ve riskinin olduğunu bilmelidir (İmirlioğlu, 2009:26-29; Miller, 2000).
- **Kısa görüş sahibi olma, geniş düşünememe, önyargılı olma, doğru ile yanlışı ayıramama, objektif davranamama, başkalarının haklarına saygı göster(e)meme:** Eğitim yöneticisinin vizyonu geniş olmalı, olaylara geniş açıdan bakabilmeli, kültürlü olmalı, önyargılı davranmamalı, kendi davranışlarında fevri olmamalı, öğrenciler ile personelin davranışlarının mevzuata ve doğruluk ve dürüstlük kurallarına aykırı olup olmadığı konusunda mantıklı hareket ederek, icabında yardımcılarına ve amirlerine danışarak karar

vermelidir. Eğitim yöneticisi, başkalarının hak ve hukukuna saygı göstermeli ki kendisi de saygı görebilsin.

4. Eğitim Fakülteleri Müfredatında Yer Alması Gereken Dersler ve Bunların Konu ve Amaçları

Yukarıdaki açıklamalar sonucunda, geleceğin öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarının öğretmen yetiştiren fakültelerde kendi branş dersleri ve yukarıda sayılan meslekî formasyon derslerine ilâveten, hangi branşta olursa olsun, kanaatimizce, yıllar itibarıyla ve dönemlik olarak aşağıdaki dersleri de almaları, diğer bir deyişle bu derslerin müfredatta yer alması gerekir.

- **Yönetim Bilimi:** Bu derste, yönetim kavramı ile, yönetim usul ve yöntemleri, sevk ve idare, kamu yararı, kamu hizmeti, vizyon, misyon, liderlik, yöneten-yönetilen ilişkileri, insan kaynakları ve maddi kaynaklar ile personel idaresi gibi kavram ve konular üzerinde durulur. (1. sınıf, 1. yy.)
- **Temel Hukuk ve Vatandaşlık Bilgisi:** Bu derste, öğrencilere Temel Hukuk bilgisi, normlar hiyerarşisi, Anayasa Hukuku bilgisi, bir Türk vatandaşının ve medeni bir kimsenin bilmesi gereken kişinin hakları ve yükümlülükleri, temel hak ve hürriyetler öğretilir ve vatandaşlık bilinci kavratılır. Böylece, bir hukukî problemle karşılaşan kişi, kendi başına hukukî yollara başvurabilir, haklarını yetkili merciler önünde arayabilir, keza çevresindekilere, örneğin öğrencilere ve velilere aynı şekilde yardımcı olabilir. Bu dersi alan öğretmen ve yönetici adaylarının ufku genişler ve daha objektif düşünmeye başlarlar. (1. sınıf, 2. yy)
- **Eğitim Hukuku:** Bu derste öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarına eğitim ve öğretim, eğitim ve öğrenim hak ve hürriyeti kavramları ile bu hürriyet ve hakkın kapsamı (ANY. m. 42) ve çeşitli yönleri, bilim ve sanat hürriyeti (ANY. m. 27), uluslararası belgelerde eğitim-öğrenim hakkının düzenlenişi, Mukayeseli Hukuk açısından Batı Ülkelerinde, Avrupa Birliği'nde (AB) ve Avrupa Konseyi'nde eğitim-öğrenim hak ve hürriyetinin algılanışı, eğitim-öğretimde küreselleşme, Okul Hukuku ve Öğretmen Hukuku hakkında genel ve temel bilgiler kavratılır. Ayrıca, Türk Millî Eğitim Sisteminin yatay ve dikey yapılanması anlatılır (Akyüz, E., 1981). (2. sınıf, 2. yy.)
- **Yönetim (İdare) Hukuku (Teşkilat ve İdare):** Eskiden üç ve altı yıllık Öğretmen Okulları müfredatında 'Teşkilat ve İdare' adıyla bir ders vardı. Bu derste öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarına Türkiye'nin yönetim şeması, güçler ayrılığı, merkezden ve yerinden yönetim, Türk kamu yönetimini etkileyen ilkeler, Memur Hukuku, Disiplin Hukuku, Memurun Ceza Hukuku, Sicil Hukuku, memurların sorumluluk, görev ve hakları, memurlara getirilen yasaklar, hukuka aykırı işlemlere karşı başvurulacak hukukî yollar, denetim türleri ve yöntemleri öğretilir. (2. sınıf, 1. yy)
- **Eğitim-Öğretim Mevzuatı:** Öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarının Türk Millî Eğitim Mevzuatını mesleğe başlamadan önce öğrenmeleri gerekir. Ülkemizde eğitim-öğretim konusu çok sayıda kanun, tüzük ve yönetmelik tarafından düzenlenmiş bulunmaktadır. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri, mesleğe başlayınca bu mevzuatı uygulamak zorunda kalacaklardır. Bu derste Norm Kadro Yönetmeliği üzerinde de durulur (Çiftci, 2008). (3. sınıf, 1. yy)
- **Çocuk Hukuku (Çocuk Hakları):** Günümüzde dünyada ve Ülkemizde Çocuk Hakları (Çocuk Hukuku) giderek artan oranda önem kazanmıştır. Bu derste öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarına hukukî anlamda çocuk kavramı, çocuğun hakları ve özellikle de eğitim-öğrenim hakkı, bunun sınırları öğretilir. Ayrıca, 1989 yılında BM tarafından çıkarılmış olan ve Türkiye'nin ihtirazî kayıtla imzaladığı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme üzerinde durulur (m. 17, 29 ve 30). (3. sınıf, 2. yy)
- **Eğitim Ekonomisi ve Maliyesi:** Bu derste eğitimim ekonomik ve mali yönleri üzerinde durulur. Bütçe, bütçe türleri, ergonomi, kaynakların ekonomik kullanımı, tasarruf, satın alma, sarfiyat, ödenek tertipleri ve israf gibi kavram ve konular üzerinde durulur. (4.. sınıf, 1. yy.)

- **Eğitim Tarihi ve Mukayeseli Eğitim Sistemleri:** Türk eğitim sisteminin daha iyi duruma getirilmesi için, Selçuklu ve Osmanlı eğitim düzen ve sistemleri, AB ve Avrupa Konseyi çalışmaları ve düzenlemeleri, Batılı Ülkelerin eğitim sistem ve teşkilatı üzerinde durulur. (4. sınıf, 2. yy.)
- **Eğitim Yönetimi:** Bu derste özel olarak, eğitim-öğretim kurumlarının yönetimi, iyileştirme, kaynakların verimli kullanımı, toplam kalite yönetimi, sevk ve idare, yazışmalar, eğitsel kollar, müfredatın geliştirilmesi, program yapma, ders dağıtımı, denklik, okul ve müştemilatının ekonomik ve amaca uygun kullanımı gibi kavram ve konular üzerinde durulur. (5. sınıf, 1. yy.)
- **Kitle İletişim Araçları ve Eğitim (Uzaktan Eğitim):** Bu derste, her türlü kitle iletişim aracının eğitim-öğretim amacıyla kullanılması ve uzaktan eğitim konuları üzerinde durulur. Bu derste ayrıca, 'Medya Okuryazarlığı' üzerinde durulur. (5. sınıf, 2. yy.)

5. Staj Uygulaması

Üç yıllık İlköğretmen Okullarında ve altı yıllık Öğretmen Okullarında şehir merkezindeki okullarda bir ay ve köy okullarında da bir ay olmak üzere uzun süreli ve verimli bir staj uygulaması vardı. Öğrenciler gruplar halinde köylere götürülüp yerleştirilmekte ve ders vermeleri sağlanmaktaydı. Şehir merkezlerinde ise ders dinleme süresinden sonra adaylara ders verdirilmekteydi. Adaylara köy ve taşra havası kazandırılıyordu. Ayrıca, yazışma usulleri de uygulamalı olarak öğretilmekteydi. Günümüzde ise, Eğitim Fakültelerinde 'Okul Deneyimi' adı altında şehir merkezlerindeki okullarda yapılan bir uygulama vardır; ancak bu uygulama ihtiyaca cevap vermemektedir. Dolayısıyla, öğretmen ve eğitim yöneticisi adayları köy (taşra) okullarında tecrübe edinememektedirler. Kanaatimizce, Eğitim Fakültelerinde de öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarına birer ay süre ile şehir merkezindeki ve taşradaki (özellikle de köylerdeki) okullarda denetim altında staj yapma mecburiyeti getirilmelidir. Böylece, adayların göreve başladıklarında uyum sağlamada zorluk çekmelerinin önüne geçilmiş olunacaktır. (5. sınıf 1 ve 2. yarıyıl)

6. Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçilmesi, Yerleştirilmesi ve Öğrenim Süresi

Eğitim Fakültelerine öğrenci alımında, eskiden üç yıllık Eğitim Enstitülerine öğrenci alımında olduğu gibi, ÖSYS'den ayrı bir 'genel yetenek ve genel kültür testi' uygulanmalı ve test sınavından sonra her öğretmenlik branşına özgü bir temel bilgi sınavı, daha sonra da adaylarla mülâkat yapılmalıdır (geniş bilgi için bkz.: Çağlar, 1987:285-292; Çetiner, 1987:293 vd.; Terzi, 1987:57 vd.).

İnsan sağlığı ile ilgili olarak Tıp Fakültelerinde öğrenim süresi altı yıl, Diş Hekimliği ve Eczacılık Fakültelerinde ise beş yıldır. Kanaatimizce, öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarını yetiştiren, onları şekillendiren, onları hem alan bilgisi, hem meslekî formasyon bilgisi ve hem de genel kültür bilgisi ile donatan, geleceğin eğitimcilerini yetiştiren, gelecek kuşakların daha iyi olmasını sağlayacak eğitimcileri yetiştiren Eğitim Fakültelerinin eğitim-öğretim sürelerinin, ayrıca yukarıda sayılan ve anlatılan derslerin de müfredata eklenmesi ve süreli ve sürekli ve de güçlü bir staj uygulaması getirilmesi bakımından, beş yıla çıkarılması gerekir.

7. Eğitim Mevzuatı

Eğitim yöneticisinin bilmesi gereken Eğitim-Öğretim Mevzuatı aşağıda sıralanmıştır:

- **Uluslararası Mevzuat:** 1948 BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (m. 1, 2, 26, 27), 1950 Avrupa Konseyi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (Ek Protokol 1, m. 2), 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (m. 28, 29). Türkiye Bu belge ve sözleşmelere Taraftır. AB'nin 12.12.2007 tarihinde Lizbon Zirvesi'nde imzaladığı ve Aralık-2009'da yürürlüğe giren AB Temel Haklar Şartı (m. 14).
- **Türk Millî Eğitim Mevzuatı:** 1982 Anayasası (m. 1-17, m, 27, m. 42, m.58- 59, m.62, m. 130-132), 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

(1961), 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu (1986), 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (1992), 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun (1930), 4357 sayılı Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, terfi, Taltif ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimaî Yardım sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun (1943), 2864 sayılı İlköğretim ve Orta Öğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun (1982), 2689 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu (1982), 3580 sayılı Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun (1989), 2866 sayılı Öğrencilerle İlgili Bazı Basılı Evrakın Millî Eğitim Bakanlığınca Hazırlanması, Bastırılması ve Satılması Hakkında Kanun (1983), 3423 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Meslekî ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkında Kanun (1938), 6660 sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun (1956), 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun (1929), 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005), 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007), 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun (1983), 2922 sayılı Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun (1983), 1117 sayılı Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu (1927), 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (1983), 6581 sayılı Azınlık Okulları Türkçe ve Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun (1955), 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1928), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981), 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu (1983).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik mukaddes bir meslektir. Geleceğin kuşaklarını yetiştirecek öğretmen ve eğitim yöneticisi adaylarının yetiştirilmesi bakımından hamle yapılması, kalıcı düzenlemelerin çıkarılması gerekmektedir. Eğitim Fakültelerine öğrenci alımında, ayrıca mülâkat ve Türkçe kompozisyon sınavı yapılmalıdır. Sadece öğretmen olmak isteyenler Eğitim Fakültelerine alınmalıdır. Eğitim Fakültelerinde görevlendirilecek öğretim elemanlarına ilköğretim ve/veya ortaöğretim kurumlarında en az iki yıl öğretmenlik yapmış olmak şartı getirilmelidir. Müfredat gözden geçirilmeli ve branş ve formasyon derslerinin dışında, bütün bölümlerin müfredatına yıllar itibarıyla Temel Hukuk ve Vatandaşlık Bilgisi, Eğitim Hukuku, Teşkilat ve İdare veya Yönetim Hukuku, Çocuk Hakları veya Çocuk Hukuku, Eğitim-Öğretim Mevzuatı Bilgisi, Eğitim Ekonomisi ve Maliyesi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Tarihi ve Mukayeseli Eğitim Sistemleri, Uzaktan Eğitim gibi dersler konularak öğretmen ve eğitim yönetici adaylarının tam donanımlı olarak yetişmeleri sağlanmalıdır. Staj müessesesi güçlendirilmeli, şehir merkezlerinde ve taşrada (köy, belde ve ilçelerde) olmak üzere birer ay süreyle staj mecburi hale getirilmelidir. Bu sebeplerle, Eğitim Fakültelerinde eğitim-öğretim süresi dört yıldan beş yıla çıkarılmalıdır. Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitimine ağırlık verilmeli ve Ankara'da MEB'na bağlı ve bir yıl süreyle eğitim veren bir Eğitim Yöneticiliği Akademisi kurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (1981). *Eğitim Hukuku***.** Ankara.

Akyüz, Y. (1987). "Tarihî Süreç İçinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü- Bugünü- Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987), Tebliğler Kitabı,* s. 31-38. Ankara.

Arslanoğlu, İ. (1997). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (5. baskı). Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayını, No: 78.

Çağlar, D. (1987). "Öğretmen Adaylarının Seçimi ile İlgili uygulamaların Dünü, Bugünü ve Yarını", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987), Tebliğler Kitabı,* 285-292. Ankara.

Çetiner, E. (1987) "Öğretmenlik için Mecburi Yeterli ve Yarışma Sınavı", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987), Tebliğler Kitabı,* 293-308. Ankara.

Çiftci, A. (1995). *Türk Eğitim Hukuku* **(**2. baskı). Ankara.

Çiftci, A. (2008). *Vatandaşlık Bilgisi:Demokrasi ve İnsan Hakları* **(**2.baskı). Ankara:Gündüz Yayıncılık.

Gözübüyük, Ş. (2006). Yönetim Hukuku (24. bası), Ankara: Turhan Kitabevi.

İmirlioğlu, İ. (2009). "Mobbing/İş Yaşamında Psikolojik Şiddet", *Kalkınmada Anahtar Verimlilik,* Ekim-2009, Yıl:21, Sayı:250, 26-29. Ankara: MPM Yayını.

Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'de Uygulama.* Ankara: TODAİE Yayını.

Kavcar, C. (1987). "Yüksek Öğretmen Okulu'nun Öğretmen yetiştirmedeki Rolü", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü- Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987), Tebliğler Kitabı,* 39-47. Ankara.

Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme (Programlar ve Uygulamalar).* Ankara:Gazi Ün.Yay.

Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Miller, K. (2000). "They call it 'Mobbing'- A New Kind of workplace harassment or an Old One with a New Name?", *Newsweek International,* August 14, 2000.

Özdemir, S./Yalın,H.İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. baskı).Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, H. (2010). "Eğitim Yönetimi Bilimin Neresinde?", http://www.hasansimsek.net/files/ son erişim tarihi: 11.10.2010.

Terzi, Y. (1987). "Bugünkü Öğretmen Yetiştirme, Seçme Sistemimiz ve Problemleri", 1. Millî Eğitim Sempozyumu, 24-25 Ekim 1986, Ankara, *Tebliğler, Türk Yurdu Neşriyatı, No. 1,* 57-60. Ankara.

Yıldırım, K. (1986). *Eğitim Sosyolojisi*. Edirne.

OKUL YÖNETİCİSİNE İLİŞKİN MECAZLAR
(Nitel Bir Çalışma)

Prof. Dr. Burhanettin Dönmez, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bdonmez@inonu.edu.tr

Dok. Öğr. Aslı Ağıroğlu Bakır, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, nehir5@yahoo.com

Özet

Olgulara ilişkin bir bakış açısı sunarak karmaşıklığı azaltan ve onların daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlayan mecazlar, dil ile öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli araçlardır. Okul yöneticileri, eğitim örgütlerini şekillendiren, onları kendi yaşam felsefeleri ve gelişime açıklıkları oranında modernleştiren kişilerdir. Bu çalışmada, eğitim örgütleri için böylesine hayati öneme sahip kişilerin onlardan doğrudan etkilenen öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandıklarının mecazlarla ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla, 2008-2009 Eğitim - Öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan on öğretmen ile bu okullardaki on öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Sonuç itibariyle, öğretmenlerin ifade ettiği mecazların öğrencilerin ifade ettiği mecazlara oranla daha eleştirel bir üslup taşıdığı görülmektedir. Bu mecazlarda ve mecazların sebeplerine ilişkin açıklamalarda okul yöneticiliği öğrenciler tarafından "düzen sağlayan", "ileriye götüren", "dengeyi koruyan" gibi yöneticiye pozitif anlamlar yükleyen kavramlarla özdeşleştirilirken; öğretmenlerin bir kısmının (4 öğretmen) açıklamalarında çok daha olumsuz bir tutum sergiledikleri ve okul yöneticilerini "politikacı", "maşa", "takunyacı müdür", "bay mevzuat" gibi mecazlarla ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: *Mecaz (metafor), okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci*

Abstract

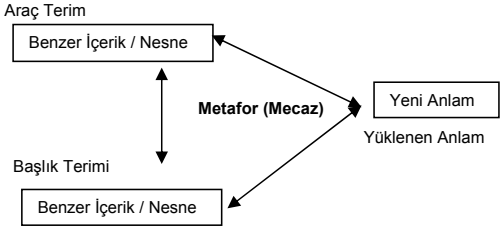
Metaphors which are used to decrease the level of ambiguity and create a clearer meaning are also the very important vehicles of language and learning. Headmasters are the educators who shape and develop the educational organizations through the philosophy of their lives and understanding of modernism. The purpose of this qualitative research is to explore the primary school teachers' and students' views on school headmasters through metaphors. The research data was collected trough semi-structured interviews with 10 teachers working and 10 students studying in Malatya province, during 2008-2009 Education Year.. Results showed that the metaphors that have been used by the teachers have a more critical view when compared to the students'. In the metaphors and the explanations of the metaphors the students generally identify the headmasters with positive consepts such as "düzen sağlayan", "ileriye götüren", "dengeyi koruyan". However, some of the teachers (four out of ten) have shown a more negative attitude and prefered metaphors such as "politikacı", "maşa", "takunyacı müdür", "bay mevzuat", etc. for the headmaster.

Keywords: *Metafor, school headmaster, teacher, student*

PROBLEM DURUMU

Türk Dil Kurumu'nun a göre (2008) mecaz "Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz" ve "Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor" dur. Metafor kelimesi, Yunanca "Metapherein" kelimesinden türemiştir. Meta, değiştirmek demektir ve pherein ise katlanmak anlamındadır (Levine, 2005, 172, Akt: Semerci, 2007). Mecazlar, yeni ve bilinmeyen durumları tanımlamak konusunda becerilerimizi arttırırlar (Woollard, 2004: 13). İnsanlar için anlamları ortak kılan etkili birer iletişim aracı olan mecazlar, farklı özellikleri olan iletişim formları arasında dolaşıp farklı konuları ve anlamları birbirleriyle ilişkilendirmeye yararlar (Maasen & Weingart, 1995; 2000).

İnsanlar bir durum ile ilgili görünümleri, kavramları ve terminolojiyi, iyi bilmedikleri veya az bildikleri bir alana mecaz kullanarak aktarırlar. Mecazlar yeni bir olguyu anlama ve açıklamada özellikle yararlıdır. Çünkü iyi bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma taşırlar. Böylece mecaz, yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bununla birlikte mecazlar bir düşünce ve bir görme biçimidir (Morgan, 1998, Ak.: Cerit, 2008, Cook-Sather ve Collage, 2008). Öte yandan, bazen mecazlar çok sık tekrarlandıklarında o sezgisel değerlerini kaybetmeye başlarlar ve klişeleşerek bildik birer ifadeye dönüşürler (Hellsten, 2003). Yukarıda da belirtildiği gibi, mecazlar bildik bir ifade ile başka bir bildik ifade arasında bir bağ oluşturarak, ortaya yeni bir anlam (istenilen) çıkmasını, sağlarlar. Aşağıda da bu durum şekil üzerinde belirtilmektedir.



Metaphorical paradigm (adapted from Lakoff & Johnson, 1980) (Ak: (Jensen, 2006).

Mecazlar, olgulara ilişkin bir bakış açısı sunarak karmaşıklığı azaltır, olguların daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlarlar (Burke, 1989). Mecazlar bizim bilincimizle, anlayışımızla ve düşünce biçimimizle alakalıdırlar. Dilin ve iletişimin önemli birer öğesidirler. Dil, bizim anlayışımızın ve algılayışımızın bir ifadesidir, ya da tartışmalı bir yaklaşımla, anlayış dil sayesinde oluşmaktadır. Bu bağlamda mecazlar da dil ile öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli araçlardır. (Woollard, 2004: 12). Öğretim sürecinde mecazların doğru ve yerinde kullanımı, öğrenmeyi ve dolayısıyla verimliliği artırabilir (Goldstein, 2005).

Mecaz, aynı zamanda edebiyatla da ilişkilidir. Konuşmayı ve yazmayı renklendiren, onlara canlılık kazandıran bir araçtır. Mecazlar sayesinde anlamlar karşı tarafa daha kolay bir şekilde aktarılabilir. Günlük hayatın ve dilin bir parçası olan mecazlar çoğu zaman bilinçli bir çabadan ziyade iletişimin doğal akışı sırasında ortaya çıkan benzetmelerdir. (Woollard, 2004: 12). Mecazlar dilimizi edebiyatla, topluma ilişkin bilgece tanımlamalarla, ilişkilerle, maneviyatla ve kültürle doldururlar. (Jensen, 2006). Kesin anlamlandırma amacıyla sözcükler ve formüller kullanılmasına rağmen, fiziksel benzetme yapmadan akıl yürütmek ve zihinsel resimler oluşturmak, topların zıpladığını ve sarkacın sallandığını hayal etmeden bilim yapmak mümkün değildir. Mecaz yoluyla düşünme bilimsel sürecin bir parçasıdır (Lightman, 2005: 68, Ak: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 205).

Günümüzde yapılan nitel araştırmalarda araştırmacı ile katılımcı arasındaki ilişkinin doğası da değişmiştir. Artık bu yeni nitel araştırma paradigmasında, gerçeklik net olarak tanımlanabilen ya da sınırları çizilebilen bir hipotez değildir. Onun yerine, araştırmacı ve katılımcı tarafından aralarındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkarılan, dilin, sesin ve diğer etkenlerin de dikkate alınarak ortaya koyulduğu katılımcının hikâyesi ve ya gerçekliğidir. (Jensen, 2006).

Sosyal bilimler alanında objektif biçimde toplanamayan verilerin dolaylı olarak daha objektif bir şekilde elde edilmesinde mecazlar kullanılmakta-

dır. Mecazlar yoluyla insanın doğayı ve çevresini anlaması, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarması, "bilmeye" olanak sağlaması bilimsel amaçlı veri toplamada mecazların kullanılmasına dayanak gösterilebilir. Bu nedenle mecazlar yolu ile nitel veri toplama sosyoloji, psikoloji, antropoloji, işletme, felsefe, uluslar arası ilişkiler gibi sosyal bilim disiplinlerinin yanı sıra mühendislik ve fen bilimlerinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Yani, mecazlar hayatımızın her alanındadır ve bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye en karmaşık düşünceler, anlamlar, açıklamalar, ilişkilendirmeler mecazlar yoluyla anlaşılır hale gelirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 207).

Morgan (1986) mecazların iki amaçla kullanıldığından bahsetmektedir. Bunlar; bir durumu betimleme (descriptive) ve bir süreci hızlandırma veya iyileştirme (prescriptive) şeklindedir. Mecazlar betimleme amacıyla kullanıldıklarında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. Bir süreci hızlandırma veya iyileştirme amacıyla kullanıldığında ise mecazlar bir değişim aracı olarak görülür. Mecazların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması daha çok birinci kategoriye, yani betimleyici rolüne karşılık gelmekte (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 212) ve son dönemde gerçekleştirilen birçok nitel çalışmada mecazlar yoluyla veri toplama yöntemine başvurulmaktadır (Miller ve Fredericks, 1988).

Sosyal bilimlerde yapılan tüm çalışmaların özünde, araştırmanın temelde insan ilişkilerine dayandığına dair bir ön kabulleniş vardır. Bu nedenle kişilerin olayları ve durumları nasıl algıladıkları elde edilecek verileri doğal olarak etkilemektedir. Ayrıca, araştırmacının eğitimi nasıl algıladığı da, kişinin araştırma metodu olarak neye karar vereceğinde belirleyici olmaktadır. (Jensen, 2006). Herhangi bir araştırma paradigmasının diğerlerine göre tercih edilmesi her şeyden önce araştırma konusunun doğasıyla ilişkili olup, araştırmanın nicel ya da nitel olup olmayacağına karar vermeden önce neyin araştırılacağının detaylı bir biçimde düşünülmesi ve buna bağlı olarak nasıl araştırılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Çünkü nitel ve nicel paradigmalar sosyal dünyaya farklı varsayımlarla yaklaşmaktadır (Ekiz, 2004).

Mecazlar iyi birer eğitim aracı olabilecekleri gibi (Perry ve Cooper, 2001), mecaz analizleri öğretmen ve eğitimcilerin öğretmenleri, yöneticileri ve genel olarak eğitim sürecini tanımalarına ve onlara yol göstermelerine yardımcı olabilir (Oğuz, 2009: 38). Ülkemizde okulun kültürel yapısına, yönetimine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin mecazlardan faydalanarak yapılmış çeşitli çalışmalar (Erdem ve Satır,2000; Balcı, 2001; Cerit, 2006; Saban, 2004; Saban ve Koçbeker, 2007; Çelikten, 2005; Arslan ve Bayrakçı, 2006; Balcı, 1999; Balcı, 2001; Oğuz, 2005; Güven ve Güven, 2009; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2009) mevcuttur. Mecazlar genellikle izole olmuş bir halde tek başlarına değil, metin içerisinde ve o metinin ve olayın geçtiği ortamın bir parçası olarak yer alırlar. (Schmitt, 2000). Dolayısıyla, mecazları tam olarak anlayabilmek ve doğru açıklayabilmek için, bu mecazların kullanıldığı ortamı, o ortamda bulunan kişileri ve koşulları iyi anlamak ve doğru tanımlamak çok önemlidir. Araştırma konusu ne kadar net ve açık bir şekilde ortaya koyulursa ve katılımcılara da bu şekilde aktarılırsa, o oranda doğru mecaz çözümlemeleri yapmak da mümkün olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim, her insanı hangi örgüt içinde olursa olsun kuşatır, sağlıklı bir ortamda, sağlıklı bir birey olarak yetişmesine imkân sunar. Çağımızda insanların toplumda bir yerlere gelebilmeleri ve potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için eğitim ön koşuldur. Tüm öğrencilerin eğitim sürecinden en üst düzeyde faydalanabilmesi için kaliteli bir eğitim verilmesi ve bu kaliteli eğitimin verileceği sağlıklı eğitim atmosferlerinin oluşturulması şarttır. Eğitim her örgüt için gereklidir ve eğitim yönetimi de kendine özgü kavram, tanım ve sayıtlılarıyla sistemleri etkiler ve yönlendirir. Karar verme gereksinimi hemen tüm örgütlerde vardır ve tüm yöneticiler, hatta tüm örgüt üyeleri örgütsel nitelikli karar verme durumundadır. (Aydın, 2000: 128).

Okul yöneticileri, eğitim örgütlerini şekillendiren, onları kendi yaşam felsefeleri ve gelişime açıklıkları oranında modernleştiren kişilerdir. Bu çalışmada, eğitim örgütleri için böylesine hayati öneme sahip kişilerin onlardan doğrudan etkilenen öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Mecazların olguları bir alandan diğer bir alana taşıyıp, gerçeği süzüp ve basit bir şekilde tanımlama (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 208) özelliklerinden yola çıkılarak, öğretmen ve öğrencilerden okul yöneticilerini neye benzettiklerini, bunu hangi mecazlarla yaptıklarını ve neden bu mecazları seçtiklerini açıklamaları istenmiştir. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların yanıtları ortaya konulmaya çalışılmıştır:

1. Okul yöneticisi kavramına ilişkin öğretmenlerin ifade ettiği mecazlar ve bu mecazları ifade ediş sebeplerine ilişkin açıklamalar nelerdir?
2. Okul yöneticisi kavramına ilişkin öğrencilerin ifade ettiği mecazlar ve bu mecazları ifade ediş sebeplerine ilişkin açıklamalar nelerdir?
3. Okul yöneticisi kavramına ilişkin öğrencilerin ifade ettiği mecazlar ve bu mecazları ifade ediş sebeplerine ilişkin açıklamalar ile öğretmenlerin ifade ettiği mecazlar ve bu mecazları ifade ediş sebeplerine ilişkin açıklamalar arasındaki farklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yöneticisine ilişkin algılarının mecazlarla ortaya koyulmasına yönelik bir çalışmadır. Nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseni kullanılmıştır. Kuram oluşturma deseninde var olan kavramlara ve anlayışa özgün bir katkı söz konusudur. Araştırma sonucunda ulaşılan kavramlar ve temalar araştırmanın odağına ilişkin anlamlı bir açıklama ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 76-77). Bu bağlamda, bu araştırmada okul yöneticilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarını yansıtan mecazlar öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda olduğu gibi aktarılmış (betimlenmiş); daha sonra bu verilerden yola çıkılarak öğretmen ve öğrencilerin okul yöneticilerine ilişkin algılarına dair anlamlı açıklamalar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 Eğitim - Öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile öğrenciler oluşturmaktadır. Daha zengin verilere ulaşmak için, bu evrenden küme örnekleme yöntemine (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 105) dayanılarak iki 9. sınıf, iki 10. sınıf, üç 11. sınıf ve üç de 12. sınıf olmak üzere toplamda on öğrenci ve on öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerinde ne derece çeşitlilik gösterdiğini belirlemek amacıyla görüşme esnasında, öğretmenlerin kıdem yılı, branş, son öğrenim görülen eğitim kurumu ve cinsiyetlerine dair bilgiler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verileri elde etmek için görüşme tekniği uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve konuya ilişkin kısa bir kuramsal açıklama ile açık uçlu soruların bulunduğu bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form çalışmanın sonuna eklenmiştir. Görüşme formundaki açıklamalar ve sorular görüşme boyunca katılımcıları bilgilendirmek ve gerekiyorsa (katılımcının soruyu anlamaması ya da konu dışına çıkması) yönlendirmek için katılımcı tarafından kullanılmıştır. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için görüşmeler, araştırmanın doğal ortamlarında ve yüz yüze (Yıldırım ve Simsek, 2006:256) gerçekleştirilmiştir. Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla katılımcılardan öğrencilerin farklı eğitim düzeylerinden (9. sınıf, 10. sınıf, vb.); öğretmenlerin de farklı branş, kıdem yılı ve cinsiyetlerden olmalarına özen gösterilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre kodlanmış, özetlenmiş

ve yorumlanmıştır. Belirli temalar altında mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenen veriler yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 135). Bazı doğrudan alıntılarda ifade bozuklukları görüldüğünden bunlar araştırmacı tarafından düzeltilerek çalışmaya eklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar ve bu verilere ilişkin yorumlar yer almaktadır. Katılımcılara verilen kodlar kısaltma, harf ve rakamlardan oluşmuştur. Kodlamada öğretmenler için Öğrt. = Öğretmen; E = Erkek; K = Kadın; L = Lisans mezunu; A = kıdemi beş yıldan az; Ç = kıdemi on yıldan çok; 1,2 vb. = görüşme sırasını temsil etmektedir. Öğrenciler için ise, Öğr. = Öğrenci; E = Erkek; K = Kız; S9, S10 vb. = Sınıf seviyesi ve 1, 2 vb. = görüşme sırasını temsil etmektedir.

1. Yönetici Kavramına İlişkin Öğretmenlerin İfade Ettiği Mecazlar ve Bu Mecazları İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklamalar

Öğrt.E.L.Ç.1

İfade Ettiği Mecaz(l3de Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yöneticiler politikacılara benzer. Politikacılar seçim dönemlerinde her türlü vaadi verirler. İnsanların sorunlarını kendileriyle birlikte çözeceklerini söylerler, ancak daha sonra halktan uzaklaştıkları, onların sorunlarıyla ilgilenmedikleri görülür.*

Öğrt.E.L.Ç.2

İfade Ettiği Mecaz(lar): Otomatik pilota bağlanmış bir aracın pilot kabinindeki insandır.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Genel anlamda yönetici inisiyatif ve irade sahibi bir karar mercii olmakla birlikte; çevremizde, gerçek hayatımızda bu vasıflarda yöneticiyi pek görememekteyiz. Gördüğümüz; iradesi azaltılmış, etki ve katkısı yok denecek kadar az, otomatik pilota bağlanmış bir aracın pilot kabinindeki insandır.*

Öğrt.E.L.Ç.3

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yöneticileri maşalara benzetiyorum.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yöneticileri maşalara benzetiyorum. Birilerinin yapmak ve uygulamak istediklerini uygulamaya yarayan araçlar. Bir alt kademe veya bir üst kademe konumunda olması bir şeyi değiştirmiyor. Herkes, herkesin maşası konumunda.*

Öğrt.K.L.A.4

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici, bir omletteki yumurtadır.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici, bir omletteki yumurtadır. Çünkü; a) Yumurtasız omlet sadece tavadaki karışımdır.b)Omletteki lezzeti yöneten yumurta, omletin yöneticisidir. c) Zor zamanların kurtarıcısı omlet yumurtasız(yöneticisiz) içten çöker.*

Öğrt.E.L.Ç.5

İfade Ettiği Mecaz(lar): Takunyacı müdür, Havlucu müdür, Bay mevzuat, İstisna müdür

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Daha önceleri iki çeşit müdür vardı: kıl müdür, baba müdür. Fakat serbest piyasa ekonomisi ve 12 Eylül'le birlikte çeşit çoğaldı. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Takunyacı müdür: inanç temelli göreve getirilen müdürdür.*

Havlucu müdür: *birileri elini yıkar! O havlu tutar. Parti göreve getirir.*

Bay mevzuat: sadece formaliteleri yerine getirir. Bu tür okul müdürlerinin okulları Nasrettin Hoca'nın türbesi gibidir. Kapıdan giremezsiniz!

İstisna müdürler: bunlarda idarecilik özellikleri vardır. Eğitimi ciddiye alırlar. fakat bunları da eğitimciler ciddiye almazlar. İşte liyakat aranmayınca böyle oluyor. Bilgi olarak şunu da ekleyeyim. Türkiye'de soğan ilk yıl çok pahalıdır, ertesi yıl herkes soğan eker. O yıl da tüm soğanlar derelere dökülür! Eğitim politikası = Tarım politikası (Türkiye Klasiği)

Öğrt.E.L.Ç.6

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici bir lokomotife benzer.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici bir lokomotife benzer. Yönetici, kişileri yönlendiren, onları ileri taşıtan bir kişi olduğu için böyle bir benzetme yaptım. Yöneticinin vizyonu, misyonu ne kadar güçlü olursa yönettiği kişiler de o derecede başarılı olur.*

Öğrt.E.L.A.7

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici, bir evin reisine benzer.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici, bir evin reisine benzer. Evin reisi, evle ilgili her türlü çalışmayı yönetir. Okul yöneticisi de okul ile ilgili her türlü çalışmayı yapmakla mükelleftir.*

Öğrt.K.L.A.8

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yöneticileri, orkestra şeflerine benzetebilirim.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yöneticileri, orkestra şeflerine benzetebilirim. Birçok müzisyeni ve sanatçıyı aynı anda organize edebilmelerinden, aralarındaki koordinasyonu sağlayabilmelerinden dolayı büyük bir orkestrayı idare eden şeflerdir okul yöneticileri. Müdürler, hem okulundaki öğrencileri idare etmek ve yönetmekle kalmayıp, öğretmen ve diğer idarecilerle(müdür yardımcıları) beraber veli koordinasyonunu sağlayan kişilerdir.*

Öğrt.K.L.A.9

İfade Ettiği Mecaz(lar): Bulunduğu kurumun kalbi, Binanın temeline benzer, Elementlerin atomuna, çekirdeğine benzer, Ayakkabı bağcığına benzer.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Bulunduğu kurumun kalbi…: Kurumda en üst düzeyde bulunması, ona sorulmadan işlerin yapılmaması; kurumun kalbi olduğunu düşündürür. İstemsiz çalışan ama bizim yaşamamızda etkili olan kalbimiz, kurumda olmaması ihtimalinde işlerin duracağı anlamına gelen yöneticiye benzer.*

Karar organı…: Yöneticinin izni olmadan herhangi bir işe katılamamak, onun kararlarına itaat etmemizi gösterir.

Binanın temeline benzer. Herhangi bir sorun karşısında binanın uğrayacağı aksaklıklar, temelinin iyi ya da kötü olmasına göre değişir. Eğer binanın temeli, yönetici, tecrübeli, iyi bir deneyime sahipse bina, yani kurum, en az hasarla kurtulacaktır. Kötü olması durumunda bina, yıkılmaktan kendini alamayacaktır.

Elementlerin atomuna, çekirdeğine benzer. Çekirdekler olmadan atom, madde olamaz. Yönetici de elementlerin çekirdeğine benzer.

Ayakkabı bağcığına benzer. Bağcıklar olmadan ayakkabının iki kısmı asla birleşemez. Yönetici olmadan da işler düzene girmez, düzen olmaz.

Öğrt.E.L.Ç.10

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönettiği yerin kralı.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Geldiği yeri unutup kendini meslektaşlarının üstünde gören ya da farklı olduğunu zanneden zavallı öğretmen.*

2. Yönetici Kavramına İlişkin Öğrencilerin İfade Ettiği Mecazlar ve Bu Mecazları İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklamalar

Öğr.K.S9.1

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici, bence orkestra şefine benzer.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici, bence orkestra şefine benzer. Orkestra şefi, tüm orkestrayı kontrol edip, onların yönlendirmesini yapar. O olmazsa, orkestra şaşırıp, çalacakları şarkıyı gerektiği şekilde çalamayabilirler. Ancak orkestra şefi onları yanlış yönlendirirse, orkestra yine şarkıyı çalamaz.*

Öğr.K.S9.2

İfade Ettiği Mecaz(lar): Okul müdürünü kraliçe arıya benzetebiliriz.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Okul müdürünü kraliçe arıya benzetebiliriz. Çünkü yöneticilikte olduğu gibi müdür*

okul binasının merkezindedir. Yapılacak işlerin planını, düzenini ayarlar. İşlerin yapılmasını sağlar. En yetkili kişidir. Kraliçe arı da diğer arıların görevlerini belirler. Merkezdedir. Arıların çalışarak bal yapmalarını sağlar.

Okul müdürünü aslana benzetebiliriz. Çünkü gücü temsil eder. Hâkimiyeti temsil eder.

Öğr.E.S9.3

İfade Ettiği Mecaz(lar): Baş aşçıya benzetebilirim

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Baş aşçıya benzetebilirim. İyi bir aşçı güzel bir yemek yapmak için ona sevgisini katar. İyi bir okul müdürü de öğrencilere yararlı olmak için onları severek bir şeyler yapar. Yani ikisi de işlerini iyi yapmak için sevgilerini katar.*

Öğr.K.S10.4

İfade Ettiği Mecaz(lar): Hücrenin çekirdeğine benzetebiliriz

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Hücrenin çekirdeğine benzetebiliriz. Hücreyi yöneten çekirdektir. Hatta çekirdeğin içindeki DNA'ya benzetilebilir.*

Öğr.E.S11.5

İfade Ettiği Mecaz(lar): Bence denetleyici ve düzenleyici sistemlere benzer.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Bence denetleyici ve düzenleyici sistemlere benzer. Denetleyici ve düzenleyici sistemler insanlarda olmasaydı insanlar gelişemezdi ve büyüyemezdi. Okulun gelişmesi için de böyle bir sistemin olması gerekir. Bunlarda yöneticilerin büyük etkisi vardır. Ama sinir sistemi olmazsa bu sistem fazla işe yaramaz. Sonuçta denetleyici ve düzenleyici sistemi çalıştıranda sinir sistemidir. Sinir sistemi de (hormonal sistemler) çalışanlar veya öğrencilerdir. Bir okulda öğrenciler olmazsa yöneticilere gerek kalmazdı. Ama sonuçta iki sistem de vücudun en önemli sistemleridir.*

Öğr.K.S12.6

İfade Ettiği Mecaz(lar): Bir opera yönetmenine benzer okul müdürü.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Bir opera yönetmenine benzer okul müdürü. Opera yönetmeninin sorumluluğu, kuralları, disiplini altında olan onlarca kişi vardır ve opera yönetmeni kendi kurallarıyla birlikte genel kurallarında dâhilinde yönetir bu operayı. Çıkabilecek bir olumsuzluk bu bütünü etkileyecektir. O nedenle genel bir bakış, genel bir otoriter tutum yaratır kendine ve bu doğrultuda yapar yöneticiliğini. İşte okul müdürü de böyle bir yöneticidir. Sorumluluğu altında onlarca öğrenci ve öğretmen vardır. Onları bir düzen dahilinde yönetmesi için belirli kuralları ve otoritesi olmalıdır.*

Öğr.K.S12.7

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici güneş sistemine benzer**.**

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici her zaman merkezde olan kişidir. Yani tüm kontrol onda toplanmıştır. Etrafındaki insanları kararlarıyla sınırlar ve ya özgürleştirir. Bu nedenle aklıma ilk güneş sistemi geliyor. Çünkü güneş, etrafındaki diğer gezegenleri belli bir yörüngede tutar. Yaşamlarının devamını sağlar. Güneşteki çekimsel güç nasıl gezegenleri etkilerse, yönetici de sahip olduğu otorite ve mevki gücü ile emri altındaki insanları öyle etkiler.*

Öğr.K.S10.8

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici gemi kaptanına benzer.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Okullarda veya başka bir kurum- kuruluşda, hiyerarşinin en üst kısmında bulunan kişidir yönetici. O yerin bütün sorumluluğunu üstünde taşır. En alt tabakada oluşabilecek sorun her yeri etkiler tıpkı gemilerde olduğu gibi… Tayfaları ve diğer çalışanları yöneten kaptan onların yaptığı her davranışı izlemek, varsa yanlışlarını düzeltmekle yükümlüdür. Halatlarda oluşabilecek sorun bütün rotayı ve gidişatı etkileyebilir. İşte bunu düzeltmek de kaptanın işidir. Okul müdürleri de bu şekilde okulun bütün sorumluluğunu taştır.*

Öğr.E.S10.9

İfade Ettiği Mecaz(lar): Yönetici yarış atı gibidir.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici yarış atı gibidir. Öncesinde çok iyi yetişmiş, yapacağı iş için gerekli eğitim ve donanıma sahip olmalıdır. Yarış başladığı zaman temposunu sürekli arttırarak ve binicisiyle uyum içerisinde hedeflediği noktaya varmalıdır. Yine bir at kadar uysal olmalı ve sizin samimiyetinizi anlayabilmelidir. Size samimiyetini göstermesini de bilecektir.*

Öğr.E.S12.10

İfade Ettiği Mecaz(lar): Vücudumuzun yöneticisi olan beyine benzetebiliriz.

Bu Mecaz(lar)ı İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklama: *Yönetici benzer görevlerde, durumlarda bulunan insanların düzenlerini sağlayabilmek, devamlılığını sağlayabilmek için görevlendirilmiş kişidir. Yönetici olayını kolay kavrayabilmek, aklımıza kolayca yerleştirebilmek için vücudumuzun yöneticisi olan beyine benzetebiliriz. Vücudun gerçekleştirdiği tüm davranışlar, hareketler beyine bağlıdır. Beyin izin verdikçe yaparız. Susadığımızda, yürümemiz, konuşmamız gerektiğinde, vücut ısısını ayarlamamız, gerektiğinde dengeyi sağlayabilmek için beyinden emir alınır ve ona göre ayarlanır. Eğer beyin olmasaydı vücutta denge sağlanamazdı, o müthiş düzen bozulurdu. Dengeyi sağlamak için bir takım gibi bir arada olmak gerekir ki bunu sağlayan beynimizdir.*

3. Yönetici Kavramına İlişkin Öğrencilerin İfade Ettiği Mecazlar ve Bu Mecazları İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklamalar ile Öğretmenlerin İfade Ettiği Mecazlar ve Bu Mecazları İfade Ediş Sebeplerine İlişkin Açıklamalar Arasındaki Farklar

Öğrenciler ve öğretmenler tarafından ifade edilen yönetici kavramına ilişkin mecazlar incelendiğinde öğretmenlerin ifade ettiği mecazların öğrencilerin ifade ettiği mecazlara oranla daha eleştirel bir üslup taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerin hepsi yöneticileri "orkestra şefi, kraliçe arı, baş aşçı, hücre çekirdeği, denetleyici ve düzenleyici sistem, opera yönetmeni, güneş sistemi, gemi kaptanı, yarış atı, beyin" benzetmeleriyle ortaya koymuşlardır. Bu benzetmelerde ve benzetmelin sebeplerine ilişkin açıklamalarda okul yöneticiliği hep düzen sağlayan, ileriye götüren, dengeyi koruyan gibi yöneticiye pozitif anlamlar yükleyen kavramlarla özdeşleştirilmiştir.

Öğretmenlerin beşi yönetici kavramına eleştirel yaklaşıp onları politikacı, otomatik pilota bağlanmış bir aracın pilot kabinindeki insan, maşa, takunyacı müdür, havlucu müdür, bay mevzuat şeklindeki mecazlarla ifade etmişlerdir. Diğer beş öğretmen ise yönetici kavramına karşı daha olumlu bir tutum takınmış ve yönetici kavramını omletteki yumurta, lokomotif, evin reisi, orkestra şefi, bulunduğu kurumun kalbi, binanın temeli, elementlerin atomu ya da çekirdeği, ayakkabı bağcığı mecazlarıyla tanımlamışlardır.

Sonuç itibariyle, öğrenciler ile öğretmenlerin yönetici kavramına ilişkin algıları farklılaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yöneticiyi okuldaki eğitim atmosferinin başındaki kişi olarak algılamalarından dolayısıyla da saygı duyuyor olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin gözünde yönetici ve öğretmen kendilerinin üstünde, onları eğiten ve yönlendiren kişiler olarak yer almaktadırlar. Bu da olaya eleştirel yaklaşmamalarının başka bir nedeni olabilir. Öğretmenler ise yöneticiyi statü olarak kendilerinden çok da fazla ayırmıyor bu nedenle de onları eleştirme hakkını kendilerinde daha çok görüyor olabilirler. Zira bu bakış açısı benzetmelerine de yansımış ve ortaya ilginç benzetmelerin çıkmasını sağlamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yöneticisine ilişkin algılarının mecazlarla ortaya koyulması amaçlanmış ve araştırma nitel araştırma tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticisine ilişkin öğrenci yorumları incelendiğinde, öğrencilerin okul yöneticilerini öğretmenlere oranla daha çok idealize ettiklerinden bahsedilebilir. Öğrencilerin hepsi okul yöneticilerini "olumlu" mecazlarla tanımlamışlar; okul yöneticilerinin okul, öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmezliklerinden bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin takınmış oldukları bu olumlu tutumda, okul yöneticisiyle kişisel ya da arkadaşlık ilişkileri içerisinde olmayışlarının, dolayısıyla da okul yöneticisini kişiliğinden bağımsız olarak, sadece "okulun tepesindeki kişi", yönetici kimliği ile tanıyor olmalarının etkisi olabilir. Toplumumuzda "statü" kavramı saygı uyandıran bir kavramdır ve öğrencilerin de bu "statü"den etkilenmemeleri mümkün değildir. Okul yöneticisi öğrencilerin kafasında odasına çok nadir ve ancak çok gerekli olduğunda girebilecekleri, ulaşılması güç tepe noktası imajını uyandırmış ve bu nedenle de yine bulundukları ortamın en önemlisi görülen "kraliçe arı", "baş aşçı", "hücrenin çekirdeği", "gemi kaptanı" gibi mecazlarla tanımlanmış olabilirler.

Genel bir kabul olarak, bilinmeyene ya da az bilinene karşı bir saygı ve korku durumu oluştuğu varsayılabilir. Öğrenciler için okul yöneticisinin, her gün derslerine giren ve onlarla iletişim halinde olan öğretmenlerine oranla daha bilinmeyen bir figür olduğu ve bu nedenle de bilinmeyene duyulan saygı ve hafif korkuyu daha kolay uyandırdığı düşünülebilir.

Okul yöneticine dair öğretmen yorumları incelendiğinde, öğretmenlerden beşinin öğrencilerin yorumlarına benzer bir bakış açısıyla okul yöneticine yaklaştıkları ve mecazlarını olumlu yönde oluşturdukları (omletteki yumurta, lokomotif, evin reisi, orkestra şefi, bulunduğu kurumun kalbi, binanın temeli, elementlerin atomu ya da çekirdeği, ayakkabı bağcığı) görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görevlerindeki kıdem yılı açısından incelendiğinde, kıdem yılı 10 yıldan fazla olan 6 öğretmenden 5'inin okul yöneticisine ilişkin mecazlarının olumsuz bir içerik taşıdığı görülmekte, geri kalan ve okul yöneticisini olumlu mecazlarla tanımlayan beş öğretmenden dördünün ise kıdem yılın 5 yıldan az olduğu görülmektedir. Bu durumda kıdem yılı ile öğretmenlerin yöneticilerini algılayış biçimleri arasında negatif bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Kıdem yılı 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin mecazlarında olumsuz bir tutum izlemeleri, yöneticilerini kıdem yılı daha az olan öğretmenlere oranla daha uzun zamandır tanıyor olmalarına ve bu nedenle de aralarında iş ilişkisi dışında "olumlu ya da olumsuz" bir ilişkinin de var oluşuna bağlanabilir. Dahası bu öğretmenler bekli de okul yöneticisinin kendileriyle birlikte öğretmenlik yaptıkları günleri hatırlıyor ve eski arkadaşlarına daha eleştirel yaklaşıyor olabilirler. Okul yöneticilerinin mesleki geçmişlerinin öğretmenliğe dayanıyor oluşu, meslekte yıllarını geçirmiş olan kıdemli öğretmenlerin bu yöneticiler ile aralarında çok fazla bir statü farkı olduğunu düşünmemelerine, bu nedenle de okul yöneticisinden çok yöneticilik makamına ilişkin olumsuz tutum içerisinde olabilirler.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, beş yıldan az kıdem yılına sahip ve dolayısıyla okul yöneticisiyle az önce bahsedilen derecede ve sürede vakit geçirmemiş olan öğretmenlerin kullandığı mecazların öğrenciler için açıklanan nedenlerle örtüşebileceği ve bu nedenle daha olumlu oldukları yorumu yapılabilir. Ayrıca kıdem yılından bağımsız olarak, öğretmen görüşlerinin farklılık göstermesi öğretmen ve okul yöneticisinin siyasi görüşlerine göre de farklılık gösteriyor olabilir. Okul yöneticisini siyasi açıdan kendilerine daha yakın bulan öğretmenler daha olumlu mecazları tercih etmişken, daha uzak bulanlar olumsuz mecazları tercih etmiş olabilirler.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olduğunun bilinmesi öğretmen yorumlarının daha mantıklı olmasına yol açabileceği gibi; yorumlar öğretmenlerin yönetici ile olan kişisel ilişkileri sonucunda da farklılaşabilir. Bu çalışmada elde edilen veriler ve bu verilerin incelenmesi ile varılan sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim ve ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. İster bir okulun ister herhangi başka bir kurumun başında olsun, yönetici astları tarafından saygı görmesi ve otoritesi olması gereken kişidir. Ancak bu şekilde kurumun amaçlarını tam olarak gerçekleştirmek mümkündür. Öte yandan işgörenlerde bu saygı duyma ve otoritesini tanıma duygusunun da, yöneticinin statüsü artı doğru tutum ve davranışların sergilenmesiyle oluşturulabileceği unutmamalıdır.

KAYNAKÇA

Arslan, M.M. ve M. Bayrakçı. (2006) Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. Millî Eğitim Dergisi, Sayı:171 (100-107).

Balcı, A. (1999) Okulla İlgili Mecazlar: Seçilmiş Dört Okulda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Algıları (Ankara), Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.

_____(2001) Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Okul Kavramlaştırmaları: Okul'un Metaforik Bir Analizi. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Burke, K. (1989) On Symbols and Society. Chicago, London: University of Chicago Press.

Cerit, Y. (2008) Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Güz 2008, 6(4), 693-712

Cook-Sather, A., Collage, B.M. (2008) Movements of Mind: The Matrix, Metaphors, and Re-imagining Education. Teachers Collage Record. Vollume: 105, Issue: 6, Pages: 946-977.

Çelikten, M. (2005) Eğitim Sisteminde Kullanılan Kültür ve Öğretmen Metaforları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, (28-30 Eylül). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ekiz, D. (2004) Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2 Sayı: 4 (Erişim: 21/04/2010) http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_4/415-439.pdf

Erdem, F. ve Satır, Ç. (2000) Farklı Örgütlerde Kültürel Yapının Metaforlarla Analizi. VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Mayıs. Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.

Goldstein, L. S. (2005) Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education. Teacher Education Quarterly, January.

Güven, B. ve Güven, S. (2009) İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme, Mayıs Cilt:17 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 503-512

Hellsten, I. (2003) Focus On Metaphors: The Case Of "Frankenfood" On The Web. Journal of Computer-Mediated Communication. University of Amsterdam.

Jensen, Devon F. N. (2006) Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts. International Journal of Qualitative Methods 5 (1) April, University of Calgary, Canada

Karasar, N. (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi. 9. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maasen, S. & P. Weingart (2000) Metaphors and The Dynamics of Knowledge. London and New York: Routledge.

Miller, S. I, Fredericks, M. (1988) Uses of Metafor: A Qualitative Case Study. International Journal of Qualitative Studies in Education, Volume 1, Issue 3 1988, pages 263 - 272.

Oğuz, A. (2005) Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli

_____(2009) Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:182, Bahar

Perry, C.; Cooper, M. (2001) Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educations. Reflective Practice, Volume 2, Number 1, February pp. 41-52

Saban, A. (2004) Prospective Classroom Teachers' Metaphorical Images of Selves and Comparing Them to Those They Have of Their Elemantery and Cooperating Teachers. International Journal of Educational Development, 24, 617-635.

Saban, A., Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2007). Prospective Teachers' Conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. Teaching and Teacher Education, 17, 123-139.

Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık. Cilt: 31 No:2 125-140

Schmitt, R. (2000). Notes Towards The Analysis of Metaphor. Forum: Qualitative Social Research. FQS. Vol.1, No: 1. Art. 20, January.

Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2009) Öğrenci Velilerine İlişkin Algıların Metafor Analizi ile İncelenmesi. XVIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.

Woollard, W.J. (2004) The Rôle of Metaphor in The Teaching of Computing; Towards a Taxonomy of Pedagogic Content Knowledge. University of Southampton, School of Education, Doctoral *Thesis*, 167pp. http://eprints.soton.ac.uk/11227

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YÖNETİCİ ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Cumhuriyet Üniv. Eğitim Fakültesi, celalteyyar@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Sincar, Gaziantep Üniv. Gaziantep Eğitim Fakültesi, mehmetsincar@yahoo.com

Özet

Problem Durumu

Birbirinden farklı çalışma alanlarına sahip örgütlerde ortaya çıkan problemlerin nedenleri arasında bu kurumlarda yönetici olarak görev yapan kişilerin doğru-yanlış tutum ve davranışları önemli bir yer tutmaktadır. Tutum ve davranışların neden ve sonuçlarına ilişkin tartışma etik olan nedir? sorusunu gündeme taşımaktadır. Etik liderlik davranışı, izleyenlerin sosyal öğrenmelerine, algılarına dayalı olarak gelişmektedir. Sosyal öğrenme teorisi, etik liderlerin izleyenleri nasıl ve niçin etkilediğini açıklamaya yardım eder ve izleyenlerin etik liderlerden etkilenmesi, etik liderlerin etik olan ve etik olmayan davranışlarının izleyenler üzerinde etkiler bırakmasıyla ilişkilidir. Etik lider olarak görülmek, liderlerin güvenilir ve dürüst olarak izleyenlerce algılanmasına bağlıdır ve etik liderler izleyenleri için rol model olarak kabul edilmektedirler. Örgütün etkili, verimli ve dirik bir örgüt olması izleyenlerin yönetici etik liderlik algılarının kalitesi ile birlikte değerlendirilmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak bir yönetici etik liderlik ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışma karma yöntemle gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Yönetici etik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi için Adıyaman ilindeki farklı okullarda 20 ilköğretim öğretmenine branş farklılıkları ve mevcut yöneticileriyle en az üç yıl birlikte çalışmış olma koşulu dikkate alınarak açık uçlu soru kâğıdı dağıtılmıştır. Bu sorulara verilen cevapların içerik analizi sonucu ve alanyazın taramasıyla 56 etik cümlesi oluşturulmuştur. Bu cümleler yazarlar tarafından uzman (iki öğretim üyesi) görüşüne dayalı olarak 27 etik cümlesine indirgenmiştir. Ölçek 27 maddelik denemelik form şeklinde Adıyaman ve Gaziantep il merkezlerinde 6 ilköğretim okulunda görev yapan 130 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 18.0 programında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi yapılmış ve döndürülmüş temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Daha sonra madde toplam, madde kalan ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Gerçekleştirilen faktör analizinin sonucunda denemelik formun faktör yükleri 0,504 ile 0,901 arasında değişen ve 20 madde içeren tek bir yapıdan oluştuğu gözlenmiştir. Daha sonra yapılan madde analizleri sonucunda bir maddenin düşük korelasyon ve t değerine sahip olduğu görülmüş ve bu

maddenin çıkarılmasıyla denemelik form 19 maddeden oluşan bir ölçek haline getirilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.963 olarak hesaplanmıştır.

***Anahtar sözcükler**: Etik, etik liderlik, etik liderlik ölçeği*

Abstract

Problem State

Right or wrong attitudes and behaviors of the people working at the organizations as an administrator have an important role among the causes of the problems that ocur in such instutions with different areas of study.Debate that is related to the reasons and results of attitudes and behaviors has raised the question 'what is ethical?'Ethical leadership behavior develops based on social learning and perception of the audiences.Social Learning Theory helps to explain how and why ethical leaders affect the audiences and affection is related to impact of ethical and unethical behavior of ethical leaders on the audiences.To be seen as an ethical leader depends on being perceived reliable and honest by the audiences and ethical leaders are accepted as a role model for the audiences. Effectiveness,efficiency,and dynamism of the organization is considered with the quality of audiences' perception of executive ethical leadership.

Purpose

The purpose of this study is to develop a scale of executive ethical leadership based on the perception of primary school teachers.

Methods

This is a descriptive study that has been conducted with mixed methods.An open-ended questionnaire was distributed to twenty(20)primary school teachers in Adıyaman by taking into consideration differences in branch and working with their existing managers for at least (3) three years to develop the scale of executive leadership.As a result of content analysis of responses to these questions and review of literature,(56) fifty six ethical statements were created.These statements were reduced to (27) twenty seven statements by the authors on the basis of experts' opinion (two faculty members). The scale with 27 item tentative form was applied to 130 (one hundred and thirty) teachers working at 6 primary school in the city center of Adıyaman and Gaziantep.The obtained data was analyzed by using SPSS 18.0 program.Factor analysis was used to determine the construct validity of the scale and rotated principal component analysis technique was used.Then item analysis was performed based on the total substance,leftover substance and the difference of the lower and upper group average.The scale reliability coefficient was calculated with Cronbach alpha internal consistency coefficient.

Results and Conclusion

As a result of factor analysis performed,it has been observed that factor loadings of the tentative form ranges from 0.901 to 0.504 and it occurs in a single structure and contains 20 items.Then, after analyzing the substance it has been observed that an item has low correlation and 't' value, so by removing this substance the tentative form has been converted into a scale consisting of 19 items.In addition; the Cronbach Alpha internal consistency has been calculated as 0,903.

***Keywords** : Ethics,ethical leadership, ethical leadership scale.*

GİRİŞ

Günümüzde etik davranışlar toplumsal dönüşüm/değişim olayları karşısında kendisini daha bir hissettirmeye başlamıştır. İnsanların daha az zamana daha çok iş ve başarı sıkıştırma telaşları, stres onların davranışlarına yön veren değerleri hiçe saymalarını gerektirecek eylemlerde bulunmalarına yol açabilmektedir.

Dünyadaki iş örgütleri, hükümetler, spor örgütleri, dinsel kuruluşlar gibi birçok örgütte meydana gelen skandallar bu kurumlarda yönetici olarak görev yapan kişilerin doğru-yanlış tutum ve davranışlarının neden-sonuçlarına odaklanılması gerektiğini ortaya koymuştur (Brown& Trevino, 2006). Tutum ve davranışların neden ve sonuçlarına ilişkin tartışma *etik olan nedir?* sorusunu gündeme taşımaktadır.

"Etik" Yunanca "ethos" sözcüğünden, "ahlak" ise Latince "moral" sözcüğünden gelmektedir. Her iki sözcükte gelenek, görenek ve alışkanlık anlamlarında kullanılmaktadır. Etik ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi anlamını taşır. Etik ile ahlakın aynı olmamasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olmasındandır (Aydın, 2001: 5,6). Clarkburn (2002) "etik kişisel yaşamı yansıtır" diyerek insanın içinde bulunduğu toplum yapısının kendi etik kurallarını oluşturduğuna işaret eder. Her örgüt farklı kültür ve iklim örgüsü içerisinde kendi değer yargıları temelinde etik ilişki biçimini geliştirir.

Etik değerler; karşının inanç çerçevesine saygı ve kabul etme, kültürel oluşum ve değerlerin farkında olma, hoşgörü ve tolerans, empatik davranabilme anlayışı olarak nitelendirilir (Bagnall, 2002). Bu çerçevenin günümüzde azaldığı ve etik sorunları (Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes ve Salvador, 2009; Mulki, J.P., Jaramillo, J.F., Locander, W.B., 2008) beraberinde getirdiği artık daha çok tartışılır olmaktadır. Bu durum liderlerin nasıl davranması gerektiği sorusunu sorgulamaktadır.

Etik ve ahlak kavramları toplumsal yaşam içerisinde her ne kadar etik, ahlak felsefesi olsa da benzer anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadırlar (Pieper,1999; Aydın, 2001; Haynes, 2002; Özarslan, 2006; Bayram, 2005). Toplumsal değer yargılarının insanın izinde gittiği her yerde varlığını hissettirmesi kaçınılmazdır. İnsan kendi çizdiği, belirlediği örgü içerisinde davranış kalıplarının sınırlarını da koyar. Kendisiyle birlikte etkileştiği diğer üyelerle ortak bir algı paydaşlığı oluşturur. Örgütler, meslekler, gruplar, klikler aynı değer ve normların çatısı altında davranma gerekliliğini üyelerine açıklar. Bu aynılık bireysel özgürlüklere güven sağlar.

Agarwal & Melen (Carlson, 2005)'e göre; Etik eylemler örgütlerde işten ayrılma niyeti, çalışanların örgütlerine bağlılığı, üretimi geliştirme, çalışanların güven düzeylerini yükseltmede etik eylemlerden elde edilmektedir. Hunt, Wood, Chonco, 1989; Cullen, Parboteah & Victor's (Carlson, 2005) ise, örgütlerin etik iklimlerindeki kötüleşmeler bağlılığın azalmasına, işten ayrılma niyetlerinin artmasına, örgütsel vatandaşlığın kötüleşmesine neden olmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, etik liderliğin kişisel özelliklerden etkilendiği görülmüştür. Etik liderlerin, açık görüşlü, dengeli karar verici, dürüst, güvenilir gibi birçok davranışa sahip olmaları gerektiği ortak görüşü hakimdir. Bu özellikleri ile etik liderler, dönüşümcü, otantik ve tinsel liderlik öğeleri ile benzer özelliklere sahiptirler. Sosyal öğrenme teorisi temelinde etik ve etik olmayan davranışlar, izleyenlerin hayali öğrenmelerine dayanır. Etik liderlik davranışı, izleyenlerin sosyal öğrenmelerine, algılarına dayalı olarak gelişir. Sosyal öğrenme teorisi, etik liderlerin izleyenleri nasıl ve niçin etkilediğini açıklamaya yardım eder (Brown& Trevino, 2006). İzleyenlerin etik liderlerden etkilenmesi, etik liderlerin etik olan ve etik olmayan davranışlarının izleyenler üzerinde etkiler bırakmasıyla ilişkilidir. Etik lider olarak görülmek, liderlerin güvenilir ve dürüst olarak izleyenlerce algılanmasına bağlıdır. Sosyal öğrenme teorisine göre etik liderler izleyenleri için rol model olurlar.

Alanyazında etik liderlik örgütsel davranış alanı içerisinde, binişik bir şekilde karizmatik dönüşümcü liderlik, adalet liderliği ve dürüst liderlik boyut-

ları ile benzer özellikler taşımaktadırlar. Bunlar idealleştirilmiş etki, rol modeli olma, yüksek etik standartlar, doğru davranışlar gibi özelliklerdir (Brown, Trewino ve Harrison, 2005; Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes ve Salvador, 2009). Etik liderliğin örgütsel davranış alanı içerisinde yer alması okul örgütünün çatısı altında yönetici davranışlarının irdelenmesini gerektirir.

Okullarda aynı çatı altında yönetim eylemlerinin dayanması gereken kurallar, normlar, değerler (Starratt, 1991; Patton, 2008) erdem iyileştirmeleri (Flynn, 2008) insan haklarının desteklenmesi (Rude, Paolucci ve Comerford, 2005) izleyenlerin örgütleri ile bağlarının gücünü yükseltir. Örgütün etkili, verimli ve dirik bir örgüt olması izleyenlerin yönetici etik liderlik algılarının kalitesi ile doğru orantılıdır.

Örneğin uluslar arası etik davranış ilkeleri, tarafsızlık, hukukilik, dürüstlük, bütünlük, liyakat, nesnellik, sadakat, liderlik, saydamlık, hesap verebilirlik, süreklilik, saygınlık, eşitlik, profesyonellik, güven (Tusiad, 2005) gibi kavramlarla ifade edilir.

Eğitimin amacı insanı geliştirme odaklıdır. Pieper (1999) iyi eğitim adeta dünyadaki tüm iyiliklerin kaynağıdır, der. Bu durum bizi eğitimin etikten etkilendiği onun ilkelerinin ışığında aydınlandığı sonucuna ulaştırır. Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik kamu kurum ve kuruluşlarında etik kültürünü yerleştirmek, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, görevlerin yerine getirilmesi sürecinde dürüstlük, saydamlık, adalet ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak suretiyle kamu yönetimine halkın güvenini artırmak, toplumu kamu görevlilerinden beklemeye hakkı olduğu konusunda bilgilendirmek gibi amaçları içermektedir (TBMM, 2004)

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları temelinde göstermeleri gereken davranışlarını öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemek, öğretmenlerin yöneticilerinden bekledikleri etik davranışların neler olduğunu ortaya koymak okul kültür yapısını güçlendirmek için önemli bir durum olarak kabul edilebilir. Harsman&Harsman (2008) liderlik ile kültür arasındaki ilginin, etik liderlik davranışını anlamaya yardımcı olduğunu, kültürün etik liderlik davranışlarını etkileme kaynakları sunduğuna işaret ederler.

Öğretmenlerde sahip oldukları kültürlerinin odağında yer alan yöneticilerinin etik davranışlarını yönetimsel bir araç olarak görebilirler. Çünkü yöneticilerin etik eylemleri örgütün ne olabileceğini belirler.

Aydın (2001)'ın Stoner ve Wankel'den aktardığına göre; yöneticinin etik anlayışının doğurguları şöyle ifade edilmektedir:

1. Yöneticiler örgütsel etkililiği sağlarlar.
2. Kazancın en üst düzeye çıkarılması yönetsel etkinliklerin en önemli amacı değildir.
3. Müşterilerin katılımı önemlidir.
4. Dürüstlük, bütün düzeylerdeki yöneticiler için önemli bir özelliktir.
5. Eşler, etik ikilemlerle mücadelede yöneticilerin en önemli yardımcılarıdır.
6. Örgütsel standartlara uyum konusunda iş görenlere baskı yapılmalıdır.
7. Etik ikilemlerle başa çıkmada bütün yöneticiler başkalarının öğütlerine gereksinim duyarlar.

Eğitim liderliğinin etik yanı felsefi bir bakış ile irdelenir (Heslep, 1997). Ancak etik liderlik alanındaki söylemler daha çok özel sektör ve yönetimsel liderlikle ilgilidir (Morrell ve Hartley, 2006). Bu durum yöneticileri izleyenlerin onların etik davranışlarından olumlu ya da olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır. Okullardaki yöneticilerin etik davranışlarından öğretmenlerin ne derece etkilendiğinin de bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile okul eksenli yönetici etik liderlik ölçeği oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Yönetici Etik Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilindeki farklı okullarda 20 ilköğretim okulu öğretmenine *branş farklılıkları ve mevcut yöneticileriyle en az üç yıl birlikte çalışmış olma koşulu dikkate alınarak* açık uçlu soru kâğıdı

dağıtılmıştır. Bu sorulara verilen cevaplarla içerik analizi gerçekleştirilmiş ve alanyazın taraması (Brown, Trewino&Harrison, 2005; Yılmaz, 2005; Brown& Trevino, 2006; Mayer, v.d. 2009) yapılarak 56 etik cümlesi oluşturulmuştur. Bu cümleler yazarlar tarafından ve uzman (iki öğretim üyesi) görüşüne de dayalı olarak 27 etik cümlesine indirgenmiştir. Denemelik form şeklinde düzenlenen ölçekte yer alan 27 maddenin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiş ve seçenekler beşten bire doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5=Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

- Hazırlanan ölçek 27 maddelik denemelik form şeklinde Adıyaman ve Gaziantep il merkezlerinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla 6 ilköğretim okulunda görev yapan 130 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sırasında denemelik forma cevap veren her bir öğretmenin yanında bulunulmuş ve formların eksiksiz ve hatasız doldurulmasına özen gösterilmiştir.
- Denemelik formdan elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi yapılmış ve döndürülmüş temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne ölçüde örneklediğini belirlemek amacıyla madde toplam, madde kalan ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla denemelik formda yer alan 27 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracında yer alan 27 maddenin, aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini, veri toplama aracının tek faktörlü ya da çok faktörlü olup olmadığını tespit etmek amacıyla, en yaygın teknik olan Temel Bileşenler Analizi (TBA) tekniği ve variamax yaklaşımı kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi, bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en sık kullanılan, göreli olarak da yorumlaması kolay olan, faktör analizi uygulamaları içinde yer alan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir. Ayrıca elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk değeri Bartlett testi (Bartlette's Test of Sphericity) sonucuyla da verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda *ölçekte yer alan 27 maddenin KMO değeri, 935 ve Bartlett testi sonucunun anlamlı (p<,000) olduğu görülmüştür.* Ölçeğin 3 faktörde yüksek yük değeri aldığı (,40 ve üzeri), 4 maddenin ise ya düşük yük değeri aldığı ya da binişik maddeler oldukları gözlenmiştir.

Bu 4 maddenin çıkarılmasıyla tekrarlanan döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda ölçekte yer alan 23 maddenin KMO değeri, 933 ve Bartlett testi sonucunun anlamlı (p<,000) olduğu görülmüştür. Ancak 3 maddenin daha ya düşük yük değeri aldığı ya da binişik maddeler oldukları gözlenmiştir. *Bu 3 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla döndürülmüş temel bileşenler analizi yeniden yapılmıştır. Son defa tekrarlanan bu analizin sonucunda KMO değeri, 928 olarak hesaplanmış ve Bartlett testi değerinin anlamlı (p<,000) olduğu gözlenmiştir. Faktör döndürme sonrasında Ölçeğin faktör analizi sonuçlarına ilişkin açıklanan varyans oranları Tablo 1'de verilmiştir.*

Tablo 1: *Açıklanan Varyans Oranları*

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
Faktör 1	11,702	43,086
Faktör 2	1,337	21,572
Faktör 3	1,118	6,128
TOPLAM		70,885

Gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Ancak her bir faktöre ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans oranları incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan birinci faktörün özdeğerinin (11,702) ve tek başına açıkladığı varyansın (% 43,086) yüksek olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Faktör analizinden elde edilen sonuçlara ek olarak ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde analizi işlemleri, ölçekteki maddelerin, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçüp ölçmediğini belirleyerek, bu belirleme sonucunda bu tür maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmak için yapılmaktadır.

Araştırmada madde toplam (total item), madde kalan (item reminder) ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi (t-değeri) gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerin sonunda maddelere ilişkin korelasyon değerleri 0,30 değerinin üzerinde ve anlamlı ise belirlenen hedeflere yönelik olarak grubun algılarını beklenilen şekilde ortaya çıkaracağı söylenebilir (Cohen, Manion and Morrison 2005:202). *Bu aşamada bir maddenin düşük korelasyon değerine sahip olduğu (r<0,30 ve P>0,05) görülerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.*

Yapılan faktör ve madde analizlerinden sonra ölçeğin 19 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin güvenirlik katsayısı iç tutarlılık analizi 0,963 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: *Faktör Analizi ve Madde Analizleri Sonucunda Ölçekte Yer Alan Maddelere İlişkin Sonuçlar*

Maddeler	Faktör Yükü	X	SS	Madde Toplam	Madde Kalan	t değeri	P
1. Öğretmenlerle zaman geçirmekten hoşnutluk duyar.	0,504	3,30	1,16	0,549	0,498	6,804	,000
2. Okulu yönetirken öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.	0,750	3,26	1,21	0,828	0,803	14,715	,000
3. Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırmayı önemser.	0,695	3,77	1,14	0,837	0,814	15,302	,000
4. Okul kurallarını öğretmenleri ile birlikte oluşturur.	0,718	3,32	1,22	0,715	0,677	8,809	,000
5. Öğretmenlerin duygularının farkındadır.	0,747	3,43	1,14	0,719	0,684	10,047	,000
6. Öğretmenlerin benimsedikleri değerlerin farkındadır.	0,634	3,62	1,10	0,758	0,728	11,500	,000
7. Tüm öğretmenlerle ilişkilerine sıcaklık katar.	0,723	3,50	1,20	0,844	0,822	15,152	,000
8. Ödüllerin dağıtımında adil davranır.	0,717	3,43	1,20	0,697	0,657	7,990	,000
9. Bizi ilgilendiren konularda ayrım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	0,798	3,50	1,14	0,788	0,760	12,696	,000
10. Verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayrım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	0,803	3,90	1,22	0,856	0,834	13,289	,000
11. Okul çalışanları arasında meydana gelen sorunların çözümünde tarafların görüşlerini alarak değerlendirmede bulunur.	0,799	3,75	1,11	0,797	0,837	18,013	,000
12. Kuralları bütün çalışanlara eşit uygular.	0,784	3,70	1,17	0,797	0,770	13,501	,000
13. Öğretmenlerle olan ilişkilerinde anlayışlı davranır.	0,694	3,68	1,04	0,869	0,853	15,027	,000
14. Kendi davranışlarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.	0,797	3,40	1,15	0,851	0,831	13,994	,000
15. Sorunlara sakin bir üslupla yaklaşır.	0,736	3,63	1,09	0,847	0,827	16,348	,000
16. Okul yöneticimiz, okul çalışanları ile açık ve anlaşılır bir dil kullanır.	0,690	4,04	1,03	0,864	0,847	13,899	,000
17. Tüm öğretmenlerin başarılı olmasını ister.	0,807	4,29	1,04	0,627	0,587	6,797	,000
18. Öğretmenlerin dini inançlarına karşı saygılıdır.	0,901	4,30	0,97	0,661	0,627	6,552	,000
19. Vicdanlıdır.	0,764	4,30	0,89	0,772	0,749	7,935	,000

Faktör analizi ve madde analizleri sonucunda yapılandırılan ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,504 ve üzerinde, maddelere ilişkin korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde ve anlamlı oldukları belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler ve elde edilen değerlerin ışığında yapılandırılan ölçek, "Yönetici Etik Liderlik Ölçeği" olarak adlandırılmıştır.

SONUÇ

Tarih boyunca insanlığın bir araya geldiği her yerde bir etik anlayış var olmuştur. Bu etik anlayış toplumdan topluma değiştiği kadar yerine getirilen görev alanları arasında da farklılıklara sahip olmuştur. Konuya eğitim yönetimi açısından bakıldığında her okul yöneticisinin değer sistemi içerisinde "etik" değerlerin yer almasının gerekli hatta olmazsa olmaz bir zorunluluk olduğu açıkça ifade edilebilir. Toplumun aynası olarak tanımlanabilecek ve aynı zamanda içinde bulunduğu topluma olduğu kadar diğer toplumlara da insan kaynağı sağlayan okulların etik değerlerle yönetilmesinin önemi, bir toplumun etik değerlerle yönetilmesi kadar önemli görülmelidir.

Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak bir yönetici etik liderlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikleri ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ölçek içerisinde yer alan her bir madde farklı bir etik değer olarak nitelendirilebileceği gibi maddelerin tamamı da tek bir etik yapısı oluşturarak yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler arasında gösterilebilir. Bu bağlamda geliştirilen "yönetici etik liderlik ölçeğinin" okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını içeren araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

Yönetici etik liderlik ölçeği dokusu itibariyle etik ya da ahlak felsefesi kavramına dayalı olarak hazırlanmıştır. Okullar etik ilişkilerin yoğun yaşandığı örgütlerdir. Okul örgütü içerisinde öğretmenlerin yöneticilerinin etik davranışlarına ilişkin algıları gerek okul düzeyinde gerek yönetici davranış düzeyinde okul yönetimi açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okullarında oluşan etik ilişkilere ilişkin algıları okul yönetiminin okul iklim ve kültürüne etkisini artırabilir. Bu anlamda yönetici etik liderlik ölçeği ile yöneticilerin etik davranışları geliştirilen bu ölçek aracılığıyla sorgulanabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ.(2001) Y*önetsel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Aydın, İ. (2006) *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem yayıncılık.

Bagnall, R. G.(2002) The Contingent University: An Ethical Critique. *Educational Philosophy and Theory*, (34) 1.

Bayram, S. (2005) İşletme etiği ve çalışanların şirketlerinde mevcut olan etik uygulamalara ilişkin algılarının ölçümüne yönelik bir araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Brown, M.E., Trevino, L.K. (2006) Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly* 17 (2006) 595-616.

Brown, M.K., Trewino, L.K., ve Harrison, D.A. (2005) Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97 (2005) 117-134.

Carlson, S.C. (2005) *Ethical leadership: İnfluences of ethical climate, perceived organizational support, and perceived leader integrity.* Unpublished doctorate thesis, Nova Southeastern University.

Clarkeburn, H. (2002) The aims and practice of ethics education in an undergraduate curriculum: Reasons for choosing a skills approach. *Journal of Further and Higher Education,* 26, 4.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. New York: Taylor and Francis Group Publishing.

Flynn, G. (2008) The Virtuous Manager: A Vision for Leadership in Business. Journal of Business Ethics, 78, 359-372.

Harsham, C.L., Harsham, E.F. (2008) The gordian knot of ethics: understanding leadership effectiveness and ethical behavior, *Journal of Business Ethics,* 78, 175-192.

Haynes, F. (2002) *Eğitimde etik.* (S. K.Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Heslep, R.D. (1997) The practical value philosophical throuht ethical dimension of educational leadership. Educational Administration Quarterly, 33(1) 67-85.

Hunt,S.D., Wood,V.R. Chonco,L.B. (1989) Corporate Ethical Values and Organizational Commitment in Marketing. Journal of Marketing, 53 (3) 79-90.

Mayer,D.M., Kuenzi,M., Greenbaum, Bardes, R., ve Salvador,M. (2009) How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 108 (2009) 1-13.

Morrell, K., Hartley, J. (2006). Ethics in Leadership: The Case of Local Politicians, Local Government Studies, 32(1)55 - 70.

Mulki, J.P., Jaramillo, J.F., Locander, W.B., (2008) Effect of ethical climate on turnoverıntention: linking attitudinal and stress theory, *Journal of Business Ethics,* 78, 559-574

Özarslan, E. (2006) Sosyal sorumluluk projelerinin desteklenmesinde etik değerlerin rolü üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Patton, M.C.(2008) Principles for Principals: Using the Realms of Meaning to Practice Ethical Leadership - National Recommendations. National Forum of Applied Educational Research Journal, 21(3)1-8.

Pieper, A.(1999) *Etiğe giriş*. (V. Atayman, G. Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rude,H.A, Paolucci, P.E., ve Comerford,S. (2005) Ethical Leadership: Supporting Human Rights and Diversity in Rural Communities. Rurol Spedol Cducotion Quortcriy, 24(4)26-31.

Starratt, R.J.(1991) Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. Educational Administration Quarterly, 27(2)185-202.

Tavşancıl, E. (2002) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Anakara, Nobel Yayınları.

TBMM (2004) Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kanunu (Kanun no: 5176, Kabul tarihi: 25.05.2004) Resmi Gazete. 29.6.1930 /1532. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/20.html

Tüsiad Basın Bülteni, (2005) 17 Kasım 2005, www.tusiad.com.

Yılmaz, E. (2006) O*kullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

OKUL YÖNETİMİNDE e-OKUL'U YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİNE DÖNÜŞTÜRMEK

Dr. Mustafa Ayral

Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü, mustafaayral@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, MEB e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin bir değerlendirmesi yapılmıştır. e-Okul'un, öğrencilere ilişkin birçok verinin girildiği bir sistem olarak, okul yöneticilerinin okul yönetiminde kullandıkları iş ve işlemler ve bunlara ilişkin kararlarında destek alacakları bilgilere ulaşabilecekleri raporları üretmesi beklenmektedir. Ancak raporlara bakıldığında bunların, öğrenci ve kurum iş ve işlemlerine ilişkin listeler olmaktan öteye gidemediği, neredeyse bütünüyle işlemsel bilgi ürettiği görülmektedir. Bu haliyle, okul yönetimleri için destek olmak konumundan çok uzaktır. e-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin, okul, personel ve öğrencilere ilişkin birçok veriyi barındırması açısından, raporlaştırma sisteminin mantığını değiştirerek, bunlara ilişkin birçok yönetsel bilgi üretmek olanaklıdır. Bu bilgiler, okul yönetimleri tarafından karar ve uygulamalarında kolaylıkla kullanılabilecek bilgiler konumundadır. Ayrıca, e-Okul sistemindeki öğrenci bilgileri ile bu öğrencilerin merkezi sınavlarındaki sonuçları ilişkilendirilerek, ilköğretim programının yenilenmesine de dayanak oluşturan PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslar arası sınavlarda yoklanan beceriler açısından, öğrenci, şube, sınıf, okul, eğitim bölgesi, ilçe, il düzeylerinde öğrenme eksiklerini saptamak ve bu düzeylerde bu eksiklikleri giderici çalışmalar için başlangıç noktası olarak kullanmak olanaklıdır.

Anahtar sözcükler: e-Okul, okul yönetimi, ilköğretim, bilgi yönetimi.

Abstract

This study evaluates Ministry of National Education's e-School Administration Information System. It is expected from this system to produce reports which will help administrators on school administration and regarding policies considering it has a lot of data about students. But evaluation of the reports show that it is only producing lists about students and institutions's own work and processes. The system is far from helping school administration's policy decisions in its current state. It is possible to create functional information by changing the process of reporting in the e-School Administration Information System because of its vast database on schools, personnel and students. These information can be easily applied to school administration's policy and action decisions. In addition to this, it is possible to use this system with correlating the student's exam results with international exams as in PISA, TIMMS, PIRLS etc., which are used as a foundation on renovating the primary school educational programme, and by this identifying the learning needs of students in various dimensions as class, branch, school, education region, district, provincial regarding to skills which are tested in these international exams. These reports can be used as a starting point to studies which are aimed to remedy these needs.

Keywords: *e-School, school administration, primary education, knowledge management.*

PROBLEM DURUMU

Günümüz okulları, teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı yerler olmasına karşın, bu teknolojilerden sistemin yönetilmesinde ve geliştirilmesinde hangi düzeyde yararlanıldığı ise, tartışma konusu olagelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı da (MEB), gerek teknolojik araçların okullara taşınmasında, gerekse yönetim uygulamaları kapsamında yapılan iş ve işlemlerin teknolojik araçlarla daha çok yürütülmesinde, her geçen gün yeni bir uygulamayı gündemine almaktadır. MEB uygulamaları kapsamında, okullarımızda kullanılmaya başlanan e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi, okul, ilçe, il ve bakanlık düzeylerinde birçok iş ve işlemi daha kolay, daha hızlı ve birçok kaynak tasarrufu sağlayarak yapılabilir duruma getirmiştir. Ancak, e-Okul uygulamalarının kendi adında da yer alan "Yönetim Bilgi Sistemi" kavramının içeriğini doldurup dolduramadığı, ayrıca, e-Okul Rapor Listesi adı altında yer alan bilgilerin, okul yönetimleri tarafından hangi düzeyde kullanılabilir olduklarının tartışılmasına gereksinim duyulmaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmada, MEB e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin ilköğretim düzeyinde okul yönetimlerine bilgi sağlama düzeyinin, hangi düzeyde bilgi sağlayabileceğinin ve var olan kullanım düzeyinin ötesinde, okul yönetimlerine yönetsel ve stratejik bilgi sağlayabilmesi için hangi düzenlemelerin yapılması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

TARTIŞMA

e-Okul'a Giden Süreç

e-Okul uygulamasının bugünkü yapısına kavuşması yaklaşık on yıllık bir dönemi kapsamaktadır. On yıllık dönemdeki gelişmeler şöyle özetlenebilir:

1. **MEB Eğitim Teknolojileri Sayısal Verileri Projesi kapsamında,** MEB merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatındaki okul ve kurumlarında bulunan eğitim teknolojileri sayısal verilerinin, başta bakanlık ve diğer bakanlıkların eğitim teknolojileri politikasını belirlemesine ışık tutması, akademik çevrelerin araştırmalarına katkıda bulunması, basın mensuplarının ve vatandaşların bilgi edinmesi için planlanmış, projeye 2000 yılında İLSİS üzerinden intranet yoluyla 33 ilde pilot çalışma ile başlanmıştır. Ertesi yıl yapı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak 81 ilin verileri internet üzerinden toplanmış ve yine internet üzerinden yayınlanmaya başlanmıştır (MEB Egitek Birimlerimiz, 29 Nisan 2010).
2. MEB kurumlarının internet erişimlerini sağlamak için Türk Telekom A.Ş. ile 5 Aralık 2003 tarihinde protokol imzalanmıştır.
3. Norm kadro tespiti, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, merkezî sistem sınav plânlaması ve uygulanması gibi birçok çalışmaya esas olacak öğrenci bilgilerinin Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) gibi merkezi bir veritabanında toplanarak ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılması için e-Okul projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında öğrenci bilgileri, T.C. Kimlik Numarasını kullanmak suretiyle MERNİS sisteminden alınarak e-Okul'a kaydedilmeye başlanmıştır (MEB e-Okul Dokümanlar e-Okul Klavuz, 26 Nisan 2010).
4. 2006-2007 öğretim yılı II. döneminden itibaren öğrenci iş ve işlemleri e-Okul üzerinden yapılmaya başlanmıştır (MEB 2007/11 Sayılı Genelge)
5. Okulların ihtiyaçları ve gerekli ekranların tamamı planlanmış olup, ekranlar sırasıyla kullanıma açılmaktadır. Sistem aday kayıttan mezuniyete kadar olan öğrenciyle ilgili işlemleri, tüm okul türleri için yapacak bir yapıya dönüşmektedir. e-Okul, bir istatistik programı olmayıp, Okul Yönetim Sistemi ve Bakanlık Bilgi Sistemi olarak görülmektedir (MEB e-Okul Dokumanlar 20 Nisan 2010).

e-Okul uygulaması ilköğretim düzeyinde aşağıda verilen sayısal büyüklüğü kapsamaktadır:

Tablo 1: *e-Okul Kapsamının Sayısal Büyüklüğü*

Öğretim Kademesi	Okul Sayısı	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Tüm İlköğretim	33 310	332 902	485 677	10 916 643

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (28 Nisan 2010).

Tablodan da görüleceği üzere, yaklaşık beş yüz bin öğretmen ve on bir milyon öğrenciyi kapsayan bir veri bankası söz konusudur. e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi, ağırlıklı olarak kurum ve öğrenci işlemleri modüllerinden oluşmaktadır. Bu iki modül kapsamında aşağıdaki alanlarda veri girişleri yapılmaktadır:

Tablo 2. *e-Okul Öğrenci İşlemleri Modülü Veri Girişleri*

Öğrenci İşlemleri Modülü	
Alt Modül	Veri Girişleri
Öğrenci Dosya Bilgileri	T.C. Kimlik No, Adı soyadı, Sınıfı, Şubesi, Numarası, Yabancı Dili, Velisi, Durumu
Özel Bilgiler	Özel Durum: Şehit Çocuğu, Gazi Çocuğu, Burslu, 2828 Sayılı SHÇEK Kanunu veya 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunlarına Tabii, Aile Gelir Durumu: (Çok Kötü, Düşük, Orta, İyi, Çok İyi), Özür Durumu: İşitme, Görme, Ortopedik, Zihinsel
Öğrenci Genel Bilgileri	Sağlık Durumu: Boy, Kilo, Özel Eğitim Durumu, Geçirdiği kaza, Geçirdiği ameliyat, Kullandığı cihaz protez, Geçirdiği hastalık, Sürekli hastalığı, Sürekli kullandığı ilaç; Ev Ortamı: Kiminle oturuyor, Oturduğu ev kira mı? Kendi odası var mı? Ev ne ile ısınıyor? Okula nasıl geliyor? Bir işte çalışıyor mu? Aile Dışında Kalan Var mı? Kardeş sayısı, Yurt Dışından Geldi, Gündüzlü, Taşımalı, Taşınma Nedeni.
Nüfus Bilgileri	
Anne-Baba-Veli Bilgileri	Uyruğu, T.C. Kimlik No, Adı-Soyadı, Doğum Yeri-Tarihi, Sağ-Ölü, Birlikte-Ayrı, Sürekli Hastalığı, Engel Durumu, Öğrenim Durumu, Mesleği, İletişim Numaraları
Kardeş Bilgileri	T.C. Kimlik No, Adı Soyadı, Doğum Yeri ve Tarihi
Ayrılma Nedenleri	Örgün eğitimden ayrılış nedenleri
Devamsızlık Bilgileri	Devam Durumu: Devamsızlık süresi ve tarihleri, nedenleri;
Öğrenci Notları	Ders notları (Yazılılar, projeler, performans görevleri, sınıf içi etkinlikler)
Önceki Yıllar Yıl Sonu Notları	4, 5, 6, 7. sınıflar yıl sonu notları
Sosyal Faaliyetler	Sosyal Faaliyetler: Sosyal faaliyeti tamamlama durumu, Okuduğu Kitaplar ve türleri (Kitap Grubu: Başvuru kitapları, Bilgisayar, Bilim Mühendislik, Çocuk kitapları, Dergi, Edebiyat, Eğlence-Mizah, Hobi, Kişisel gelişim, Kültür, Müzik, Politika ve siyaset, Sanat, Sinema-Tiyatro, Tarih, Turizm-Gezi ve her bir grubun kitap türleri).
Yaptırımlar ve Aldığı Belgeler	Yaptırımlar ve bunların nedenleri; Aldığı ödül belgeleri

e-Okulun Kurum İşlemleri Modülü altında bilgi girişi yapılan konular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *e-Okul Kurum İşlemleri Modülü Veri Girişleri*

Kurum İşlemleri Modülü	
Alt Modül	Veri Girişleri
Notlar ve Duyurular	Eski Dönem Ağırlıklı Not Ortalamaları Girişleri
Okul Bilgileri	Temel okul bilgileri
Bilgi Giriş İşlemleri	Öğrenci Ekle, Yabancı Öğrenci Ekle, T.C. Kimlik No Değiştirme, Öğrenci Duyuru İşlemleri, Sınıf Değişikliği Talep, Yatılı Öğrenci Bilgileri, AÖL Aday Öğrenci Belirleme
Şube İşlemleri	Şube ekle, Ücretli öğretmen ekle, Birleştirilmiş şube tanımla
Kayıt İşlemleri	Aday kayıt, Aday kayıt iptal, Kesin kayıt, Aday kayıt kontenjanı
Resim İşlemleri	Resim ekleme
Okula Nakil Gelecekler-Nakil Gidecekler	Nakil Başvuru, Nakil Kabul İşlemi, Nakil Gelen Listesi; Nakil istek ve onay, Nakil giden listesi
Devamsızlık İşlemleri	Devamsızlık girişi, Devamsızlık mektubu, Onay işlemleri
Ders İşlemleri	Ders saatleri, Seçmeli dersler, Ders programı, Ders öğretmenleri
Not İşlemleri	Sınav tarihleri, Gelişim raporu: (1, 2, 3. Sınıflar için her bir dersin temel becerilerindeki gelişim durumu), Ders notu girişleri, Anaokulu gelişim raporu (Psikomotor, Sosyal-Duygusal, Dil ve Bilişsel Gelişimleri, Öz Bakım Becerileri, İlgi Alanları) ve Davranış notları: Okul Kültürüne Uyum, Öz Bakım, Kendini Tanıma, İletişim ve Sosyal Etkileşim, Ortak Değerlere Uyma, Çözüm Odaklı Olma, Sosyal Faaliyetlere Katılım, Takım Çalışması ve Sorumluluk, Verimli Çalışma, Çevreye Duyarlılık.
Sosyal Faaliyetler	Öğrencilerin faaliyeti tamamlama durumu
Yöneltme İşlemleri	Sınıf gözlem formu: İlgi ve Yetenekler (İçsel, Bedensel - Kinestetik) Kişilik Özellikleri (Kişisel Özellikler, Toplumsal Özellikler, Genel Özellikler)
Ş.Ö.K., Diploma ve YSÖP İşlemleri	Ş.Ö.K. Kararları
Özel Ders ve Dershane Bilgileri	Özel ders aldı, Dershaneye gitti.

e-Okul ve Yönetim Bilgi Sistemi

Verilen tablolarda da yer aldığı üzere, e-Okul veri tabanına, okula kayıt olan her öğrenciyle ilgili ayrıntılı veriler girilmektedir. Verilerin tür ve miktarlarına bakıldığında, okulların yönetiminde kullanılmak üzere, muazzam bir veri tabanına sahip olduğumuz söylenebilir. Bu aşamada sorulması gereken soru, bu bildirinin de amacı olan, e-Okul sisteminin bu veri tabanından hangi nitelikte yararlanabildiği ve eğitim yöneticilerine hangi düzeyde yönetsel ve stratejik bilgi sağlayabildiğidir.

Yönetim Bilgi Sistemi, örgüt planlarının ve yönetim fonksiyonlarının etkinliğini arttırmak amacıyla insan ve bilgisayar tabanlı kaynakların toplanması, depolanması, değerlendirilmesi, iletişimi ve kullanılması, olarak tanımlanmaktadır. (Sağsan ve Öztürk, 2010). Rapor ise, Türk Dil Kurumu tarafından, herhangi bir işte, bir konuda yapılan inceleme, araştırma sonucunu, düşünceleri veya tespit edilenleri bildiren yazı, yazanak olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Yapılan tanımlar doğrultusunda e-Okul'un insan ve bilgisayar tabanlı kaynakları topladığı ve depoladığı söylenebilir. Doğal olarak, bu kaynakların değerlendirilmesi ve kullanılması; e-Okul'daki öğrenci ve kurum işlemleri modülleri altında, okul yöneticilerinin okul yönetiminde kullandıkları iş ve işlemler ve bunlara ilişkin ka-

rarlarında destek alacakları bilgilere ulaşabilecekleri raporların olması beklenmektedir. Ancak e-Okul'un ürettiği raporlara bakıldığında (Tablo 4) bunların, öğrenci ve kurum iş ve işlemlerine ilişkin ve benzer nitelikte olan öğrencileri sıralayan listeler olmaktan öteye gidemediği, neredeyse bütünüyle işlemsel bilgi ürettiği görülmektedir. Bu haliyle, okul yönetimleri için destek ve yol gösterici, stratejik bir kaynak olma konumundan çok uzaktır.

Tablo 4. *e-Okul'dan Alınabilen Rapor Listesi*

Modül Adı	Ekran Adı	Rapor Açıklaması
İlköğretim Kurum İşlemleri	Notlar ve Duyurular	Kullanılmayan Okul Numaraları Listesi
	Okul Bilgileri Güncelle	Personel Listesi
	Öğrenci Ekle	Kullanılmayan Okul Numaraları Listesi
	Aday Kayıt	İlköğretim Anasınıfı Aday Kayıt Listesi
		Aday Kayıt Defteri
		İlköğretim 1. Sınıf Aday Kayıt Listesi
		E-Kayıt Okul Kontenjan ve Kayıt Bölgeleri
	Kesin Kayıt	Kullanılmayan Okul Numaraları Listesi, E-Kayıt Okul Kontenjan ve Kayıt Bölgeleri
	Nakil Gelen - Giden Listesi	Nakil Gelenler ve Gidenler Listesi
	Günlük Devamsızlık Girişi	Öğrenci Devamsızlık Toplamları, Devamsızlık Tablosu, Devamsızlık Mektubu, Yoklama Fişi
	Ders Programı, Ders Öğretmenleri	Haftalık Ders Programları, Şube Ders - Öğretmen Listesi, Şube Rehber Öğretmenleri, Öğretmen Ders Programları
	Not Kilitle	Geçmiş Dönemler Öğrenci Davranışlarına ait değerlendirme çizelgesi (6,7,8 Sınıflar)
		Geçmiş Dönemler Öğrenci Davranışlarına ait değerlendirme çizelgesi (1-5 Sınıflar)
		Geçmiş Öğretim Yılları Diploma Defteri, Sınıf Başarı Durumu, Öğretmene Ait Ders/Öğrenci Başarı Grafiği, Öğretmen/Ders/Öğrenci Başarı Listesi, Ait Sınıf Geçme Defteri, Takdir/Teşekkür Sonuç Listesi, Takdir ve Teşekkür Belgesi, Karne Bilgileri, Öğretmen Not Çizelgeleri, Öğrenci Not - Puan Dökümleri
	Gelişim Raporu	1, 2, 3 Sınıf Öğrenci Gelişim Raporu
	Davranış Notları	Öğrenci Davranışlarına ait değerlendirme çizelgesi
		Öğrenci Davranış Notları ve Ortalamaları (6,7,8 Sınıflar)
		Davranışları Notu Girilmemiş Öğrenciler (1-5 Sınıflar)
	Ders Notu Girişi	Ara Karne ve Karneler, Öğretmen Not Çizelgeleri, Sınıf Puan Çizelgesi (Veli Toplantısı), Sınıf Başarı Durumu, Öğretmene Ait Ders/Öğrenci Başarı Grafiği, Öğretmen/Ders/Öğrenci Başarı Listesi, Sınıf Geçme Defterleri, Şube Öğretmenler Kuruluna Kalan Öğrenci Listesi, Takdirname, Teşekkür, Başarı, Üstün Başarı, Onur Belgeleri, Takdir/Teşekkür Sonuç Listesi, Alınan Belge / Ağırlıklı Ortalamaya Göre Başarı Sıraları, Yıl Sonu Başarı Puanlarına Göre Öğrenci Listesi, 8. Sınıf Ağırlıklı Puan Listesi (Aktif Öğretim Yılı Sonu / Mezun Olacaklar)

Tablo 4. *(Devamı) e-Okul'dan Alınabilen Rapor Listesi*

Modül Adı	Ekran Adı	Rapor Açıklaması
İlköğretim Kurum İşlemleri	Anaokulu Gelişim Raporu	Okul Öncesi Öğrenci Gelişim Raporu ve Katılım Belgesi
	Sınıf Gözlem Formu	Gözlem Raporu ve Verisi Girilmemiş Öğrenciler
		Yöneltme Öneri Formu
		Sınıf Şube Öğretmenler Toplantı Tutanakları
		Sınıf Şube Öğretmenler Kurulu Öğrenci Kişisel Değerlendirme Tutanağı
	Diploma İşlemleri	Aktif Dönem Diploma Almaya Hak Kazananların Listesi, Diploma Defteri, Diploma Dökümü
İlköğretim Öğrenci İşlemleri	Öğrenci Arama	Sınıf Şube Öğrenci Sayıları, Durumlarına Göre Sınıf Şube Öğrenci Sayıları, Veli Bilgileri, Şartlı Nakit Listesi
		Şube Listesi (Öğrenci No Sıralı, Ada Göre Sıralı, Soyada Göre Sıralı, Çift Sütunlu, Doğum Tarihi / Yaş, Kardeşli,
		Geçmiş Dönemlere Ait Şube Listeleri, Öğrenci Künye Defteri, Değişik Ölçütlere Göre Öğrenci Listeleri
		Öğrencinin Aldığı Belgeler, SBS Sonuç Grafiği
	Öğrenci Bilgileri	Öğrenci Belgesi (Ek-3), Öğrenci Hasta Muayene İsteği Belgesi, Parasız Yatılı Öğrenci Hasta Sevk Belgesi, Öğrenci Not - Puan Dökümleri, Ara Karne, Durum Belgesi, Öğrenim Belgesi (Transkript)
	Özürsüz Devamsızlık	Öğrenci Devamsızlık Tablosu, Özürlü/Özürsüz Devamsızlık Listesi,
Sınav İşlemleri	Notlar ve Duyurular	PYBS Başvuru Listesi
		Polis Koleji Aday Tespit Sınavı Başvuru Listesi
		SBS Başvuru Listesi (Sadece başvuru yapanlar)
		SBS Başvuru Yapan/Yapmayan Listesi (Tüm öğrenciler)
		SBS Toplu Sonuç Listesi
		PYBS Sınav Giriş Yeri Belgesi (5,9,10 ve 11. sınıflar)
	PYBS Tercih Kodu Girişi	PYBS Tercih Listesi
		Tercih Listesi (Alan/Bölüm)
	Notlar ve Duyurular	SBS Başvuru Listesi (Sadece başvuru yapanlar)
		SBS Başvuru Yapan/Yapmayan Listesi (Tüm öğrenciler)

e-Okul'un Eğitim Çalışmalarında Kullanılması

e-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin, okul, personel ve öğrencilere ilişkin birçok veriyi barındırması açısından, raporlaştırma sisteminin mantığını değiştirerek, bunlara ilişkin birçok yönetsel ve stratejik bilgi üretmek olanaklıdır. Bu bilgiler, okul yönetimleri tarafından karar ve uygulamalarında kolaylıkla kullanılabilecek bilgiler konumundadır. Bu bilgiler, aynı zamanda araştırmacıların büyük zahmetlerle elde etmeye çalıştığı bilgilerdir.

e-Okul'un raporlama sisteminde, öğrencilerin var olan özelliklerinin (değişken 1, ya da bağımsız değişken), öğrenme ve yetiştirme ürünleriyle olan ilişkilerini sorgulayan bir düzenleme yapılması durumunda, okul yönetimleri için, verilen eğitimin niteliğini geliştirmede birçok müdahale alanları yakalanabilir. Üretilecek olan bilgilerin, okul düzeyinin üstündeki yöneticiler için de can alıcı önemde olduğu söylenebilir. E-Okul'un hangi ilişkileri sorgulayabileceği, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *e-Okul'dan Alınabilecek Rapor Listesi*

<table>
<tr><th>Değişken 1
(Girilen Veriler)</th><th>Değişken 2
(Öğrenme ve Yetiştirme Ürünleri)</th></tr>
<tr><td>1. Aile Gelir Durumu: Çok Kötü, Düşük, Orta, İyi, Çok İyi.</td><td>1. Ders notları</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. Sağlık Durumu: Boy, Kilo, Özel Eğitim Durumu, Özür Durumu, Geçirdiği kaza, Geçirdiği ameliyat, Kullandığı cihaz protez, Geçirdiği hastalık, Sürekli hastalığı, Sürekli kullandığı ilaç.</td><td>2. Gelişim Raporları: 1, 2, 3. sınıflar için her bir dersin temel becerilerindeki gelişim durumu</td></tr>
<tr><td>3. Yaptırımlar ve bunların nedenleri; Aldığı ödül belgeleri</td></tr>
<tr><td>3. Özel Durum: Şehit, Gazi çocuğu ve Koruma kanunları kapsamında</td><td rowspan="2">4. Davranış notları:
a. Okul Kültürüne Uyum b. Öz Bakım c. Kendini Tanıma d. İletişim ve Sosyal Etkileşim e. Ortak Değerlere Uyma f. Çözüm Odaklı Olma g. Sosyal Faaliyetlere Katılım h. Takım Çalışması ve Sorumluluk ı. Verimli Çalışma j. Çevreye Duyarlılık</td></tr>
<tr><td>4. Ev Ortamı: Kiminle oturuyor, Oturduğu ev kira mı? Kendi odası var mı? Ev ne ile ısınıyor? Okula nasıl geliyor? Bir işte çalışıyor mu? Aile Dışında Kalan Var mı? Kardeş sayısı, Yurt Dışından Geldi, Gündüzlü, Taşımalı, Taşınma Nedeni.</td></tr>
<tr><td>5. Anne-Baba Bilgileri: Sağ-Ölü, Birlikte-Ayrı, Sürekli Hastalığı, Engel Durumu, Öğrenim Durumu, Mesleği.</td><td rowspan="4">5. İlgi ve Yetenekler:
<u>A. İçsel</u>: a. Bağımsız iş yapabilme becerisi b. Kendine güven duygusu kazanabilme c. Kendi başına ürünler oluşturabilme d. Gerçekçi ve başarılı olmaya istekli oluş e. Kendi özelliklerinin farkında olma
<u>B. Bedensel - Kinestetik</u>: a. Bilgi, duygu ve düşüncelerini mimik ve davranışlarla ifade etme b. Yaparak ve dokunarak öğrenmeyi tercih ediş c. Bedenini koordinasyon içinde ustaca kullanabilme d. Sportif etkinliklere katılmaya istekli oluş e. Çalışma ve ilişkilerinde el-kol hareketlerini kullanmaya eğilimli oluş</td></tr>
<tr><td>6. Devam Durumu: Devamsızlık süresi ve tarihleri, nedenleri.</td></tr>
<tr><td>7. Sosyal Faaliyetler: Sosyal faaliyeti tamamlama durumu; Okuduğu Kitaplar ve türleri.</td></tr>
<tr><td>8. Spor Etkinlikleri</td><td rowspan="2">6. Kişilik Özellikleri:
<u>A. Kişisel Özellikler</u>: a. Dürüstlük b. Dikkat c. Girişimcilik d. Sorumluluk
<u>B. Toplumsal Özellikler</u>: a. İşbirliği yapabilme b. Başkalarına saygı c. Çevresindekilerle uyum. d. Yardımseverlik
<u>C. Genel Özellikler</u>: a. Temizlik, düzenlilik b. Tutumluluk c. Eşyaları koruma d. Kurallara uyma</td></tr>
<tr><td>9. Özel Ders ve Dershane Bilgileri</td></tr>
</table>

e-Okul'un Öğrenme Eksikliklerinin Giderilmesinde Kullanılması

e-Okul, öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi, öğrenme eksikliklerinin saptanması ve giderilmesinde de önemli bilgiler üretebilecek durumdadır. Bakanlığın da, bu konuda e-Okul'dan beklentileri yüksektir.

e-Okul sistemi, ilköğretim 5. sınıftan itibaren olmak üzere, Devle Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (DPY-B) ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi merkezi sınavların sonuçlarını da kapsamaktadır. Bu haliyle milyonlarca öğrencinin sınav dersleri olan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinden sorulan her bir soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün veri tabanında vardır. e-Okul, bu yanıtların doğru yanlış sayılarını ve puanlarını gösteren raporlar üretmektedir. Üzerinde durulması gereken konu, yalnızca doğru yanlış sayılarının üretildiği raporlarla, öğrenme eksiklerinin nasıl giderileceğidir.

MEB, 2008/77 sayılı genelgesiyle, öğretmenler ve yöneticilerin, e- okul sistemini kullanmak suretiyle, 2008 yılı SBS sonuçlarını ve bir önceki yıla ait notları, öğrenci, sınıf, okul, ilçe ve il bazında ve her ders grubu (Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil) için ayrı ayrı

değerlendirerek bu verileri eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılmasında kullanabileceklerini belirtmektedir.

Bu çerçevede;

1. Öğretmenlerin, e-okul sisteminde yer alan kendi sınıflarında bulunan öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almak suretiyle, SBS sonuçlarını ve öğrencinin bir önceki yıla ait ders başarılarını inceleyerek, öğrencinin gelişimini destekleyecek ve başarısını artıracak çözümler üretmeleri;
2. Okul yöneticilerinin, aynı yolla, okullarındaki şubeler bazında, derslere göre yapacakları değerlendirme ile aynı okuldaki şubeler arası farkların nedenlerini araştırıp, öğretmenler ve zümre öğretmenleri ile çalışma yaparak gerekli önlemleri almaları;
3. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin de, okulların SBS sonuçlarını değerlendirmede, yine e-okul sistemini kullanarak başarının artırılması ve okullar arası farkın, olumlu yönde gelişme sağlayacak biçimde giderilmesi için gerekli önlemleri almaları istenmektedir (MEB 2008/77 Sayılı Genelge).

MEB, gerek Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nin (OGES) gerekse e-Okul'un, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların başarı durumları ile ilgili gerçekçi ve kapsamlı veriler ortaya koyabildiğini, uygulanacak öğrenci odaklı programlarla, öğrencilerin başarısının artırılmasını sağlayacak çalışmalara zemin oluşturabildiğini, öğretmenlerin de eğitim çalışmalarındaki başarı ve performansları ile ilgili somut bilgiler verebildiğini belirtmektedir (MEB 2008/77 Sayılı Genelge).

MEB, 2008/77 Sayılı Genelgesi'nin tekrarı niteliğinde yayınladığı 2009/89 Sayılı Genelgesi'nde, e-Okul'un, öğrenci ve okul bilgilerini merkezi bir veri tabanında toplayarak araştırma ve geliştirme çalışmaları için sınırsız bir imkân sağladığını; resmi ve özel bütün ilköğretim ve ortaöğretim okullarına kayıtlı olan öğrencilerle ilgili her türlü bilgilerin yer aldığı önemli bir havuz olduğunu; SBS sonuçları ile e-Okul imkânlarının uygun bir şekilde değerlendirilmesinin, öğrenci ve okul başarısının arttırılmasında önemli bir katkı sağlayacağını belirtmektedir. Aynı verilerin, öğrenci ve okul bazında değerlendirmesinin yapılarak, öğrenci başarısının arttırılmasına yönelik önlemlerin alınmasının önemli ve gerekli olduğu; bu sebeple, 7. ve 8. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, sınıflarında bulunan öğrencilerin e-Okul bilgileri ve SBS sonuçlarına göre incelemeler yaparak, veli ile işbirliği yapmak suretiyle öğrencinin zayıf yönlerini belirleyerek noksanlıklarının giderilmesi ve başarının arttırılması için çalışmalar yapılması istenmektedir. Bunun için okul içinde veya eğitim bölgesinde zümre öğretmenlerinin, öğrencilerin başarısına katkı sağlayacak çalışmaları işbirliği içinde yürütmeleri gerektiği belirtilmektedir (MEB 2009/89 Sayılı Genelge).

Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin saptanması ve giderilmesinde e-Okul'dan beklentinin yüksek olmasına karşın, e-Okul'un SBS ile ilgili ürettiği raporlara bakıldığında, beklentilerin büyük bir bölümünün karşılanamayacağı söylenebilir. e-Okul, SBS ve DPY-B ile ilgili olarak, Öğrenci Sınav Sonuç Kâğıdı, şubelerdeki öğrencilerin doğru, yanlış, boş ve net sayılarını veren sınav sonuç listesi ve şubelerin doğru, yanlış, boş sayılarını gösteren SBS Sonuç Grafiği'ni üretmektedir (Tablo 4). MEB tarafından yapılan merkezi sistem sınavlarının, bugünkü haliyle ölçme çalışmalarının yalnızca puanlama işlevini yerine getirdiği, öğrenme eksikliklerinin saptanması ve giderilmesi boyutlarını kapsamadığı söylenebilir.

Oysaki DPY-B ve SBS gibi sınavlarla, milyonlarca öğrenci ölçme sistemine katılmaktadırlar. Özellikle 1998 yılından bu yana, merkezi sistem sınavlarında sorulan soruların öğrencilerin düşünme, muhakeme ve mantık becerilerini ölçtüğü söylenebilir. e-Okul sistemindeki öğrenci bilgileri ile bu öğrencilerin merkezi sınavlarındaki sonuçları ilişkilendirilerek, ilköğretim programının yenilenmesine de dayanak oluşturan PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslar arası sınavlarda yoklanan beceriler açısından, öğrenci, şube, sınıf, okul, eğitim bölgesi, ilçe, il düzeylerinde öğrenme eksiklerini saptamak ve bu düzeylerde bu eksiklikleri giderici çalışmalar için başlangıç

noktası olarak kullanmak olanaklıdır. Ayrıca bu sınavlar, 5. sınıftan itibaren her yıl uygulanıyor olması açısından da, izlemeye dayalı bir değerlendirme olanağı da sağlayabilir.

Bu aşamada yapılması gereken, MEB tarafından yapılan merkezi sistem sınav sorularını, Tablo 6'nın sağ sütununda verilmiş olan derslerin temel beceri alanlarına göre sınıflamak ve bu temel becerilerdeki başarı durumunun öğrenci, şube, sınıf, okul, eğitim bölgesi, ilçe ve il düzeylerinde olmak üzere, hesaplamaktan ibarettir. Üretilecek olan bilgiler, Tablo 6'da verilen analiz düzeylerinin ilgililerinin kullanımına sunulabilir.

Tablo 6: *Düzeylerine Göre Merkezi Sistem Sınavlarından Elde Edilebilecek Bilgiler*

Analiz Düzeyi ve İlgilileri	Analize Konu Edilecek Derslere İlişkin Temel Beceriler
A. Öğrenci: 1. Öğrenci 2. Veli 3. Öğretmen 4. Rehber Öğretmen B. Şube: 1. Zümre Öğretmenler Kurulu 2. Şube Öğretmenler Kurulu 3. Veli Toplantıları C. Sınıf: 1. Zümre Öğretmenler Kurulu 2. Şube Öğretmenler Kurulu 3. Öğretmenler Kurulu D. Okul: 1. Öğretmenler Kurulu 2. OGYE 3. Okul Zümre Başkanları Kurulu E. Eğitim Bölgesi: 1. Eğitim Bölgesi Müdürler Kurulu 2. Eğitim Bölgesi Zümre Başkanları Kurulu F. İlçe: 1. İlçe Müdürler Toplantısı 2. İlçe Zümre Başkanları Kurulu G. İl: 1. İl Müdürler Toplantısı 2. İl Zümre Başkanları Kurulu	Türkçe 1.Sözcük: a. Sözcük ve Sözcük Gruplarındaki Anlamı ve Sözcükler Arası Anlam İlişkisini Kavrama b. Sözcüğün Tümceye Kattığı Anlamı Kavrama 2. Tümce: a. Tümcenin Anlam Özelliklerini ve Tümceye Hakim Olan Duyguyu Kavrama b. Tümcedeki Anlatım Bozukluğunu Bulabilme 3. Paragraf: a. Paragrafın Konusunu, Ana Fikrini ve Yardımcı Düşünceleri Bulabilme b. Paragrafın Mantıksal Bütünlüğünü ve Başlık ve İçerik İlişkisini Kavrayabilme
	Matematik 1.Sayılar: a. Sayıları ve basamak kavramını anlamlı kullanabilme b. Orantılı nicelikleri fark etme ve nicelikler arasındaki ilişkileri sayılar, tablolar, grafikler ve denklemler kullanarak inceleyebilme c. Bilgilerini problem durumlarına uygulayabilme 2. Geometri: a. Uzamsal ilişkilerle ilgili beceriler geliştirme ve kullanabilme b. Şekil ya da sayı örüntülerindeki ilişkileri bulup uygulayabilme 3. Olasılık ve İstatistik: a. Veri toplama, toplanan veriyi şema, grafik ve resimlerle gösterebilme b. Tabloları, şemaları, resim, şekil, sütun ve çizgi grafiklerini okuyabilme ve yorumlayabilme 4. Cebir: a. Belirli durumlara uygun cebirsel ifadeleri yazabilme ve cebirsel ifadeler ile belirli durumları ilişkilendirebilme
	Fen ve Teknoloji 1. Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlama 2. Verilen bir olay veya ilişkide en belirgin bir veya birkaç değişkeni belirleyebilme
	Sosyal Bilgiler 1. Temel Yurttaşlık Bilgilerine Sahip Olma 2. Verilen Bilgilerdeki Gerçek Anlamı Yakalayabilme ve Yorumlayabilme 3. Verilen Bilgileri Problem Durumlarında Kullanabilme 4. Verilen Bilgiler ve Tarihsel Olaylar Arasında Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme
	İngilizce 1. Yeterli düzeyde söz dağarcığına sahip olma 2. Günlük konuşma kalıplarına sahip olma 3. Okuduğu parçadan anlam çıkartabilme 4. Çeviri yapabilme becerisine sahip olma 5. Temel dilbilgisi kurallarına sahip olma

Kaynak: Derslere İlişkin Temel Beceriler, M. Ayral tarafından Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 25-26 Nisan 2008 tarihlerinde düzenlenen III. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan "İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi" adlı bildiriden alınmıştır.

Daha ileri bir aşama olarak da, derslerin temel becerilerinin, öğrenci ve okul nitelikleriyle olan ilişkisi sorgulanabilir. Çünkü şube, sınıf, okul, eğitim bölgesi, ilçe ve il düzeyleri daha çok ayrışık bir özellik gösterebilir. Bu düzeylerde uygulanacak çözümlerin bir yönü eksik kalabilir. Oysa, benzer niteliklere sahip öğrencilerden oluşan bağdaşık bir grubun, derslerin temel becerileri açısından başarı durumları, bu gruplara uygulanacak çalışmaların etkililiğini arttırabilir. Bu aşamada yapılması gereken ise, öğrenci nitelikleri ile derslerin temel becerilerindeki başarı durumunu ilişkilendirmektir (Tablo 7). Bu ilişkilendirmenin üreteceği bilgiler, analiz düzeylerinin ilgilileri için mükemmel bir kaynak konumunda olacaktır.

Tablo 7. *Öğrenci Niteliklerine Göre Merkezi Sistem Sınavlarından Elde Edilebilecek Bilgiler*

Öğrenci Nitelikleri	Analize Konu Edilecek Derslere İlişkin Temel Beceriler
1. Aile Gelir Durumu 2. Sağlık Durumu 3. Özel Durum 4. Ev Ortamı 5. Anne-Baba Bilgileri 6. Devam Durumu 7. Sosyal Faaliyetler 8. Spor Etkinlikleri 9. Özel Ders ve Dershane Bilgileri	Türkçe 1. Sözcük: a. Sözcük ve Sözcük Gruplarındaki Anlamı ve Sözcükler Arası Anlam İlişkisini Kavrama b. Sözcüğün Tümceye Kattığı Anlamı Kavrama 2. Tümce: a. Tümcenin Anlam Özelliklerini ve Tümceye Hakim Olan Duyguyu Kavrama b. Tümcedeki Anlatım Bozukluğunu Bulabilme 3. Paragraf: a. Paragrafın Konusunu, Ana Fikrini ve Yardımcı Düşünceleri Bulabilme b. Paragrafın Mantıksal Bütünlüğünü ve Başlık ve İçerik İlişkisini Kavrayabilme
	Matematik 1. Sayılar: a. Sayıları ve basamak kavramını anlamlı kullanabilme b. Orantılı nicelikleri fark etme ve nicelikler arasındaki ilişkileri sayılar, tablolar, grafikler ve denklemler kullanarak inceleyebilme c. Bilgilerini problem durumlarına uygulayabilme 2. Geometri: a. Uzamsal ilişkilerle ilgili beceriler geliştirme ve kullanabilme b. Şekil ya da sayı örüntülerindeki ilişkileri bulup uygulayabilme 3. Olasılık ve İstatistik: a. Veri toplama, toplanan veriyi şema, grafik ve resimlerle gösterebilme b. Tabloları, şemaları, resim, şekil, sütun ve çizgi grafiklerini okuyabilme ve yorumlayabilme 4. Cebir: a. Belirli durumlara uygun cebirsel ifadeleri yazabilme ve cebirsel ifadeler ile belirli durumları ilişkilendirebilme
	Fen ve Teknoloji 1. Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlama 2. Verilen bir olay veya ilişkide en belirgin bir veya birkaç değişkeni belirleyebilme
	Sosyal Bilgiler 1. Temel Yurttaşlık Bilgilerine Sahip Olma 2. Verilen Bilgilerdeki Gerçek Anlamı Yakalayabilme ve Yorumlayabilme 3. Verilen Bilgileri Problem Durumlarında Kullanabilme 4. Verilen Bilgiler ve Tarihsel Olaylar Arasında Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme
	İngilizce 1. Yeterli düzeyde söz dağarcığına sahip olma 2. Günlük konuşma kalıplarına sahip olma 3. Okuduğu parçadan anlam çıkartabilme 4. Çeviri yapabilme becerisine sahip olma 5. Temel dilbilgisi kurallarına sahip olma

Kaynak: Derslere İlişkin Temel Beceriler, M. Ayral tarafından Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 25-26 Nisan 2008 tarihlerinde düzenlenen III. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan "İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi" adlı bildiriden alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgisayar teknolojileri eğitim sistemimizde yoğun olarak kullanılıyor olmasına karşın, bu teknolojilerin okul yönetimleri için yönetsel ve stratejik bilgi sağlama nitelikleri, yok denecek düzeydedir. Bu sonuç, teknolojiye ve ölçme çalışmalarına bakış açımızdan kaynaklanabildiği gibi, teknolojiyi kullanabilme becerimize ve ölçme çalışmalarını değerlendirme boyutu olmadan kullanmamızdan kaynaklanıyor olabilir. e-Okul ve merkezi sistem sınavları gibi var olan uygulamalar üzerinde ekleme ve düzenlemelerle, öğrenci düzeyinden il düzeyine kadar, ilgililere bilgi vermek ve yönetim uygulamalarında yönetsel ve stratejik bilgi sağlamak olanaklıdır. Bu amaçla, şu düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir:

1. e-Okul Yönetim Bilgi Sisteminin raporlaştırma mantığı değiştirilmeli, öğrenci, öğretmen, okul nitelikleri ile, eğitim, öğretim, yönetim uygulamalarına ilişkin sonuçları ilişkilendirecek duruma getirilmelidir.
2. e-Okul veri tabanı ile MEB merkezi sistem sınavları veri tabanı ilişkilendirilerek, her tür ve düzeyde öğrenme eksiklerini saptayabilecek raporlaştırma sistemi oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Ayral, M. (2008) "İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi" Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi III. Eğitim Yönetimi Kongresi' 25-26 Nisan 2008.

MEB 2008/77 Sayılı Genelge, (27 Nisan 2010) http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2008/egitek/sbssonuc/e-okulSBSgenelge.pdf

MEB 2009/89 Sayılı Genelge, (01 Mayıs 2010) http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2009/egitek/sbs2009_2010/sbssonucdegerlendirme.pdf.

MEB Egitek Birimlerimiz, (29 Nisan 2010). http://egitek.meb.gov.tr/Egitek/Birimlerimiz/BilisimHizmetleriDairesi.htm.

MEB e-Okul Dokumanlar, (20 Nisan 2010). https://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/e-Okul-SSS.pdf.

MEB e-Okul Dokümanlar e-Okul Klavuz, (26 Nisan 2010). https://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/e-Okul-Kilavuz.pdf.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (28 Nisan 2010). http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2009_2010.pdf Sağsan, M. ve Sinan Öztürk, "Adı Yok, İşlevi Çok Bir Hizmet Anlayışı: Yönetim Bilgi Sistemi", http://www.baskent.edu.tr/~msagsan/downloads/YBS.pdf adresinden 30.04.2010 tarihinde alınmıştır.

T.D.K., (2010), http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx? adresinden 29.04.2010 tarihinde arattırılmıştır.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ[1]

Eğitim Uzmanı Kübra Korkut, kubra_korkut@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Emine Babaoğlan, Mehmet Akif Ersoy Üniv., Eğitim Fakül., ebabaoglan@mehmetakif.edu.tr

Özet

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 423 sınıf öğretmeni de araştırmanın örneklemidir. 423 sınıf öğretmeninin 401'ine ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra t-testi ve ANOVA istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu işlemler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 paket programı yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Öz yeterlik inancı, sınıf öğretmeni.*

Abstract

This research aims at determining the self efficacy beliefs differ according to the classroom teachers' gender, the durations of the experiment and the location of the school. Searching research model was used in research. The sample of the study includes 423 public primary school teachers. However, in the research, 401 classroom teachers are reached in centrum of Burdur, the others are in Ağlasun, Kemer, Gölhisar district with Bucak district in Burdur. Data of the study was collected with the teacher self efficacy belief scale and the demographic information form. Numerous statistical techniques such as means and standard deviations, t-test and ANOVA were used for analyzing the data. Statistical analysis of the data was done by computer, using SPSS Version 15.0. This research findings show that self efficacy beliefs of classroom teachers were differing according to gender and the locations of the schools but they weren't differing the durations of the experiment.

Keywords: *Classroom teacher, self efficacy belief.*

[1] Bu araştırma Kübra Korkut'un, Yrd. Doç. Dr. Emine Babaoğlan'ın danışmanlığında hazırladığı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'nun desteklediği yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

GİRİŞ

Öz yeterlik inancı (self efficacy belief), Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir. Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik inancı, "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır" (s. 391). Benzer şekilde Sharp'a (2002) göre öz yeterlik inancı, birey davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmeye daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir, gereken davranışları sergilerler (Sharp, 2002).

Öz yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar: performans başarıları (accomplished performances: yapılan işler ve erişilen hedefler), dolaylı yaşantılar (vicarious experience: başkalarının deneyimleri), sözel ikna (verbal persuasion) ve duygusal durum (physiological state) olarak ele alınmaktadır (Bandura, 1977, 1994). *Performans başarıları* bu dört temel kaynağın en etkili olanıdır (Bandura, 1995). Bireyler çeşitli eylemler gerçekleştirir ve bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir. Bu değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme yetenekleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir. Yanlız öz yeterlik inançlarının oluşturulmasında, başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler *(dolaylı yaşantılar)*, bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. Bireylerin, söz konusu alanda deneyimleri yoksa veya sınırlıysa, başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenmeleri olasıdır. Yaş, eğitim düzeyi ve (veya) cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı, bireyde ben de yapabilirim duygusu yaratırken; başarısızlığı, bireyin kendi başarma yeteneği konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Ayrıca aile, arkadaşlar, meslektaşlar ya da danışmanların, bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyi cesaretlendirmesi *(sözel ikna)* (Bandura, 1986), öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir (Woolfolk-Hoy, 2000). Bireyler çevrelerinden gelen ikna edici öneriler ile geçmişte başarılı bir biçimde üstesinden geldikleri durumların olumlu etkilerini sürdürme eğilimindedirler. Ancak, bireylerin herhangi bir işi yaparken yaşadıkları kaygı durumlarının (*duygusal durum)* öz yeterlik inancı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Yüksek kaygı, bireyin performansının düşmesine neden olur. Birey fazla kaygılı ve huzursuz değilse, daha başarılı olur. Ayrıca, bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırabilir (Bandura, 1986).

Öz yeterlik inancının dört bilgi kaynağı öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir (Bandura, 1997). Zimmerman (2000), yeterlik inancının, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğunu ve öz yeterlik ölçümlerinin duruma bağımlı olduğunu belirtmiştir. Bandura'ya (1977) göre, öz yeterlik duruma özgüdür ve genel olarak belirlenemez.

Öz yeterlik inancının bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci de etkilediği belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bu açıdan bakıldığında, algılanan öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturmasına ve verdikleri kararlarda tutarlı ve mücadeleci olmalarına neden olarak motivasyonlarının daha da yüksek olmasını sağlamaktadır (Locke ve Latham, 1990). Bununla birlikte öz yeterlik inancı, bireylerin başarılı olabilecekleri inancı ile farklı çevrelere girmelerini ve farklı aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak da onların seçim yapma süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1997).

Araştırmalar bireylerin öz yeterlik inançlarının, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990). Bu nedenle, bireylerin sahip olduğu öz yeterlik inançlarının sor-

gulanması, davranışlarını açıklamak ve anlamakta yardımcı olabilmektedir. Bir birey olarak öğretmenlerin de öz yeterlik inançlarına dayanarak, davranışlarını anlamak ve açıklamak olasıdır. Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala'ya (1998) göre öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları öğretmen öz yeterlik inancı olarak tanımlanır (Akt. Kurbanoğlu, 2004).

Yapılan araştırmalara bakarak, öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek olanaklıdır (Kiremit, 2006). Buna ek olarak öz yeterlik inançlarının, öğretmenlerin sınıf içi davranışıyla, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2004). Öz yeterlik inancına bağlı olarak, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda da farklılık gösterdiği buna bağlı olarak da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya konmuştur (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Türkmen, 2007). Çünkü, güçlü öz yeterlik inancı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998). Benzer şekilde, öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Sparks, 1983). Bu bulguyu destekleyen başka araştırma sonuçlarında da öz yeterlik inancı sayesinde öğretmenlerin, güçlüklerle karşılaştıklarında mücadele etme ve sonuca ulaşana, bir çözüm üretene kadar sorunun üzerine gitme eğilimlerinin arttığını belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992).

Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır (Demirel, 1993). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleyip, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürmektedir (Henson, 2001; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Plourde, 2001). Bu durumda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Bu nedenle öğretmen öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

Öğretmenin öz yeterlik duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, öğretmenlerin yeterlik algısını güçlendirmek açısından gereklidir. Öz yeterlik inancını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Belirtilen nedenlerle, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, deneyim süreleri ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre öz yeterlik inançlarının farlılaşıp farklılaşmadığının araştırılması gerekli görülmektedir. Araştırmanın alan yazında, öğretmen öz yeterlik inancı kapsamında yapılmış çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda, araştırmanın öğretmen davranışlarını tahmin etme ve geliştirmede açıklayıcı olması umulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyete, deneyim süresine ve çalışılan yerleşim yerlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmayla, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyete, deneyim süresine ve çalışılan yerleşim yerlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

KATILIMCILAR

Burdur il, ilçe ve köy ilköğretim okullarında görev yapan 876 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma, Burdur ilinde ve örneklem alınan ilçelerde yürütülmüştür. Örnekleme hangi ilçelerin gireceği, ad çekme yoluyla belirlenmiştir. Bu araştırmada, Burdur ili şehir merkezinde (141) ve Ağlasun (37), Kemer (10), Gölhisar (85) ile Bucak (150) ilçelerindeki bütün ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 423 sınıf öğretmenin 401'ine ulaşılmıştır. Bu sayı evrenin % 46'sını oluşturmaktadır. Örnekleme ulaşılma oranı % 94,7'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 141'i kadın, 260'ı erkektir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada sınıf öğretmenlerine ait bireysel (demografik) bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetini, deneyim süresini ve çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerini belirtecekleri üç soru yer almaktadır. Ayrıca Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 24 maddelik "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenilirlik değeri α=.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Likert tipinde "yetersiz" den "çok yeterli" ye doğru 9'lu olarak derecelendirilmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancına işaret etmektedir.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin analizinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Kolmogrov-Smirnov testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inancı (Sig.=.08, p>.05) puanlarının, p>.05'ten büyük olması nedeniyle, normal dağıldığına karar verilmiştir. İstatistiksel işlemler için SPSS 15.0'dan yararlanılmıştır. Öz yeterlik inancı düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar t-testi tekniği ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arası farkı belirlemek üzere Post-Hoc karşılaştırmalı analiz tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının; cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bulgular söz konusu değişkenlere göre adlandırılmış başlıklar altında incelenmiştir.

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarına ilişkin ortalamalar ve bunların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ve öz yeterlik inançlarına ilişkin t testi sonuçları*

Cinsiyet	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*Sd*	*t*	*p*
Kadın	*141*	*173.96*	*18.51*	*399*	*-2.78*	*.00**
Erkek	*260*	*179.25*	*18.06*			

*p<.05

Tablo 1'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları [$t_{(399)}$=2.78, p<.05] cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguya dayanarak bu araştırmada erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ($\overline{X}_{Erkek}$=179.25, $\overline{X}_{Kadın}$=173.96) kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde elde edilen araştırma bulguları farklı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin, cinsiyet değişkenine ilişkin bazı ça-

lışmalar kadınların (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006) bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) belirlemiştir. Zengin (2003) kadın öğretmenlerin meslek hayatlarına atılıncaya kadar geçen süre zarfında erkek öğretmenlere göre daha çok engelle karşılaştıklarından mesleklerine daha sıkı sarıldıklarını, bu nedenle kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Çapri ve Çelikkaleli de (2008) Türk toplumunda kadınlara yüklenen geleneksel rolün ve çevrelerindeki bireyler tarafından yapılan sözel iknanın, kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirdiğini ifade etmektedir. Oğuz ve Topkaya (2008) ise bununla ilgili daha net sonuçlara varabilmek için, daha fazla araştırma bulgusunun gerekli olduğunu, Çapri ve Çelikkaleli (2008) de cinsiyete göre öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmaların farklı örneklemlerle sürdürülmesinin yararlı olacağını ileri sürmektedir.

Benzer biçimde bu araştırma bulgularıyla farklı sonuçlara ulaşan Güven (2005) ve Kuş (2005) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006); Akbulut (2006); Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005); Berkant ve Ekici (2007); Can, Günhan ve Erdal (2005); Coşgun ve İlgar (2004); Çoban ve Sanalan (2002); *Gerçek*, *Yılmaz*, *Köseoğlu* ve *Soran* (2006); Güven ve Ersin (2007); Karadeniz ve Özdemir (2006); Küçükyılmaz ve Duban (2006) ve Oğuz ve Topkaya (2008) da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Denizoğlu (2008) bu durumun kadın ve erkek arasında, ailede, okul yaşantısında ve meslek hayatında görülen eşitsizliğin eskiye oranla daha az yaşanıyor olmasından, sosyal yaşamda kadınların özellikle son yıllarda daha aktif rol almalarından ve meslek hayatlarında erkeklerle kadınlar arasındaki farklılıkların günden güne kapanıyor olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu bulgusunun alan yazındaki bulguların bir kısmıyla paralel olduğu, çoğunluğu ile ise farklılaştığı söylenebilir. Bandura'ya (2002) göre araştırmalarda farklı bulguların elde edilmesinin nedeni kültürlerarası farklılaşma olabilir. Çünkü cinsiyete göre öz yeterlik inançları, kültürler arasında farklılık göstermektedir.

Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları

Deneyim süresi değişkeni altı alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl gruplarıdır. Bu altı gruba göre öz yeterlik inançlarına ilişkin ortalamalar ve bunların deneyim sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Deneyim sürelerine göre sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ve öz yeterlik inançlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

Deneyim Süresi	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*Sd*	*F*	*p*
1-5 yıl	*54*	*173.02*	*17.94*	*5*	*1.75*	*.12*
6-10 yıl	*58*	*176.52*	*20.24*	*395*		
11-15 yıl	*91*	*175.31*	*20.38*	*400*		
16-20 yıl	*73*	*181.42*	*17.56*			
21-25 yıl	*64*	*178.83*	*18.80*			
26-30 yıl	*61*	*178.85*	*12.92*			
Toplam	*401*	*177.35*	*17.97*			

p>.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öz yeterlik inançları [$F_{(5-400)}$=1.75, p>.05] deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara dayanarak, bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öz yeterlik inancının öğretmenlerin deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı bulgusunu destekleyen başka bir araştırmada, Yılmaz ve Çoklu-Bökeoğlu (2008), öz yeterlik inancının demografik değişkenler gibi dış değişkenlerden çok okul içi değişkenlerden etkilenmekte olduğunu ileri sürmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmanın bu bulgusundan farklı bulgulara ulaşan Sağlam (2007) ise öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça, öz yeterlik inançlarının düştüğünü ortaya koymuştur. Yine Ekici (2006) ve Ercan (2007) deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Başka bir araştırmada Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), öğretmen öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılaşmadığını, yalnız aritmetik ortalamalarına bakarak öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça öz yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu farklılaşmanın nedenini Kuş (2005), öğretmenlik deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretmen yetiştiren okullardan çok daha önceki yıllarda mezun olmalarına ve o zaman öğretmen yetiştiren okulların programlarının daha farklı olmasına bağlamaktadır.

Bandura'ya (1986, 1995) göre bireyler, başkalarının deneyimleriyle benzerlikler kurarak kendilerini, model aldığı bireyler gibi, yeterli görmektedirler. Bu araştırmada deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarında farklılık olmamasının nedenlerinden biri, uygulamaya katılan deneyimsiz öğretmenlerin, deneyimli olanlardan etkilenmeleri, hatta aralarında benzerlikler kurarak kendilerini yeterli olarak algılamaları olabilir.

Görev Yapılan Okulların Bulundukları Yerleşim Yerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları yerleşim yerleri değişkeni üç alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; köy, ilçe ve şehir merkezidir. Bu üç alt gruba göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin ortalamalar ve bunların okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: *Okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre sınıf öğretmenlerinin ortalamaları ve öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

Yerleşim Yeri	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*Sd*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Köy	*94*	*160.62*	*14.70*	*2*	*89.49*	*.00**	*1-2*
İlçe	*188*	*178.61*	*16.30*	*398*			*1-3*
Şehir merkezi	*119*	*188.70*	*14.07*	*400*			*2-3*
Toplam	*401*	*175.90*	*15.02*				

p*<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin, öz yeterlik inançları [$F_{(2-400)}$=89.49, p<.05], okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle okulların bulundukları yerleşim yerleri öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde etkilidir.

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\overline{X}$ =188.70), köydeki ($\overline{X}$ =160.62) ve ilçedeki ($\overline{X}$ =178.61) okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksektir. Aynı

zamanda ilçedeki ($\overline{X}$=178.61) okullarda görev yapan öğretmenlerin, köydeki ($\overline{X}$=160.62) okullarda çalışan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksektir.

Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, görev yaptıkları okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Ercan (2007), merkezi okullarda çalışan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmacı, merkezi yerleşim yerinde bulunan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu, deneyim sürelerinin de kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedir.

Bireyler öz yeterlik inançlarını geliştirirken diğer bireylerden gelen tepkilerden de etkilenirler (Bandura, 1986). Öyle ki Burç (2006) araştırmasında öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçaları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca olumsuz değerlendirmeler öz yeterlik üzerinde zayıflatıcı etki yapmaktadır (Pajares, 2002). Bandura'ya (1989) göre bireyin çevresi davranışını, davranışı da çevresini etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenin davranışları bulunduğu yerleşim yerinden etkilenecektir. Dursun (2006) da yaptığı bir araştırmada köyde yaşayan öğrenci velilerinin, çocukların eğitimiyle yakından ilgilenmediğini ve eğitime karşı olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmektedir. Benzer bir araştırmada, köylerdeki ve ilçelerdeki şartların eğitim için elverişli olmamakla birlikte, öğrenci başarısını da olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Çabuk-Kaya, 2006). Bunun birçok nedeni olmasına karşın, köylerde görev yapan öğretmenler, ilçelerde ya da şehir merkezlerinde görev yapanlara göre, bu başarısızlığın sorumlusunun kendisi olduğunu düşünüyor ve kendini yetersiz olarak değerlendiriyor olabilir. Bu durumda öğretmenden beklentinin ve öğretmenle iletişimin köylerde, ilçe ve merkezlere göre düşük olması da öğretmenin öz yeterlik inancını düşürüyor olabilir. Diğer bir deyişle velilerin, okul müdürlerinin ve okuldaki diğer öğretmenlerin, köyden merkeze doğru daha destekleyici ve öğretmeni takdir edici konuşmalar yapması (sözel ikna), öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarının nedeni olabilir. Bu bilgiler göz önüne alındığında ilçe ve şehir merkezindeki öğretmen çevrelerinin, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırıcı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte köyde görev yapan öğretmenlerin, ulaşım, okulun fiziksel özellikleri, eğitim yaşantılarında karşılaşılan olumsuz yaşantılar ve benzeri nedenlerden, öz yeterlik inançları düşük olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmelere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. İl merkezi ve ilçelerdeki okullarda öğretmenin öz yeterlik inançlarını etkileyebilecek koşulların ve öğretmen çevrelerinin farkının ne olduğu araştırılabilir.
2. Araştırma farklı branşlardaki öğretmen gruplarına da uygulanabilir.
3. Araştırmada veri toplamak ve çözümlemek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Aynı konuda nitel yöntem ve teknikler kullanılarak daha açıklayıcı ve farklı bulgular elde edilebilir.

4. Bu araştırmanın farklı illerde yapılmasının araştırmaya farklı boyutlar katacağı düşünülmektedir.
5. Erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Bu bulgular ışığında kadın öğretmenlerin de yüksek öz yeterlik inancına sahip olmasını sağlayacak etkinlik ve yaşantıların sağlanması için neler yapılabileceği ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 98-110.

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 24-33.

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 93-102.

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychogical Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encylopedia of human behaviour*, 71-78. Web: www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html adresinden 13 Ocak 2009'da alınmıştır.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies.* New York: Cambridge University Press, 1-45.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 151*, 269-290.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,16*(1), 113-132.

Can, B. T., Günhan, B. ve Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 38-46.

Coşgun, S. ve İlgar, Z. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya: 6-9 Temmuz.

Çabuk-Kaya, N. (2006). Taşımalı eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme**.** *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46*(2), 105-116.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science), 30(*137), 74-81.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.

Çoban, T. A. ve Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 1-10.

Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. 11. Baskı. Ankara: Usem Yayınları.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2,* 33-57.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları, 6*(24), 87-96.

Enochs, L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*(8), 694-706.

Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gerçek, C., *Yılmaz*, M., *Köseoğlu*, P. ve *Soran*, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim* Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1), 57-73.

Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582.

Güven, S. (2005). Devlet okulları ilköğretim birinci kademede çalışan ingilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, B. ve Ersin, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 15-32.

Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. Teaching and Teacher Education, 17(7), 819-836.

Karadeniz, B. C. ve Özdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminde öz yeterlik algıları. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 22-30.

Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.

Kuş, E. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretme yönelik tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 1-23.

Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı. Web: http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr yet/ yeterlik/yet.htm adresinden 12 Kasım 2008'de alınmıştır.

Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Orta öğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. Akademik Bakış, 14. Web: http://www.akademikbakis. org/14/ozyeter.htm adresinden 23 Aralık 2008'de alınmıştır.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/bkitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t300.pdf adresinden 2 Eylül 2008'de alınmıştır.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Web: http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html adresinden 12 Mart 2009'da alınmıştır.

Plourde, L. A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: the influence of student teaching. Web: http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1 08 plourde.rtf. adresinden 07 Şubat 2009'da alınmıştır.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy an the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savran, A. ve Çakıroglu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classrom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4).

Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, *44*(1), 29-42.

Sparks, D. (1983). Practical solutions for teacher stres. *Theory into Practice, 22*(1), 33-42.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary educatıon major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, *6*(1), 66-77.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167.

Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Educational Psychology, 25,* 82-91.

EĞİTİMDE SİSTEM REFORMU BAĞLAMINDA YÖNETİCİ YETİŞTİRME VE İSTİHDAM

Prof. Dr. Feyzi Uluğ
Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, fulug@todaie.gov.tr

Özet

Türk eğitim sistemi, merkezi nitelikli yapı ve işleyiş düzeni açısından, uzunca süredir kurumsal dinamizmi kısıtlayan bir sorunlar sarmalı içindedir. Yapı ve işleyiş temelli sorunlar, eğitimde çok köklü yönetsel reform beklentisini de açığa çıkarmaktadır. Eğitim reformunun önemli ayaklarından birisi ise, eğitim yöneticiliği alanına ilişkindir. Eğitim sistemini işletenler yöneticilerdir. Sonuçta, eğitim yöneticilerinin niteliği ile eğitim sisteminin etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğu ortadadır. Çalışma, Türk Eğitim Sisteminde reform eksenli olarak eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği üzerine odaklanmaktadır. Bildiride, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve istihdamı açısından varolan durum yakın tarihsel süreç üzerinden analitik bir yaklaşımla inceleme ve tartışma konusu yapılmaktadır. Bu kapsamda, geleceğe yönelik uygulama politikalarına ışık tutabilecek açılımlar ortaya konulmaktadır.

Anahtar sözcükler: *Eğitim reformu, eğitim yöneticiliği, yönetici yetiştirme, yönetici istihdamı*

Abstract

Turkish education system, with respect to its centralized structure and operating order, has been facing complex problems which inhibit its institutional dynamism for a long time. Structure and process-related problems lead to a very fundamental administrative reform expectation in education. One important side of education reform is related to education administration. Administrators are the ones who operate education system. As a result, there is a positive relationship between the quality of education administrators and effectiveness of education system. This study focuses on the issues of education administration and education administratorship in Turkish Education System with a reform-based point of view. The existing situation of training and employment of administrators in education is investigated and discussed with an analytical perspective based on recent historical process. In this context, the expansions which may enlighten future-oriented application politics are presented.

Keywords: *Education reform, education administratorship, administrator training, administrator employment.*

PROBLEM DURUMU: EĞİTİMDE REFORM GEREKSİNİMİ

Kamu yönetiminin ana parçalarından birisini oluşturan eğitim sistemi; girdi, işleme ve sistem çıktıları açısından büyük bir sistemdir. Bu büyüklük hem yöneldiği kitleler hem de kendisinden beklenenler yönüyle, eğitim sistemine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim örgütlenmesi, kamudaki tüm örgütlenmelerden daha yoğun ve ülke düzeyinde yaygın bir görünüm sunmaktadır. İl ve ilçe düzeyindeki bürokratik nitelikteki tipik taşra yapılanmaları yanında, sayısı 60 bini bulan eğitim kurumu bu büyüklüğün bir göstergesidir (MEB, 2010a:48). Nitekim 2,3 milyon kamu çalışanından yüzde 34 ile 700 binden fazlasının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde olduğu da düşünülürse, eğitim sisteminde işe koşulan insangücünün ne denli ağırlıklı olduğu da kolayca anlaşılabilir (MEB 2010b). Sistemin işleme sürecine tuttuğu 17 milyon dolayında-

ki öğrenci ve bunların etkileşim içinde bulunduğu nüfus da dikkate alındığında, eğitim sistemi karar üretim süreciyle, sırasında büyüklükleri milyonları bulan geniş insan kitleleri üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır. Böylesi büyüklükte bir sistemin hiç kuşkusuz önemli sorunları da olacaktır. Bu anlamda, eğitim sistemi, uzunca bir süredir, bir yandan değişim gerekleri doğrultusunda kurumsal kapasiteyi daha etkili kullanma arayış ve beklentileri; öte yandan da yapı ve işleyiş düzeniyle ilgili hareket yeteneğini kısıtlayan gerçek bir sorunlar sarmalı içinde bulunmaktadır. Yapı ve işleyiş temelli sorunlar, örgütlenme düzeninden başlayarak içinden çıkılamayan karmaşık mevzuat yapısına; sistemde işe koşulan insangücünden eğitim hizmetinin üretim kalitesine varıncaya değin, pek çok alanda kronikleşmiş bir görünüm sunmaktadır. Bu da eğitim sistemine yönelik değişim çabalarının daha bütüncül, daha kuşatıcı bir reform anlayışı içinde ele alınması gereğini kaçınılmaz kılmaktadır.

Çok genel bir bakışla, eğitim sisteminin temel sorun alanları; kurumsal yapılanma, insan kaynakları, kurumsal amaçlar, eğitim içeriği, nicelik ve nitelik sorunları, değişime uyum, istihdam gereklerini karşılama, çağdaş insan yeterliklerine ulaşma gibi belirli başlıklar altında ele alınabilir. Bunlardan yapısal sorunlar için sistem anotomisine şöyle bir göz atmak bile, tıkanma alanlarını görmek için yeterlidir. Merkezi yönetim yapısı ve örgütsel büyüklükten kaynaklanan hantallık; politika, planlama ve uygulama sorunlarına yo açmaktadır. Bir yanda aşırı büyümüş merkez yapısı içine odaklandırılmış çok kapsamlı yetki ve görevler, öte yanda ise çok daha sınırlı yürütme yetkileriyle günlük işleri götürmeye çalışan bir taşra yapılanması söz konusudur. Bu yanının da etkisiyle eğitim sistemi, eğitim amaçlarını gerçekleştirmede çokça yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, sistem özellikle bir yandan sosyokültürel işlevler, öte yandan da ekonomik ve insan potansiyelini geliştirme işlevleri anlamında belirgin sınırlılıklar ve sorunlar kısakacı içindedir.

Çoğu kronikleşmiş sorunlar eğitim sisteminde köklü biçimde bütüncül düzenlemelere gidilmesini, öncelikle de bu amaçla uygun politikaların geliştirilmesi gereğini işaret etmektedir. Eğitim reformunun kapsamı alabildiğine önemli konuları içine alsa da reformu yönlendirip yürütebilecek kadroların varlığı her şeyden daha önemlidir. Nitekim eğitim programlarının yetersiz kalmasına ilişkin yöneltilen eleştiriler de programların kendisinden çok, onun uygulayıcılarına yöneliktir. Bütün bu düzenlemeleri başarabilmenin yolu, daha nitelikli insangücü ve bu insangücünü yönetip yönlendirecek olan eğitim yöneticilerinin varlığına işaret etmektedir.

Kuşku yok ki, eğitim yönetimi ve yöneticilik, eğitimin en önemli reform alanlarından birisidir. Eğitim sisteminin bir düzene bağlanıp çözümlenememiş tipik sorunlarından olan yönetici yetiştirme ve istihdam konusu, reform konuları içinde çok ayrı ve özel önemdedir. Sonuçta, siyasal erk tarafından ortaya konulan kamu siyasalarının eğitim alanındaki yönlendirici ve uygulayıcıları eğitim yöneticileridir. Eğitim sistemindeki yenileşme çabalarında başarısızlığın bir nedeni siyasal erk üzerinden izlenen makro eğitim siyasaları ise, diğer önemli neden de bunları etkili biçimde yorumlama ve yaşamın gerçekleriyle örtüştürme becerisini sergileyemeyen eğitim yöneticileridir. Bu yönüyle eğitim yöneticilerinin kalitesi, bir anlamıyla tüm sistemin kalitesini belirlemekte; sistemdeki başarı ya da başarısızlığın nedeni olarak açığa çıkmaktadır.

AMAÇ VE YAKLAŞIM

Yapılan çalışmada, eğitim reformu bağlamında yönetici yetiştirme ve istihdam konusu yönlendirici değişkenler üzerinden tartışmaya açılmaktadır. Bu çerçevede çalışma, analitik bir yaklaşımla Türk Eğitim Sisteminde reform eksenli olarak eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği üzerine odaklanmaktadır. Bu özelliği ile bildiri niteliksel özelliktedir. Bilindiği gibi, son yıllarda sosyal bilimler yazınında niteliksel çalışmalara kayma yönünde ciddi bir yönelim de vardır. Konumuz açısından bunun bir nedeni, niceliksel çalışmaların makro analizlere yeterince izin vermemesidir.

Belirtilenler ışığında çalışmanın amacı, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve istihdamında varolan duruma dönük çözümlemeden hareketle, geleceğe yönelik uygulama politikalarına ilişkin açılımların ortaya konulmasıdır.

Bildiride istihdam konusu, yönetici seçme yaklaşım ve uygulamalarıyla sınırlandırılmıştır. Hiç kuşkusuz ki istihdam, seçme-atama işlemine indirgenemez. Yöneticinin görev-yetki ve sorumlulukları, kariyer koşulları, özlük hakları gibi çeşitli boyutlar da istihdam kapsamı içinde düşünülmelidir. Ancak, çalışmada konunun 'kritik önemi' nedeniyle eğitim yöneticiliği için getirilen seçme-atama ölçütleri özel inceleme konusu yapılmaktadır.

OKUL SİSTEMİNDE REFORM VE EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİ

Son yıllarda okul sisteminin en temel sorunlarından birisi, okula ilişkin yönetsel güç ve yetki alanındaki daralmalar üzerden yaşanan "okulun kimliksizleşmesi" sorunudur. Sorun, eğitim sistemindeki aşırı hiyerarşik yapılanmadan doğan hantallığın ve merkezi vesayetin bir yansımasıdır. Dolayısıyla, konunun bir yanı, eğitimdeki örgütsel yapıyla ilgidir. Nitekim bugünkü okul, sahip olduğu yetkiler açısından aşırı biçimde üste bağımlılaşmış bir kurumdur. Yaratılan yönetsel güçsüzlükle tipik okul sistemi, daha çok kişiliğini yitirme sorunuyla yüzyüze bulunan ve 'farklılaşmak' yerine 'aynılaşan' bir kuruma dönüşmüştür.

Sorunun özü, eğitim kurumlarına ait yetki alanını daraltarak, üst yönetime doğru yetkide daha çok merkezileşme yaratan 12 Eylül Dönemi anlayışına kadar inmektedir. Bu dönemde oluşturulan ilçe millî eğitim müdürlükleri, bir bölümü il eğitim müdürlüğü bir bölümü ise okul sistemi üzerinden aktarılan yetkilerle donatılmış aracı kurumlar olarak gelişmişlerdir. Eğitim hizmetinin üretildiği yer olan okulun sorunu, güçsüzlük, yetkisizliktir. Üst sistemlere aşırı bağımlılık, okulu güçsüzleştirmekte, kurumsal özgüven yetersizliğine yol açmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde temel reform ayaklarından birisi, okul sisteminin güçlendirilmesi üzerine oturtulmalıdır. Okulu etkili kılma adına atılacak her adım onu daha çok yetkilendirmeyi, görevsel anlamda özerkleştirmeyi gerektirmektedir. Adı ister etkili okul, ister okula dayalı yönetim, isterse okul merkezli yönetim olsun, okul sisteminin daha amaçsal kılınabilmesi, onun yapısal araçlarla güçlendirilmesinden geçmektedir. Analitik modelleme mantığı içinde, anılan güçlendirme burada "Okul Temelli Yönetim" (OTY) olarak adlandırılmaktadır.

OTY'nin özü, üst sistem tarafından saptanmış ana politikalar ışığında okulun daha geniş ve kapsamlı yürütme yetkileriyle donatılmasını, işleyişle ilgili daha geniş ölçekli kararların okul tarafından alınmasını gerektirmektedir. Bu anlamda, OTY, eğitim sürecini geliştirmek üzere okul örgütünün yetki yönüyle daha bağımsız (özerk)[1] hareketini sağlamayı amaçlayan bir tür yeniden yapılandırma modeli olarak düşünülebilir.

Günümüz eğitim sistemindeki merkeziyetçi karar süreçlerinin yarattığı tıkanma ve işlemezlik sorunlarının karşılanmasında, OTY, eğitim sürecinde yerindenlik kavramına vurgu yapan bir özellik sergilemektedir. Bu yolla, Yetki-Karar-Sorumluluk (YKS) ilkesi açısından okulun güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. OTY ile eğitim yönetiminde güç alanı belli konular için önemli ölçüde merkezden (üst sistemden) okula kaydırılmaktadır.

Buradaki amaç, okulu -bugün olduğundan- çok daha işlevsel ve etkili kılabilmektir. Nitekim, OTY, işlevsel açıdan belirli üstünlüklere sahip görünmektedir. Eğitim amaçlarını daha etkili kılmaya yönelik bu üstünlüklerin başında, daha öğrenci odaklı bir eğitim ortamının hazırlanması yer almaktadır. Çevresel beklentileri daha etkili karşılama, kurumsal yenileşmeyi destekleme, okulun bir çevre kültür merkezine dönüşmesini kolaylaştırma, kendini yenileme ve değişime uyum gücü yaratma, çalışanlarda karar sürecine etkin katılım ve daha özerk çalışma ortamı sağlama, okula yönelik yeni kaynaklar yaratma gücü, okul çalışanları ve öğrencilerin okul bağlılığını artırma gibi rol ve beklentiler bunlar arasındadır.

Okulu daha kimlikli, kişilikli kılmada öne çıkan yöntem, 'uygun' geçiş koşullarını hazırlayarak okul örgütünde YKS ilkesini etkinleştirmektir. Çünkü her koşulda OTY, YKS ilkesine sıkı sıkıya bağımlıdır. Bunun karşılığı da 'güçlü' okuldur. Güçlü okul, okul

[1] Burada, konu elbette, hukuki tüzelkişiliğe dayalı bir özerklik değildir.

sisteminin "yetkide daha çok yerindenlik öne çıkarılarak" yapısal anlamda güçlendirilmesi demektir.[2] Ancak, bu kolayca başarılabilecek bir iş de değildir. O nedenle de konu sıradan mevzuat düzenlemesine indirgenemez. Mevzuat yalnızca bir araçtır. Mevzuat çıkarmayı yeter saymak, "ben yaptım oldu" anlayışından başka bir şey de değildir. İşlevsel anlamda yetkide yerindenlik, yetkiyi kullananın bunu kullanabilecek yetkinlikte olmasını gerektirir. Bu ise, okul sisteminde yönetici yeterliklerinin tartışılması demektir (Açıkalın, 1995:78).

Buna göre, OTY için kimi temel sorunlar vardır: Merkezi yönetimin OMY için yetki paylaşımına hazır olmaması belirleyici öğelerden birisidir. Ama bir o kadar önemli bir başka etmen de başta yönetim kadroları olmak üzere nitelikli insangücündeki yetersizliktir. Bugünkü, yönetici seçme-atama sistemi içinde, uzmanlık gereklerinden uzak biçimde işleyen bir seçme anlayışıyla, OTY'ye geçiş hiç kolay olmadığı gibi, bu yapılsa bile gerekli başarıyı sağlamak niteliği düşük yönetim kadrolarıyla olası değildir. Eğitimde yerel birimlerin yönetim kapasitesi güçlendirilmeden onlara aktarılacak yetkiler, deyim yerindeyse, yerine göre birer 'saatli bombaya' dönüşme riskini de yanında getirmektedir (MEB 2010:22).

OTY bağlamında bir yeniden yapılanma modeli, reform stratejisi gereği, ister istemez yönetici niteliklerinin geliştirilmesini, bir başka deyişle yönetici yetiştirme konusunu öne çıkarmaktadır. *Yönetici yetiştirme* işin bir boyutu, en az onun kadar önemli ikinci boyut ise, nitelikli *yöneticilerin istihdamı*dır. Bu konuda teşvik edici sistemler geliştirilemediği sürece, eğitim sürecine yönelik reform çalışmalarından istenen sonuçları elde edebilmek şansa kalmıştır. Oysa, yönetim biliminde asıl olan ussallıktır, şansa yer yoktur. Amaç, daha yetkin, daha etkili bir okul ise, bunun ön koşul anlamında görünen yolu daha nitelikli, daha donanımlı eğitim ve okul yöneticilerinin sisteme egemen kılınmasıdır.

Örgütsel işleyişte yöneticiler çalışanları yönetebilmek için çeşitli güç kaynaklarına başvururlar. Yöneticinin güç kaynakları içinde en çok öne çıkanlar: yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücüdür. Yasal güç, çalışanların, örgütsel sorumluluk / yükümlülük duygularını harekete geçirilerek onarı yönetme gücüdür. Yasal güç emirleri meşrulaştıran güçtür; yöneticiye pozisyonu, yani makamı gereği verilir. Yasal güç, pratikte yetki (authoritiy) olarak açığa çıkar. Bu güç işe koşulduğunda, astlar üst kademelerden gelen isteklere uyma konusunda kendilerini 'zorunlu' ve baskı altında hissederler. Çalışanların, yasal güç altında elde olmadan yaptıkları hatalar onlarda yaptırımlara uğrama kaygısına, güdüsel sorunlarına neden olur (Bass 1999:232). Günümüzde çalışanların güdülenmesi ve bunda sürdürülebilirlik sağlama, yöneticinin üzerinde durması gereken en önemli yönetim konuları arasında gelmektedir. Bu bakımdan, ne yasal güç, ne de bir takım çekici duygusal öğelerin işe karışmasıyla ortaya çıkan, biraz da tanrı vergisi olarak görülen 'karizmatik güç' yönetimde başarıyı güvence altına almada yeterli olamaz. İşbölümünün alabildiğine yoğunlaştığı, toplumsal değişimin korkunç ivme kazandığı bir dönemde, demokratik kültür öğelerinin baş tacı edilmesi gereken bir alan olan eğitim sürecinde, uygulayıcıları yönlendirip etkilemede asıl dayanılması gereken güç, uzmanlık gücüdür.

Yetki, üstün asttan bağlılık isteme hakkı ise (Bursalıoğlu, 1991: 151); güç de bu hakkın astın gözündeki dayanağıdır. Eş deyişle, ast açısından anılan istemin kendisi yönüyle bağlayıcı nedenidir. Bu dayanak ne kadar güçsüzse, o istemin yerine getirilmesi, yani yetkinin uygulanabilirliği de o kadar zayıf olacaktır. Gücün bittiği noktada bir yetkiden söz etmek de olası değildir. Yönetimde çeşitli güç kaynakları içinde en yönlendirici ve geniş benimsenme alan yaratan güç kaynağı, astları bilgi ve uzmanlığından aldığı güçle yönetmedir. French ve Raven'in ortaya koyduğu *güç modeli*ne göre, uzmanlık gücü (expert power), yöneticinin, üyelere göre alanında daha bilgili, becerili, deneyimli, eğitimli olmasından kaynaklanan güç türüdür. Uzmanlık gücü, öteki güç kaynaklarından daha çok üyelerin lideri benimsemesini sağlar. Bu gücü kullanan lider, daha az dirençle karşılaşır; çünkü gönüllü kabullenme

[2] Yerindenlik ilkesi, görevsel yetki anlamında, en uygun yönetim düzeyinin belirlenmesidir (Ergun, 2004:181).

daha yüksektir. Bilime, bilgiye verilen değer arttıkça, uzmanlık gücünün önemi de artar. Uzmanlık gücüne sahip olmanın bilinen en kestirme yolu ise, eğitim, yani yetiştirmedir.

Uzmanlık gücü, yöneticinin alanında uzmanlaşmasına vurgu yaparken, eğitim sisteminde bunun anlamı, 'idareci' değil, 'lider' yöneticilere olan gereksinimdir. Liderlik en genel anlatımıyla, *'etkilemek'* demektir. Amaçlar yönünde okul personelinin etkilenmesi ise tümüyle profesyonel beceriler gerektiren bir iştir. Sonuçta okul liderinden yenilikçi-yaratıcı olması, özgünlük sergilemesi, güven vermesi, sorunlara uzun erimli bakması, gözünün ufuklarda olması, değişime direnci kırabilmesi; sırasında oluşturması, kurması ve dönüştürmesi; proaktif olması, işte coşku-sinerji yaratması, moral değerler yaratıcısı olması, sorun yönetiminde başarı sağlaması beklenmektedir. Bu tür beklentiler konuya ilişkin donanımı olmayan, sıradan yöneticilerin yapabilecekleri şeyler değildir. *Eğitim yönetiminde, yönetici yetiştirme sorunu, aslında bir lider yetiştirme sorunudur.*

Hiç kuşku yok ki, eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin ya da eş deyişle evrensel anlamda meslek standartlarının belirlenmesi bu alan için yaşamsal önemdedir. Ancak bir o kadar yaşamsal önemde olan şey ise, bu yeterliklere sahip yöneticilerin yetiştirilmesi ve istihdamının sağlanmasıdır. Bu yapılamadığı sürece, eğitim yönetiminde nitelik sorunu tüm sistemin sorunu halinde varlığını ve ağırlığını sürdürecektir. Bir mesleğin meslek standartları en gerçekçi biçimde iş analizleri yapılarak ortaya konulan iş tanımları üzerinden saptanabilir. Bu iş tanımlarına uygun nitelikteki uygulayıcılar ise, iş gerekleri ortaya konularak saptanır. Bunun adı ise, *'işe uygun insan'* seçimidir. İşe uygun insanın seçimi sağlanamadığı sürece, kendi başına meslek standartlarının pek fazla anlamı olmayacaktır.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan eğitim ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olduğu, bunun da yetiştirme gerektirdiği sonucuna varmak zor olmasa gerektir. Bu noktada, TES'te konunun nasıl ile alınıp yorumlandığını yakından görmek gerekir.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİNDE KURUMSAL POLİTİKA VE UYGULAMA

Tarihsel süreç içindeki gelişimine bakıldığında yöneticilik kavramına iki boyutta yaklaşıldığı görülür. Geleneksel anlamdaki yaklaşıma göre, "yöneticilik bir sanattır" ve ancak doğuştan kazanılan bir yetenektir. Bu yetenekleri taşımayan kimseye istenilse de yöneticilik öğretilemez. Bu görüşün savunucuları yönetici yetiştirmenin ancak hizmet sırasında ve bir tür çıraklık sistemi bağlamında ele alınması gerektiği öngörüsünden yola çıkmaktadırlar.

İkinci yaklaşıma göre ise yöneticilik kişiye öğretilebilir, kazandırılabilir bir nitelik taşımakta; kimi katılımsal nitelikli öz yetenekler bir öğretim disiplini içinde amaca yönlendirilmektedir. Bu yaklaşım, yöneticiliğin bir bilim dalı olduğundan yola çıkarak, yönetici olma koşulunun; sistemli ve önceden belirlenmiş eğitim yetişeklerine dayalı olan bir yetiştirmeden geçtiğini ortaya koymaktadır. Çağdaş yaklaşım olarak da adlandırabileceğimiz bu yaklaşıma göre; usta-çırak ilişkisi içinde yöneticileri yetiştirmeye çalışmak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde zaman yitirmekten ve ekonomik yitimden başka bir şey değildir. Kaldı ki bu yolla yetişen yönetici, kendisine örnek olarak aldığı kişi ya da kişilerin eksik ve yetersiz yöneticilik yanlarını da alacak, yönetime yeni bir boyut katamayacak ve değişen koşullara kendisini ve örgütünü uydurmakta güçlük çekecektir. Oysa eğitimsel görevlerin karmaşıklığı ve iç içeliği devletin bu şekilde sınama yanılma yoluyla yönetici yetiştirmesini ağır bir bedelle ödemesine neden olmaktadır. Çünkü sınama yanılma yöntemi ile yönetici yetiştirme eğitimi ortaya çıkardığı sonuçlar bakımından en pahalı yetiştirme biçimidir.

Konuya tarihsel süreciyle eğitim yöneticisi yetiştirme açısından bakıldığında, Batıda bile bunun geçen yüzyıldan daha gerilere gitmediği görülür. Türkiye'de ise, konunun uygulamaya değil, ama gündeme geldiği dönem 1940'lı yılların ikinci yarısıdır. Nitekim, Aralık 1946'da toplanan III. Millî Eğitim Şurası'na sunulan bir komisyon raporunda konu açıkça ortaya konulmuştur. Buna göre, MEB, öğretmen yetiştiren kaynaklar yanında, bir de yö-

netici yetiştirme kaynağı oluşturmalıdır. Raporda, bunun bir 'Yönetken Enstitüsü veya Akademisi' olması önerilmektedir (MEB 1991a: 105).

Yönetici yetiştirme konusunun 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şurasında bu kez dolaylı biçimde gündeme geldiği, "idarecilik ve rehberlik gibi Millî Eğitimin özel hizmetleri için yüksek nitelikte uzmanlar" yetiştirmek üzere "Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü" kurulması önerildiği görülmektedir (MEB 1991b: 219). Bu önerinin uygulamaya yansıması, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin kurulmasıdır. Ancak, bunun çok daha önemli kaynağı MEHTAP Raporudur. Kamu yönetiminin yapı ve işleyişinin gözden geçirilmesi ve yenilenmesine yönelik olarak 1962'de Cumhuriyet Döneminin en kapsamlı 'idari reform' araştırması başlatılmıştır. Kamu yönetiminin en önemli reform girişimlerinden birisi olan ve Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) adıyla bilinen araştırma, eğitim sisteminin işleyişi konusunda çok belirleyici saptama ve önerilerde bulunmaktadır (TODAİE, 1963:387):

Millî Eğitim Bakanlığının sorumlu idarecilik merkezlerinde meslekten yetişmiş öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler eğitim deneticiliği, sosyal politika, bu politikaların sınırları içinde eğitim politikasının yeri, memleketin genel olarak iktisadi hedefleri hakkında genel görüşler veren bir yetiştirmeye tabi kılınmadan Millî Eğitim Bakanlığının yüksek sorumlu mevkilerine getirilmekte ve kendilerinden eğitim politikasının tespitinde ve uygulanmasında önemli roller beklenmektedir. Millî eğitimi kendi meslek açılarından görme eğiliminde olan bu idarecilerin, çoğu zaman, eğitim politikasına kendilerinden beklenen geniş görüş açısından bakmaları imkânı azalmaktadır. (…) Bu sebeplerden dolayı Millî Eğitim Bakanlığının yüksek ve orta kademede yeteri kadar eğitim idarecisi yetiştirmesi lazımdır. (…) Mili Eğitim Bakanlığının idareci ihtiyacı için üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim şubeleri kurulması doğru olacaktır.

Eğitim yönetiminin Türkiye'de bir bilim alanı olarak gelişmesinde bu rapor hiç kuşkusuz ki, çok önemli bir yapı taşı konumundadır. Nitekim rapor, kamu yönetiminin birçok alanında yeni yapılanma ve girişimlerin de başlatıcısı olmuştur. Kültür işlerinin MEB'ten alınarak ayrı bir bakanlık kurulması bunlardan yalnızca birisidir.

Raporda yapılan değerlendirme ışığında, bugün de eğitim politikalarına 'öğretmen' gözüyle bakma anlayışı sürmektedir. Sistemdeki sorunların her geçen gün daha çok artmasının bir nedeni, hiç tartışmasız bu anlayış sığlığında aranmalıdır. Yönetici yetiştirme konusunun 12 Eylül 1980 Dönemi sonrası sıklıkla şura konuları arasında yer alması ise, yönetim bilimleri alanındaki gelişmelerle yakın koşutluk içermektedir. Nitekim, 1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim şurasında konu yeniden gündeme taşınmış ve Türk Millî Eğitim sisteminin genel ilke ve politikaları arasında yerini almıştır. Buna göre, yönetici yetiştirmede MEB ve YÖK arasında gerekli işbirliği ve eşgüdüm sağlanacaktır (MEB, 1983:4). Eğitimde yönetici yetiştirme konusunun çok daha ayrıntılı biçimde yer aldığı şura, 1982'de yapılan XI. Millî Eğitim Şurasıdır (MEB 1982). Bu şurada MEB geleneğinde uzman çalıştırmanın yerleşmemiş olması eleştirilerek, eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olduğu dillendirilmiştir. Daha sonra yapılan 14. ve bunu izleyen şuralarda da yönetici yetiştirme konusuna doğrudan ya da dolaylı değinmeler göze çarpmaktadır. Ancak, durumu daha sağlıklı görebilmek için, uygulama durumuna bakılması gerekmektedir.

Kamu yönetiminde, eğitim sistemini de kapsamak üzere üst yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik en önemli dayanak 1982 Anayasasıdır. Buna göre, üst yöneticilerin yetiştirilmesinin özel kanunla düzenleneceği anayasa hükmüdür (Md. 128/3). Arada geçen sürede konuyla ilgili 1985'de 3149 sayılı yasayla bir düzenleme yapıldıysa da taşıdığı hukuksal aykırılıklar nedeniyle Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir (AMK, 1985). Bunun dışında, Anayasanın buyurganlığına karşın, yaklaşık 30 yıldır üst yöneticilerin yetiştirilmesine ilişkin ortada hukuki bir boşluk bulunmaktadır. Yönetimler de bu boşluktan diledikleri gibi yararlanma eğiliminde olduklarından, yasayla içini doldurma gereği duyulmamaktadır.

Eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve istihdamına yönelik Anayasa dışında en önemli hukuki belgeler 657, 1739 ve 3797 sayılı yasalardır. Yaklaşık 45 yıl önce 1965'te çıkarılan 657 sayılı yasanın konuyla ilgisi, 547 sayılı KHK ile değişik 88'inci maddesinde okul yöneticiliğini öğretmenliğin bir uzantısı olarak görüp onu *'ikinci görev'* kapsamında bir çerçeveye oturtmasıdır. Yasaya göre, okul yöneticiliği öğretmenliğe dayalı, onun uzantısı bir görevdir (DMK/Md.88/B-d). Bu anlayışın kaynağı, 789 sayılı yasada geçen 'meslekte aslolan muallimliktir' hükmüne kadar uzanmaktadır. 657 sayılı yasa da aynı anlayışı korumuş, okul yöneticiliğini bir 'ilave görev' gibi görmüştür. Yasa açısından yöneticilik görevi, asıl meslek olan öğretmenliğin gölgesinde, onun zorunlu uzantısı bir iştir. Bu anlayışa göre, okul müdürünün öğretmen olmaması düşünülemez. Millî Eğitim Temel Kanununda da aynı yaklaşım vardır. Burada da yöneticilik konusunun, "öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini zerine alan özel bir ihtisas mesleği" tanımı içine alınarak sürdürüldüğü gözlenmektedir (METK/Md.43).

MEB'in kuruluş ve görevlerini düzenleyen 3797 sayılı yasada ise, yönetici yetiştirmeye değil ama, istihdam konusuna ilişkin çerçeve nitelikli bir gönderme vardır. (Md.56). Konuyla ilgili yasalar dışında daha alt düzenlemeler ise MEB kuruluş yasasına bağlı olarak çıkarılan yönetici atama yönetmeliklerdir. Eğitim yöneticilerinin ağırlıklı kesimini oluşturan okul ve kurum yöneticileriyle ilgili seçme-atama yönetmelikleri, adlarında zaman zaman küçük değişiklikler yapılmış olsa da 1983'ten bu yana 9 kez yenilenmiştir. Zaman içinde yenilenen her yönetmeliğin 'değişiklik yönetmelikleri' de düzenlenmiştir. Yenilenen yönetmeliklerden, son üçü son üç yıl içindedir; yönetici atama düzeni her yıl değişime tutulmuştur.

Bir mevzuat metninin kalitesi onun kurumsal değişim gereklerine ne ölçüde yanıt verebileceği ile ilgilidir. Bunun için de en önemli gösterge, onun kurumsal amaçlara hizmet etme derecesidir. İkinci bir gösterge ise, yürürlükte geçen süredir. Bir yönetmelik ne kadar uzun süreli değişmeden kalabiliyorsa, o kadar nitelikli bir hukuksal metindir. Bu ölçüye göre, son yıllarda sürekli değiştirilen yönetici seçme-atama yönetmelikleri, amaca dönüklük, toplumsal amaçlara hizmet etme düzeyi ve yenilenme hızları dikkate alındığında, çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Sonuçta, konuyla ilgili yargı kararlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, yapılan düzenlemelerde öne çıkan, kamu yararı ilkesinin daha güçlü kılınması arayışı değil, takdir yetkisini genişletme mücadelesi olduğu açıktır.

Yönetmelik bir düzenleyici işlemdir. Anayasanın 124. maddesiyle yürütmeye verdiği düzenleyici işlem yetkisi çerçevesinde bakanlar kurulu ya da bakanlık tarafından çıkarılmaktadır. Yönetici atama konusunda yönetmelik kadar çerçeve çizen bir alt düzenleme ise, yönergedir. Yönergeler, yönetmelikle belirlenen ilke ve kuralları uygulama yönünde daha çok somutlaştıran düzenleyici alt işlemlerdir (Uluğ, 1986). Yönetici atama konusundaki tarihsel gelişime bakıldığında 1980'li yıllarda 2 özel yönergenin çıkarıldığı görülmektedir. Öte yandan, MEB'in merkez ve taşra uzantısı olan il ve ilçe MEM'lerdeki unvanlı kadrolara yönelik olarak da 3 ayrı yönetmelik yayımlanmıştır. Yine süreç içinde bunlara yönelik değişiklik yönetmeliklerine de rastlanmaktadır.

1998 Öncesi Dönemde Eğitim Yöneticisi Seçme ve Atama

Eğitim ve okul yöneticilerinin seçme-atama işlemlerine yönelik ilk özel düzenleme 1983 yılında çıkarılan "Mili Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin Atanmalarına ve Görevden Alınmalarına İlişkin Yönetmelik"tir (MEB 1983). Toplam 25 maddeden oluşan ve 789 ve 2287 sayılı yasalara dayanılarak hazırlanan 1983 Yönetmeliğinin özelliği, ilk kez, MEB taşra örgüt yapısı içinde yer alan Millî Eğitim müdür yardımcıları ile öğretmenlerin ikinci görev olarak yerine getirdikleri eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilmesiyle ilgili hükümler getirmiş olmasıdır. Bu yönetmelikle birlikte, okul ve kurumların özel yönetmeliklerinde konuyla ilgili yapılmış her türlü düzenleme yürürlükten kaldırılmıştır. 1983 Yö-

netmeliği, yöneticiliğe atanacaklarda aranacak nitelikleri ve tercih nedenleri ile atama ve görevden almaya ilişkin süreci ortaya koymaktadır. 12 Eylül Döneminin belirgin izlerini taşıyan söz konusu yönetmeliği, kabaca, o dönemde her durumu kurala bağlama anlayışının bir yansıması olarak görmek yanlış olmayacaktır. Nitekim, 1983 Yönetmeliğinde getirilen ve sonraki düzenlemelere de yansıyan en belirgin yönetici seçme-atama ölçütleri; öğretmenlikte adaylığın kalkmış olması, MEB'te çalışıyor olmak, on üç yıllık sicil başarı durumunun iyi olması ve aylıktan kesmeden daha ağır bir ceza almamış olmaktır. Bu genel ölçütler yanında; adayların yöneticilik kıdemi, ödül-takdirname-teşekkür belgesinin olması, atanacağı okul ile branş uygunluğu başlıca tercih nedenleridir. Sahip olduğu yetkilerle aşırı merkeziyetçiliğin tipik yansımalarını gösteren düzenleme, bu dönemdeki yönetim anlayışının izlerini yansıtmaktadır. Öyle ki, yapılan düzenleme, ilkokul dışındaki her türlü okul ve kurum müdürleri ile müdür yardımcılarının atanmasını bakanlık merkez örgütünde toplamıştır.

Her şeye karşın, ilgili yönetmeliğin özelliği, yöneticilik görevlerine yükselmede müdür yardımcılığı üzerinden okul müdürlüğüne giden bir iç hiyerarşi yaratması, kıdem değişkeninin belirleyici kılınmasıdır. Buradan çıkan sonuca göre, ilk yönetmelik, yönetim olgusunu bir uzmanlık konusu olmaktan çok, 'sanat' eksenli bir temele oturtma çabası içindedir. Nitekim, kıdeme yapılan vurgu, iyi yönetici olma yolunun çıraklık ilişkisi üzerine yapılandırılmaya çalışılmasıyla açığa çıkmaktadır. Bu anlayışın bugün de değişmeden sürdüğünü söylemek, 25 yılda alınan yolun pek fazla olmadığının bir göstergesidir.

Askeri dönemin özelliklerinden birisi, sistemi kontrol altında tutabilmek için her alanı olabildiğince yapılandırma ve standart oluşturma yönelimidir. Yer yer çok aşırıya kaçan bu yapılandırma anlayışının mevzuat anlamındaki bir ürünü yönergelerdir. 12 Eylül öncesi, MEB'in mevzuat hiyerarşisinde yer almayan yönetmelik ile genelge arasındaki bu düzenleme türü, 12 Eylül sonrası sıkça kullanılan bir yapısal araç olmuştur. Yönetici atama konusu da yönerge konuları arasındadır. 1985 yılında çıkarılan konuyla ilgili yönerge bu düzeydeki ilk düzenleme olarak dikkat çekmektedir (MEB 1985).

Yönergelerin yönetmeliğe bağlı ve onu daha çok ayrıntılama kuralına karşın, 1985 Yönergesi, 1983 Yönetmeliğinde yer almayan kimi yeni hükümler de getirerek, yönetici seçme-atama sürecini daha ayrıntılı kurallara bağlamıştır. Yapılan düzenlemelerden birisi, okulların belirli özellikler açısından (A, B, C tipi biçiminde) 3 gruba ayrılmasıdır. O arada, ilk kez yönetici seçiminde "yüksek lisans veya doktora yapmış olma" koşulu da tercih nedenleri arasında yer almıştır. Yine, 'yöneticilik alanında öğrenim görme ve bu konuda hizmet içi eğitime katılma' yanında, "eğitim, yönetim ve işletmecilik alanında" eser sahibi olmak da yöneticilik için birer tercih nedeni sayılmıştır. Böylece, 1985 Yönergesi, 1983 yönetmeliğinde göz ardı edilen bir boşluğu doldurmuş, yönetim alanında yeterlik kazanmış olma ile yöneticiliğe seçilme-atanma arasında 'tercih' ilişkisi üzerinden dolaysız bir bağ kurmuştur.

1985 yönergesi ekinde, yönetici adaylarını değerlendirmek için, ilk sicil amiri tarafından değerlendirilmek üzere, bir cetvel de bulunmaktadır. 12 değişkenden kurulu bu ölçütler takımı hemen tümüyle, nesnel araçlarla ölçülmesi pek de olası olmayan maddelerden kuruludur. İl düzeyinde yapılacak değerlendirme için ise, ayrı bir ölçütler takımı geliştirilmiştir. Buna göre, 'öğrenim durumu' başlığı altında, zımnen adayın yetkinliğine vurgu yapan kimisi ayrıntı sayılabilecek ölçütlere yer vermektedir. Böylece; bitirilen ikinci yüksek okul, yüksek lisans, doktora, katılınan hizmetiçi kurs ve seminerler ile meslek alanıyla ya da yönetimle ilgili eser sahibi olmak yöneticilik için değerlendirme konusu yapılmaktadır. Yabancı dil bilmek de ek puan kazandıran özelliklerden birisidir. Anılan değişkenlerden hareketle, 1985 yönergesinin, 1983 yönetmeliğinden farklı olarak yönetici adaylarını yönetim konularıyla ilgili kılma yönünde kısmi bir teşvik sistemi getirdiği söylenebilir.

Bu alandaki ilk düzenleme olmasına karşın, lisansüstü eğitim ile bilimsel çabalara yönelik geliştirilen destek sistemi, eğitim öğretimin doğasıyla çokça bağdaşan bir yönelimi de ortaya koymaktadır. Ancak, buradaki en önemli sorun, birinci sicil amiri tarafından yapılan ve "sosyal ve yeterlik durumu" adı verilen 'takdir puanının' daha nesnel ölçütlere dayalı kişisel durum değişkenleriyle birlikte işleme tutulmasıdır. Takdir puanı, hemen tümüyle adayın ilk sicil amirinin öznel değerlendirmelerine dayalıdır. Üst sınırı 60 puan olan bu değerlendirme türü karşısında, yönetici adayının ölçülebilir yönetsel değişkenler üzerinden sağlayabileceği puanın, takdir puanı karşısında bir anlamı kalmamaktadır. Böylece, her koşulda, seçme- atama sürecinde takdir puanı üzerinden yapılan öznel değerlendirmeler öne çıkarılmaktadır. Nesnel kurala dayalı değerlendirmeler ise, hemen tümüyle göstermeliktir. Kaldı ki, bu değerlendirmeye temel oluşturan değişkenlerin niteliği de ayrı bir tartışma konusudur. Yine anılan yönergenin bir başka maddesiyle de "istisnai olarak" bu değerlendirmelere bağlı kalmadan, MEB'in doğrudan yönetici atayabilmesine olanak sağlamaktadır (MEB 1985/Md.25).

1983 Yönetmeliğinin 25 maddeden oluşmasına karşın, ekleri dışında 1985 Yönergesi 37 maddedir. Yönergede, düzenleme konusu anlamında önemli bir genişletme söz konusudur. Bu yönergeyi, bir yıl sonra konuyla ilgili bir başka yönerge izlemektedir (MEB 1986). 1986 Yönergesi, yönetici tercih nedenleri arasında varolan genel yapıyı korumuş, tercih nedenleri arasına *aylıkla ödül almış olmayı* da koymuştur. 45 maddelik yeni yönergeyle birlikte, 1985 yönergesi de yürürlükten kaldırılmıştır.

Okul ve kurum yöneticilerinin atanmasına ilişkin yönetmelik düzeyindeki ikinci düzenleme 1990 yılındadır (MEB 1990). Bu yönetmeliğin özelliği, 1983 yönetmeliğinin yeni yönetmeliğe aykırı hükümleri ile alt mevzuat olan 1986 yönergesini yürürlükten kaldırmasıdır. Böylece, yeni yönetmelik eğitim kurumlarına yönetici atama ve yer değiştirme düzenlemeleriyle kendisini sınırlamakta, Genel idare hizmetleri sınıfına ait "unvanlı yönetim kadrolarını" kapsam dışı tutmaktadır. 1990 yönetmeliği, öz olarak, daha önce yönergelerle yapılan düzenlemeleri yönetmelik düzeyine çekmektedir. Bu arada getirilen en önemli yenilik, ilk sicil amirleri üzerinden yapılıp değerlendirmede nesnelliği tümüyle ortadan kaldıran seçme yönteminin bırakılmasıdır. Bunun anlamı, görece, daha nesnel bir yönetici atama sistemine geçiş olarak düşünülebilir. Ek olarak, yönetmelik, o dönemde kurulması gündemde olan Millî Eğitim Akademisi mezununa, yönetim alanında yüksek lisans eşdeğeri puan ayrıcalığı sağlamaktadır.[3] Yönetmelikte, yönetim alanında yapılan lisansüstü eğitim ile diğer alanlardaki lisansüstü eğitimler arasına yönetim alanı lehine de bir fark (en az % 50) konulmaktadır. Doktora yapanlar için de master yapanlara göre 1/3'lük bir ek puan verilmektedir. 1990 Yönetmeliğinin önemli özelliklerinden birisi de okul yöneticiliğini müdür yardımcılığından başlayarak, başyardımcılık ve müdürlük olarak 3 aşamalı biçimde kümeleyen bir kariyer düzeni kurması, geçişleri de aynı hiyerarşi içine oturmasıdır. Yine okul müdürlükleri arasında belli özellikler açısından da bir hiyerarşi kurulmaktadır. Böylece, doğrudan öğretmenlikten müdürlüğe geçiş yolu getirilen ön koşul nedeniyle, değerlendirme puanına bakılmaksızın kapatılmaktadır.

[3] Yönetici yetiştirme konusu söz konusu olduğunda MEB'te ilk akla gelen, Millî Eğitim Akademisidir. 1989 yılında millî eğitim bakanlığının kuruluş ve görevlerini düzenleyen 179 sayılı KHK'da yapılan bir değişiklikle MEB'in ilgili kuruluşu olarak adı konulan Millî Eğitim Akedemisi (MEA), arada geçen 20 yıllık sürede kendi özel yasası çıkarılamadığı için örgütlenememiştir (385 KHK/Md.52). Bu süreçte Ankara-Hasanoğlan'da yüklü yatırıma girişilerek hizmet binaları da oluşturulmuştur. MEA'nın kuruluşuyla ilgili başlangıçtan bu yana çeşitli yasa tasarısı taslakları hazırlanmıştır. MEB'in gereksinim duyduğu eğitim yöneticileri ve uzmanların yetiştirilmesi bu taslakların tümünde öne çıkan amaçtır. Ancak en azından başlangıçta kurulması arzulanan akademi düzeninin ardında, "örgün programlar yürütme amacı" da yok değildir (Uluğ, 2010). Araştırmacı, MEA olgusuna karşıdır. Çünkü, bu tür bir yolla akademik özerklik ortamı yaratılamaz. Dolayısıyla, akademik kültürün olmadığı bir yerde ortaya çıkacak olan da iktidar güdümündeki bağımlı eğitim yaklaşımıdır. MEA'nın potansiyel olarak böylesi dayatmalara açık olması ve uzun dönemde de üniversiter eğitime alternatif olacak kendine özgü bir eğitim tekeli yaratma olasılığı da göz ardı edilmemelidir.

1998-2003 Döneminde Eğitim Yöneticisi Seçme ve Atama

MEB, yönetici atamaya ilişkin 1990 yönetmeliğinden sonra, sırasıyla 1993, 1995 ve 1998 yönetmeliklerini yürürlüğe sokmuştur (MEB 1993; MEB 1995). Bunlar içinde getirdiği hükümler açısından en belirleyici olanı 1998 Yönetmeliğidir.

Anılan yönetmelik, 3797 sayılı yasada konuyla ilgili yapılan düzenlemelerin ardından gerçekleştirilmiştir. 1998'de MEB'in kuruluş ve görevlerini düzenleyen 3797 sayılı yasanın 4359 sayılı yasayla değişik 56. maddesinde, yönetim olgusuna bakış açısından köklü bir düzenleme getirilmiştir. Buna göre, MEB yönetim görevlerine atanmada "başarı" ve "liyakat" yanında, "hizmetiçi eğitim almış olma esas" kılınmıştır. Eğitim yöneticilerini yetiştirme-seçme-atamayı da kapsamak üzere istihdam politikasına yönelik politikaları saptama ve yönlendirici düzenleme (yönetmelik) yapma yetkisi MEB'ten alınarak, Bakanlar Kuruluna verilmiştir (4359 SK/Md.10). Konunun bakan yetkisine bırakılmadan, onun daha üstüne çekilerek, BKK üzerinden bir yönetmelik haline getirilmiş olması, o dönemin yasama organı ve koalisyon hükümetinin bakışı içinde, MEB'e yönelik yönetici seçme-atama politikalarının partiler üstü kılınması olsa gerektir. Dolayısıyla, konu, eğitim politikaları açısından MEB'i elinde tutan iktidar ortağı partinin hareket alanını daraltıp bunu daha üst düzeyde bir hükümet politikasına dönüştürme, yönetici istihdamını "bakanlık içi günlük politikalardan arındırma arzusunu" yansıtmaktadır. Nitekim getirilen düzenlemelerden bunu çıkarmak zor değildir.

Söz konusu yasa düzeleminde hazırlanan düzenleyici işlemin başlıca özelliği, 98/11668 sayılı BKK kararına dayalı olarak, yasada öngörülen yaklaşımı yaşama geçirmeye dönük bir içerim sunmasıdır. Gerçekten de 1998 Yönetmeliği eğitim kurumu yöneticiliklerine yükselmede önceki anlayışları tümüyle bir yana bırakarak köklü bir ayrışmaya gitmekte, yeni bir model ortaya koymaktadır. Buna göre, belli temel ilkeler belirlenmiştir (MEB 1998/Md.5). Bunlardan en belirleyici olanlar; kurumsal etkinlik ve verimliliğe temel olmak üzere yöneticilikte bilgi birikimi sağlamak, kariyer olanağı yaratmak, görev öncesi hazırlık eğitimi vermek, yönetici seçimini yansızlık, güvenirlik, açıklık ilkeleri üzerine oturtmaktır. İlkelerden de anlaşılabileceği gibi, yöneticilik için ilk kez belli bir hazırlık eğitimi koşulu ile buna dayalı sınav zorunluluğu getirilmektedir. Okul müdürü olmak için daha önce müdür yardımcılığı yapmış olma zorunluluğu da kimi özel durumlar dışında kaldırılmakta, öğretmenlikten müdürlüğe geçiş yolu açılmaktadır.

Yeni modele göre, müdür olmak isteyenlerin konuyla ilgili 120 saatlik bir hizmetiçi eğitim programına katılması gerekir. Bu programa katılacak olanların ise daha önce bir sınavdan geçmiş ya da yönetim alanında lisansüstü eğitim mezunu olması ön koşuldur. Hizmetiçi eğitim sonrası yapılacak değerlendirme sınavından da ancak geçer not alındığı takdirde yönetici olarak atanma söz konusu olabilecektir. Söz konusu HİE program konularına bakıldığında bunların; demokrasi ve insan hakları, liderlik, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi, değişme ve yenileşme, yönetim hukuku, eğitim ve okul yönetimi, iletişim ve sosyal etkileşim gibi toplam 14 başlık altında toplanan, alt başlıkları açısından da kuram-uygulama ilişkisini öne çıkaran konular olduğu dikkat çekmektedir (MEB 2000).

1998 Yönetmeliğinin en önemli yanı, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak gelişmesi yönünde o döneme kadar atılmış en önemli adım olmasıdır. Gerçekten de, yöneticiliğin belli bir meslek bilgisine dayandığı gerçeğinin kabulü anlamına gelen bu düzenleme, uzmanlık gücünü daha çok işe koşabilecek, özgüvenli yöneticilerin istihdamı yönünde önemli bir yönetim reformu olarak dikkat çekmektedir.

MEB'in Genel İdare Hizmetleri (GİH) sınıfındaki unvanlı yöneticilik görevlerine atamaya ilişkin kendine özgü bir düzenleme olan ve yine 3797 sayılı yasaya dayanarak BKK yönetmeliği biçiminde çıkarılan 1999 Yönetmeliği de benzer özellikte hükümleriyle öne çıkmaktadır. Bu yönetmelikle de GİH sınıfında bulunan şef ve daha üst görevlerdeki yöneticilerin atanma düzeni ku-

rulmakta, şeflik ve şube müdürlüğü için hizmetiçi eğitim ve sınav zorunluluğu getirilmektedir. Yönetim görevlerine aday olacakların, yönetim içerik ve tekniklerine yönelik yeterliklerin kazandırılması bağlamında unvan durumuna göre 30-120 saat arasında bir eğitimden başarılı olması beklenmektedir (MEB 1999/Md.41). Üst düzey yöneticiler için bu süre 30 saat iken, şef ve şube müdürü gibi alt düzeyler için 120 saattir. Böylece, MEB üst yönetimi için ilk kez -niteliği az çok farklı olsa da- eğitim zorunluluğu konulmaktadır.

MEB'e ait 1999 Yönetmeliğinin özelliği, kamu kesiminde görevde yükselmeye yönelik genel politikalarla uyumlu bir çerçeve çizmesidir. Nitekim, bu yönetmeliğin çıktığı dönemde eş zamanlı olarak, *Devlet Memurlarının Görevde Yükselmelerine Dair Genel Yönetmelik* yayımlanmıştır (DMK 1999). O dönemde 99/12647 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla uygulamaya konulan genel yönetmeliğin, MEB'e özgü 1999 yönetmeliği ile en önemli ortak noktası, belirli yöneticilik görevlerini de kapsamak üzere memurların görevde yükselmelerinde en az 75 saat süreli bir eğitim zorunluluğunu getirmiş olmasıdır.

Kamu kesiminde yönetici seçme ve atama konuları siyasal sistem açısından her zaman en duyarlı konular arasındadır. Adalet ve Kalkınma Partisinin parlamento çoğunluğunu sağlamasının ardından Kasım 2002'de 58. Hükümet kurulmuştur. Yeni hükümet sonrasında, eğitim yöneticisi seçme-atama anlayışı, 1998'de atılan geliştirici adımlar bir yana bırakılarak, nesnelliği önemli ölçüde daraltan bir yönelime girmiştir. Bu süreç, aynı parti kadrolarının iş başında olduğu 59 ve 60. hükümetler döneminde de sürmüştür.

Nitekim, MEB'in Bakanlar Kurulu kararına dayalı 1999 Yönetmeliği uzun soluklu olamamış, 2003 yılında bir revizyona tutularak önemli değişimlere uğramıştır. 3797 sayılı yasada eğitim yöneticiliği ile ilgili 1998 yılında yapılan düzenleme, 4855 sayılı yasayla 2003 yılında içeriği boşaltılarak geri çekilmiştir. Yöneticilik eğitimini, yönetici adayları yönünden bir gelişim fırsatı olarak gören yaklaşım terk edilmiştir. Yönetimde uzmanlaşma temelinde bir anlayışa geçiş adımı olan 1998 ve 1999 yönetmelikleriyle getirilen düzenlemeler ve kültürel kazanımlar da uygulamada karşılaşılan kimi basit sorunlar gerekçe gösterilip bunların ardına gizlenilerek kaldırılmıştır.

Ardından, MEB merkez ve taşra örgütlerinde GİH kapsamlı unvanlı yöneticilik görevleriyle ilgili hukuki çerçeve, 99/12647 sayılı Devlet Memurlarının Görevde Yükselmelerine Dair Genel Yönetmelik kapsamına alınarak, 2003 yılında MEB tarafından çıkarılan bir özel (alt) yönetmelikle yeniden düzenlenmiştir. MEB personeline ilişkin 2003 görevde yükselme yönetmeliğinde, şef ve şube müdürlüğü için en az 75 saatlik bir "görevde yükselme" eğitimi ve ardından yapılacak sınav başarısı zorunlu kılınmıştır. Zorunluluk gerekçesi MEB iradesi dışında, tüm kamu kesimini bağlayan genel yönetmelikten gelmektedir. Buradaki önemli nokta, anılan eğitim konularının; anayasa, Atatürk ilkeleri, inkılâp tarihi ve ulusal güvenlik, Devlet teşkilatı ile ilgili mevzuat, 657 sayılı yasa, Türkçe dilbilgisi ve resmi yazışma kuralları, halkla ilişkiler konuları ile atama yapılacak görev alanına özgü konularla sınırlandırılmasıdır (DMGY /Md.13). Anlaşılabileceği gibi bu konular yöneticilik için -kendi başına- akademik kavrayışa olanak sağlayabilecek özellikte değildir. Kaldı ki, Yönetmelik de bu eğitimi 'yöneticilik' değil, 'görevde yükselme' eğitimi adıyla anmaktadır. Ancak genel eğitim konuları genel yönetmelikle düzenlendiği için, MEB'in bu noktadaki hareket özgürlüğü yüzde 60'lık eğitim dilimini oluşturan "görev alanına özgü konularla" sınırlıdır.

1999 Yönetmeliği gibi, 1998 Yönetmeliği de 2004 yılında BKK kararıyla yürürlükten kaldırılmış, eğitim kurumları yöneticilerine ilişkin atama yetkisi yeniden Millî Eğitim Bakanına bırakılmıştır (MEB 2004a). Ardından çıkarılan 2004 Yönetmeliğiyle eğitim kurumları yöneticilerinin atanma ve yer değiştirme yöntemi yeni baştan düzenlenmiştir (MEB 2004b). 2004 Yönetmeliği ile yöneticilik için hizmetiçi eğitim koşulu, okul müdürlüğü için de sınav koşulu kaldırılmış, böylece 1998 yılında getirilen yönetici yetiştirme yönündeki kurumsal anlayış terkedilmiştir. 2006 yılında revizyon geçiren (MEB 2006a) 2004 Yönetmeliği ile birlikte,

özellikle okul müdürü atamasında nesnel ölçüt sorunu ortaya çıkmış bu durum yargı kararlarına yansımıştır. Ardından 2007 ve 2008 yılında yeniden çıkarılan yönetmeliklerle, eğitim kurumlarına yönetici atama konusu yargıdan dönen iptal kararlarıyla tam bir karmaşaya dönüşmüştür.

Yönetici Seçme ve Atamada Bugünkü Durum

MEB'te eğitim kurumu yöneticileri kadar, merkez ve taşra örgütlerindeki unvanlı yöneticilik görevlerine seçme-atama konusu da ayrı bir önem taşımaktadır. Bu konudaki ilginç bir düzenleme 2006 yılında çıkarılan görevde yükselme yönetmeliği ile yapılmıştır. Düzenlemeye konu yönetim görevleri grubu içinde şube müdürleri ile şefler yer almaktadır. 2006 görevde yükselme yönetmeliğinin dikkat çeken özelliği, 99/12647 sayılı genel yönetmelik hükümlerine aykırı olarak, şube müdürlüğü için okul müdürleri arasından herhangi bir eğitime tutulmadan, sınavsız geçiş olanağı yaratmasıdır (MEB, 2006b/Md.24). Böylece, genel yönetmelikteki eğitim ve sınav koşulu 'ustaca'(!) bypass edilerek MEB'te şube müdürlüğü kaynağı "fiilen" okul müdürlüğü ile sınırlanmıştır. Ancak bu öylesine dolaylı bir biçimde yapılmıştır ki, bu durum MEB'in 2009 yılı İç Denetim Raporunda eleştiri konusu olmuştur (MEB, 2010:22)[4].

Yürütmenin okul yöneticisi seçme-atama sürecinde takdir alanını alabildiğine geniş tutma çabası yargısal iptal kararlarını da yanında getirmiştir (MEB 2007; MEB 2008). İlgili yargı kararlarının ardından eğitim kurumları yöneticileriyle ilgili 2009 yılında yeni bir yönetmelik düzenlemesi yapılmıştır (MEB 2009). Bu yönetmelik de yayımlandığı tarihten hemen sonra iki kez revizyona tutulmuştur.[5] Yönetici istihdamına yönelik düzenleyici işlemlerde yapılan sürekli değişiklikler ve konuyla ilgili durdurma ya da iptal içeren yargı kararları, kuşku yok ki yürütme organının eğitim kurumu yöneticiliğini, mesleki olarak geliştirmekten ve profesyonel kılmaktan çok; seçme-atama sürecini *-statü hukukunu bir yana iterek-* özel (siyasal) tercihleri doğrultusunda yönlendirme çabasından kaynaklanmaktadır.

2009 Yönetmeliğine yakından bakıldığında, yöneticilik görevleri için bir yetiştirme ya da yetişmişlik koşulunun yine öngörülmediği, bundan açıkça uzak durulduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yönetimi profesyonelleştirme, daha nitelikli yönetici istihdamını sağlama anlamında 2009 Yönetmeliği, 1998 Yönetmeliğinin çok gerisindedir. İlgili yargı kararları karşısında, bu yönetmelikle okul yöneticiliklerine (müdürlüklerine) atanmada sınav uygulaması yeniden getirilmektedir.

Yönetmeliğe göre müdür yardımcılığı için öngörülen sınavın içeriği; Türkçe-dil bilgisi, resmi yazışma kuralları, Atatürk ilkeleri ve Türk inkılâp tarihi ile ulusal güvenlik, TC Anayasası, genel kültür ve mevzuat kapsamlı sorulardan kuruludur. Yüzde 60 soru ağırlığı doğrudan ilgili mevzuat (kanun) bilgisidir. Okul müdürlüğü için ise, sınavın içeriğini oluşturan; Türkçe-dil bilgisi, resmi yazışma kuralları, halkla ilişkiler ve iletişim becerileri ile okul yönetimi, yönetimde insan ilişkileri, okul geliştirme, eğitim ve öğretimde etik Türk yönetim sistemi ve protokol kurallarına ilişkin sorular yüzde 40 ve ilgili mevzuat bilgisi de yüzde 60 ağırlıktadır. Belirtilen konu alanı üzerinden genel içeriğe yönelik yapılacak kaba bir analiz, yapılacak sınavın müdür yardımcılığı için yönetim ve eğitim yönetimi temelli bilimsel bilgi birikim ve içeriğini hiç yansıtmadığını, okul müdürlüğü için ise, ancak yüzde 20 dolayında bir ağırlıkla kapsadığını açığa çıkarmaktadır. Yönetici seçme sınavı, asıl olarak uygulama bağlamlı bilgileri içer-

[4] 2006 görevde yükselme yönetmeliğinin 24'üncü maddesi ile 'görev grupları arası geçişler' sayılmış, bu arada (A) tipi eğitim kurumu müdürleri kıdem durumuna göre; Bakanlık şube müdürlüğü, ilçe millî eğitim müdürlüğü, il millî eğitim müdürlüğü ve müdür yardımcılığı ile eşdeğer görülmüştür. Görev tanımları ve karşılaştırmaları yapılmadan bu eşleşmenin nasıl sağlandığı tartışmalı olsa da (B) tipi eğitim kurumu müdürleri de ilçe millî eğitim müdürlüğü ile eşleştirilmiştir. Aynı maddenin bir başka fıkrası ile de *"Bakanlıkta … bu görevlerle aynı düzey görevlere veya alt görevlere ilgilinin talebinin olması halinde, görevde yükselme eğitimi ve sınavına tabi tutulmadan ve hizmet şartı aranmadan atama yapılabileceği"* düzenlenerek, şube müdürlüğü için eğitim ve sınavdan bağışık geçiş koşulları yaratılmıştır. Benzer nitelikli görevsel eşdeğerlikle ilgili bir Danıştay Kararında (E.No:372, 19.11.2002), yönetim kademeleri arasında geçişlerin 'görev tanımları'nın yapılması ile olası olduğu vurgulanmaktadır.

[5] Bir düzenleme, daha soğumaya bile yüz tutmadan, üzerinden sıcak buharlar tüterken birer ay arayla iki kez değişime uğruyorsa, orada teknik anlamda bir kalite sorunu olmalıdır.

mekte, sınırları belirsiz genel kültür ile Atatürk ilkeleri ve Türk inkılâp tarihi ile ulusal güvenlik gibi kimi konuların yönetim uygulama alanıyla ne doğrudan ne dolaylı bir ilgisi bulunmaktadır.

Buradan giderek, yönetici seçimine temel oluşturulan sınavın bilimsel yetişmişlik ve akademik kavrayıştan öte, *"yeterlilik ilkesiyle ilgisi olmayan"* kimi bilgilerin ezberlenerek öğrenilme durumunu ölçen bir özellikte olduğu sonucuna varılabilir. Kavramsal becerileri dikkate almayan, eğitim yönetimi ve yönetim bilimi alanındaki birikimi hemen tümüyle yok sayan bir sınavın 'nitelikli yöneticiler' seçebileceğini ileri sürmek olası değildir. Kısacası, belirtilen içerikteki bir uygulamanın, amaca uygun seçme yapması, dolayısıyla yönetmelikte sözü edilen 'liyakat' ilkesini karşılaması beklenemez. Oysa yeterlilik ilkesi, seçme sürecinde 'görevin gerektirdiği niteliklerin gözetilmesini' anlatmaktadır.

2009 Yönetmeliği ile getirilen düzenlemeye göre, yönetici olarak atanmada sınav puanı kendi başına belirleyici bir ağırlığa sahiptir. Genel başarı değerlendirmesinde, yönetici adayının genel performans ve mesleki özelliklerine yönelik niceliksel ölçüme olanak veren kimi birikimleri de ancak "görünüşte" dikkate alınmaktadır. Çünkü, seçme sınavı ve bunun değerlendirmedeki ağırlığı yanında, anılan değişkenlerin ağırlığı ikincildir. Düzenlemeye göre, 100 puan üzerinden gerçekleştirilen sınavın atanmada açık ara büyük ağırlığı bulunmaktadır.

Sınav puanı yanında; eğitim durumu, ödül-ceza durumu, unvan durumu ile kıdem durumu gibi değişkenler ikinci grup değerlendirme puanını oluşturmaktadır. Gerçekte bunlar, önceki yönetmeliklerin kendi başına temel belirleyicisi sayılan değişkenlerdir. 2009 Yönetmeliği ile yönetici seçme sürecinde bunlar yine korunmuş olsa da ağırlıkları çok geridedir. Yöneticilik alanında *"akademik yetişmişlik"* yönüyle yapılan değerlendirmede, yönetici adayının yönetim alanında yaptığı yüksek lisans 5, doktora ise yüksek lisans üzerine 3 puanlık bir fark yaratmaktadır. Bu özelliğiyle, ilgili sınavda örneğin 8 soru fazla çözmek doktora eşdeğeri olmak anlamına gelmektedir. Ya da iki kez aylıkla ödül almak doktora öğreniminden daha çok puan (10) sahibi olmayı sağlamaktadır. Buradan çıkan sonuç, MEB'in eğitim yöneticiliğinde akademik yetişmişliği (yüksek lisans ve doktora öğrenimini) geçmişte olduğu gibi, bugün de 'işlevsel anlamda' dikkate değer bulmadığıdır. Daha ötesi, bu anlayışın gerisinde, eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı olarak görülmediği gerçeği yatmaktadır. Gelenekten kaynaklananlar dışında, bunun bir nedeni de, karar organının, eğitim yöneticisi tasarrufunda çıraklık sistemi üzerinden hareket yeteneğini artırma düşüncesi olsa gerektir. Nitekim, yönetici seçmede, adayların aylıkla ödül, takdirname ya da teşekkür gibi ödüllere sahip olmaları bir ayrıcalık olarak değerlendirmeye alınmaktadır.

Oysa, yönetici adayları için bu tür ödüller, bir yönetim göreviyle ilgili olmayan, ondan bağımsız niteliktedir. Eş deyişle, öğretmenlik mesleğinde başarıya dayalı olarak alınabilecek bu tür ödüllerin yöneticilik için tercih nedeni olması, çıkarım yoluyla 'iyi öğretmenden iyi müdür olur' yargısına dayansa gerektir. Başarılı öğretmenlik, başarılı yöneticiliğin 'potansiyel göstergesi' olarak algılanmaktadır. Bu algılama, yönetimin kendine özgü özelliklerinin yok sayılması, yöneticiliğin öğretmenlik yeterlikleriyle ilişkilendirilmesi demektir. Kaldı ki, söz konusu ödüller için ortada nesnel ölçme araçlarına dayalı bir uygulama da yoktur. Bunlar uygulama niteliği açısından, üste bağlılık ve onun 'takdir' yetkisine dayalı araçlardır.[6] Yönetici adayının üstü konumunda bulunan yöneticilerin görüş, düşünce, algı ve yaklaşımlarına aşırı biçimde duyarlı olan söz konusu ödüllere ulaşmada fiili eşitsizlikler bulunduğu açıktır. Yalnızca bu eşitsizlik durumu bile, yargısal sonuçlar doğurabilecek özellikte bir konudur.

Sonuçta, MEB, yönetim göreviyle doğrudan değil, "dolaylı ilişkiler üzerinden, yönetici seçimine gitmektedir. Örneğin öğretmenlikteki başarının etkili yöneticilik için de bir gösterge olabileceği görüşü, test edilmemiş, sınanmamış bir görüştür. 2009 Yönetmeliğinde, önceki kimi yönetmeliklerde yer alan *'yönetim alanıyla ilgili eser sahibi olmak gibi'* daha çok özümsenmiş yönetim

[6] Bu saptama, MEB İç Denetim Raporunda da yer almaktadır.Rapora göre, aylıkla ödül kriterleri "subjektif ve çoğunluğu genel" nitelikli sorulara dayalıdır. Takdir ve teşekkür türü ödüllerin de sınırları belirsizdir. Bunlarda kamu yararı ilkesinden çok, kişisel 'takdir' ön plandadır (MEB, 2010b:23).

bilgisini öne alan özelliklere de yer verilmemiştir. Belirtilen verilerden hareketle, eğitim yöneticilerine ilişkin genel yeterlikleri karşılamak, bugünkü yönetici seçme sistemiyle olası değildir. İlgili mevzuatta öngörülen "liyakat" ilkesinin tersine, bu ilkeyle ilgisi pek az olan ölçütler üzerinden "liyakatı yüksek" eğitim yöneticileri seçilemez. Ölçme-değerlendirme yazınında çok bilinen bir kavram geçerliktir. Geçerlik, bir ölçme aracının, 'ölçmek istediği şeyi ölçebilme kabiliyetidir.' Bu tanımdan hareketle, yönetici adaylarının yönetmelikle belirlenen yöntemle yeterlik ölçümü *teknik olarak* geçerlikten yoksundur.

Yönetici seçme-atama süreciyle ilgili sorunun bir başka yanı ise, eğitim politikasını yönetip yönlendirenlerin "kayırma beklentisi içindeki" siyasal ve yerel baskılar karşısında yetersiz kalmalarıdır. Eğitim kurumlarına yönetici seçme-atama düzeninin bir tür yap-boz oyununa dönüşerek, kamusal amaçlara yanıt ve güven veren etkili, genel kabul görmüş bir sistemin kurulamamış olmasının gerisinde de söz konusu etkilere çokça açık olunması yatmaktadır. Sürekli değiştirilip üzerinde oynanan yönetici seçme-atama düzenin MEB'in kurumsal saygınlığına zarar verdiği ortadadır. Bunca değişiklik çabasına karşın, yargısal denetime takılan düzenlemeler ya da nesnel kuralları yok sayan anlayışlar nedeniyle, eğitim kurumlarının yaklaşık yarısının yakın zamana kadar "vekil ya da görevlendirmeyle" yönetiliyor olması ise; sorunun gerisinde teknik olmaktan öte, kayırmacı tutumların bulunduğu gerçeği ile açıklanabilir.[7] Yönetici seçiminde, yüksek lisans ve doktora öğrenimine gereken değer esirgenerek yıllar boyu süren direncin çok önemli bir nedeni bu olgu içine aranmalıdır.

MEB yönetimlerinin zaman zaman kendi koydukları yönetici seçme-atama kurallarına uyma konusunda bile çok istekli olmamaları, olsa olsa konulan kuralı sindirme sorunuyla açıklanabilir. Nitekim, görülen odur ki, kısa süreli ve pek zorunlu durumlarda başvurulabilecek vekaleten ve tedviren görevlendirme yöntemi, son yıllarda asıl amacından sapmış yaygın durumdur. Bu yöntem, seçme-atama sürecini bypass ettiği için giderek, "bilinçli" bir tercihe de dönüşmüş görünmektedir. Yönetim kadrolarını "fiili durum yaratarak" vekaleten görevlendirme yoluyla doldurma, yönetenlere 'hukukun çevresinden dolaşarak' yeterlik koşuluna bağlı olmadan diledikleri kimseleri yetkilendirme olanağı vermektedir (Uluğ, 2010). Bu arada, tedviren görevlendirmede asil için gereken koşullar da aranmamaktadır. Bu tür yöneticilik, bir yandan görevsel güvence eksikliği yaratarak üste bağımlılığı artırırken, öte yandan da astların yönetime güvensizlik duygularını pekiştirici sonuçlar doğurmaktadır.

SONUÇ: EĞİTİM YÖNETİMİNDE EVRİLMENİN PARADİGMASI

Demokratik okulun doğasında çok seslilik vardır. Bu nedenle, okula birçok seslilik merkezi olarak yaklaşmak gerekir. Bunun anlamı; okulun tartışan, sorgulayan, analiz eden bir kuruma dönüşmesidir. Demokrasi yaşayarak öğrenilen bir süreçtir. Okul demokratik kültür değerlerinin yaşam yoluyla öğrenildiği yer olarak görülmelidir. Bunun için de demokratik kurum kültürünün okul sistemine yerleştirilmesi gerekir. Bu anlayış ekseninde konuya yaklaşılırsa, şimdilerde pek çok eğitim yöneticinin dilende olan ve yöneticiyi sistemin "mutlak hakimi" kılan, "müdür neyse okul da odur" sloganı, çağdaş okul yönetim kültürü dışındadır. Bu mücadele edilmesi, yıkılması gereken bir yönetim kültürü ve anlayışının sloganıdır.

Geçmişten günümüze okullar toplumsal algı, anlayış, bakış, işleyiş, ruh ve kısacası kurumsal kültür açısından MEB'e özgü egemen kültür altında büyük ölçüde aynılaşmaya gitmiştir. Bu şemsiye kültürün güç ve baskınlığını, egemenliğini anlatır; okullara özgü olması gereken renkliliği teslim al-

[7] MEB'te 32735 eğitim kurumundan müdür normu olanların sayısı 22718'dir. Bunların ancak yarısı "asaleten" atanmış müdürdür. Kalan çok önemli bir bölüm ise görevlendirme ya da vekaletle doldurulmaktadır (MEB, 2010b:16). Bir Danıştay Kararında vekalet ve tedviren görevlendirmenin "geçici ve istisnai durumlarda başvurulan bir yol olduğu"ndan hareketle, kamu hizmetlerinin bu kanallarla yürütülmesini sürekli duruma getirecek biçimde uygulamaya yapılamayacağı, bu yöndeki işlemlerin 657 sayılı yasada geçen "kariyer ve yeterlilik ilkelerine de aykırı olacağı" belirtilmektedir (DK, 2004).

ması, olması gerekenden çok üstünde yönlendirmesi demektir. Okul kendine özgü yanlarıyla bir farklılaşma ve farklılaştırma kurumu olması gerekirken, bir aynılaşma ve aynılaştırma kurumuna dönüşmüştür. Eğitim reformunun temelinde bu anlayışı yıkmak, farklı kılmak yer almalıdır. Bunun yolu da nitelikli yöneticilerden geçmektedir.

Oysa, MEB'in yönetici seçme-atama sürecinde yönetim konularındaki yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrenime ilgisi sembolik olmaktan öteye geçememektedir. Sistemde daha çok alt yönetim görevlerine seçilenlerin terfisi desteklenerek üst kadrolar doldurulmakta, yönetsel konumlar için gerekli bilgi ve yeterliklerin hizmet sürecinde kazanılması amaçlanmaktadır. Böylece, aslında, geleneksel çıraklık sistemi işe koşulmaktadır. Bu yolla, yöneticilerin günlük işlere yönelik uygulama bilgisi ve kimi beceriler kazanması sağlansa da özellikle daha makro düzeyde sisteme bakış ve diğer sistemlerle ilişki kurmayı temel alan, kurumsal gelecek ve bu doğrultuda yeni amaç ve hedeflere yoğunlaşmayı öngören kavramsal yeterliklerin kazanılması kendi haline bırakılmaktadır.

MEB'in 2009 yılı iç denetim raporunda da açıkça belirtildiği gibi, "okul ve eğitim kurumlarında yöneticilik görevleri için sürekli değişiklikler yapılan, bazen hiç uygulanmadan yürürlükten kaldırılan, sürekli müdahalelere maruz kalan yönetmelik düzenlemeleri yapılmaktadır" (MEB, 2010b:18). Bunun nedenlerinden birisi, 1998 sonrası yapılan düzenlemelerle yönetici seçme-atama yaklaşımının geleneksel çıraklık eksenine oturtulma çabasıdır.Yönetim olgusunu, bir sanat olarak gören görüş, yönetici ölçütlerini kolayca soysuzlaştırabilmekte, 'yönetimin sanat yönüne' dikkat çekerek amaca yönelik nesnel ölçütlerden kolaylıkla kaçma yoluna girebilmektedir. Eğitim sistemini çağdaş gerekler doğrultusunda işler kılmak isteyen bir anlayışın yapması gereken, seçme-atama işlemlerini yönetimbilim açısından çağı geçmiş bir görüşün ardına sığınıp siyasallaştırmak ya da keyfileştirmek değil (DK, 2008), çağdaş yönetim bilimi verilerini kılavuz edinerek, kamu hizmet gereklerine uygun yöneticilerin seçilmesi yönünde çaba göstermek olmalıdır.

Vurgulamak gerekirse, MEB'ten eğitim yöneticiliğini, bir özel bilgi-uzmanlık alanı olarak görüp, yönetici eğitimine önem vermesi beklenmektedir. Yönetici yetiştirme gereksiniminin karşılanmasının ise iki temel yolu vardır: Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim. Gerçekte bu ikisi arasında sağlıklı bir bağ kurulabildiği ölçüde, bunlar hem birbirlerini bütünleyici hem de destekleyicidir. Bu nedenle, eğitim sisteminin yönetim kapasitesini güçlendirme açısından, lisansüstü düzeydeki yöneticilik programları ve bunun tamamlayıcı hizmet içi eğitim ile yönetici seçme-atama düzeni arasında sıkı ilişki kurulmalıdır.

Bu noktada, yönetim alanında uzman yetiştirmeyi amaçlayan lisansüstü programlar ilgili yönetmelikler üzerinden açıkça desteklenmeli, teşvik edilmelidir. Nasıl ki, ekonomik anlamda belirli bir bölgenin teşviki söz konusu olduğunda özel politikalar üretiliyorsa, uzmanlık temelli yöneticilik için de açık, ayırıcı, destekleyici eğitim politikalarına gereksinim vardır. Bunun da yolu, eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenim görenleri sembolik puanlarla 'gözetmiş gibi yapmak' değil; örneğin doktora öğrenimi için sınava bile tutmadan yönetim sistemine dahil etmek, bu yolla uzmanlık yeterliği yüksek yönetici sayısının sistemde artışına olanak sağlamaktır. Yine yönetim alanında yüksek lisans öğrenimlilere verilen puanın da süreç sonunda ulaşılacak toplam puan içindeki ağırlığı artırılarak tercih önceliği yaratılması gerekmektedir. Belirtilen öneri salt okul yöneticileri yönüyle değil, eğitim sistemindeki her tür yöneticilik ve denetim görevleri açısından düşünülmelidir. MEB'da doktoralı yönetici sayısının artması, bunların dayanacağı güç kaynağının yasal güçten daha çok uzmanlık gücüne kayması sonucunu doğuracağı için; bu durum kendi başına eğitim yönetiminde yönetim sistemine olan güveni pekiştirici ve karar süreçlerinde daha etkili çözümlerin geliştirilip işe koşulmasını da destekleyici olacaktır.

Eğitim yöneticilerinin yetişkinliği temelinde bir seçme-atama düzeni, örgütsel etkililik ve verimliliği artırma yanında, aynı zamanda bunların mesleki güvenceleri açısından da önemlidir. Çünkü yöneticilik eğitiminin kazandıracağı mes-

lek güvencesi, yöneticinin çeşitli baskı grupları ile olan ilişkilerinde ve öteki değişik olumsuz etkenler karşısında "kaygı ve kuşku"dan özgür olmasını sağlayacaktır. Yöneticilik eğitimi, yalnızca yöneticilik ve liderlik davranışları kazandırmak açısından değil, aynı zamanda onlara mesleki güvence ve saygınlık sağlama, örgütsel etkililiği ve verimi arttırma, yönetimsel gelişmeyi ve örgütsel gelişmeyi hızlandırma bakımından da ayrı bir değerdedir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1995) *Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.

AMK (1985) Üst Kademe Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Hakkında Kanunun iptaline ilişkin Anayasa Mahkemesi Kararı, *Resmi Gazete*. Sayı: 18902, 18 Ekim.

Bass, M.B. (1999) *Bass and Stogill's Handbook of Leadership*, New York: The Free Pres.

BK (1989) "385 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 179 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname", *Resmi Gazete*, 20331, 3 Kasım.

Bursalıoğlu, Z. (1991) *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama,* Ankara: Pegem Yayınları.

DMGY (2003) "Devlet Memurlarının Görevde Yükselmelerine Dair Genel Yönetmelik" *Resmi Gazete*, 25135, 1 Haziran. 4359 SK (1998) "14.7.1965 Tarihli ve 657 Sayılı, 8.6.1949 Tarihli ve 5434 Sayılı 5.3.1964 Tarihli ve 439 Sayılı, 30.4.1992 Tarihli ve 3797 Sayılı, 11.10.1983 Tarihli ve 2914 Sayılı Kanunların Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılması ve 5.1.1961 Tarihli ve 222 Sayılı, 24.11.1994 Tarihli ve 4048 Sayılı Kanunların Bazı Maddelerinin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Kanun", *Resmi Gazete*, 23307, 4 Nisan.

DK (2008) MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliğinin bazı maddelerinin iptali hk., Danıştay İkinci Daire Kararı, E:No: 1114, 22 Ocak.

DK (2004) Kamu hizmetlerinin tedviren ya da vekaleten yürütülmesini sürekli kılacak şekilde uygulama yapılmasında kariyer ve liyakat ilkelerine uyarlık bulunmadığı hk. (E.No:868, 17.9.2003), *Danıştay Kararlar Dergisi*, Sayı:3.

DMK (1965) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, *Resmi Gazete*, 12056, 23 Temmuz.

Ergun, T. (2004) *Kamu Yönetimi: Kuram-Siyasa-Uygulama*, Ankara: TODAİE.

MEB (1982) *Millî Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları: Durum ve Sorunlar*, Ankara: MEB-TTK yayını.

MEB (1983) "Mili Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin Atanmalarına ve Görevden Alınmalarına İlişkin Yönetmelik" *Resmi Gazete*, 18242, 5 Aralık.

MEB (1983) *X. Millî Eğitim Şura Kararlarını Değerlendirme Çalışmaları Raporu*, Ankara: MEB-APK Başkanlığı

MEB (1985) "Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atanmalarına ve Yer Deiştirmelerine İlişkin Yönerge" *Tebliğler Dergisi*, 2187, 6 Haziran.

MEB (1986) "Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticiliklerine Atanma ve Bunların Görevden Alınmaları Hakkında Yönerge" *Tebliğler Dergisi*, 2207, 24 Mart.

MEB (1990) "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Nitelikleri ile Atanmaları Hakkında Yönetmelik", *Resmi Gazete*, 20656, 5 Ekim.

MEB (1991a) *Üçüncü Millî Eğitim Şurası* (Tıpkı Basım), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1991b) *Yedinci Millî Eğitim Şurası* (Tıpkı Basım), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1993) "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği" *Resmi Gazete*, 21600, 7 Haziran.

MEB (1995) "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği" *Resmi Gazete*, 22417, 27 Eylül.

MEB (1998) "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" *Resmi Gazete,* 23472, 23 Eylül.

MEB (1999) "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği", BKK: 99/12654, R*esmi Gazete,* 23681, 30 Nisan.

MEB (2000) Eğitim Yönetimi Programı (Yönetici Adayları), Ankara: MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (Çoğaltma).

MEB (2003a) "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik" BKK: 2003/5791, *Resmi Gazete*, 25155, 1 Temmuz.

MEB (2003b) "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Görevde Yükselme Yönetmeliği" *Resmi Gazete*, 25135, 11 Haziran.

MEB (2004a) "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik" *Resmi Gazete*, 25342, 10 Ocak.

MEB (2004b) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” *Resmi Gazete,* 25343, 11 Ocak.

MEB (2006a) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” *Resmi Gazete,* 26098, 4 Mart.

MEB (2006b) “Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği” *Resmi Gazete,* 26098, 4 Mart.

MEB (2007) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği” *Resmi Gazete,* 26492; 13 Mart..

MEB (2008) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği” *Resmi Gazete,* 26856, 24 Nisan.

MEB (2009) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” *Resmi Gazete,* 27318, 13 Ağustos.

MEB (2010) “İç Denetim Faaliyet Raporu 2009” http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/MEB_ic_denetim_faaliyet_raporu_2009.pdf (15.3.2010).

MEGP (1983) “Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı”, *Resmi Gazete,* 18196, 19 Ekim.

METK (1973) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu” *Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran.

TODAİE (1963) *Merkezi Hükümet Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi Yönetim Kurulu Raporu*, Ankara: TODAİE.

Uluğ, F. (2010) Çağdaş Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunu Üzerine Bir İnceleme, Ankara, 1986 (Çoğaltma), ss.72.

Uluğ, F (1986) *Mevzuat Hazırlama Tekniği,* Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.

Uluğ, F. (2010) “Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim ve Yönetici Yetiştirme” *Türkiye’de Kamu Yönetimi ve Kamu Politikaları*, Ed.: F. Kartal, Ankara: TODAİE (Baskıda) 3797 SK (1992) “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun”, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html (10.3.2010).

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI

Arş. Gör. Dr. İdris Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Anabilim Dalı, idris.sahin@deu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ugur.altunay@deu.edu.tr

Özet

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği karmaşık bir süreç olan sınıf yönetimi, pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden öğrenci başarısının en önemli belirleyicilerinden biri olan, öğretmenin sınıf yönetimi amacıyla sergilediği davranışlardır. Bu bağlamda bu makalenin amacı, öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi davranışlarını sergiledikleri ve bu davranışların öğretmenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak şekillendiğinin belirlenmesidir. Araştırma İzmir'in Buca, Konak ve Bornova merkez ilçelerinden rastgele seçilen 12 ilköğretim okulunda 198 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek 7 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı 0,90 olarak saptanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlik dallarına ve kıdemlerine göre, ölçeğin değişik alt boyutlarında gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *Öğretmen davranışları, sınıf yönetimi, ilköğretim okulu.*

Abstract

Classroom management, composed of a complex process in which instructional activities are conducted, is affected by a number of variables. One of them is teachers' classroom management behaviors, one of the most important determinants of student achievement. After all, the purpose of this article is to discern which classroom management behaviors teachers' display, and how those behaviors are formed in relation to which characteristics of teachers. The research was conducted at 12 primary schools and a total of 198 teachers randomly selected in Buca, Konak and Bornova, the metropolitan districts of İzmir. The data of the research was collected through "The Classroom Management Scale", developed by the researchers. The scale consists of 7 sub-dimensions and 40 items. The validity and reliability studies of the scale were done, and the Cronbach Alpha Reliability Coefficient was found to be 0.90. The research has shown that teachers' classroom management behaviors in different sub-dimensions vary significantly in terms of gender, branch and experience.

Keywords: *Teachers' behaviors, classroom management, primary school.*

PROBLEM DURUMU

Öğretmenler, öğretimsel zamanın önemli bir kısmını sınıfta düzeni ve dersin akışını sağlamaya çalışarak geçirmektedir. Bu yüzden sınıfın düzenini ya da dersin akışını bozan öğrencilere karşı öğretmenlerin, zaman zaman hakarete varan azarlamalarda bulundukları, hatta öğrencileri dövdükleri gözlenmektedir. Bu durumda çocuğun kişiliği zedelenmekte, öğretmen gerilerek sinirleri bozulmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisi normal seyrinden çıkmaktadır (Açıkgöz, 1998).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği karmaşık bir süreç olan sınıf yönetimi, pek çok değişkenden etkilenir. Bu değişkenler; öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, öğretmenlerin kişisel özgeçmişi, okul amaçlarına ilişkin inançları, sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitim ve okulun benimsediği kurallar olarak sıralanabilir (Ağaoğlu, 2002). Alanyazına göre, öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlar öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilemektedir (Morin, 2003). Fenwick'e (1998) göre, öğretmenin sergilediği sınıf yönetimi davranışlarının amacı, dersliğin öğrenciler için güvenli ve öğretimsel etkinlikler için uygun duruma getirmektir. Uygun öğrenme ortamında öğrenmenin sağlanması ve öğrenci başarısının artması beklenir. Öğretmenin sınıf yönetimi amacıyla sergilediği davranışlar, öğrenci başarısının belirleyicisi olduğuna göre, öğretmenin öğrenci başarısını artıracak davranışlar sergilemesi beklenir.

Bu durumda sınıf yönetiminde öğretmen öğesi öne çıkmaktadır. Etkili bir sınıf yöneticisi olması için öğretmenden, genel olarak sınıfı eğitim-öğretim için hazırlaması, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyip öğrencilere benimsetmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi, öğrencilerin öğretme yaşantılarına katılımını sağlaması ve katılmayı engelleyen davranışlarını değiştirmesi beklenmektedir (Ağaoğlu, 2002; Özyürek, 2005: 11).

Sınıf yönetimi öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin sorunu olduğu kadar deneyimli öğretmenlerin de sorunudur (Özyürek, 2005: 11). 1960'tan 1984'e kadar farklı ülkelerde yapılmış olan deneyimsiz öğretmenlerin sorunlarının incelendiği eğitim çalışmalarını tarayan Veenman (1984), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dile getirdikleri en önemli sorunun sınıfta disiplini sağlamak olduğunu, öğretmenlerin önemli bir bölümünün aynı deneyimleri yaşadıklarını, bu yüzden de çok sayıda öğretmenin sınıfı yönetmede sorun yaşadığını vurgulamaktadır.

Öğretim süresini iyi kullanma; iyi oluşturulmuş sınıf kuralları, derse zamanında başlama ve dersi zamanında bitirme, ders süresini öğretim için kullanmayla olanaklıdır (Özyürek, 2005: 13). Evertson'a (1989) göre, etkili öğretim yapılabilmesi için okulun ilk gününden başlayarak sınıf yönetimi planlı olarak yapılmalıdır. Çünkü okulun ilk günleri sınıfın yönetimi, daha etkili bir öğrenme ortamı ve sorunların çözümü için temel oluşturur. Sınıf düzeninin sağlanması, sınıfta gösterilen davranışları içeren kuralların öğrenciler tarafından net bir biçimde anlaşılmasına bağlıdır. Bunun için kararlı, sabırlı ve hoşgörülü hareket edilmelidir.

Evertson (1994), etkili sınıf yönetimi için öğretmenin şu alanlarda gelişmiş davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtmektedir: (1) Sınıfın ve materyalin düzenlenmesi, (2) Kuralların ve işleyişin belirlenmesi, (3) Öğrenci çalışmasının yönetimi, (4) Derse iyi bir başlangıç yapma, (5) Öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesi, (6) Uygun öğrenci davranışlarının sürmesinin sağlanması, (7) Öğretim amaçlı iletişim becerileri, (8) Sorun olan davranışların yönetimi, (9) Özel grupların yönetimi.

Etkili öğretim için, öğretmenin öğretim sürecinde etkili davranışlar sergilemesi gerekir. Sanford, Emmer ve Clements'e (1983) göre, etkili öğretmenler kuralları öğrencilere açıklamaları, göstermeleri, tartışmaları, sorgulamaları ve gerektiği zaman yeniden öğretmeleri ve öğrencilere geri bildirim vermeleriyle diğerlerinden ayrılırlar. Onlara göre etkili öğretmenlerin en belirgin özelliği; öğrencilere sınıfta geçerli olan kural ve işleyişin nasıl izleneceğini öğretmeleridir.

Sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin kendilerinde gördükleri nitelikler arasında öğrencilerin, demokratik davranışlar ve gereksinimlerini açıklamalarına olanak tanıma, sorunları ile her zaman ilgilenme; kişilik, ilgi, tutum, yetenek vb. bakımın-

dan farklılıklarını kabul etme; öğrencileri değişik öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanarak derse ve karar alma sürecine katma; öğrencilere rehberlik etme, adil davranma, model olma, sıcakkanlı ve arkadaşça davranma yer almaktadır. Ayrıca kendilerini bilgi ve beceri bakımından geliştirme ve meslek, alan, genel kültür-yetenek bilgisi bakımdan yeterli görme, sorumluluk, güven ve dürüstlük gibi liderlik becerilerine sahip olma, planlama yapma, uyarı ve eleştiri için yapıcı ve olumlu cümleler kullanma, değişim ve yeniliğin gerçekleşmesinde öncü olma, sınıfta disiplin ve öğretimi dengede tutma, başarı için uygun sınıf atmosferi ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturma ve etkin dinleme alışkanlığına sahip olma niteliklerini de öğretmenler sınıf yönetimi açısından kendilerinde var olan nitelikler arasında göstermişlerdir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008).

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını ve bu davranışların öğretmenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak şekillendiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, cinsiyetlerine, branşlarına, mezun oldukları fakültelere ve kıdemlerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğinin yanıtı aranmıştır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları branşlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları mezun oldukları fakültelere göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını ve öğretmenlerin davranışlarının bazı değişkenlere göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

KATILIMCILAR

Araştırmanın çalışma grubu, İzmir'in Buca, Konak ve Bornova ilçelerinde yer alan 12 ilköğretim okulunda çalışan 198 öğretmenden (anasınıfı hariç) oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 70,7'si (140) kadın, % 29,3'ü (58) erkektir. Öğretmenlerin % 60,1'i (119) sınıf öğretmeni, % 39,9'u (79) diğer dallardadır. Öğretmenlerden 139'u öğretmen yetiştiren eğitim yüksek okulu/eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi, mesleki veya teknik eğitim fakültesi mezunu iken; 59'u fen-edebiyat, ilahiyat, iktisadi ve idari bilimler, mühendislik ve güzel sanatlar fakülteleri mezunudur. 22'si 1-5 yıl, 40'ı 6-10 yıl, 126'sı da 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin "Kişisel Bilgi Formu" kısmında öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Sınıf Yönetimi Ölçeği'ndeki maddelerin yanıt seçenekleri şöyle sıralanmaktadır: 1) Hiç katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılıyorum, 5) Tümüyle katılıyorum. Ölçek yedi alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek, alan taraması yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek üzerinde, ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenler ile eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümündeki akademisyenlerin görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: derse başlama ve ilgi çekme davranışları (0,78),

cezalandırma davranışları (0,78), etkileşimsel davranışlar (0,80), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (0,80), uyarma davranışları (0,61), demokratik davranışlar (0,62), beklenti ve kurallara uyma davranışları (0,46). Ölçeğin tamamının açıkladığı Toplam Varyans % 50,05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise 0,90'dır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışma verilerinin çözümlenmesinde öncelikle, ölçekte yer alan yedi olumsuz madde ters kodlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin "Sınıf Yönetimi" ölçeğine verdikleri yanıtların Frekans ve Yüzde oranları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için cinsiyet, mezun oldukları fakülte ve dallarına göre, t-Testi, kıdem için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi ve LSD Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin ölçekte verilen sınıf yönetimi davranışlarını gösterme dereceleri ve bu davranışların cinsiyetlerine, öğretmenlik dallarına, mezun oldukları fakültelere ve kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışları

Öğretmenlerin sınıf yönetimi amacıyla ne tür davranışları hangi oranlarda sergilediklerini belirlemek amacıyla yapılan çözümleme sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en çok sergiledikleri beş sınıf yönetimi davranışı şunlardır:

- derse başlamadan önce ne yapacağını planlama (n=193; % 97.4).
- derse başlamadan önce sınıfı öğretime hazırlama (n=193; % 97.4).
- derse ilgi çekmek için öğrencilere önceki bilgileri anımsatan sorular sorma (n=193; % 97.4).
- derse zamanında başlama (n=192; % 97).
- ders işlerken dersten kopup başka şeylerle ilgilenen öğrencilerle göz teması kurma (n=192; % 97).

Bu davranışların ilk dördü "Derse başlama ve ilgi çekme davranışları", beşincisi ise "Etkileşimsel davranışlar" alt boyutlarında bulunan davranışlardandır.

Öğretmenlerin en az sergiledikleri beş sınıf yönetimi davranışı ise şunlardır:

- istenmeyen davranışta bulunan öğrenciye tokat atma (n=6; % 3)
- istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi dışarı atma(n=8; % 4)
- istenmeyen davranışta bulunan öğrenciye azarlayarak, bağırıp çağırarak tepki verme (n=12; % 6)
- sızlanan, ağlayan öğrenciye "Bebek gibi davranma," vb. sözler söyleyerek uyarma (n=12; % 6)
- verilen ödevleri yapmayan öğrencileri "Ödevlerine özen göstermiyorsun", "Tembelsin," gibi sözlerle eleştirme (n=14; % 8).

Öğretmenlerin en az sergiledikleri beş davranış da "Cezalandırma davranışları" alt boyutunda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını saptamak için t-Testi yapılmıştır. Bu test sonucuna ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmektedir

Tablo 1: *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Derse başlama ve ilgi çekme	Kadın	140	4,46	0,39	0,48	0,63
	Erkek	58	4,43	0,41		
Cezalandırma davranışları	Kadın	140	4,17	0,57	0,88	0,38
	Erkek	58	4,09	0,60		
Etkileşimsel davranışlar	Kadın	140	4,34	0,42	0,09	0,93
	Erkek	58	4,34	0,44		
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranış.	Erkek	58	4,34	0,22	0,93	0,35
	Kadın	140	4,24	0,23		
Uyarma davranışları	Erkek	58	4,18	0,69	-2,23	0,03*
	Kadın	140	3,77	0,62		
Demokratik davranışlar	Erkek	58	4,01	0,51	-0,65	0,52
	Kadın	140	4,03	0,61		
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Erkek	58	4,08	0,53	-1,15	0,25
	Erkek	58	4,08	0,58		
Toplam	Kadın	140	4,00	0,31	0,04	0,97
	Erkek	58	4,10	0,32		

* P<0,05

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, sınıf yönetimi davranışları sadece ölçeğin "uyarma davranışları" alt boyutunda önemli farklılık göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde cinsiyete göre önemli farklılık bulunmamıştır. Grupların puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının, kadın öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkek öğretmenlerin "uyarma davranışları" alt boyutundaki davranışları kadın öğretmenlere göre daha fazla gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Dallarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları

Öğretmenlerin öğretmenlik dalları "sınıf öğretmeni" ve "diğerleri" olarak iki grupta toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik dallarına göre, sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını saptamak için t-Testi yapılmıştır. Bu test sonucuna ilişkin bulgular Tablo2'de verilmektedir.

Tablo 2: *Öğretmenlerin Öğretmenlik Dallarına Göre Sınıf Yönetimi Davranışları*

Boyutlar	Dal	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Derse başlama ve ilgi çekme	Sınıf öğretmeni	119	4,54	0,39	3,92	0,000*
	Diğerleri	79	4,32	0,38		
Cezalandırma	Sınıf öğretmeni	119	4,05	0,62	-2,70	0,008*
	Diğerleri	79	4,27	0,48		
Etkileşimsel davranışlar	Sınıf öğretmeni	119	4,40	0,42	2,27	0,024**
	Diğerleri	79	4,26	0,42		
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme	Sınıf öğretmeni	119	4,24	0,44	0,65	0,515
	Diğerleri	79	4,20	0,40		
Uyarma davranışları	Sınıf öğretmeni	119	3,77	0,71	-1,86	0,065
	Diğerleri	79	3,95	0,62		
Demokratik davranışlar	Sınıf öğretmeni	119	4,12	0,48	2,63	0,009*
	Diğerleri	79	3,92	0,61		
Beklenti ve kurallara uyma	Sınıf öğretmeni	119	4,00	0,54	-0,91	0,364
	Diğerleri	79	4,07	0,55		
Toplam	Sınıf öğretmeni	119	4,23	0,32	0,80	0,423
	Diğerleri	79	4,19	0,29		

* p<0,01 ve * * P<0,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmenlik dallarına göre "demokratik davranışlar", "etkileşimsel davranışlar", "cezalandırma davranışları" ile "derse başlama ve ilgiyi çekme davranışları" alt boyutlarında sınıf yönetimi davranışları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Buna karşın "beklenti ve kurallara uyma davranışları", "uyarma davranışları", "ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları" ile ölçeğin tamamında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında önemli farklılık bulunmamıştır.

Tabloda grupların puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmeni dalındaki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının, "demokratik davranışlar", "etkileşimsel davranışlar" ile "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" alt boyutlarında diğer dallardaki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin bu alt boyutlardaki sınıf yönetimi davranışlarını diğer dallardaki öğretmenlere göre daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Buna karşın "cezalandırma davranışları" alt boyutunda diğer dallardaki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması, sınıf öğretmeni dalındaki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Bu durumda diğer dallardaki öğretmenlerin ceza alt boyutundaki sınıf yönetimi davranışlarını sınıf öğretmenlerine göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Sınıf Yönetimi Davranışları

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler öğretmen yetiştiren (eğitim fakültesi, mesleki ve teknik eğitim fakültesi, eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü vb.) ve diğerleri (fen-edebiyat fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, mühendislikler vb.) şeklinde iki grupta toplanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre, sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını saptamak için t-Testi yapılmıştır. Bu test sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: *Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Sınıf Yönetimi Davranışları*

Boyutlar	Mezun oldukları fakülte	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Derse başlama ve ilgi çekme	Öğretmen yetiştiren	139	4,45	0,40	-0,02	0,988
	Diğerleri	59	4,46	0,39		
Cezalandırma	Öğretmen yetiştiren	139	4,12	0,58	-0,94	0,349
	Diğerleri	59	4,20	0,56		
Etkileşimsel davranışlar	Öğretmen yetiştiren	139	4,34	0,47	0,03	0,978
	Diğerleri	59	4,34	0,66		
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme	Öğretmen yetiştiren	139	4,22	0,41	-0,22	0,819
	Diğerleri	59	4,23	0,45		
Uyarma davranışları	Öğretmen yetiştiren	139	3,85	0,67	0,43	0,665
	Diğerleri	59	3,81	0,68		
Demokratik davranışlar	Öğretmen yetiştiren	139	4,08	0,40	1,60	0,112
	Diğerleri	59	3,95	0,47		
Beklenti ve kurallara uyma	Öğretmen yetiştiren	139	4,03	0,55	-0,09	0,929
	Diğerleri	59	4,03	0,52		
Toplam	Öğretmen yetiştiren	139	4,21	0,31	-0,03	0,979
	Diğerleri	59	4,21	0,32		

* P<0,05

Tablo 3'te görüldüğü gibi mezun oldukları fakültelere göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında hem ölçeğin bütünün de hem de alt boyutlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıf yönetimi davranışları

Öğretmenlerin kıdemlerine göre grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. Bu çözümlemeye ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: *Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

Boyutlar	VK	Sd	KT	KO	F	p
Derse başlama ve ilgi çekme	Gruplar arası	2	1,32	0,66	4,35	0,014*
	Grup içi	195	29,61	0,15		
	Toplam	97	30,93			
Cezalandırma	Gruplar arası	2	2,00	1,00	3,10	0,047*
	Grup içi	195	63,00	0,32		
	Toplam	197	65,00			
Etkileşimsel davranışlar	Gruplar arası	2	0,49	0,24	1,38	0,254
	Grup içi	195	34,41	0,17		
	Toplam	197	34,90			
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme	Gruplar arası	2	0,24	0,12	0,66	0,518
	Grup içi	195	35,14	0,18		
	Toplam	197	35,37			
Uyarma davranışları	Gruplar arası	2	1,77	0,88	1,93	0,148
	Grup içi	195	89,06	0,46		
	Toplam	197	90,82			
Demokratik davranışlar	Gruplar arası	2	0,11	0,05	0,18	0,837
	Grup içi	195	57,41	0,29		
	Toplam	197	57,51			
Beklenti ve kurallara uyma	Gruplar arası	2	0,01	0,00	0,01	0,990
	Grup içi	195	58,17	0,30		
	Toplam	197	58,17			
Toplam	Gruplar arası	2	0,28	0,14	1,45	0,236
	Grup içi	195	18,71	0,10		
	Toplam	197	18,99			

* p<0,05

Tablo 4'de görüldüğü gibi kıdeme göre "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" ve "cezalandırma davranışları" boyutlarında grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" boyutunda gruplar arasındaki fark, 1. grupla 2. grup, 3. grupla 2. grup arasında; "cezalandırma davranışları" boyutunda ise 1. grupla 2. grup arasındadır.

Grupların puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" alt boyutundaki sınıf yönetimi davranışlarını en fazla birinci grubun gösterdiği, onu 3. grubun izlediği, bu davranışların en az 2. grupta gösterildiği; "cezalandırma davranışları" boyutundaki davranışları en fazla 1. grubun, en az 2. grubun gösterdiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin en çok sergiledikleri beş sınıf yönetimi davranışı şunlardır:

- derse başlamadan önce ne yapacağını planlama
- derse başlamadan önce sınıfı öğretime hazırlama
- derse ilgi çekmek için öğrencilere önceki bilgileri anımsatan sorular sorma
- derse zamanında başlama
- ders işlerken dersten kopup başka şeylerle ilgilenen öğrencilerle göz teması kurma.

Öğretmenlerin en az sergilenen beş sınıf yönetimi davranışı ise şunlardır:

- istenmeyen davranışta bulunan öğrenciye tokat atma
- istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi dışarı atma
- istenmeyen davranışta bulunan öğrenciye azarlayarak, bağırıp çağırarak tepki verme
- sızlanan, ağlayan öğrenciye "Bebek gibi davranma," vb. sözler söyleyerek uyarma
- verilen ödevleri yapmayan öğrencileri "Ödevlerine özen göstermiyorsun", "Tembelsin," gibi sözlerle eleştirme.

Bu sonuçlara göre, en sık sergilenen davranışlar arasında yer almasa da, öğretmenlerin sınıfı yönetmek amacıyla baskılayıcı, şiddete yönelik davranışlar da sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin neden bu tür davranışlar sergilediklerinin belirlenmesi ve bu davranışları sergilememeleri için meslek içi eğitim verilmesi yararlı olabilir.

Cinsiyete göre "uyarma davranışları" alt boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla gösterdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik dallarına göre, sınıf öğretmenliği dalındaki öğretmenlerin, "demokratik davranışlar", "etkileşimsel davranışlar" ile "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" alt boyutlarındaki sınıf yönetimi davranışlarını diğer dallardaki öğretmenlerden; buna karşın "cezalandırma davranışları" alt boyutundaki davranışları diğer dallardaki öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre daha çok gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre, sınıf yönetimi davranışları arasında hem ölçeğin bütününde hem de alt boyutlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" ile "cezalandırma davranışları" boyutlarında gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Grupların puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında "derse başlama ve ilgi çekme davranışları" alt boyutundaki sınıf yönetimi davranışlarını en fazla 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin gösterdiği, onu 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların izlediği, bu davranışların en az 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından sergilendiği anlaşılmaktadır. Yine kıdeme göre "cezalandırma davranışları" boyutundaki davranışları en fazla 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, en az 6-10 yıl arasında kıdemi olanların gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğin başlangıç yıllarındaki heyecanından uzaklaştığı ve coşkusunu kaybettiği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bir araştırmada elde edilen bir yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, 7-12 yıl kıdemi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu (Şahin, 1999) yönündeki bulgu, bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik tutumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmalı ve elde edilecek sonuçlara koşut çözümler geliştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının öğrencileri bilişsel, devinimsel ve duyuşsal başarılarını ne ölçüde etkilediği araştırılmalı ve elde edilecek sonuçlara göre çözümler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1998) *Etkili öğrenme ve öğretme.* 2. baskı. İzmir: Kendi yayını.

Ağaoğlu, E. (2002) Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. *Sınıf yönetimi.* (Ed. Zeki Kaya). Pegem A Yayıncılık, 3-17.

Evertson, C. M. (1989) Improving elementary classroom management: A school based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research, 83 (2),* 82-90.

Evertson, C. M. (1994) *Classroom management for elementary teachers.* ABD: Allyn & Bacon.

Fenwick, D. T. (1998) Managing space, energy, and self: junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education, 14 (6).* s. 619-631. Birleşik Krallık: Elsevier Science Ltd. http://www.sciencedirect.com (Erişim tarihi: 3 Haziran 2010).

Morin, G. (2003) Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers. http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf (Erişim tarihi: 28 Nisan 2010).

Özyürek, M. (2005) *Olumlu sınıf yönetimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sanford, J. P., Emmer, E. T. ve Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership, 40 (7),* 56-61.

Şahin, İ. (1999) İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research. 54 (2), 143*-178.

Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008) Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7(23), 274-295.* info@esosder.org. (Erişim tarihi: 25 Nisan 2010)

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKUL-AİLE İLİŞKİLERİ KONUSUNDA YAPMASI GEREKENLER VE YAPMAKTA OLDUKLARI İŞLERE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

Selda Kaya, Köyceğiz Pınar İlköğretim Okul Müdürü, selda_kamaci@hotmail.com
Yasin Ülker, Köyceğiz Öğretmen Evi ve ASO Müdürü, yasinulker@gmail.com

Özet

Eğitim örgütlerine okul içi ve okul dışı birçok etken etki etmektedir. Bir dış etken olan aile bunlardan en önemlisidir. Özellikle ilköğretim okullarında aileler, öğrencilerin başarılarının arttırılmasında, belirlenen hedeflere ulaşılmasında okullara katkıda bulunabilecek en önemli etken olarak düşünülmektedir. Bu anlamda okul yöneticileri, aileleri bu sürecin içine etkili bir şekilde çekebilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada İlköğretim Okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işlere ilişkin yönetici ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada veriler 2009-2010 öğretim yılında Muğla İli merkez ve İ'e bağlı ilçelerdeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 300 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Okul, aile, ilköğretim yönetici*

Abstract

Many factors from in and out of the school affect educational organizations. Parents as an out effect is the most important one. Especially parents are thought as the most important effect to increase the students success, to achieve the determined aims. In this way School Principals must have the parents involvement effectively in this process. In this study, Principals' views about what principals must do and what they are doing were taken. The data were gathered from 300 school principals from the province and its towns central primary school in the 2009- 2010 academic year that were selected with random group sampling method. The data were analysed through the SPSS 16 packet programme.

Keywords: School, parents, primary school principal

PROBLEM DURUMU

Kişinin eğitimi, ilk olarak ailede başlar. Aile çocuklar açısından kendine özgü farklılıklar taşıyan özel bir toplumsal çevredir. Her çocuk aile içinde öğrenmeye ve eğitime ilişkin ilk yaşantılarını gerçekleştirmektedirler (Özbaş,6,2009). Ailede başlayan bu eğitim daha sonra oyun çevresi, okul, kitle iletişim araçları, akran grupları ve ekonomik kurumlardaki etkileşimlerle işbirliği içinde devam eder ve böylece bireyin sosyal etkileşim çemberi giderek genişler. Bilginin sürekli arttığı, teknolojinin gelişip yayıldığı günümüzde eğitim kurumları da sürekli değişip, gelişerek yeni yapılanmalar oluşturmak zorunda kalmaktadır (Akbaşlı, Kavak, 1-2).Bu yapılanmanın en önemli yapı taşı ise okul aile birlikleridir. 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB Okul-aile Birliği Yönetmeliğine göre; okul aile birlikleri okul aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak,

eğitim öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddi imkân sağlamak üzere kurulur.

Okullar öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte demokratik anlayışlarla bütünleştirildiği bir çevredir. Okul içerisinde öğrenciler birçok açıdan farklı özelliklere sahiptirler. Öğrencilerin sahip oldukları bu farklılıklar bir takım olumsuzluklar yaratabilir. Okul yönetiminin bu olumsuzlukları ortadan kaldırabilecek uygulamalar yapması beklenir. Bu anlamda okul yönetimine en önemli katkıyı sağlayacak olanlar ise şüphesiz ailelerdir (Özbaş, 6, 2009).

AMAÇ

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve uygulamada yapmakta oldukları işlerin düzeyine ilişkin yönetici görüşlerini saptamak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda, yapmaları gereken işlere ilişkin olarak yönetici görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda, yapmaları gereken işlere ilişkin yönetici görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve eğitim yönetimi alanına ilişkin öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda, yaptıkları işlere ilişkin olarak yönetici görüşleri nelerdir
4. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda, yaptıkları işlere ilişkin yönetici görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve eğitim yönetimi alanına ilişkin öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken işlere ilişkin görüşleri ile yaptıkları işlere ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda, yapmaları gereken ve yaptıkları işlerin yönetici görüşlerine göre, neler olduğunu saptamaya yönelik ilişkisel tarama modeli niteliğinde, betimsel bir çalışmadır.

Evren-Örneklem

Çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Muğla İli merkez ve İl'e bağlı ilçelerdeki merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilen 300 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma çerçevesinde ilköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda, yapmaları gereken ve yaptıkları işlerin yönetici görüşlerinin saptanması amacıyla daha önce uygulanmış ölçek kullanılmıştır. Yöneticilere uygulanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, kıdem ve eğitim yönetimi ile ilgili öğrenim durumu değişkenleriyle ilgili kişisel bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü özü itibarıyla özdeş maddelerden oluşan ölçekler niteliğindedir. Bu maddeler okul aile ilişkileri ile ilgili olarak ilköğretim okulu yöneticilerinden beklenen işlerle ilgilidir. Yöneticilerden okul yöneticilerinin yapmaları gereken bu işlere ilişkin olarak her bir işin hem ne derece yapılması gerektiği hem de uygulamada ne derece yapılmakta olduğuna ilişkin görüşlerini " tam, çok, orta, az, hiç" seçeneklerinden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek "tanıma", "yönetime katılım", "sınıf içi etkinlikler", "disiplin sorunlarının çözümü", "sosyal etkinlikler" ve "öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi" olmak üzere beş boyuttan oluşmuştur

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve uygulamada yapmakta oldukları işlerin düzeyine ilişkin

yönetici görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve ortalamanın değerlendirilmesinde Tablo 1 deki değerlendirme aralıkları kullanılmıştır. Bu değerlerin yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkisiz t- testi uygulanmıştır. Eğitim durumu, kıdem süresine göre değerlerin farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA (One-way ANOVA) ile bakılmıştır. Farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Değerlendirme Aralıkları

Değerlendirme Dereceleri	**Değerlendirme Aralıkları**
Hiç	0.00-1.79
Az	1.80-2.59
Orta	2.60-3.39
Çok	3.40-4.19
Tam	4.20-5.00

BULGULAR VE YORUM

Tablo 2: *Yöneticilere ilişkin kişisel veriler*

Cinsiyet					**Kıdem**						
Kadın		Erkek		N	7 Yıl ve daha az		8-15 yıl		16 Yıl ve daha fazla		N
F	%	F	%		F	%	f	%	f	%	
69	23	231	77	300	128	42,7	114	38	58	19,3	300
Eğitim Yönetimi Alanına İlişkin Öğrenim Durumu											
Eğitim Yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alanlar		Eğitim Yönetimi ile ilgili Lisans öğrenimi görenler			Eğitim Yönetimi ile ilgili Lisansüstü öğrenim görenler		Eğitim Yönetimi ile ilgili öğrenim görmeyenler				N
F	%	f	%		f	%	f	%			
71	23,7	19	6,3		4	1,3	206	68,7			300

Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapılması Gereken İşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar (1. Alt Problem)

Tablo 3: *Tanıma sürecinde yapılması gereken işlere ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	ss	Beklenti düzeyi
1	Aile bireylerinin öğrenim düzeylerine ilişkin bilgi edinilmesi.	4,06	,89	Çok
2	Ailenin çocuğunun okul yaşantılarından beklentilerinin öğrenilmesi	3,90	1,02	Çok
3	Ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgi edinilmesi.	3,79	1,19	Çok
4	Öğrencinin aile içi sosyal ve bireysel yaşantılarıyla ilgili bilgi edinilmesi	3,73	1,28	Çok

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğrencileri ve onların ailelerinin tanıma boyutunda beklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Aile özelliklerinin öğrencinin okul hayatını, büyük ölçüde etkilediği kabul edilmiş; bu nedenle, sürece ilişkin işlerin, yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır denilebilir.

Tablo 4. *Yönetime katılım boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	ss	Beklenti düzeyi
1	Öğrenci velilerine okulun amaçlarının ana hatlarıyla açıklanması	3,66	1,32	Çok
2	Velilere okulun olanaklarının ve bunlardan yararlanma yollarının açıklanması	3,73	1,23	Çok
3	Velilere okul kurallarının tanıtılması.	3,80	1,18	Çok
4	Velilerle ilişkilerde saygı ve güvene dayalı demokratik bir ortamın yaratılması	3,73	1,29	Çok
5	Okul-Aile Birliği, Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi gibi yönetsel uygulamalarda velilerinde rol almalarının sağlanması	3,72	1,31	Çok

Tablo 4.'te görüldüğü gibi okul yöneticileri büyük oranda ailelerin okul yönetimine katılmasını desteklemektedir. Burada etkili bir okul yönetiminde ailelerin bu sürece katılması oldukça önemlidir ve okul yöneticileri de bu durumu desteklemektedir denilebilir.

Tablo 5. *Sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	ss	Beklenti düzeyi
1	Öğretim yılı başında öğrencilerin, her bir derste Hangi düzeyde başarı gösterdikleri konusunda velilerin bilgilendirilmesi	3,65	1,24	Çok
2	Velilerle öğretmenler arasında, sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle ilgili işbirliği olanaklarını geliştirici çalışmaların yapılması	3,77	1,20	Çok
3	Velilerin derslere göre uygulanmakta olan öğretim programının amaç, işleyiş ve değerlendirilmesi konusunda bilgilendirilmesi.	3,89	1,06	Çok
4	Velilere, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak kaynakların (görsel, yazılı materyal, kişi vb.) önerilmesi.	3,95	1,07	Çok
5	Sınıf içi yaşamda, bireysel ve sosyo-ekonomik farklılıklarına göre öğrencilere ayrım yapılamayacağı, farklılıklarına saygı duyulması gerektiği yönünde velilerin bilgilendirilmesi.	3,93	1,15	Çok
6	Velilerin gereğinde sınıf ziyaretlerine olanak sağlanması	3,76	1,19	Çok
7	Evlerinde öğrenme gereksinimlerini karşılayamayan, başarı düzeyi düşük öğrencilere, velileriyle ilişki içinde, okulda ders dışı zamanlarda, destekleyici öğrenme yaşantılarıyla başarılarını artırabilme olanağı sunulması.	3,96	1,10	Çok

Tablo 5'te görüldüğü gibi velilerin sınıf içi etkinliklerde çocuklarından haberdar olmaları, velilerile etkinlikler boyutunda işbirliği içinde olunması beklenmektedir. Yukarıda var olan bütün maddelerde, yöneticilerin beklenti düzeylerinin çok olduğu görülmektedir. Sonuçların birbirine yakın olmasına karşın "Evlerinde öğrenme gereksinimlerini karşılayamayan, başarı düzeyi düşük öğrencilere, velileriyle ilişki içinde, okulda ders dışı zamanlarda, destekleyici öğrenme yaşantılarıyla başarılarını artırabilme olanağı sunulması" maddesindeki beklenti düzeyinin en yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Burada okul yöneticilerinin öğrenci başarısına odaklandığı ve bunun içinde veli desteğine ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Tablo 6: *Disiplin sorunlarının çözümü boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	ss	Beklenti düzeyi
1	Yalan söyleme, hırsızlık yapma, sigara içme, kumar oynama, alkol, uyuşturucu ya da uçucu madde kullanımı gibi öğrencileri etkileyebilecek kötü alışkanlıklar konusunda velilerin bilgilendirilmesi.	4,05	1,05	Çok
2	Öğrencilerin, değişik kaynaklardan (arkadaş çevresi, radyo, TV, gazete vb.) gelebilecek şiddetten etkilenmeleri konusunda velilerinin bilgilendirilmesi.	4,37	,801	Tam
3	Disiplin kurallarının öğrencilere, eşitlik ve adalet ilkelerine göre uygulanması.	4,32	,845	Tam
4	Tüm alanlarıyla birlikte okulun güvenli bir yer haline getirilmesi.	4,38	,803	Tam
5	Velilerle işbirliği yaparak, öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olan kaynakların belirlenmesi	4,40	,758	Tam
6	Velilere zararlı madde kullanımı ile şiddet konularında, eğitici etkinliklerin düzenlenmesi	4,29	,823	Tam
7	Öğrencilerin kötü alışkanlıklara yönelmemeleri konusunda velileriyle işbirliği yapılması	4,42	,747	Tam

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin "Velilerle işbirliği yaparak, öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olan kaynakların belirlenmesi" konusunda beklenti düzeyleri en üst düzeyde görülmektedir. Bu durumda okul yöneticileri, öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde ilk önce sorunun kaynağına ulaşılması gerektiğini ve bunun ilk şartının da veli desteğinin olduğu düşünmektedir denilebilir.

Tablo 7: *Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde yapılması gerekenlere ilişkin yönetici ve veli görüşleri*

Madde No	Maddeler	$\overline{X}$	Ss	Beklenti düzeyi
1	Öğrencilerin okulda, ilgi ve gereksinimlerine uygun sosyal etkinliklerde yer almaları için velileriyle işbirliği yapılması.	4,40	,754	Tam
2	Öğrencilerin okulda, demokratik ve sağlıklı yaşam, spor, müzik, çevre vb. alanlara ilişkin olarak edindikleri olumlu davranışlarını, okul dışında da sürdürebilmeleri için velileriyle işbirliği yapılması	4,33	,779	Tam
3	Öğrencilerin boş zamanlarını, okulun olanaklarından yararlanarak sosyal etkinliklerle değerlendirebilmeleri için velilerle işbirliğinde bulunulması.	4,30	,828	Tam
4	Ekonomik imkânlar ile aile desteğinden yoksun öğrencilerin spor, müzik, resim, tiyatro gibi alanlarda gelişmeleri için velileriyle işbirliğinde bulunulması..	4,37	,768	Tam
5	Öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki gelişim durumlarıyla ilgili olarak velilerin bilgilendirilmesi.	4,31	,827	Tam
6	Öğrencilerin okulda ve okul dışında; tiyatro gösterisi, sergi,şenlik, vb. etkinlikler düzenleyebilmeleri konusunda velilerle işbirliği yapılması.	4,29	,855	Tam
7	Okuldaki rehberlik servisi, öğrenci kişilik hizmetleri gibi doğrudan öğrenciye yönelik birimlerin, çalışmaları hakkında velilerin bilgilendirilmesi	4,34	,828	Tam

Tablo 7'de görüldüğü gibi okul yöneticileri, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin okul yaşantılarının geliştirilmesinde tam anlamıyla önemli olduğunu düşünmektedirler. Okul sadece akademik başarıların elde edildiği bir kurum değil öğrencileri tüm yönleriyle geliştiren sosyal bir çevredir.

Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu, Değişkenlerine Göre Okul-Aile İlişkilerinde Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşler Arasındaki Farka Ait Bulgular ve Yorumlar (2. Alt Problem)

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi ile okul-aile ilişkileri konusunda, yapılması gereken işlere ilişkin yönetici görüşleri arasında; cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre fark bulunup bulunmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgulara göre okul yöneticilerinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre her beş boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak tanıma ve yönetime katılım boyutunda okul-aile ilişkilerinde yapılması gerekenlere ilişkin yönetici görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 8: *Tanıma boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin yönetici görüşlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılması*

Eğitim Durumu	*N*	$\overline{X}$	*S*	*Sd*	*F*	*P*	*Anlamlı farl (LSD)*
Hizmet içi eğitim	71	16,18	3,34	3;296	3,991	,008	**1-3**
Lisans	19	17,15	2,50				
Yüksek lisans	4	12,25	7,41				**1-4**
Hiç öğrenim görmemiş olmak	206	15,17	3,58				

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin tanıma boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3,296)}$=3,991,p<0.05].

Tablo 9. *Yönetime katılım boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin yönetici görüşlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılması*

Eğitim Durumu	*N*	$\overline{X}$	*S*	*Sd*	*F*	*P*	*Anlamlı farl (LSD)*
Hizmet içi eğitim	71	20,28	5,11	3;296	5,759	,001	
Lisans	19	21,63	2,36				**2-3**
Yüksek lisans	4	14,50	9,14				**2-4**
Hiç öğrenim görmemiş olmak	206	17,91	5,85				

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin yönetime katılım boyutunda yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3,296)}$=5,759,p<0.05].

Okul-Aile İlişkileri Konusunda Uygulamada Yapılan İşlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar (3. Alt Problem)

Tablo 10. *Tanıma sürecinde yapılan işlere ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	Ss	Uygulama düzeyi
1	Aile bireylerinin öğrenim düzeylerine ilişkin bilgi edinilmesi.	2,89	1,17	Orta
2	Ailenin çocuğunun okul yaşantılarından beklentilerinin öğrenilmesi	2,69	1,25	Orta
3	Ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgi edinilmesi.	3,04	1,11	Orta
4	Öğrencinin aile içi sosyal ve bireysel yaşantılarıyla ilgili bilgi edinilmesi	2,96	1,13	Orta

Tanıma sürecine ilişkin yapılması gereken işlerin uygulama düzeyi yönetici görüşlerine göre orta düzeydedir. Okul yöneticilerine göre bu süreçte uygulamada en yüksek orana sahip madde "ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgi edinilmesi" konusudur. Bu durum okul yönetiminin aile bireylerinin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bilgilerin belli bir düzeyde edinildiğini göstermektedir.

Tablo 11. *Yönetime katılım boyutunda yapılanlarla ilgili yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	Ss	Uygulama düzeyi
1	Öğrenci velilerine okulun amaçlarının ana hatlarıyla açıklanması	2,96	1,13	Orta
2	Velilere okulun olanaklarının ve bunlardan yararlanma yollarının açıklanması	3,02	1,19	Orta
3	Velilere okul kurallarının tanıtılması.	3,11	1,17	Orta
4	Velilerle ilişkilerde saygı ve güvene dayalı demokratik bir ortamın yaratılması	3,70	1,14	Çok
5	Okul-Aile Birliği, Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi gibi yönetsel uygulamalarda velilerinde rol almalarının sağlanması	3,25	1,22	Orta

Yönetici görüşlerine göre, yönetime katılım sürecinde, en yüksek uygulama oranına beşinci maddede yer alan "Velilerle ilişkilerde saygı ve güvene dayalı demokratik bir ortamın yaratılması" etkinliği sahiptir. Bu durum velilerle olan ilişkilerde güvene ve saygıya verilen önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 12. *Sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirilmesi boyutunda uygulamada yapılanlara ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	Ss	Uygulama düzeyi
1	Öğretim yılı başında öğrencilerin, her bir derste hangi düzeyde başarı gösterdikleri konusunda velilerin bilgilendirilmesi	3,73	1,13	Çok
2	Velilerle öğretmenler arasında, sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle ilgili işbirliği olanaklarını geliştirici çalışmaların yapılması	3,57	1,19	Çok
3	Velilerin derslere göre uygulanmakta olan öğretim programının amaç, işleyiş ve değerlendirilmesi konusunda bilgilendirilmesi.	4,20	1,08	Tam
4	Velilere, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak kaynakların (görsel, yazılı materyal, kişi vb.) önerilmesi.	4,33	,908	Tam
5	Sınıf içi yaşamda, bireysel ve sosyo-ekonomik farklılıklarına göre öğrencilere ayrım yapılamayacağı, farklılıklarına saygı duyulması gerektiği yönünde velilerin bilgilendirilmesi.	3,60	1,18	Çok
6	Velilerin gereğinde sınıf ziyaretlerine olanak sağlanması	3,48	1,08	Çok
7	Evlerinde öğrenme gereksinimlerini karşılayamayan, başarı düzeyi düşük öğrencilere, velileriyle ilişki içinde, okulda ders dışı zamanlarda, destekleyici öğrenme yaşantılarıyla başarılarını artırabilme olanağı sunulması.	3,84	1,12	Çok

Tablo 12'ye göre bu süreçte, yönetici görüşlerine göre, en düşük uygulama oranına "Velilerin gereğinde sınıf ziyaretlerine olanak sağlanması " etkinliği sahiptir."Velilere, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak kaynakların (görsel, yazılı materyal, kişi vb.) önerilmesi" konusu ise bu süreçte, yönetici görüşlerine göre, en yüksek uygulama oranına işaret etmektedir.

Tablo 13. *Disiplin sorunlarının çözümü boyutunda uygulamada yapılanlara ilişkin yönetici görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	ss	Uygulama düzeyi
1	Yalan söyleme, hırsızlık yapma, sigara içme, kumar oynama,alkol, uyuşturucu ya da uçucu madde kullanımı gibi öğrencileri etkileyebilecek kötü alışkanlıklar konusunda velilerin bilgilendirilmesi.	3,99	1,07	Çok
2	Öğrencilerin, değişik kaynaklardan (arkadaş çevresi, radyo,TV,gazete vb.) gelebilecek şiddetten etkilenmeleri konusunda velilerinin bilgilendirilmesi.	4,11	1,01	Çok
3	Disiplin kurallarının öğrencilere, eşitlik ve adalet ilkelerine göre uygulanması.	4,10	1,10	Çok
4	Tüm alanlarıyla birlikte okulun güvenli bir yer haline getirilmesi.	4,07	1,05	Çok
5	Velilerle işbirliği yaparak, öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olan kaynakların belirlenmesi	3,98	1,06	Çok
6	Velilere zararlı madde kullanımı ile şiddet konularında, eğitici etkinliklerin düzenlenmesi	3,56	1,20	Çok
7	Öğrencilerin kötü alışkanlıklara yönelmemeleri konusunda velileriyle işbirliği yapılması	3,94	1,21	Çok

Bu süreçte, yöneticiler uygulamanın çok iyi gerçekleştiğini vurgulamaktadırlar. Yönetici görüşlerine göre, en yüksek uygulama oranına, ikinci maddeyle belirtilen "Öğrencilerin, değişik kaynaklardan (arkadaş çevresi, radyo, TV, gazete vb.) gelebilecek şiddetten etkilenmeleri konusunda velilerinin bilgilendirilmesi" konusu sahiptir. Bu durum okulda şiddeti önleme boyutunda veli desteğinin sağlandığı, bu süreçte velilerden de destek alındığını göstermektedir. Altıncı maddede yer alan "zararlı madde kullanımı ile şiddet konularında eğitici etkinlikler düzenlenmesi" konusu ise bu süreçte, en düşük düzeyde gerçekleştirilmektedir. Buna göre velilere şiddeti önleme konusunda fikir edinmelerini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14. *Sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde uygulamada yapılanlara ilişkin yönetici ve veli görüşleri*

Madde no	Maddeler	$\overline{X}$	Ss	Uygulama düzeyi
1	Öğrencilerin okulda, ilgi ve gereksinimlerine uygun sosyal etkinliklerde yer almaları için velileriyle işbirliği yapılması.	3,79	1,15	Çok
2	Öğrencilerin okulda, demokratik ve sağlıklı yaşam, spor, müzik, çevre vb. alanlara ilişkin olarak edindikleri olumlu davranışlarını, okul dışında da sürdürebilmeleri için velileriyle işbirliği yapılması	3,35	1,22	Orta
3	Öğrencilerin boş zamanlarını, okulun olanaklarından yararlanarak sosyal etkinliklerle değerlendirebilmeleri için velilerle işbirliğinde bulunulması.	3,81	,883	Çok
4	Ekonomik imkânlar ile aile desteğinden yoksun öğrencilerin spor, müzik, resim, tiyatro gibi alanlarda gelişmeleri için velileriyle işbirliğinde bulunulması..	3,00	1,07	Orta
5	Öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki gelişim durumlarıyla ilgili olarak velilerin bilgilendirilmesi.	3,03	1,16	Orta
6	Öğrencilerin okulda ve okul dışında; tiyatro gösterisi, sergi,şenlik, vb. etkinlikler düzenleyebilmeleri konusunda velilerle işbirliği yapılması.	3,19	,986	Orta
7	Okuldaki rehberlik servisi, öğrenci kişilik hizmetleri gibi doğrudan öğrenciye yönelik birimlerin, çalışmaları hakkında velilerin bilgilendirilmesi	3,31	,944	Orta

Bu süreçte en yüksek uygulamaya birinci maddeyle ifade edilen "Öğrencilerin okulda, ilgi ve gereksinimlerine uygun sosyal etkinliklerde yer almaları için velileriyle işbirliği yapılması." etkinliği sahiptir. Dördüncü maddede yer alan "ekonomik imkânlar ile aile desteğinden yoksun öğrencilerin spor, müzik, resim, tiyatro gibi alanlarda gelişme olanağı sunulması" etkinliği, uygulamanın ağırlık taşıdığı bir etkinliktir ve en düşük gerçekleşme oranına işaret etmektedir. Okullar, bu anlamda öğrencilere gerekli olanakları sunamamaktadırlar.

Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumu, Değişkenlerine Göre Okul-Aile İlişkilerinde Yapılanlara İlişkin Görüşler Arasındaki Farka Ait Bulgular ve Yorumlar (4. Alt Problem)

Bu bölümde okul-aile ilişkileri konusunda, uygulamada yapılan işlere ilişkin, yönetici görüşleri arasında; cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre fark bulunup bulunmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmış olup bu değişkenlere ilişkin anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapılması Gerekenlerle Uygulamada Yapılanlara İlişkin Yönetici Görüşleri Arasındaki Farka Ait Bulgular ve Yorumlar (5. Alt Problem)

Tablo 15: *Yöneticilerin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken işlerle yaptıkları işlere ilişkin kendi görüşlerinin karşılaştırılması*

Okul Aile İlişkilerinin Boyutları		X	N	S	t	P
A	Tanıma Süreci/YAPILMASI GEREKEN	15,50	300	3,58	74.88	,000
	Tanıma Süreci /UYGULAMADA YAPILAN	11,59	300	3,70		
B	Yönetime Katılım Sağlama Süreci/YAPILMASI GEREKEN	18,66	300	5,70	79.16	,000
	Yönetime Katılım Sağlama Süreci/UYGULAMADA YAPILAN	16,51	300	34,67		
C	Sınıf İçi Etkinliklerin Gerçekleştirilmesi Süreci/YAPILMASI GEREKEN	26,94	300	6,92	99.27	,000
	Sınıf İçi Etkinliklerin Gerçekleştirilmesi Süreci/UYGULAMADA YAPILAN	26,77	300	6,92		
D	Disiplin Sorunlarının Çözümü Süreci /YAPILMASI GEREKEN	30,24	300	4,57	87.23	,000
	Disiplin Sorunlarının Çözümü Süreci / UYGULAMADA YAPILAN	27,76	300	5,51		
E	Sosyal Etkinlikler ve Öğrenci Kişilik Hizmetleri Süreci/ YAPILMASI GEREKEN	30,37	300	4,11	10818	,000
	Sosyal Etkinlikler ve Öğrenci Kişilik Hizmetleri Süreci/ UYGULAMADA YAPILAN	23,50	300	3,76		

Yöneticiler, "tanıma" sürecinde üst düzeyde olması gerektiğini belirtirken, uygulamada, ancak "orta" seçeneğine ulaşıldığına işaret etmişlerdir. Tabloda görüldüğü gibi ailelerin öğrenci ile ilgili konularda yönetime katılma sürecinde, yöneticiler, okul-aile ilişkilerinin "çok" düzeyinde olması gerektiğini, ancak uygulamanın "orta" düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu duruma göre, yöneticiler, ailelerin yönetime katılımını hedeflenen düzeyde sağlayamadıklarını vurgulamaktadırlar. Yöneticiler, "sınıf içi etkinliklerde okul-aile ilişkilerinin" olması gereken ile uygulamada var olan sonuçlar birbirine oldukça yakındır. Her iki düzeyde de sınıf içi etkinliklere okul aile ilişkilerinin üst düzeyde olduğu belirtilmiştir. Yöneticiler, disiplin sorunlarına ilişkin etkinliklerde, okul-aile ilişkilerini "tam" seçeneğinde beklerken, uygulamada "çok" düzeyine ulaşıldığını vurgulamışlar-

dır. Bu bağlamda, yöneticiler "disiplin sorunları çözüm sürecinde", ailelerle gerekli iletişimi sağlayamamışlardır. Yöneticiler Sosyal Etkinlikler ve Öğrenci Kişilik Hizmetleri Sürecinde "tam" düzeyde, okul-aile ilişkilerine gereksinim duyulduğunu vurgulamışlardır. Ancak uygulamada bu boyutta aileler ile orta düzeyde etkileşim kurabildikleri ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğrencileri ve onların ailelerinin tanıma boyutunda beklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Okul aile ilişkileri öğrencilerinin istenilen hedeflere ulaşması için zorunlu bir etkileşim süreci olarak görülmektedir. Ancak uygulamada bu süreç orta düzeydedir.

Okul yöneticileri büyük oranda ailelerin okul yönetimine katılmasını desteklemektedir. Bu anlamda velilere okul kurallarının tanıtılması ön plana çıkmaktadır. Ancak bu süreç uygulamada orta düzeydedir.

Okul yöneticileri velilerin sınıf içi etkinliklerde çocuklarından haberdar olmalarını, velilerle etkinlikler boyutunda işbirliği içinde olunmasını beklenmektedir. Ancak okul yöneticileri velilerin gereğinde sınıf ziyaretlerine olanak sağlanmadığı konusunda uygulamada yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri etkili disiplin sorunları çözüm sürecinin okul-aile ilişkileri ile sağlanabileceğini düşünmektedirler. Bu süreçte, yöneticiler uygulamanın çok iyi gerçekleştiğini vurgulamaktadırlar

Okul yöneticileri, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetlerinin okul yaşantılarının geliştirilmesinde tam anlamıyla önemli olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu süreçte, yöneticiler uygulamanın orta düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Okullar, bu anlamda öğrencilere gerekli olanakları sunamamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, değişkenlerine göre okul-aile ilişkilerinde yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak tanıma boyutunda yönetim alanında hizmet içi eğitim görmüş okul yöneticileri ile yüksek lisans mezunu okul yöneticileri arasında ve yönetim alanında hizmet içi eğitim görmüş okul yöneticileri ile bu konuda hiç öğrenim görmemiş okul yöneticileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yine yönetime katılım boyutunda lisans mezunu yöneticiler ile yüksek lisans mezunu öğrenciler ve lisans mezunu yöneticiler ile hiç öğrenim görmemiş okul yöneticileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, değişkenlerine göre okul-aile ilişkilerinde uygulamada yapılanlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öneriler

Yöneticiler, öğrencilerinin istenilen hedeflere ulaşması için zorunlu bir etkileşim süreci olan okul-aile ilişkilerini güçlendirici etkinliklerde bulunmalıdır. Öğrenciler ve ailelerini tanıma adına gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Okul yöneticileri öğrenci velilerine okulun amaçlarını anlatarak onları yönetim sürecine katmalıdır.

Okul yönetimi öğrenci velilerini sınıf içi etkinliklere yöneltecek etkinlikler yapmalı; velilerle sürekli olarak işbirliği içinde olmalıdır. Bu anlamda velilerle öğretmenler arasında, sınıf içi öğrenme etkinlikleriyle ilgili işbirliği olanaklarını geliştirici çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

Okul içi şiddeti önleme anlamında veli desteği alınmalıdır. Ayrıca velilere şiddeti önleme konusunda fikir edinmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Velilere zararlı madde kullanımı ile şiddet konularında, eğitici etkinliklerin düzenlenmelidir

Okul yöneticileri öğrencilere yeterli sosyal ve bireysel gelişme olanağı sunabilecek ortamı oluşturmalıdır. Öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki gelişim durumlarıyla ilgili olarak veliler bilgilendirilmelidir

Yöneticilere, ailelerle etkili iletişim kurmalarını sağlayacak, hizmet içi eğitim olanakları sunulmalıdır.

Yöneticilerin aile ile ilişkilerde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için, yöneticilik görevine atanacaklarda, eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenim görmüş olma koşulu aranmalıdır.

Okul-aile ilişkileri konusunda yapılacak araştırmalar desteklenmeli ve araştırma sonuçları dikkate alınarak uygulamalara yön verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaşlı S.Kavak Y. (2007). Ortaöğretimde Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bir Durum Çalışması. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı 24, s. 237-256.

MEB (2005). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, sayı: 25831,ss: 6-7. 31 Mayıs.

Özbaş, M. (2009) *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDAKİ ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNE YÖNELİK BİR PROFİL ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Ş. Melike Çağatay, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, EYD ABD, melikeattila@hotmail.com

Arş. Gör. Adil Çoruk, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, EYD ABD, adilcoruk@hotmail.com

Arş. Gör. Halime Öztürk, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, EYD ABD, ozturkhalime@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışmalarını sürdüren araştırma görevlilerinin mesleki ve eğitimsel altyapılarına ilişkin bilgileri ve alana bakış açılarını içeren profillerini ortaya koymaktır. Her biri farklı alanda lisans eğitimine sahip olan eğitim yönetimi alanındaki araştırma görevlilerinin profili ortaya koyularak alana farklı bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu araştırma tarama modelindedir. Profil ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada örneklem olarak tüm evrene gidilmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırma görevlilerinin ***en çok*** *sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğinden mezun oldukları görülmektedir. Araştırma görevlilerinin büyük çoğunluğu araştırma görevliliğini "akademisyen olmak" için ve "eğitim sisteminin sorunlarına çözüm bulmak" için seçtiklerini belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin meslekleriyle ilgili memnuniyet derecelerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma görevlileri en çok "Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi" dergisini takip etmektedir. Araştırma görevlilerinin büyük çoğunluğu farklı lisans programlarından gelmiş olmasının alana farklı bakış açıları ve zenginlik katacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.*

Anahtar sözcükler*: Araştırma görevlisi, eğitim yönetimi, profil çalışması.*

Abstract

This study aims to state the profiles of research assistants studying in the department of educational administration and supervision including the information and views related to their professional and educational backgrounds. It is aimed that a different point of view can be developed for the field of study by means of determining the profile of research assistants having different bachelor degrees in educational administration division. The survey method has been used in the research. The scale of profile has been developed by the researchers. The population has formed the sample of the research. According to the findings of research, most of the research assistants have been graduated from classroom teaching and elementary science education. They stated the reason of their preference to become a research assistant mostly as "to become an academician", and "to find solutions to problems of education system" respectively. They have been rather pleased about their profession. In addition, they mostly follow the magazine of "Educational Administration: Theory and Practice". Most part of the research assistants stated that they think that variety about bachelor degrees will contribute different points of view and richness to the field.

Keywords*: Research assistant, educational administration, profile study*

PROBLEM DURUMU

Türkiye'de eğitim yöneticileri yetiştirme sorunu, eğitim sisteminin en önemli ve en çok tartışılan konularından birisidir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve eğitim yönetimi alanında araştırmalar yapma görevi büyük ölçüde üniversitelerin üzerindedir. Alan tartışmalarında alanyazın tarandığında ağırlıklı olarak "kimin yönetici olabileceği, yönetici özellikleri, yönetsel sorunlar" gibi konulara rastlanmaktadır. Öte yandan eğitim yönetimi, bir bilim dalı olarak ele alındığında, alana yön vermesi beklenen bilim insanları ile ilgili araştırmaya pek rastlanmamaktadır. Araştırma görevlileri üniversitelerde bilim kadrosu olarak yetiştirilen ve gelecekte üniversitelerin olası öğretim üyesi olarak görülen kişilerdir. Eğitim Yönetimi alanındaki araştırma görevlileri ise, yakın gelecekte lisansüstü eğitimlerini bitirdikten sonra eğitim yöneticileri yetiştirecek ve alana yön vermesi beklenen kişilerdir. Lisans eğitimi bulunmayan Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim/bölüm dalı yüksek lisans ve doktora programlarıyla eğitim yönetimi alanına uzman yetiştirmektedir. Her biri farklı lisans programlarından mezun olan ve yakın gelecekte eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğretim elemanı olması öngörülen araştırma görevlilerinin mesleki ve eğitimsel altyapılarına ilişkin bilgilerin ve alana bakış açılarının ortaya koyulması, eğitim yönetimi alanının gelişimi ve farklı bir bakış açısı kazandırması açısından önemlidir.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışmalarını sürdüren araştırma görevlilerinin mesleki ve eğitimsel altyapılarına ilişkin bilgileri ve alana bakış açılarını içeren profillerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen profil anket formu kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye'de devlet üniversitelerinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında görev yapan araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Eğitim Yönetimi ile ilgili YL ve Doktora Programlarına EYEDDER'in web sayfasından, araştırma görevlisi sayısına ise ilgili üniversitelerin web sitelerinden ulaşılmıştır. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Evreni oluşturan ve ulaşılabilen araştırma görevlisi sayısı Tablo1'de belirtilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmanın Evreni*

Eğitim Yönetimi ile İlgili YL ve Doktora Programı Sayısı	Üniversite Sayısı	Araştırma Görevlisi Sayısı
Toplam	34	54
Ulaşılan	27	33

Anket formu geliştirilirken alanyazında bulunan profil çalışmaları incelenmiş ve bu çalışmalardan da yararlanılmıştır. Profil anket formu geliştirilirken ÇOMÜ Eğitim Bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmıştır. Profil anket formu kişisel bilgilerin bulunduğu birinci bölüm, kişisel ve mesleki gelişim bilgilerinin bulunduğu ikinci bölüm ve akademik yaşama ilişkin bilgilerin bulunduğu üçüncü bölümden oluşmaktadır. Araştırma soruları açık ve kapalı uçlu sorular içermektedir. Profil anketi formu "phpESP web-tabanlı istatistik programı" kullanılarak hazırlanmış ve araştırma görevlilerinin e-postalarına gönderilmiştir.

Araştırma verileri analiz edilirken betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde, frekans ve ortalama değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Veriler, anket formunda da yer aldığı gibi kişisel bilgiler, kişisel ve mesleki gelişim bilgileri, akademik yaşama ilişkin bilgilere ait bulgular ve yorumlar şeklinde analiz edilmiştir.

Tablo 2: *Araştırma Görevlilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

ÖZELLİKLER	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	20	60,6
Erkek	13	39,4
Yaş Grubu		
20-24	3	9,1
25-29	16	48,5
30-34	14	42,4
35 ve üzeri	0	0
Medeni Durum		
Evli	17	51,5
Bekâr	16	48,5
Doğduğunuz yer		
Büyükşehir	15	45,5
Şehir	5	15,2
İlçe	10	30,3
Köy	3	9,1
En uzun süre yaşadığınız yer		
Büyükşehir	20	60,6
Şehir	10	30,3
İlçe	3	9,1
Köy	0	0
Çocuğunuz var mı?		
Evet	9	27,3
Hayır	24	72,7
TOPLAM	**33**	**100**

Tablo 2'de araştırma görevlilerinin cinsiyet, yaş grubu, medeni durum, doğduğu yer, en uzun süre yaşadıkları yer ve çocuklarının olup olmadığına ilişkin veriler yer almaktadır. Bu bilgilere göre Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki araştırma görevlilerinin çoğunun kadın (% 60,6) olduğu görülmektedir. Araştırma görevlilerinin yaş aralığının 20 ile 35 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan araştırma görevlilerinin büyük çoğunluğunun Büyükşehir'de doğduğu ve yine büyük çoğunluğunun Büyükşehir'de yaşadığı görülmektedir. Medeni duruma ilişkin oranlara bakıldığında ise evli ve bekâr araştırma görevlisi sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırma görevlilerinden evli olanlarından 9 tanesinin çocuğunun olduğu görülmektedir.

Araştırma görevlilerinin sosyo-demografik özelliklerinin yanı sıra sosyoekonomik özellikler açısından dağılımına bakıldığında çoğunun kirada kaldıkları, çok azının ise ailesiyle birlikte kaldıkları görülmüştür. Araştırma görevlilerinin yarıdan daha fazlasının (% 54,8) 3000 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca araştırma görevlilerinin % 58,1'i otomobile sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3. *Araştırma Görevlilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı*

Lise Türü	f	%
Anadolu Lisesi	12	36,4
Genel Lise	10	30,3
Süper Lise	6	18,2
Anadolu Öğretmen Lisesi	3	9,1
Mesleki ve Teknik Lise	1	3,0
Diğer	1	3,0
Fen Lisesi	0	0
İmam Hatip Lisesi	0	0
Özel Lise	0	0
TOPLAM	**33**	**100**

Araştırma görevlilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımına bakıldığında yarısına yakınının Anadolu Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Anadolu Lisesini Genel Lise ve Süper Lise mezunları takip etmektedir. Çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin hiçbirinin Fen Lisesi, Özel Lise ve İmam Hatip Lisesi mezunu olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: *Araştırma Görevlilerinin Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversiteye Göre Dağılımı*

Lisans Eğitimini Tamamladığı Üniversite Adı	f	%
Boğaziçi Üniversitesi	3	8,8
ODTÜ	3	8,8
Gazi Üniversitesi	3	8,8
Ankara Üniversitesi	2	5,9
ÇOMU	2	5,9
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	5,9
Selçuk Üniversitesi	2	5,9
TOPLAM	**34**	**100**

Tablo 4'e bakıldığında araştırma görevlilerinin lisans eğitimlerini farklı üniversitelerde tamamladıkları görülmektedir. Araştırma görevlilerinin 24 farklı üniversitedeki lisans programlarından mezun olmuşlardır. Mezun olunan üniversiteler arasında en fazla Boğaziçi Üniversitesi, ODTÜ ve Gazi Üniversitesi'nin bulunduğu görülmektedir. Bu durumun bir çeşitlilik ve farklı ekoller getirebileceği düşünüldüğünde alan için bir zenginlik sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca bir araştırma görevlisi ise iki farklı lisans programını iki farklı üniversitede bitirdiğini belirtmiştir.

Tablo 5: *Araştırma Görevlilerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Dağılımı*

Mezun Olunan Lisans Programı	f	%
Sınıf Öğretmenliği	11	32,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	7	20,6
İngiliz Dili ve Edebiyatı	3	8,8
Sosyoloji	3	8,8
Fen Edebiyat - Matematik	1	2,9
Siyasal Bilgiler Fakültesi Kamu Yönetimi	1	2,9
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	1	2,9
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	1	2,9
Türkçe Eğitimi	1	2,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1	2,9
İşletme	1	2,9
İngilizce Öğretmenliği	1	2,9
Cevapsız	2	5,9
TOPLAM	**34**	**100**

Araştırma görevlilerinin mezun oldukları lisans programlarına bakıldığında Eğitim Yönetimi alanında lisans programları kapatıldığı için çok farklı lisans programlarından mezun oldukları görülmektedir. Fakülte düzeyinde bakıldığında genellikle ***Eğitim Fakültesi*** mezunu oldukları görülmektedir. En çok mezun olunan lisans programının ***Sınıf Öğretmenliği*** ve ***Fen Bilgisi Öğretmenliği*** olduğu görülmektedir. 2 araştırma görevlisi mezun olduğu lisans programını belirtmemiştir.

Tablo 6. *Araştırma Görevlilerinin Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimini Tamamladığı/Tamamlamakta Olduğu Üniversiteye Göre Dağılımı*

Yüksek Lisans / Doktora Eğitimini Tamamladığı / Tamamlamakta Olduğu Üniversite Adı	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Hacettepe Üniversitesi	4	12,1	1	4,3
Akdeniz Üniversitesi	2	6,1	0	0
Ankara Üniversitesi	2	6,1	6	26,1
Boğaziçi Üniversitesi	2	6,1	2	8,7
ÇOMU	2	6,1	2	8,7
Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	2	6,1	0	0
Mersin Üniversitesi	2	6,1	0	0
Selçuk Üniversitesi	2	6,1	2	8,7
Gazi Üniversitesi	2	6,1	2	8,7
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	3,0	2	8,7
Ege Üniversitesi	1	3,0	1	4,3
Fırat Üniversitesi	1	3,0	1	4,3
Muğla Üniversitesi	1	3,0	0	0
ODTÜ	1	3,0	1	4,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	3,0	0	0
Pamukkale Üniversitesi	1	3,0	1	4,3
Sakarya Üniversitesi	1	3,0	0	0
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	3,0	0	0
Uşak Üniversitesi	1	3,0	0	0
İnönü Üniversitesi	1	3,0	1	4,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,0	0	0
Kocaeli Üniversitesi	1	3,0	1	4,3
TOPLAM	**33**	**100**	**23**	**100**

Tablo 6'ya bakıldığında araştırma görevlilerinin yüksek lisans eğitimlerini de farklı üniversitelerde tamamladıkları görülmektedir. Araştırma görevlilerinin 22 farklı üniversitede farklı yüksek lisans programlarını tamamlamışlardır. Araştırma görevlilerin benzer biçimde farklı üniversitelerin doktora programlarında doktora eğitimini sürdürdüğü/tamamladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 33 araştırma görevlisinin 23 tanesinin doktora aşamasında veya doktorayı tamamlamış olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı üniversitelerde (13 üniversite) doktora programlarının açılmış olması da Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanının zenginliğini göstermesi açısından önemlidir. Önceki dönemlerde yüksek lisansını bitiren araştırma görevlilerinin doktoraya başlamaları konusundaki yaşadıkları sıkıntıların da böylece aşılacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik tecrübelerinin bulunup bulunmadığı sorusuna, araştırma görevlilerinin 17'sinin öğretmenlik tecrübesine sahip olmadığı, 16'sının ise daha önce öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Daha önceden öğretmenlik yapanlardan en çok tecrübesi olan 7 yıl ve en az tecrübesi olan 4 aydır.

Araştırma görevlilerinin kadro türüne göre dağılımının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin yarıdan daha fazlasının (% 54.5) 50/d maddesine göre Enstitü kadrosunda olduğu görülmektedir. 6 kişi ise 35. madde ile farklı üniversitelerde doktora eğitimini yapmak üzere görevlendirilmiştir. Fakülte kadrosunda yer alan araştırma görevlilerinin sayısı ise 9'dur. Bu durum araştırma görevlilerinin araştırma görevlilerinin istihdamında farklı uygulamaların olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma görevlilerine Farabi öğretim elemanı değişim programlarına katılmayı isteyip istemedikleri ve lisansüstü eğitimlerini yurtdışında yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırma görevlilerinin yanıtlarına göre araştırma görevlilerinin % 42.4'ünün Farabi öğretim elemanı değişim programına katılmak isterlerken, % 42.4'ünün bu konuyu düşünmedikleri görülmektedir. Bu durum araştırma görevlilerinin değişim programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma görevlilerinin büyük çoğunluğu (% 69.7) lisansüstü eğitimlerini yurtdışında gerçekleştirmeyi istemektedirler.

Araştırma görevlilerinin danışmanlıkları sorulduğunda gerek yüksek lisans danışmanlıklarının gerekse de doktora danışmanlıklarının daha çok Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenler tarafından yapıldığı görülmüştür. Yüksek lisans danışmanlıklarının "Yrd. Doç. Dr." unvanına sahip akademisyenler tarafından da yapıldığı görülmüştür.

Araştırma anketinin ikinci bölümünde araştırma görevlilerinin kişisel ve mesleki gelişimine dair sorular sorulmuştur.

Tablo 9: *Araştırma Görevlilerinin Kadro Türüne Göre Dağılımı*

33/a		50/d		35.Madde		ÖYP	
f	%	f	%	f	%	f	%
9	27.3	18	54.5	6	18.2	-	-

Tablo 10: *Farabi Değişim Programına Katılma ve Yurtdışı Eğitimi İsteği*

	Evet		Hayır		Düşünmedim	
	f	%	f	%	f	%
Farabi Öğretim Elemanı Değişim Programına Katılmayı İster misiniz?	14	42.4	5	15.2	14	42.4
Lisansüstü Eğitiminizi yurtdışında yapmak ister misiniz?	23	69.7	8	24.2	2	6.1

Tablo 11: *Yüksek Lisans / Doktora Aşamasında Danışman Unvanı*

Danışman	Prof. Dr.		Doç. Dr.		Yrd. Doç. Dr.		Öğr. Gör. Dr.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Y. Lisans	20	60.6	2	6.1	10	30.3	1	3.0
Doktora	18	54.5	3	9.1	1	3.0	-	-

Tablo 12: *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Nedeni*

Eğitim Yönetimi Lisansüstü Eğitim Yapma Nedeni	f	%
Akademisyen olmak	31	93.9
Eğitim Sisteminin Sorunlarına Çözüm Bulmak	9	27.3
Kendimi Gerçekleştirmek	7	21.2
İlgi Alanım olduğu için	5	15.2
Araştırma Yapma becerisi kazanmak	4	12.1
Eğitim uzmanı olmak	3	9.1
İş sahibi olmak	1	3.0
Hocalarım yönlendirdiği için	1	3.0
Diğer(ben girdiğimde başka bir bölümün y.lisansı yoktu)	1	3.0
Eğitim yöneticisi olmak	0	0

Araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin tabloya göre araştırma görevlilerinin tamamına yakınının '*akademisyen olmak*' nedenini lisansüstü eğitim yapma nedenleri arasında belirttikleri görülmektedir. Diğer nedenler arasında ise '*eğitim sisteminin sorunlarına çözüm aramak*' ve '*kendini gerçekleştirmek*' seçeneklerinin önde geldiği görülmektedir. Bu durum araştırma görevlilerinin bilinçli olarak bu alanı ve bu mesleği seçtikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma görevlilerinin "Araştırma Görevlisi" olarak çalışmaktan ne derece memnun oldukları sorulmuştur. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere araştırma görevlilerinin memnuniyet derecelerinin oldukça yüksek olduğu (3.48/5.0) görülmektedir. Hiç memnun olmadığını belirten araştırma görevlileri ise oldukça azdır (2 kişi).

Araştırma görevlilerinin herhangi bir dernek veya vakfa üyelik durumunun yer aldığı tabloya göre, araştırma görevlilerinin yarıdan daha fazlasının (% 51.5) herhangi bir derneğe veya vakfa üye olduğu görülmektedir. Üye olunan dernekler arasında ise '*EYEDDER*'in ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 13: *Araştırma Görevlisi Olarak Çalışmaktan Memnuniyet Derecesi*

1		2		3		4		5		T	Ortalama(x)
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	33	3.48
2	6.1	5	15.2	8	24.2	11	33.3	7	21.2		

Tablo 14: *Derneğe veya Vakfa Üyelik Durumu*

Derneğe veya Vakfa Üyelik Durumu	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
	17	51.5	16	48.5
EYEDDER	6			
EBUD (Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği)	2			
Risk Altındaki Çocukları Sanatla ve Kültürle Geliştirme Derneği	1			
ARBİS	1			
Eğitim Araştırmaları Derneği	1			
Diğer (TEGV, TEMA, TUKED, Mülkiyeliler Birliği, Köy Enstitüleri Araştırmaları ve Eğitimi, Kâşif, Gençlik ve Spor Derneği)	6			

Tablo 15: *Araştırma Görevlilerinin Takip Ettiği Dergilere İlişkin Dağılım*

Takip Edilen Dergi Adı	f
1. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	21
2. Educational Administration Quarterly	10
3. Eğitim Araştırmaları	8
4. Educational Management Administration and Leadership	4
5. KUYEB	4
6. Çağdaş Eğitim	3
7. Journal of Educational Administration	2
8. Millî Eğitim Dergisi	2
9. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
10. Adult Education Quarterly	2
11. Eğitim Bilim Toplum	2
12. School Leadership & Management	1
13. Education Policy Studies	1
14. Comparative Education	1
15. Eleştirel Pedagoji	1
16. ABECE Dergisi	1
17. Educational Planning	1
18. AERA (American Educational Research Association)	1
19. Educational Leadership	1
20. Educational Policy	1
21. Eğitim, Bilim ve Toplum	1
22. The Journals of Education Policies	1
23. Eleştirel Pedagoji	1
24. International Journal of Management Education	1
25. Journal of Higher Education Policy and Management	1
26. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1
27. Organizational Research Methods International	1
28. Journal of Qualitative Research in Education	1
29. Eğitim ve Bilim	1
30. Sage Journals Online	1
31. Research in Higher Education	1
32. Journal of Educational Administration	1
33. Journal of Higher Education	1

Araştırma Görevlilerinin takip ettikleri dergilere ilişkin tabloya bakıldığında oldukça geniş bir yelpaze karşımıza çıkmaktadır. Araştırma görevlilerinin en çok takip ettikleri derginin ***"Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi"*** dergisi olduğu görülmektedir. Bu derginin alanda yapılan çalışmaları içeren dergiler arasında ilk sıralarda yer alması açısından araştırma görevlilerinin büyük çoğunluğunun bu dergiyi takip etmeleri sevindirici bir durumdur. Yerli dergilerde bu derginin ardından en çok takip edilen derginin daha geniş bir çerçeveye sahip olan ***"Eğitim Araştırmaları"*** dergisi olduğu görülmektedir. Yabancı dergiler içerisinde ise en çok takip edilen dergilerin ise ***"Educational Administration Quarterly"*** ve ardından '***Educational Management Administration and Leadership***" dergileri olduğu görülmektedir.

Tablo 16. *Araştırma Görevlilerinin Yabancı Dil Seviyeleri*

Yabancı Dil Becerileri	Yabancı Dil Seviyesi
Çeviri	3.9
Konuşma	3.2
Okuma-Anlama	4.1
Yazma	3.5

Araştırma görevlilerinden 1 kişi yabancı dilini hem İngilizce hem Almanca olarak belirtirken diğerleri yabancı dilini *İngilizce* olarak belirtmiştir. Araştırma görevlilerinden yabancı dil sevilerini çeviri, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerine göre "Çok kötü=1"den "Çok iyi=5"e kadar değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan sonuçlara göre yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere araştırma görevlilerinin kendilerini en iyi gördükleri *okuma-anlama* (4.1) becerisi, daha sonra *çeviri* (3.9), *yazma* (3.5) ve en sonda *konuşma* (3.2) becerisi olmuştur. Burada verilen yabancı dil eğitiminin konuşma becerisi kazandırmakta yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırma görevlileri yaptıkları çalışmalarda, yabancı kaynaklardan yararlanırken daha çok okuma-anlama ve çeviri konusunda dil seviyelerini geliştirmektedirler.

Araştırma görevlilerinin serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, % 60.6'sı aileleriyle zaman geçirdiklerini, % 42.4'ü kültürel etkinliklere katıldıklarını, % 42.4'ü sportif etkinliklere katıldığını ve % 30.3'ü hobilerine zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra % 9.1'inin ise gönüllü faaliyetlere katılarak serbest zamanlarını değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 17. *Serbest Zaman Değerlendirme Etkinlikleri*

Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliği	%	f
Ailem ile zaman geçiririm.	60.6	20
Sportif etkinliklere katılırım.	42.4	14
Kültürel etkinliklere katılırım.	42.4	14
Hobilerime (resim, müzik, dans, kitap okuma, seyahat, vs.) zaman ayırırım.	30.3	10
Gönüllü faaliyetlerle (Sivil toplum kuruluşlarında görev alma, vs.) uğraşırım.	9.1	3

Tablo 18. *Araştırma Görevlilerinin Katıldığı Kişisel Gelişime Yönelik Sertifikalı Eğitim/Projeler*

Eğitim/Proje	f
Bilgisayar	2
AB Gençlik Girişimi Projesi	2
TÜBİTAK destekli Projeler	2
Yabancı Dil (İngilizce)	2
Kadının Güçlendirilmesi Projesi Eğitici Eğitimi	2
Güzel Konuşma Diksiyon	1
Stratejik Planlama Eğitimi	1
Bilimsel Araştırma Projesi (BAP)	1
Web Tasarımı	1
İnsanım, Bireyim Yurttaşım	1
Yaratıcı Drama	1
İnsan Hakları Eğitici Eğitimi	1

Araştırma görevlilerine herhangi bir kişisel gelişime yönelik sertifikalı eğitim veya projeye katılıp katılmadıkları sorulduğunda, % 57.6'sı (19 kişi) katılmadıklarını, % 39.4'ü (13 kişi) ise katıldıklarını belirtmiştir. Yukarıda verilen tabloda görüldüğü üzere, araştırma görevlileri bilgisayar ve yabancı dilin yanı sıra kadın çalışmaları, AB projeleri gibi çeşitli eğitim ve projelere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 19. *Televizyon İzleme Sıklığı*

Ne sıklıkla televizyon seyredersiniz?	%	f
Hiç izlemem	12.1	4
Günde 1-3 saat	84.8	28
Günde 4-6 saat	3.0	1
Günde 6 saat üstü	0	0

Araştırma görevlilerinin ne sıklıkla televizyon izledikleri sorusuna verilen cevaplardan, araştırma görevlilerinin % 84.8'inin günde 1-3 saat televizyon izledikleri görülmektedir. Araştırma görevlilerinin televizyon izlemeye çok fazla zaman ayırmadıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 20. *Sanatsal Etkinliklere Katılım*

Ne sıklıkla sinema, tiyatro, bale vb. gibi sanatsal etkinliklere katılırsınız?	%	f
Ayda birden fazla bu tür etkinliklere katılırım	54.5	18
Haftada bir bu tür etkinliklere katılırım.	21.2	7
Yılda birkaç kez bu tür etkinliklere katılırım.	21.2	7
Bu tür etkinliklere hiç katılmam.	3.0	1
Toplam	**100**	**33**

Araştırma görevlilerine sanatsal etkinliklere ne sıklıkta katıldıkları sorulduğunda, % 54.5'i ayda birden fazla bu tür etkinliklere katıldığını % 21.2'si haftada bir, % 21.2'si ise yılda birkaç kez sanatsal etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sorularının üçüncü bölümünde araştırma görevlilerine akademik yaşama ilişkin sorular sorulmuştur.

Tablo 21. *Yüksek Lisans ve Doktora Çalışma Alanı*

Çalışma Alanı	Yüksek Lisans		Doktora	
	%	f	%	f
Örgütsel Davranış	39.4	13	30.3	10
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	9.1	3	3.0	1
Liderlik	9.1	3	6.1	2
Türk Eğitim Sistemi	6.1	2	0	0
Eğitim ve Okul Yönetimi	6.1	2	15.2	5
Örgütsel/Yönetsel Etkililik	6.1	2	0	0
Yetişkin Eğitimi	3.0	1	6.1	2
Sınıf Yönetimi	3.0	1	0	0
İnsan Kaynakları Yönetimi	3.0	1	3.0	1
Eğitim Politikaları	0	0	3.0	1
Eğitim Denetimi	0	0	0	0

Öncelikli olarak araştırma görevlilerine yüksek lisans ve doktora çalışma alanları sorulduğunda, yüksek lisans çalışma alanı olarak öne çıkan konu başlıkları ***Örgütsel Davranış*** (% 39.4), ***Eğitim Ekonomisi ve Planlaması*** (% 9.1), ***Liderlik*** (% 9.1) iken *Eğitim Denetimi* konusunda çalışma yapan araştırma görevlisinin bulunmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 33 kişiden 22'sinin doktora çalışma alanını belirttiği görülmektedir. 22 araştırma görevlisinin % 30.3'ü ***Örgütsel Davranış***, % 15'i ***Eğitim ve Okul Yönetimi*** konusunda çalışırken, *Sınıf Yönetimi*, *Türk Eğitim Sistemi*, *Örgütsel/Yönetsel Etkililik* ve *Eğitim Denetimi* konularının çalışılmadığı görülmektedir.

Tablo 22: *Çalışmak İstenilen Alan*

Çalışma Alanı	%	f
Örgütsel Davranış	63.6	21
Eğitim ve Okul Yönetimi	27.3	9
Liderlik	21.2	7
Örgütsel/Yönetsel Etkililik	21.2	7
Yetişkin Eğitimi	15.2	5
İnsan Kaynakları Yönetimi	12.1	4
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	12.1	4
Türk Eğitim Sistemi	9.1	3
Sınıf Yönetimi	3.0	1
Eğitim Denetimi	3.0	1
Eğitim Politikaları	3.0	1
Örgütsel Değişim	3.0	1

Çalışılmakta olan konuların yanı sıra, araştırma görevlilerinin çalışmak istedikleri alanın ne olduğu sorusuna, en fazla çalışmak istenilen konular arasında araştırma görevlilerinin % 63.6'sının ***Örgütsel Davranış***, % 27.3'ünün ***Eğitim ve Okul Yönetimi***, % 21.2'sinin ***Liderlik***, % 21.2'sinin ***Örgütsel/Yönetsel Etkililik***, % 15.2'sinin ise ***Yetişkin Eğitimi*** konusunda çalışmak istediği görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora çalışma alanları ile çalışmak istenilen alanlar karşılaştırıldığında, araştırma görevlilerinin istedikleri alanlarda çalıştıklarını söylemek mümkündür.

Araştırma görevlilerinin akademik üretkenlikleri hakkında bilgi veren ulusal ve uluslararası çalışmalarına baktığımızda, yukarıda Tablo 23'te görüldüğü üzere 33 araştırma görevlisinin ulusal düzeyde bildiri ortalamasının 3.2, uluslararası düzeyde SSCI dışı bildiri ortalamasının 1.2 ve SSCI kapsamında ise bu ortalamanın 0.2 olduğu görülmektedir. Makalelerde ise bu durum ulusal düzeyde 2.3, SSCI dışı 0.5 ve SSCI kapsamında ise 0.2'dir. Kitap bölümü ve kitap çalışmaları daha çok ulusal düzeyde görülmekte 11 kitap bölümü ve 4 kitap çalışması belirtilirken, uluslararası düzeyde (SSCI dışı) 2 kitap çalışması belirtilmiştir. Sonuçlara baktığımızda, araştırma görevlilerinin bildiri ve makale çalışmalarının çoğunlukta olduğu, ulusal düzeyde kitaptan ziyade kitap bölümü yazarlığının daha fazla bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, ulusal alandaki akademik çalışmaların uluslararası alandaki çalışmalara oranla çok daha fazla olduğu, uluslararası düzeyde özellikle SSCI'da taranan yayınlardaki çalışmaların ise çok az olduğu söylenebilir.

Tablo 23. *Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar*

Akademik Çalışmalar	Ulusal		Uluslararası (SSCI)		Uluslararası (SSCI dışı)	
	Toplam	Ortalama	Toplam	Ortalama	Toplam	Ortalama
Makale	77	2.3	7	0.2	18	0.5
Bildiri	106	3.2	7	0.2	39	1.2
Poster	10	0.3	0	0.0	0	0.0
Kitap	4	0.1	0	0.0	2	0.06
Kitap Bölümü	11	0.3	0	0.0	0	0.0
Proje	2	0.06	0	0.0	0	0.0

Tablo 24. *Bilimsel Çalışmalarda Alınan Finansal Destekler*

Bilimsel Çalışmalarınızda Finansal Destek Aldınız mı?	%	f
Hayır	69.7	23
Evet	27.6	9
Destek Alınan Kurumlar		**f**
Üniversite - Bilimsel Araştırma Projesi (BAP)		7
TÜBİTAK		2

Araştırma görevlilerine çalışmalarında finansal destek alıp almadıkları sorulduğunda, 32 kişiden 23'ü herhangi bir finansal destek almadığını belirtmiştir. Finansal destek aldıklarını belirten araştırma görevlileri ise BAP (Bilimsel Araştırma Projesi) kapsamında üniversitelerden (7 kişi) ve TÜBİTAK'tan (2 kişi) destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma görevlilerine en çok hangi konularda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları sorulduğunda, % 81.8'i *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistik*, % 54.5'i *Yabancı Dil*, % 39.4'ü *Akademik Yayın Hazırlama Süreci* konusunda gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 25. *Mesleki Gelişimde En Çok İhtiyaç Duyulan Konular*

Konular	%	f
Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistik	81.8	27
Yabancı Dil	54.5	18
Akademik Yayın Hazırlama Süreci	39.4	13
Bilimsel Düşünme Yöntemi	24.2	8
Etkili İletişim ve Sunu Becerileri	9.1	3
Sosyal Beceriler	6.1	2
Eğitim Teknolojilerinden Yararlanma	6.1	2
Kişisel Gelişim	6.1	2
Diğer	3.0	1

Tablo 26. *Eğitim Yönetimi Alanında Gözlemlenen Sorunlar*

Eğitim Yönetimi Sorunu	f
Üniversiteden Kaynaklanan Sorunlar	
Uygulama/pratik eksikliği (Uygulamadan çok kurama ağırlık verilmesi)	6
Kuramcılar ve uygulamacılar arasındaki kopukluk (Üniversite-okul işbirliği)	4
Finansman konularındaki çalışmaların azlığı	1
Örgütsel etkililiğe yönelik çalışmaların azlığı	1
Danışman ilgisizliği	3
Örgütlenme eksikliği	1
Ders yükü fazlalığının bilimsel yayın yapmaya izin vermemesi	1
Alandaki doçent ve profesörlerin yeterince üretken olmaması	1
Akademisyen eksikliği	1
Yerli kaynak azlığı	1
Finansman (kaynak) sorunu	1
Lisansüstü programlar açısından belirli bir standardın olmaması	2
Yükseköğretimin yönetimi ve akreditasyon	1
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	
Okul yöneticilerinin atanma kriterleri (Hizmet öncesi eğitimden geçmeden atanma)	6
Okul müdürlerinin yetersizlikleri (Hizmet öncesi eğitimden geçmeden atanma)	4
Denetim sistemindeki yetersizlikler (müfettiş sayısının az olması, gerekli rehberliğin yapılmaması)	3
Çağdaş yönetim anlayışını benimsemiş yönetici ve denetçi sayılarının yetersiz olması	1
MEB merkez ve taşra teşkilatında uzman personel olmaması	1
Siyasi müdahale ve kadrolaşma-kadro şişkinliği	4
Alanda yüksek lisans ve doktora yapanlara (öğretmenlere) avantaj sağlamaması	3
Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanından mezun sayısının çok olması	1
Merkeziyetçi yapı	1
Bireysel ve Eğitim Yönetimi Alanına Özgü Sorunlar	
Bilimsel araştırma yöntemi eksikliği	2
Yabancı dil sıkıntısı	1
Bilimsel çalışmaların niteliği	5
Alana özgü kuram ve teorilerin olmayışı (işletmeden alınması)	4
Ulusal yayınların kısır döngüsü	2
Disiplinlerarası çalışmaların azlığı	1
Eleştirel çalışmaların azlığı	1
Nitel çalışmaların azlığı	1
Yurtdışındaki 15-20 yıl önceki çalışmaların benzeri birçok çalışma yapılması	1
Uluslararası alanyazına kuramsal bir katkı yapılamaması	1

Araştırma görevlilerine eğitim yönetimi alanında gözlemledikleri sorunlar sorulmuştur. Genel olarak bakıldığında en çok belirtilen sorunlar, "Uygulamadan çok kurama ağırlık verilmesi" (f=6), "Okul yöneticilerinin atanma kriterleri" (f=6) ve "Bilimsel çalışmaların niteliği" (f=5) şeklinde sıralanmıştır. Gözlemlenen sorunlar tabloda üniversiteden kaynaklanan, eğitim sisteminden kaynaklanan ve bireysel ve eğitim yönetimi alanına özgü sorunlar olmak üzere üç başlık halinde gruplandırılmıştır. Bu ana başlıklar altında da birbirine yakın görülen sorunlar bir arada verilmiştir. Üniversiteden kaynaklanan sorunlar arasında en fazla belirtilen uygulama eksikliği (f=6) sorununun yanı sıra, araştırma görevlilerinin cevap sıklığına göre dikkat çeken diğer sorunlar kuram-uygulama ya da üniversite-okul arasındaki işbirliğinin eksikliği (f= 4) ve danışman ilgisizliği (f=3) şeklinde yer almıştır. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara bakıldığında, araştırma görevlilerinin üniversiteden kaynaklanan sorunlarla birlikte daha çok bu kısımda sorunlar gözlemledikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin atanma kriterleri sorununun yanı sıra (f=6), okul müdürlerinin yetersizlikleri (f=4), siyasi müdahale ve kadrolaşma-kadro şişkinliği (f=4), (denetim sistemindeki yetersizlikler (f=3) ve alanda yüksek lisans-doktora yapan öğretmenlere avantaj sağlanmaması (f=3) diğer sorunlar olarak yer almaktadır. Son olarak bireysel ve eğitim yönetimi alanına özgü sorunlara bakıldığında bilimsel çalışmaların niteliği (f=5) sorununun yanı sıra, alana özgü kuramların olmaması (f=4) en fazla tekrarlanan sorunlar olarak dile getirilmiştir.

Tablo 27. *Eğitim Yöneticisinde Bulunması Gereken Özellikler*

Yönetici Özellikleri	f
Liderlik	20
Sosyal ilişkiler konusunda iletişim becerileri	16
Mesleki Yeterlik (yönetim becerisi)	13
Mesleki Gelişime Açık Olma ve Güncel Gelişmeleri Takip etme	12
Değerler sahibi olma ve Değerleri Yönetme	7
Alanda Lisansüstü Eğitim ve Bilimsel Yeterlik	6
Öğretmenlik Deneyimi	3
Sabırlı olma	2
Kuram ve uygulama dengesi kurabilme	2
İdealistlik	1
Disiplinli Olma	1

Eğitim yöneticisinde bulunması gereken özellikler ile ilgili araştırma görevlilerinin en sık belirttiği yönetici özellikleri, liderlik (20 kişi), sosyal ilişkiler konusunda iletişim becerileri (16 kişi), mesleki yeterlilik (yönetim becerileri) (13 kişi) ve mesleki gelişime açık olma ve güncel gelişmeleri takip etme (12 kişi) şeklinde sıralanmıştır.

Son olarak, araştırma görevlilerine Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında çalışan araştırma görevlilerinin farklı lisans programlarından gelmesinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına yansımaları konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Bu konuya ilişkin araştırma görevlilerinin cevaplarına bakıldığında genelde olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin yaklaşık olarak 2/3'lük kısmı, alandaki araştırma görevlilerinin farklı lisans programlarından gelmiş olmasının alana farklı bakış açıları ve zenginlik katacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Bu konuda görüş belirten araştırma görevlilerinin bir kısmı farklı programlardan gelmiş olmanın disiplinlerarası çalışmalara zemin hazırlaması bakımından olumlu olduğunu belirtirken, bazı araştırma görevlileri de farklı alanlardan gelmenin eğitim yönetimi alanındaki kısırlaşmayı engellediğini ve alan için bu durumun olumlu sonuçlar getireceğini belirtmişlerdir.

Araştırma görevlilerinin bir kısmı lisans programı olmadığı için farklı alanlardan Eğitim Yönetimi alanına gelmenin doğal ve zorunlu olduğunu belirtmişler, fakat özellikle Eğitim Fakültesi mezunlarının bu alana gelmesi gerektiğini, ilgisiz alanlardan Eğitim Yönetimi alanına gelenlerin ise alana hâkim olma ve alanı tanıma bakımından sıkıntı yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan ve geleceğin öğretim üyeleri olan araştırma görevlilerinin profilini ortaya koymuştur. Araştırma görevlilerinin lisans eğitimlerine bakıldığında yarısının fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olması dikkat çekici sonuçlardan biridir. Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin çoğunluğu, eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim yapma nedeni olarak akademisyen olmayı göstermiştir. Araştırma görevlilerinin en çok takip ettiği dergi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi'dir. Ayrıca, araştırma görevlileri çalışmak istedikleri alanlarda yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapmaktadırlar. Araştırma görevlilerinin büyük çoğunluğu yaptığı çalışmalar için finansal destek almamaktadır. Bunun yanı sıra araştırma görevlileri mesleki olarak daha çok bilimsel araştırma yöntemi ve istatistik ile yabancı dil konularında eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırma görevlilerinin eğitim yönetimi alanına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak 'uygulama eksikliği', 'okul yöneticilerini atanma kriterleri' ve 'bilimsel çalışmaların niteliği' üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitim yöneticisinde bulunması gereken özellikler için araştırma görevlileri en çok liderlik ve sosyal ilişkilerdeki iletişim becerilerini dile getirmişlerdir. Araştırma görevlileri, alanda görev yapan araştırma görevlilerinin farklı lisans programlarından gelmelerini zenginlik olarak görmekte ve alana katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu çalışma sırasında karşılaşılan sorunlar ve çalışma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Üniversite web sitelerinde akademik personele ait bilgilerin güncellenmesi yapılabilir.
- Yüksek lisans ve doktora programı olan bazı üniversitelerde araştırma görevlisinin olmadığı görülmüştür. Buralarda kadro talebinde bulunulabilir.
- 50/d kadrosuyla ataması yapılan araştırma görevlilerinin kadro sıkıntılarının giderilmesine yönelik adımlar atılabilir.
- Araştırma görevlilerinin yabancı dil pratiğini geliştirmeleri için yurtdışı deneyimlerini artırabilecekleri imkânlar artırılabilir.
- Araştırma görevlilerinin mesleki açıdan kendini geliştirmek istediği konularda eğitimler verilebilir.
- Yüksek Lisans ve Doktora çalışmalarında tekrarlanan konular yerine daha az çalışılan araştırma konularında yönlendirme yapılabilir.
- Bilimsel çalışmalar için finansal destekler artırılabilir.
- Araştırma görevlilerinin Eğitim Yönetimi alanına ilişkin gözlemlediği sorunlara yönelik akademik ve idari çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Öztürk, R. (2007). Türkiye'de Hemşirelik Yüksekokulu Araştırma Görevlisi Profili, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İzmir

Dursun, C. (2008). Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Profili (Ankara Örneği), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

www.eyedder.org Erişim Tarihi: Mart 2010

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN TAKIM LİDERLİĞİNDE YETERLİK DÜZEYLERİ

Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Antalya e-posta: muallaaksu@akdeniz.edu.tr

Uzman Gamze Kalağan

Akdeniz Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Antalya e-posta: gamzekâlagan@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlik düzeylerini belirlemek ve seçilmiş kimlik değişkenlerine göre istatistiksel karşılaştırmalar yapmaktır. Çalışmanın evrenini, Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinin işbirliğinde düzenlenen "Oryantasyon Semineri"ne katılan, Antalya ili merkez ve ilçe sınırları içerisinde, 2010 yılı yönetici atamaları kapsamında görevlendirilen 234 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "görevlendirme yeterliği", "çalışma ortamı sağlama yeterliği" ve "iletişim ve eşgüdümü geliştirme yeterliği" olmak üzere üç boyut ve 12 maddeden oluşan Takım Liderliğinde Yeterlik Aracı (TALYA) ile toplanmıştır. Bulgular, eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlik algılarının olumlu yönde güçlü olduğunu göstermiştir. Eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterliklerinde cinsiyet, müdürlükteki hizmet yılı ve müdür vekilliğindeki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel açıdan farklılaşma gözlenmezken; müdür yardımcılığında hizmet yılının "görevlendirme yeterliği" boyutunda önemli bir değişken olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Eğitim Yöneticisi, Takım Liderliği, Takım Liderliğinde Yeterlik*

Abstract

The aim of this research is to determine competency levels in team leadership of the educational managers, and to make comparisons in terms of selected demographic variables. The population of this study consisted of 234 educational managers assigned in 2010 in Antalya province, and participating in "Orientation Seminar" held by the Akdeniz University Faculty of Education in the cooperation with Directorate of National Education in Antalya Province. Data were collected through Instrument of Competency in Team Leadership (ICTIM) comprising 12 items and three dimensions called competency in delegation, competency in providing work environment, and competency in improving communicaton and coordination. Findings show that perceptions on competency of educational managers in team leadership are positively strong. There have been no statistical differences in the variables gender, length of managing service, length of deputy managing service in terms of competency of educational managers in team leadership. However, a significant difference is found in the variable "length of deputy managing service" in one dimension called competency in delegation.

Keywords: *Educational Manager, Team Leadership, Competency in Team Leadership*

PROBLEM DURUMU

Günümüzde dünya ülkeleri her alanda kıyasıya bir rekabet içindedir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan çağımızda, özellikle eğitim gibi sürekli gelişimi gerektiren bir alanda bu rekabet, kaçınılmaz olarak ulusların geleceği üzerinde yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu çağda kuşkusuz bireysel çabalar yeterli olmayacaktır. Toplumun her bireyinin gizilgüçlerini açığa çıkarabilecek bir eğitim dizgesine ve bu güçleri etkili takımlar içerisinde işe koşacak etkili bir takım liderliğine gereksinim duyulacaktır.

Takım ve grup terimleri grup davranışı alanyazınında dahi birbirinin yerine kullanılmaktadır. Takım olmak için, elbette ilk önce bir gruba sahip olmak gerekir. Ancak bütün gruplar takım değildir, takım küçük grubun yalnızca bir türüdür. Bir takım, yalnızca birlikte çalışan kişilerin bir topluluğu da değildir. Komiteler, bölümler, kurullar grup olarak adlandırılsalar da takım olmayabilirler. Bir grup, takım olarak adlandırmakla takım haline gelmez. Bir grup, ancak (1) ortak amaçlara ulaşmak için uğraşırken olumlu karşılıklı bağımlılıklarının farkında olan, (2) bunu yaparken etkileşim kuran, (3) kimlerin takım üyesi olup kimlerin olmadığının farkında olan, (4) başarılacak belirli rol veya işlevlere sahip olan ve (5) üyeliğin sınırlı bir ömrü olduğunu bilen bireylerden oluştuğunda takım haline gelir (Johnson ve Johnson, 1994, s. 503).

Takım çalışmasının denencel yanını ele alan Nurmi (1996)'nin, bir takımda ulaşılabilecek çözüm seçenekleri konusundaki öngörüleri şöyle özetlenebilir: Eğer üç kişilik bir takımda, problemi çözmek için gerekli olan uzmanlığın yüzde 50'sine A kişisi, yüzde 30'una B kişisi ve yüzde 20'sine C kişisi sahip ise; takım çalışmasının dört farklı türünde çözüm şöyle olabilir: (1) Kişinin dikte etmesi yoluyla (otokratik) takım, takımın en nitelikli üyesinin uzmanlığına eşit olan yüzde 20-50 arasında bir çözüme ulaşabilir. (2) Uzlaşma yoluyla, takımın en nitelikli üyesinin uzmanlığının altında olmak üzere yüzde 33 ile ortalama bir çözüme ulaşılır. (3) Bütünleştirici takım çalışması ile üyelerin uzmanlığının toplanması yoluyla yüzde 100 bir çözüme ulaşılabilir. (4) Etkileşen (sinerjik) takım çalışması yoluyla, takım oturumundan hiçbir üyenin sahip olmadığı yeni bir çözüm yarattığı için, yüzde 100'ün üzerinde bir çözüme (yenilikçi) ulaşılabilir.

Majchrzak, Hotra, Stamps ve Lipnack (2004) ise, takımların çoğuna rehberlik eden üç ilkeyi vurgulamaktadırlar: Birincisi, takımların nasıl oluşturulduğuna ilişkindir ve "Çeşitlilikten yararlan." kuralı olarak adlandırılmıştır. İkincisi, çabaları eşgüdümlemek için teknolojiyi nasıl kullandıkları ile ilgilidir ve "Gerçeğe benzetmek için teknoloji kullan." kuralıdır. Üçüncüsü de, takım liderinin, ortak noktaları az ve birbirlerine yabancı olan kişileri, karşılıklı destekleyici bir grup olarak işlev göstermeye nasıl yönelttiği ile ilgilidir ve "Takımı birlikte tut." kuralı olarak tanımlanmıştır.

Aslında bir örgüt, birbirine bağımlı ve iç içe geçmiş takımlardan oluşur. Etkili olmak isteyen her yönetici, astlarıyla takım oluşturmak zorundadır. Örgüt üyeleri, görev gereği çok sayıda takımın üyesi olabilir. En alt düzeydeki işgörenin dışında, örgütte her işgören en az iki takımın üyesi konumundadır (Başaran, 1982). Öyleyse bir okulda müdür ve müdür yardımcılarının birlikte yönetim takımını, zümre öğretmenlerinin okulun öğretim takımlarını oluşturduğu düşünülebilir.

Takım çalışması ve takım liderliği konularında, gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde yürütülmüş araştırmalar bulunmaktadır. Yurtdışında yapılan araştırmalardan biri, Miles ve Mangold (2002)'a aittir. Yazarlar, takım üyesinin doyumunun, grup içindeki iletişimin açıklık derecesi ve takım liderinin başarımından (performans) etkilendiğini bulmuşlardır. Bulgularına göre, takım üyeleri ve liderlerin algıları, grup içindeki açık iletişim konusunda önemli bir farklılık yaratmamakla birlikte; takım üyeleri, liderlerinin başarımından liderlerin kendilerini değerlendirmelerine kıyasla daha az hoşnutluk göstermişler ve takım liderlerinin çatışmaları çözme yeteneğinden daha az doyum sağlamışlardır. Sivasubramaniam, Murry, Alolio ve Jung (2002)'ın araştırmalarında ise, takımların oluşumundan bir süre sonra, kendilerine dönüşümsel takım liderliği davranışları üzerinde yüksek puan veren grupların, zaman içerisinde

kendilerini daha yeterli gördükleri ve daha yüksek başarım düzeyine ulaştıkları bulgusu elde edilmiştir.

Yurtiçinde, takım algısı konusunda bir çalışma Aksu (1995) tarafından yükseköğretim düzeyinde yapılmış ve yönetim görevi yapan öğretim kadrosunun, takımlarını diğer meslektaşlarına göre daha olumlu puanladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan 10 yıl sonra, Aksu, Demirtaş ve Atılgan (2005) tarafından, aynı veri toplama aracı kullanılarak, okul müdürlerinin, kendilerini görev yaptıkları okulun öğretmenleriyle bir takım olarak algılama düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Takım çalışması ve liderliği konusunda daha sonra ulaşılan çalışmalar, üç yüksek lisans ve bir doktora tezi olmuştur. Yüksek lisans tezlerinden biri dışında, bu araştırmaların üçü de eğitim örgütlerinde yapılmıştır. Selçuk (2007), ilköğretim okulu müdür yardımcılarının algılarına göre takım çalışmasında liderin rolünü araştırmış ve rolün önemi ile sergilenmesi arasında önem lehine farklılık saptamıştır. Ayrıca liderlik rolünü sergileme sıklığı beklentilerin altında bulunmuş; mevcut okul müdürlerinin takım lideri rolünü sergilemeleri konusunda erkeklerin algıları kadınlardan daha olumlu olmuştur. Kuyumcu (2007), okul kültürü ile takım liderliği arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki gözlemiştir. Akyüz (2007) de, okul müdürlerinin takım liderliği yeteneklerini öğretmenlerin, müfettişlere göre daha olumlu değerlendirdiklerini saptamıştır.

Diğer iki araştırma endüstri sektöründe yapılmıştır. Ertürk (2007), takım üyelerine yetki veren liderlik yaklaşımlarının, takımın güdülenmesine olumlu katkı sağladığını bulmuştur. Zehir ve Özşahin (2008) de, etkili takım çalışmasını oluşturan beş ana etmenden (takım sinerjisi, iletişim, kaynak kullanımı, başarım hedefleri ve yetenekler), kaynak kullanımı dışındaki dört etmenin, takımın yeniliğe odaklanmasına doğrudan ve pozitif bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Takım çalışması ve takım liderliği, örgütün işlevini yerine getirmesi ve amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Oysaki okul geliştirme çabalarının gözlendiği Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların bazıları yıllardır vekil müdürlerle yönetilmektedir. Okul müdürlüğüne yeni atama yapılması, bu çalışmanın güdüleyici etkeni olmuştur. Böylece okul müdürlüğü görevinde bulunanların, kendilerini takım liderliği yeterliğinde nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi "Okul müdürlerinin kendi algılarına göre, takım liderliğinde yeterlik düzeyleri nedir?" biçiminde oluşturulmuştur.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, 2010 yılı yönetici atamaları kapsamında yeni görevlendirilen eğitim yöneticilerinin takım liderliğindeki yeterliklerini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlikleri, seçilmiş bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın evrenini, Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile 12 Mart - 5 Nisan 2010 tarihleri arasında düzenlenen "Oryantasyon Semineri"ne katılan, Antalya ili merkez ve ilçe sınırları içerisinde, 2010 yılı yönetici atamaları kapsamında görevlendirilen 234 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Evrenin tümü araştırma kapsamına alınmış, ancak uygun biçimde doldurulan 185 veri setinde çok değişkenli (multivarite) ve tek değişkenli (univariate) ayrık değerler (outliers) temizlenmiş ve bir anket değerlendirme dışında bırakılarak 184 veri ile istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Böylece kendini örnekleyen örneklem elde edilmiş ve evrenin yüzde 79'u araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı yoluyla toplanan verilerle sınırlı tutulmuştur.

Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Birinci bölümde takım liderliğinde yeterlik ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu bölümdeki toplam 14 madde, eğitim yöneticisinin takım

liderliğinde yeterliklerini ölçmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı EARGED Hizmet İçi Eğitim ve Laboratuvar Okulları Şubesi'nin belirlediği yönetici standartlarından "Yönetim Becerileri Alanında Uzmanlık" kategorisindeki "Ekip Çalışması" başlığı altında verilen maddeler (MEB, 2002, s. 289-290) çözümlenerek oluşturulmuştur. Takım liderliğinde yeterlik düzeyi, dört noktalı Likert tipi bir ölçekle belirlenmeye çalışılmıştır. Maddeler için, "Çok zayıfım (1)", "Zayıfım (2)", "Güçlüyüm (3)" ve "Çok güçlüyüm (4)" seçenekleri kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde, kimlik bilgilerini içeren beş maddeye yer verilmiştir.

Ölçme aracının yapı geçerliği için önce faktör sayısı üç alt boyutta bir sınırlama getirilerek açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Faktörleşmede ise, değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasında anlamlı kavramsal yapı oluşturmak amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır. Eğik döndürme işlemi yapılmış ve Direct Oblimin tekniği uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi 184 veri üzerinden gerçekleştiği için, maddelerin faktör yük değerlerinin 0.40'ın üzerinde olan değerler açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.112).

Açıklayıcı faktör analizi iki aşamada uygulanmış, birinci döndürme sonucunda Madde 4 ve ikinci döndürme sonucunda Madde 5 araçtan çıkarılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, üç boyut ve 12 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Oluşan bu yeni yapının KMO değeri 0,891 ve "Bartlett Sphericity Testi" sonucu $\chi 2 = 864,581$ ve P= 0,000 (P<0,001) olarak hesaplanmıştır. Boyutlar "görevlendirme yeterliği", "çalışma ortamı sağlama yeterliği" ve "iletişim ve eşgüdümü geliştirme yeterliği" olarak adlandırılmıştır (Ek 1).

"Takım Liderliğinde Yeterlik Aracı" (TALYA)'nın, üç alt boyut birlikte toplam değişkenlik (varyans) açıklama oranı yüzde 62,872 olarak hesaplanmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizleri doğrultusunda oluşan 12 maddelik TALYA'nın Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0,883 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri, birinci boyut için 0,758, ikinci boyut için 0,718 ve üçüncü boyut için 0,832 olarak hesaplanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, modelin, verilerle ne derece uyum gösterdiğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır (Şencan, 2005, s.407-408; Şimşek, 2007, s.4). Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile, uyum indeksleri [$\chi 2=112,17$, sd=51, P<0,001], ($\chi 2$/sd)= 2,20, RMSEA=0,081, GFI=0,91, AGFI=0,86 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinde iyileştirme yapılması gerektiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda, Madde 10 ile Madde 11 arasında modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon uygulaması, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ve gözlenen değişkenlerin hataları arasında kovaryans tanımlanmasına ilişkin önerileri kapsadığı (Haşlaman, 2005, s.56; Şimşek, 2007, s.89-90) için, doğrulayıcı faktör analizi modellemesinde önemlidir.

Hata kovaryansıyla (Md 10 - Md 11 = 0.30) farklı boyut içinde yapılan modifikasyon (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998: 612, 615) sonucunda, hesaplanan uyum indeksleri genel ölçütlerle karşılaştırılmış ve değerlerin kabul edilebilir ölçüler içerisinde olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak aracın üç faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklenmiştir. Modele ilişkin uyum indeksleri ($\chi 2$/sd)= 1,60, RMSEA=0,057, GFI=0,93, AGFI=0,89 olarak hesaplanmıştır.

Hair ve diğerleri (1998, s.636-637) tarafından önerilen, gözlenemeyen değişkenin derecesine bağlı olarak yapı göstergelerinin iç geçerliğinin belirlenmesi için birleşik güvenirlik (composite reliability) hesaplanmıştır. Buna göre, görevlendirme yeterliği boyutunda açıklanan varyans değeri 0,49 ve yapı güvenirliği 0,74; Çalışma Ortamı Sağlama Yeterliği boyutunda açıklanan varyans değeri 0,71 ve yapı güvenirliği 0,74 ve İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme Yeterliği boyutunda açıklanan varyans değeri 0,43 ve yapı güvenirliği 0,79 olarak hesaplanmıştır. TALYA'ya ait yapı güvenirliği değerlerinin tüm boyutlarda 0,70'in üstünde olduğu; açıklanan varyans değerleri incelendiğinde ise, iki değerin 0,50'in biraz altında olduğu görülmektedir. Fornell ve Larcker (1981)'a göre güvenirlik ve geçerlik ölçütlerinin sağlandığı durumlarda, 0,50'nin biraz altında kalan değerlerin de kabul edilebileceği belirtilmiştir (Erdemir, 2007, s.180).

Verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programlarından SPSS 13.0 ve doğrulayıcı faktör analizi modellemede LISREL 8.54 kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, önce betimsel verilere yer verilmiş, ardından uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak demografik değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

Betimsel verilere göre en yüksek ortalama, $\overline{X}$= 3,38 (SS=, 63) değeri ile "Takım üyelerinin, fikirlerini eleştiri endişesi taşımadan özgürce ifade edebilecekleri bir çalışma ortamı sağlayabilme" biçiminde ifade edilen maddeden (Md. 4) elde edilmiştir. En düşük ortalama ($\overline{X}$= 3,15) ise, "Görevin gerektirdiği biçimde çalışma takımları oluşturabilme" maddesi (Md 1) için hesaplanmıştır (Çizelge 1).

Bulgular, eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlik algılarının olumlu yönde güçlü olduğunu göstermektedir. Veri toplama aracı toplu halde ele alındığında, hesaplanan aritmetik ortalama ($\overline{X}$= 3,25; SS= 0,36), eğitim yöneticilerinin "çok güçlü" düzeyinde olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek aritmetik ortalama çalışma ortamı sağlama yeterliği ($\overline{X}$= 3,32), en düşük ise görevlendirme yeterliği ($\overline{X}$= 3,19) boyutundan elde edilmiştir. Tüm boyutlar için hesaplanan standart sapmalar da, 1'in altında ve birbirine yakın değerlerdir (Çizelge 1).

Çizelge 1: Takım Liderliğinde Yeterlik Değişkenlerine İlişkin Betimsel Veriler (n = 184)

Boyutlar ve Maddeler	$\overline{X}$	SS
Görevlendirme Yeterliği	3,19	0,44
1. Görevin gerektirdiği biçimde çalışma takımları oluşturabilme	3,15	0,47
2. Takım çalışmasını etkili kılacak bir görev dağılımı yapabilme	3,27	0,55
3. Takım üyelerinin, verdiğim görevi kendi amaçlarına dönüştürmelerini teşvik edebilme	3,18	0,57
Çalışma Ortamı Sağlama Yeterliği	3,32	0,47
4. Takım üyelerinin, fikirlerini eleştiri endişesi taşımadan özgürce ifade edebilecekleri bir çalışma ortamı sağlayabilme	3,38	0,63
5. Takım üyelerinin, bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bir çalışma ortamı sağlayabilme	3,32	0,62
6. Takım üyelerine rahat ve uygun bir çalışma ortamı sağlayabilme	3,24	0,53
İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme Yeterliği	3,24	0,39
7. Takım üyelerinin, aralarında işbirliği yapmalarını teşvik edebilme	3,26	0,55
8. Takım üyeleri arasında karşılıklı güven oluşmasına katkıda bulunabilme	3,24	0,53
9. Ortak amaçlara ulaşmak için takım üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayabilme	3,26	0,56
10. Takım üyeleri arasında, sürekli bir eşgüdüm (koordinasyon) sistemi oluşturabilme	3,16	0,52
11. Takım üyeleri arasında etkili iletişim ve işbirliğine dayalı bir çalışma sistemi oluşturabilme	3,22	0,52
12. Takım kimliği oluşması ve takım ruhu içerisinde davranılmasına katkıda bulunabilme	3,29	0,50
Takım Liderliğinde Genel Yeterlik	3,25	0,36

Boyutlar kendi aralarında karşılaştırıldığında, "görevlendirme yeterliği" ile "çalışma ortamı sağlama yeterliği" ve "çalışma ortamı sağlama yeterliği" ile "iletişim ve eşgüdüm geliştirme yeterliği" arasında α: 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Boyutlar arasında yapılan tüm hesaplamalarda da, α: 0,001 düzeyinde ve orta derecede olumlu korelasyon gözlenmiştir (Çizelge 2).

Çizelge 3, cinsiyet değişkeninde takım liderliğinde yeterlik boyutlarına ilişkin verileri göstermektedir. Çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin yüzde 8,8'i kadın, yüzde 91,2'si erkektir. Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, hiçbir boyutta α=, 05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Çizelge 4, müdür yardımcılığında hizmet yılı değişkeninde takım liderliğinde yeterlik boyutlarına ilişkin verileri göstermektedir. Bu değişkene ilişkin soruyu yanıtlayan eğitim yöneticilerinin yüzde 30,4'ü 4 yıl ve daha az, yüzde 41,4'ü 5 yıl ve üstü hizmet yılına sahipken; yüzde 28,2'si hiç müdür yardımcılığı yapmamıştır. Tüm boyutlarda 5 yıl ve üstü hizmet yılına sahip eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlik düzeyleri en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken; yalnızca "görevlendirme yeterliği" boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılık, 5 yıl ve üstü ile 4 yıl ve daha az hizmet süresine sahip eğitim yöneticileri arasında gözlenmiştir.

Çizelge 2: *Aritmetik Ortalamalar ve Korelasyon Katsayıları İçin Anlamlılık Sınaması*

Karşılaştırılan Boyutlar	t	P	r	P
Görevlendirme - Çalışma Ortamı Sağlama	-3,378**	0,001	0,458***	,000
Görevlendirme - İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme	-1,588	0,114	0,608***	,000
Çalışma Ortamı - İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme	2,657**	0,009	0,620***	,000

* P<0,05 ** P<0,01 *** P<0,001

Çizelge 3: *Cinsiyet Değişkenine Göre Takım Liderliğinde Yeterlik Boyutlarının Karşılaştırılması (n = 181)*

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Görevlendirme	Kadın	16	102,84	1645,50	1130,500	0,319
	Erkek	165	89,85	14825,50		
Çalışma Ortamı	Kadın	16	82,66	1322,50	1186,500	0,493
	Erkek	165	91,81	15148,50		
İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme	Kadın	16	85,13	1362,00	1226,000	0,532
	Erkek	165	91,57	15109,00		

P>0,05

Çizelge 4: *Müdür Yardımcılığında Hizmet Yılı Değişkenine Göre Takım Liderliğinde Yeterlik Boyutlarının Karşılaştırılması (n = 181)*

Boyutlar	Müdür Yrd. Hizmet Yılı	n	$\overline{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Görevlendirme Yeterliği	1. 0-4 yıl arası	55	3,10	0,50	3,375	,036	1-2
	2. 5 yıl ve üstü	75	3,28	0,41			
	3. Yapılmadı	51	3,15	0,38			
Çalışma Ortamı Sağlama Yeterliği	1. 0-4 yıl arası	55	3,31	0,45	0,531	,589	-
	2. 5 yıl ve üstü	75	3,36	0,51			
	3. Yapılmadı	51	3,27	0,44			
İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme Yeterliği	1. 0-4 yıl arası	55	3,18	0,42	1,417	,245	-
	2. 5 yıl ve üstü	75	3,29	0,40			
	3. Yapılmadı	51	3,21	0,32			

P<0,05

Çizelge 5, müdürlükteki hizmet yılı değişkeninde takım liderliğinde yeterlik boyutlarına ilişkin verileri göstermektedir. Bu değişkene ilişkin soruyu yanıtlayan eğitim yöneticilerinin yüzde 31'i 0-2 yıl, yüzde 23,4'ü 3-5 yıl ve yüzde 17,9'u 6 yıl ve üstünde müdürlükte hizmet yılına sahipken; yüzde 26,1'i hiç müdürlük yapmamıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, α=0,05 düzeyinde hiçbir boyut için istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Çizelge 6, müdür vekilliğindeki hizmet yılı değişkeninde takım liderliğinde yeterlik boyutlarına ilişkin verileri göstermektedir. Bu değişkene ilişkin soruyu yanıtlayan eğitim yöneticilerinin yüzde 27,6'sı 0-2 yıl, yüzde 29,3'ü 3-12 yıl müdür vekilliğinde hizmet yılına sahipken; yüzde 43,1'i hiç müdür vekilliği yapmamıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, α=0,05 düzeyinde hiçbir boyut için istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Çizelge 5: *Müdürlükteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Takım Liderliğinde Yeterlik Boyutlarının Karşılaştırılması (n = 181)*

Boyutlar	Müdürlükteki Hizmet Yılı	n	$\overline{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Görevlendirme Yeterliği	1.0-2 yıl	57	3,17	0,45	0,207	0,892	-
	2.3-5 yıl	43	3,16	0,48			
	3. 6 yıl ve üstü	33	3,23	0,44			
	4.Yapılmadı	48	3,20	0,38			
Çalışma Ortamı Sağlama Yeterliği	1.0-2 yıl	57	3,25	0,50	0,649	0,584	-
	2.3-5 yıl	43	3,32	0,51			
	3. 6 yıl ve üstü	33	3,38	0,40			
	4.Yapılmadı	48	3,35	0,45			
İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme Yeterliği	1.0-2 yıl	57	3,19	0,39	0,946	0,420	-
	2.3-5 yıl	43	3,26	0,40			
	3. 6 yıl ve üstü	33	3,32	0,34			
	4.Yapılmadı	48	3,20	0,39			

P>0,05

Çizelge 6: *Müdür Vekilliğindeki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Takım Liderliğinde Yeterlik Boyutlarının Karşılaştırılması (n = 181)*

Boyutlar	Müdür Vek. Hizmet Yılı	n	$\overline{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Görevlendirme Yeterliği	1. 0-2 yıl	50	3,21	0,34	1,279	0,281	-
	2. 3-12 yıl	53	3,25	0,39			
	3. Yapılmadı	78	3,13	0,51			
Çalışma Ortamı Sağlama Yeterliği	1. 0-2 yıl	50	3,36	0,52	0, 968	0,382	-
	2. 3-12 yıl	53	3,36	0,41			
	3. Yapılmadı	78	3,26	0,47			
İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme Yeterliği	1. 0-2 yıl	50	3,30	0,38	0,933	0,395	-
	2. 3-12 yıl	53	3,20	0,38			
	3. Yapılmadı	78	3,21	0,39			

P>0,05

SONUÇ VE ÖNERİLER

2010 yılı yönetici atamaları kapsamında yeni görevlendirilen eğitim yöneticileri, takım liderliğine ilişkin yeterliklerini en yüksek "çalışma ortamı sağlama", en düşük ise "görevlendirme" yeterliği boyutunda algılamaktadırlar. "Çalışma ortamı sağlama", eğitim yöneticileri için en kolay gerçekleştirilebilecek bir yeterlik alanı olarak görülebilir. Gerek fiziksel koşullar gerekse sağlanan destek açısından, okullar arasındaki benzerliğin farklılıktan daha fazla olduğu düşünülmektedir. "Görevlendirme" yeterliğinin daha düşük düzeyde algılanması, göreve en uygun kişiyi bulma konusundaki güçlükten kaynaklanıyor olabilir. Ancak dört noktalı bir ölçekten elde edilen en düşük aritmetik ortalamanın 3,00'ün üzerinde bir değer olarak hesaplanmış olması, çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin takım lideri olarak kendilerini tüm boyutlarda yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu sonucun, eğitim yöneticilerinin öğretim takımının üyeleri tarafından lider olarak görülme beklentilerini yansıttığı düşünülebilir.

En yüksek ortalama, "Takım üyelerinin, fikirlerini eleştiri endişesi taşımadan özgürce ifade edebilecekleri bir çalışma ortamı sağlayabilme" maddesinden elde edilmişken; en düşük ortalama, "Görevin gerektirdiği biçimde çalışma takımları oluşturabilme" maddesi için hesaplanmıştır. Bulgular, çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlik algılarının olumlu yönde güçlü olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu saptayan Kuyumcu (2007)'nun araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Cinsiyet, müdürlükteki hizmet yılı ve müdür vekilliğindeki hizmet yılı değişkenleri eğitim yöneticilerinin takım liderliğinde yeterlikleri açısından önemli bulunmazken; müdür yardımcılığındaki hizmet yılı değişkeni, yalnızca "görevlendirme yeterliği" boyutunda önemli bulunmuştur. Buna göre, beş yıl ve daha fazla süreyle müdür yardımcılığı yapanların, görevlendirme yeterliklerini algılama düzeyleri daha yüksektir. Bunun nedeni, hizmet süresinin eğitim yöneticilerinin yönetim deneyimlerini olumlu yönde etkilemesi olabilir. Dolayısıyla mesleki deneyimin, eğitim yöneticilerinin çalışma takımı oluşturmak, takım çalışması sırasında etkin bir görev dağılımı yapmak ve takım liderinin takım üyelerine verdiği görevi benimsemelerini teşvik etmek amacıyla önemli olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılanların kendi yeterliklerini algılamalarında bir değişken ve bir boyut dışında, farklılıklardan çok benzerliklerin olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Katılımcılar, aynı anda atanarak ya ilk kez eğitim yöneticisi olan ya da daha önce eğitim yöneticisi oldukları okuldan ayrılarak başka bir kurumun yönetimini üstlenen kişilerdir. Bu şekilde benzer duygu ve algılara sahip oldukları gözlenen eğitim yöneticilerinin, eğitimin ortak amacını gerçekleştirme rolünü daha iyi yerine getirecekleri düşünülebilir.

Alanyazında takım liderliğini etkileyen etmenler (Zehir ve Özşahin, 2008; Rickards, Chen ve Moger, 2001), takım liderliği (Kuyumcu, 2007), takım liderliği yeteneği (Akyüz, 2007) ve takım liderlerinin sergilemesi gereken rolleri (Topaloğlu ve Aydın, 2005) belirlemek amacıyla geliştirilen veri toplama araçlarına rastlanmışsa da; eğitim yöneticilerinin takım liderliği yeterliklerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın, elde edilen bulgularının yanı sıra; eğitim yöneticilerinin kendilerini değerlendirmek için de kolayca uygulanabilecekleri bir veri toplama aracı sunması bakımından da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bulgular, kuşkusuz bu araştırmanın sınırlılıkları ölçüsünde değerlendirilebilir. Araştırma, Antalya ilinde 2010 yönetici atamaları kapsamında göreve yeni başlamış eğitim yöneticileri ile sınırlı tutulduğu için, elde edilen bulgular eğitim yöneticilerinin tümüne genellenemez. Bulguların genellenebilmesi için daha kapsamlı araştırmalara gereklilik vardır.

Gelecekte, benzer konuya ilgi duyan araştırmacılar, halen görevde olan eğitim yöneticilerini de kapsayan çalışmalar yürütebilirler. Ayrıca, bu konuda eğitim denetçileri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer işgörenler de araştırma kapsamına alı-

nabilir. Bu çalışmada yanıtlamasının daha kolay olacağı düşünülerek kısa bir yeterlik formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Eşdeğer formlar geliştirilerek takım liderliğinde yeterlik algısı başka çalışmalarla da sınanabilir.

Vurgulanması gereken bir diğer nokta, bu çalışma ile katılımcıların, yalnızca benimsedikleri kurama ilişkin bilgi toplanmış olmasıdır. Benimsenen ile uygulanan kuramın her zaman aynı olmayabileceği bilindiğine göre, eğitim yöneticilerinin gerçek ortamlardaki takım liderliği yeterliklerinin gözlenmesine gereksinim duyulacaktır. Bu amaçla nitel yöntemlerin de kullanıldığı çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Aksu, M.B. (1995). Bir çalışma takımı olarak teknik eğitim fakültesi akademik personelinin değerlendirmesi, *F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 15-25.

Aksu, M.B., Demirtaş, H. ve Atılgan, H. (2005). Takım algısı için bir ölçek geliştirme çalışması, 28-30 Eylül 2005 tarihlerinde Pamukkale Üniversitesi tarafından düzenlenen XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresine sunulan bildiri.

Akyüz, G. (2007). *İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin "takım liderliği" yeteneklerinin öğretmenler ve müfettişler tarafından değerlendirilmesi: Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:111, Ankara.

Erdemir, E. (2007). *İşe almada aday odaklılık: Kavramsal çerçeve ve ölçek geliştirme.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ertürk, G. (2007). *Takım liderliği ve bunun takım motivasyonuna etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error, *Journal of Marketing Research*, Vol. 18, No. 1 (February, 1981), 39-50.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam R.L. and Black W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis Fifth Edition*, Pearson Education Upper Saddle River, New Jersey.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başari arasindaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Johnson, D.W & Johnson, F.P. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, Fifth Edition, Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.

Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği: Elazığ ili örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Majchrzak, A., Hotra, A.M., Stamps, J. & Lipnack, J. (2004). Can Absence Make a Team Grow Stronger? *Harvard Business Review*, May, 137.

MEB (2002). *Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli, Düzeltilmiş Üçüncü Basım*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları: 003, Ankara.

Miles, S.J., & Mangold, G. (2002). The Impact of Team Leader Performance on Team Member Satisfaction: The Subordinate's Perspective, *Team Performance Management*, 8 (5/6), 113-121.Online: http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/1350080502.html (22.04.2010 tarihinde indirilmiştir.)

Nurmi, R. (1996). Teamwork and Team Leadership, Team Performance Management: *An International Journal*, 2(1), 9-13.

Rickards, T., Chen, M.H., & Moger, S. (2001). Development of a Self-Report Instrument for Exploring Team Factor, Leadership and Performance Relationships, *British Journal of Management, Vol. 12, 243-250.*

Selçuk, G. (2007). *Takım çalışmaısında liderin rolü: Küçükçekmece ve Esenler ilçesi devlet ilköğretim okullarında görevli müdür yardımcılarının takım çalışmasında liderin rolüne ilişkin algılarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Sivasubramaniam, N; Murry, W.; Alolio, B.J & Jung, D.I. (2002). A Longitudinal Model of the Effects of Team Leadership and Group Potency on Group Performance, *Group & Organizational Management*, 27 (1), ABI/INFORM Global.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlik ve Güvenirlik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara.

Topaloğlu, M. ve Aydın, İ. (2005). Örgütlerde etkin takım yapıları oluşturma sürecinde etkili liderliğin rolü Ankara'da 4 ve 5 yıldızlı otellerde bir uygulama, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:2. 2005, s.93-112.

Zehir, C. ve Özşahin, M. (2008). Takım yönetimi ve takım etkinliğini belirleyen faktörler: Savunma sanayisinde AR-GE yapan takımlar üzerinde bir saha çalışması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 266-279.

EK 1

TAKIM LİDERLİĞİNDE YETERLİK ARACININ AÇIKLAYICI VE DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Eski Md. No *	Yeni Md. No*	İfadeler	Faktör 1. Görevlendirme Yeterliği	2. Çalışma Ortamı Sağlama Yeterliği	3. İletişim ve Eşgüdümü Geliştirme Yeterliği	Standardize β Katsayısı	t değerleri	Hata
1	1	Görevin gerektirdiği biçimde çalışma takımları oluşturabilmede	0,772			67	9,25	0,56
2	2	Takım çalışmasını etkili kılacak bir görev dağılımı yapabilmede	0,683			82	11,19	32
3	3	Takım üyelerinin, verdiğim görevi kendi amaçlarına dönüştürmelerini teşvik edebilmede	0,622			68	9,46	54
8	4	Takım üyelerinin, fikirlerini eleştiri endişesi taşımadan özgürce ifade edebilecekleri bir çalışma ortamı sağlayabilmede		0,709		67	8,99	56
9	5	Takım üyelerinin, bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bir çalışma ortamı sağlayabilmede		0,828		75	10,25	44
11	6	Takım üyelerine rahat ve uygun bir çalışma ortamı sağlayabilmede		0,583		59	7,88	65
6	7	Takım üyelerinin, aralarında işbirliği yapmalarını teşvik edebilmede			0,676	69	9,98	53
7	8	Takım üyeleri arasında karşılıklı güven oluşmasına katkıda bulunabilmede			0,453	62	8,59	63
10	9	Ortak amaçlara ulaşmak için takım üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlayabilmede			0,606	61	8,59	63
12	10	Takım üyeleri arasında, sürekli bir eşgüdüm (koordinasyon) sistemi oluşturabilmede			0,788	67	9,73	55
13	11	Takım üyeleri arasında etkili iletişim ve işbirliğine dayalı bir çalışma sistemi oluşturabilmede			0,779	70	10,22	51
14	12	Takım kimliği oluşması ve takım ruhu içerisinde davranılmasına katkıda bulunabilmede			0,529	75	11,21	44
Varyans Açıklama Oranı = Toplam (% 62,872)			% 44,198	% 10,451	% 8,224			
Güvenirlik Katsayıları = Toplam (,883)			,758	,715	,797			

* Eski madde no ifadesi AFA ve DFA öncesinde kullanılan madde numaralarını, yeni madde no ifadesi ise AFA ve DFA sonrasında geliştirilen ölçme aracının madde numaralarını göstermektedir.

KMO =, 891 Bartlett's Test of Sphericity: Kaykare = 864,581 P=, 000

EĞİTİMDE HESAP VEREBİLİRLİKLE İLGİLİ KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE

Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osmangazi Üniv., Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, msisman@ogu.edu.tr

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, EYTPE Doktora Öğrencisi, aydogduelf@gmail.com

Nuray Taş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, EYTPE Doktora Öğrencisi, nrytas@hotmail.com

Özgür Kaya, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, EYTPE Doktora Öğrencisi, ozzgurkaya@hotmail.com

Özet

Hesap verebilirlik, yönetimle ilgili çağcıl tartışma ve uygulamalarda olduğu gibi eğitim ve okul yönetiminde de anahtar bir kavramdır. Bugün pek çok ülkede eğitimde hesap verebilirlik evrensel bir sorun olarak görülmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik konusunda Avrupa ve Amerika'da çok çalışılmış olmasına karşın Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışmalar çok sınırlıdır. Ayrıca Türkiye'de hesap verebilirlikle ilgili yapılan çalışmalar genellikle kamu yönetimi alanındadır. Bu çalışmada, ilgili alan yazın taranarak eğitim yönetiminde hesap verebilirliğin kapsamı, bu konudaki modeller, hesap verme sisteminin bileşenleri, okul ve eğitim bölgeleriyle ilgili hesap verme raporlarının içerikleri açıklanmıştır.

Anahtar sözcükler: *Hesap verebilme, eğitim ve okul yönetimi*

Abstract

Accountability is a key concept in contemporary debates and practices about management as well as educational and school administration. Today, in many countries, accountability in education is seen a universial problem. The subject of accountability in education has much studied in Europe and America despite studies conducted on this subject in Turkey is very limited. In addition, studies conducted in Turkey about accountability are generally in the area of public administration. In this study, scope of accountability in educational administration, models in this topic, components of the accountability system, contents of accountability reports about schools and educational areas are explained by reviewing literature.

Keywords: *Accountability, educational and school administration*

PROBLEM DURUMU

Yeni kamu yönetimi anlayışında, uygulamalarının hesabını verebilen ve yaptıklarının arkasında duran bir yönetim öngörülmektedir. Bu anlayış çerçevesinde kamu yönetiminde şeffaflık, hesap verebilirlik, adillik ve sorumluluk gibi kavramlar kamu yönetimi ilkelerinde temel olarak ortaya çıkmaktadır. Geçmiş on yıldan fazla bir süredir oldukça daraltılmış bir anlam taşıyan ve Avrupa dillerinde bir zamanlar karşılığı bulunamayan bir kelime olan hesap verebilirlik, artık demokratik yönetimin temel sorumluluklarının çoğunu taşıyan, analitik ve retoriğe ait görevlerin rol oynadığı hemen her yerde baş göstermektedir (Dubnick, 1998; akt: Mulgan, 2000).

Yönetimde hesap verebilirlik, Avrupa ve Amerika'da üzerinde çok çalışılan bir konu olmasına karşın Türkiye'de bu konuda yapılmış çalışmalar çok sınırlıdır. Ayrıca Türkiye'de hesap verebilirlikle ilgili yapılan çalışmalar da daha çok

kamu yönetimi alanındadır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurumsal kapasitenin geliştirilmesine dönük bazı çalışmalar yapılmaktadır. Okul geliştirme, stratejik planlama, performans değerlendirme, öğretmen yeterlilikleri bu kapsamda akla gelen çalışmalardan bazılarıdır. Hesap verebilirlik konusunun ele alınmasının ve kuramsal olarak incelenmesinin, eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşüncesi bu bildiride hareket noktasını oluşturmaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmada, "eğitimde hesap verme sistemleri neleri içermelidir?" sorusundan yola çıkılarak ilgili alan yazının taranması yoluyla eğitim ve okul yönetiminde hesap verebilmeyle ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmak amaçlanmıştır.

Eğitimde Hesap Verebilirlik

Kamu yönetiminde sık kullanılan *"Hesap Verebilirlik veya Hesap Verme Sorumluluğu"* kavramı, uygulamada daha çok malî yönüyle ön plana çıksa da, özünde etik bir içeriği de barındırmakta; Avustralya, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde, etik davranış ilkeleri arasında ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ülkemizde de Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkındaki Kanunda *"hesap verebilirlik"* şeklinde ifade edilen söz konusu ilke, Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri Hakkındaki Yönetmelikte *"yöneticilerin hesap verme sorumluluğu"* olarak yer almıştır. Yönetim fonksiyonlarının halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü ve yöneticilere, eylemlerinin hesabını sergileme yükümlülüğü getiren yönetişim anlayışına göre hesap verme sorumluluğu, kendilerine yetki verilenlerin ve kaynak tahsis edilenlerin, bu yetki ve kaynakları ne kadar etkili kullandıklarını sergileme ve raporlama sorumluluğu olarak açıklanmaktadır (Kesim, 2005).

Eğitim ve okul yönetimi alanındaki araştırmalarda genelde modern örgüt ve yönetim teorisinden yararlanılmaktadır. Eğitim ve okul yönetimi çalışmalarının bütünüyle örgüt teorisinden beslenmesi tartışmalı bir konudur. Örgüt teorisinde kullanılan kavramlar, eğitimle ilgili olarak kullanıldığında dikkate değer bir aykırılık oluşmaktadır. Bu duruma rağmen kapitalist sistem ve işletmelerde var olan ölçülebilir çıktılara ulaşma standartlarını okullara, kolejlere ve üniversitelere uygulama çalışmaları hızla artmaktadır (Hoffer, 2000). Bunun gerekliliğini savunanlar kadar bu durumu şiddetle eleştirenlerde vardır. Hesap verebilme, işletme yönetimi ve kamu yönetimi alanından eğitim yönetimi ve okul yönetimi alanına uyarlanmış bir kavramdır. Buna bağlı olarak "hesap verebilir ve sorumlu okul" anlayışı gelişmiştir. Eğitimde hesap verebilme, paydaşların, bireysel ve ortak yükümlülüklerini somut hale getiren ve resmileştiren bir mekanizmadır (Şişman, 2009).

Eğitimde hesap verebilirlik, Amerika'da 1970'lerden beri sıklıkla kullanılan bir ifade olmuş; 1980'lerde standart temelli bir akım olarak gelişmeye başlamış; 1994'te Amerikan Okullarını Geliştirme Yasası (The Improving America's Schools Act -IASA) ile eyalet düzeyinde hesap verebilirlik sistemi tartışması başlatılmıştır. Son olarak da 2001'de Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind) ile daha yerleşik hesap verebilirlik sistemi geliştirilmiş ve eyaletlere kendi hesap verebilirlik sistemini geliştirmeleri için bir çerçeve sunulmuştur (Perie, Park & Klau, 2007). Geçmişte hesap verebilirlikle ilgili tanımlamalarda amaçlar, belirleyiciler, karar kuralları ve sonuçların etkileşimi üzerine odaklanmaktaydı. Bu bileşenler, hâlâ hesap verebilirlik sisteminin merkezinde bulunmasına rağmen son yıllarda daha çok kapasite geliştirme ve uygun desteğin sağlanması konularına odaklanılmıştır. Hesap verebilirliğin amacı, sadece eğitimin ve okulun var olan durumunu tanımlama ve etkisiz okulları cezalandırma olmayıp bütün okulların etkili olması için gerekli desteği sağlamaktır (Perie, Park & Klau, 2007).

Hesap verme politika, mekanizma ve araçlarının yanıtlaması gereken beş soru vardır. Bunlar şunlardır (Leithwood, 2005):

- Kimler hesap verecektir?
- Kimlere hesap verecektir?
- Niçin hesap verecektir?

- Neye, hangi ölçütlere göre hesap verecektir?
- Hesap vermenin sonuçları ne olacaktır?

Bir okul, paydaşlara okulda gerçekleştirilen faaliyetler ve politikalarla ilgili ana hatları belirlenmiş bir takvim dağıtıyorsa, bu durum basit ve düşük düzeyde bir hesap verebilirliktir. Ancak bu takvimde, programla ilgili kaynaklar, faaliyet nedenleri gibi bilgiler, daha detaylı bir şekilde yer alıyorsa, hesap verebilirlik seviyesi daha yüksektir. Hesap vermede herhangi bir sorumluluk ya da yükümlülüğün değerlendirilmesi, eylemi gerçekleştiren kişi ya da grubun tanımlanmasına bağlı olup kimin hesap vereceği de bu şekilde anlaşılmış olur. Örneğin, öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin eğitimsel yaşantılarından sorumludur. Yöneticiler ve müfettişler, öğretmenlerin öğrencilere dönük verdiği eğitimin kalitesinden sorumludur. Bu sorumluluklar, sadece eylem açısından ele alınmaz; bireyler, okul ve okul dışı yaşamındaki pozisyon ve rolleriyle ilgili olarak da sorumlu tutulur. Örneğin, eğitimcilerden hem özel hem mesleki yaşamlarında, toplum tarafından oluşturulan ahlaki normlara uymaları beklenir. Eğitim sisteminde en çok hesap verilen konu, öğrencinin bireysel refahıdır. Birçok eğitim sisteminde bu anlamda akademik başarı ön plana çıkar, fakat akademik başarı bireysel refahın sadece bir kısmını oluşturur. Paydaşların hesap vermesi gereken diğer konular arasında örgütsel verimlilik, bilgi ve becerilerle ilgili standartların karşılanması, ahlaki davranış standartlarının karşılanması gibi konular da sayılabilir.

Eğitimde Hesap Vermeyle İlgili Modeller

Alan yazın incelendiğinde değişik hesap verme modellerinin var olduğu görülmektedir. Örneğin, Sinclair (1995) hesap vermenin beş farklı çeşidinden söz etmiştir. Bunlar; *politik, kamusal, yönetimsel, profesyonel ve kişisel hesap verebilirlik* olarak adlandırılmıştır. Politik ve kamusal hesap vermede, topluma ve topluluğun bir parçası olan yerel topluluklara karşı sorumluluk vardır. Yönetimsel hesap vermede, bir kişinin hiyerarşik düzende kendisinden daha üst pozisyonda olanlara karşı sorumluluğu söz konusudur. Okullar, eğitim sistemi içindeki daha üst makamlara hesap vermek durumundadır. Bu süreçte girdi ve çıktıların gözlemlenmesi esas noktadır. Profesyonel hesap verme ise bireyin mesleki standartlara göre diğer meslektaşlarına karşı yükümlülüğünü ifade eder. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısı için gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Son olarak da kişisel hesap verme, bireyin kendi değerleriyle ilgili bir konu olup her bireyin kendi vicdanına hesap verebilmesini ifade eder. Son zamanlarda yönetimde reform odaklı eğilimler, kurallara ve süreç yönelimine sıkı bağlılıktan sağduyu, esneklik ve girişimcilik davranışlarına yönelmeye doğru bir kayma göstermektedir. Bunun hesap verebilirlik alanına yansıma ise hiyerarşik ve yasal hesap verme türlerinden daha çok profesyonel ve politik hesap verme türlerine doğru bir değişmenin gündeme gelmesidir (Romzek, 2000).

Hesap verebilme sistemleri, öğrencilerin okul amaçlarını başarabileceği beklentileri üzerine kuruludur. Geleneksel olarak okulların, öğrencilere öğretmesi beklenir. Fakat genel kabul, okula avantajlı durumda gelen öğrencilerin okul öğrenmelerinden daha çok yararlandığı üzerinedir. Azınlık çevrelerden gelen, ekonomik yönden dezavantajlı ve yetersiz öğrencilerin, diğer akranları gibi öğrenemeyeceği düşünülür. Eğitimcilerse kendilerini bu öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri dezavantajlarla boğulmuş hissedebilirler. Bu konuda yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Yönetici, çözülebilir problemleri tanımlayabilir ve ortak kararlarla öğrencilerin okula getirdikleri dezavantajların düzeltilmesi yoluna gidilebilir. Bu problemleri tanımlamada birincil kaynak, öğrenci değerlendirme sonuçları olabilir. ABD'de 1995'te "Özel Eğitim Devlet Yöneticileri Ulusal Birliği" (National Association of State Directors of Special Education-NASDSE) tarafından benzer hesap verebilirlik yapısına sahip özel ve genel eğitimin birleştirilmesi konusuna odaklanarak hesap verebilirlikle ilgili bir dizi seminer yapılmıştır. NASDSE, "Dengelenmiş Hesap Verebilirlik Modeli"ne göre hesap verilebilir bir eğitim sistemi, engelliler de dâhil tüm çocukları

içine alır ve herkes için eşit şekilde sisteme giriş, yüksek standartlar ve yüksek beklentiler içerir. Bu hesap verebilirlik modelinin üç temel bileşeni vardır:

1. Girdiler ve süreçler ile ilgili hesap verebilme,
2. Sistem standartları ile ilgili hesap verebilme,
3. Bireysel öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hesap verebilme.

Bu üç bileşenin her birinin etkili şekilde çalışması durumunda dengeli bir sistemin olacağı beklenmektedir (Ahearn, 2000). Yukarıda söz edilen modellerin yanı sıra Farrel ve Law (1999), çalışmalarında dört hesap verebilirlik modelinden söz etmişlerdir. Bu hesap verebilirlik modelleri şunlardır:

- *Mesleki Hesap Verebilirlik:* Bu hesap verebilirlik, meslektaşların yatay olarak karşılıklı hesap verme sürecini temel alır. Öğretmenler ve buna bağlı olarak okullar, eğitim sürecinde meslektaşlarına ve yerel eğitim görevlilerine hesap verirler.
- *Hiyerarşik Hesap Verebilirlik:* Bu hesap verebilirlikte mesleki hesap vermenin tersine yukarıya doğru bir hesap verme süreci vardır. Hesap verme zinciri, öğretmen, başöğretmen, eyalet valisi ve üst kademe yerel eğitim görevlisi şeklindedir.
- *Piyasa Tarzı Hesap Verebilirlik:* Bu tarzda hesap verilen müşteri olup okullarda genellikle velilere hesap verilir. Çıktılarla ilgili hesap verebilirlik önemli olup bu da sınav sonuçlarına göre yapılır. Bu sistemde müşteriler, okul sonuçlarına göre piyasadaki okullar arasından tercihte bulunur.
- *Topluma Açık Hesap Verebilirlik*: Bu modelde toplumun istekleri ve beklentileri ön plandadır. Demokratik bir sürecin getirdiği katılımcılık sayesinde eğitim sürecinde politikacılar, meslektaşlar, veliler ve toplum arasında bir birliktelik söz konusudur.

Anderson (2005)'a göre eğitim sistemlerinde başvurulan üç tip hesap verebilirlik sistemi vardır. Bunlar; yönetmeliklere uygunluk, mesleki normlara bağlılık ve sonuç odaklılık olmak üzere ifade edilmiştir. Burada birinci sistem, eğitimcilerin bürokrasiye ve kurallara bağlılığı ile ilgili hesap vermeleridir. İkinci sistemde, bir gereklilik ya da zorunluluk olmamasına rağmen yaygın kanı, temel ilke ve uygulamaların eğitimin niteliğini artırdığı yönündedir. Burada eğitimciler standartlara ve meslektaşlarına karşı sorumludur. Üçüncü sistem öğrencilerin kazanımları üzerine kuruludur. Bu sistem, eğitimde artan siyasi katılımla birlikte ortaya çıkmıştır. Amerika'da uygulanan "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın"(No Child Left Behind) ve "Avustralya Ulusal Eğitim Performansını İzleme Grubu" (Australian National Education Performance Monitoring Task Force) sonuç odaklı sisteme birer örnektir.

Leitwood (2005)'un çalışmasında ise eğitim açısından hesap verebilmeyle ilgili dört temel model ortaya konmuştur. Bunlar, piyasa yaklaşımları, adem-i merkeziyetçi yaklaşımlar, mesleki yaklaşımlar ve yönetimsel yaklaşımlardır.

- *Piyasa Yaklaşımı*: Piyasa merkezli hesap verme yaklaşımının öğrenciler için okullar arası rekabetin artmasına neden olacağı kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, birçok Avrupa ülkesinde, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, ABD ve Asya'nın bir bölümünde görülmektedir. Bu rekabet, velilere ve öğrencilere eğitimsel ihtiyaçlarının en iyi karşılanacağı ve en çok tatmin olacakları okulları seçmelerine fırsat sağlar. Aileler, seçtikleri okulun çocuklarının öğrenimine sağladıkları destekten memnundurlar. Çocuklar, öğrenme tarzlarıyla eşleşen bir okula daha fazla bağlanırlar. Öğretmenler, kendi çalışma koşullarını seçtiklerinde ve kendi programlarını oluşturdukları için daha etkili çalışırlar. Tüm bunların sonucunda öğrencilerin başarıları, katılımları ve eğitimsel becerileri artar.
- *Adem-i Merkeziyetçi Yaklaşım*: Bu yaklaşımda program, bütçe, insan kaynakları gibi konulardaki karar alma gücü, büyük bir çoğunluğu veli/toplumdan oluşan konseylerin elindedir. Okul programı, ailelerin ve yerel toplulukların değer ve tercihlerini yansıtır. Okul yöneticisi, tek başına karar alan biri de-

ğil, okul takımının bir üyesidir. Böylece diğer paydaşlar da fikirlerini savunabilir ve sorumluluklarını açıklayabilir.

- *Mesleki Yaklaşım*: Bu yaklaşımda öğretmenlerin karara katılma gücü yüksektir. Amaç, bütçe, program, insan kaynakları gibi konularda, okul yönetimi sürecinde, öğretmenlerin bilgilerinden üst düzeyde yararlanmaktır. Katılımcı demokrasi, çalışanlara karar verme sürecinde katılım fırsatı sağlar ve böylece daha verimli, etkili ve iyi çıktılar elde edilmesi beklenir. Üyelerin büyük bir kısmını öğretmenlerin oluşturduğu okul konseyleri vardır. Okul liderleri, en iyi mesleki yaklaşımların tarafında durur ve profesyonel standartların tanımlanmasında çalışanlarına yardımcı olur.
- *Yönetimsel Yaklaşım*: Bu yaklaşım, bütünüyle işletme yönetimiyle ilgili rasyonel prosedürler vasıtasıyla daha etkili, verimli ve amaç yönelimli okullar yaratma çabalarına işaret eder. Bu yaklaşım, stratejik planlama, okul gelişim planı, süreci izleme gibi konularla da ilişkilidir.

Bütün bu yaklaşımların yanında yukarıda ifade edilen dört yaklaşımda birer araç ya da bileşen olarak kullanılabileceği gibi tek başına bir sistem olarak da ele alınabilen bir de test temelli yaklaşım bulunmaktadır. Alan yazında test temelli yaklaşımın, "performans temelli yaklaşım" ya da "standart temelli yaklaşım" olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Her bir yaklaşım, farklı alanlarda test sonuçlarına ihtiyaç duyar. Örneğin, piyasa yaklaşımlarında veliler, çocukları için en iyi okulu seçerken, yönetimsel yaklaşımda okul gelişim planlarının amaçları kararlaştırılırken okulun test sonuçları dikkate alınır (Leithwood, 2005). Test temelli bir hesap verebilirlik sistemi şu dört aşamadan oluşur:

- Okulun performansı hakkında bilgi edinilmesi (Örneğin test sonuçları)
- Okulun başarı ve performans seviyesi ile kalitesini değerlendirmede kullanılacak standartların belirlenmesi (örneğin okulun, benzer demografik özelliklere sahip diğer okullardan ortalama başarı puanının daha yüksek olması)
- Okulun belirlenen standartları karşılamadaki başarı ve başarısızlığı açısından anlamlı ve önemli sonuçların belirlenmesi
- Okulun performansıyla ilgili bilgileri elde etme, değerlendirme ve buna göre ödül ve yaptırımları uygulama yetkisine sahip bir kurulun oluşturulması (Newman, King and Rigdon, 1997; akt: Leithwood, 2005).

Eğitimde Hesap Verebilirlik Sisteminin Bileşenleri

Hesap verebilirlik sisteminin bazı bileşenleri vardır. Sistem, ilk olarak eğitimcilerin, okula getirdiği avantaj ya da dezavantajlara bakılmadan, okulun öğrencilerine karşı sorumluluğunu tanımlar. İkinci olarak sistem, hedefler, değerlendirme, öğretim, kaynaklar gibi bileşenler üzerine inşa edilmelidir. Üçüncü olarak sistemin teknik özellikleri yüksek standartlara uygun olmalıdır. Dördüncü olarak da sistemin olumlu değişim için araçlar sağlamasıdır.

Hesap verebilirliğin kritik unsurlarını kapsayan bir hesap verebilirlik programı şunları içermelidir (Mullen, 2004):

- Okul/eğitim sisteminin etkililiğini ölçmelidir.
- Ulaşılmak istenen standartlar açıkça ifade edilmelidir.
- Sistem, sonuçlar için sorumlu tutmalıdır.
- Toplumun ihtiyaçlarına (taşımalı eğitim gibi) cevap vermelidir.
- Eğitimdeki yenilikler öğrenmeyi teşvik etmede kullanılmalıdır.
- Bütün programların etkililiğini değerlendirmelidir.
- Halka sonuçları rapor etmelidir.
- Performansı ortaya koyan verileri incelemelidir.

Anderson (2005)'a göre bir hesap verebilirlik sisteminin beş bileşeni bulunur. Bunlar; *amaçlar, öğretim, kaynaklar, değerlendirmeler, ödül ve yaptırımlardır.* Eğitim sistemleri, okuryazarlık, matematiksel düşünme, bilimsel araştırma, yurttaş katılımını desteklemekle ilgili olarak tarihsel

ve sosyal anlama gibi konulara vurgu yapar. Bir ulusun eğitim programı onun ekonomik bakışını yansıtır. Öğrenci, okul ve personelle ilgili kararları alırken değerlendirmenin sonuçlarının kullanılması, sonuç temelli hesap verebilirlik sistemlerinin doğmasını hızlandırmıştır. Öğrencilerin bir üst eğitim seviyesine geçişindeki yeterliliklerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin işe alınmasında, ödüllendirilmesinde ve kaynak dağıtımında değerlendirme sonuçlarından faydalanılır. Ayrıca söz konusu sonuçlar öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesinde kullanılır. Beklentilerde oluşan bir değişim, öğretimde de değişikliği gerektirir. Sonuç temelli sistemler, velilere ve topluma sonuçların duyurulmasını gerektirir. Raporlar, öğrenci performanslarını, öğrenci alt gruplarının bilgilerini (öğrenci başına yapılan harcama gibi), programlar (hızlandırılmış kurslara katılım gibi) ve davranışlar (devam durumu gibi) ile ilgili bilgileri içermelidir. Sonuç temelli sistemde yüksek performans gösteren ya da performansını geliştiren bireylere ve okullara ödüller verilir.

Perie, Park ve Klau (2007)'ya göre ise herhangi bir eğitimsel hesap verebilirlik sisteminde bulunması gereken yedi temel bileşen şunlardır:

- Amaçlar
- Performans göstergeleri
- Planlama kararları
- Sonuçlar
- İletişim
- Destek
- Sistemin gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi

Standartlara dayalı değerlendirme ve hesap verebilirlik temelli eğitimsel reformlar, aşaüıdaki şekilde belirlenen genel bir eylem planını paylaşırlar:

- Açıkça belirlenmiş amaçlar,
- Önemli içerik bilgileri ve becerilerle bağlantılı olarak tutarlı değerlendirmelerle performansı ölçme,
- Ek finansal ve diğer kaynakları sağlama,
- Herkesin göreceği şekilde sonuçları raporlayarak eyalet hesap verme raporunu tutma ve yeterli performans gösteremeyen okulların gelişimine yardım sağlama ve yaptırımlar uygulama.

Bunlar sayesinde aşağıdaki eylemlerin ortaya çıkması beklenir:

- Eyalet, bütün öğrencilerin amaçlara ulaşmalarına yardımcı olmak için eğitimsel hizmetler sağlayarak motivasyon sağlayacaktır.
- Okullar, öğrenci performansını yeterli şekilde geliştiremediğinde ya da bir okul, beklentilere göre yeterli şekilde performans gösteremediğinde öğrenciler, kendilerine daha iyi öğrenme fırsatları sağlayan bir başka okuluna transfer olacaktır. Gelişim ihtiyacı olduğu belirlenen okullara öğrencilerini tanımlanan yeterliliklere göre eğitmeleri için uygun yardımlar ve aşamalı yaptırımlar uygulanacaktır.
- Halkla paylaşılan raporlarla okulların ihtiyaçlarını belirlemeleri, velilerin ve diğerlerinin okulu geliştirmede öğrenci ve okul ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamaları ve uygun katkıyı vermesi sağlanacaktır.

Hesap verebilirlik, yöneticilerin görevleriyle ilgili belli standartlar oluşturmak açısından önemlidir. Yöneticilerin yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak hazırladıkları raporda hesap vermekle yükümlü oldukları kişi ya da kurumlar açıkça ifade edilir. Yöneticilerin performanslarına göre değerlendirmesi yapılır. Yüksek performans gösteren yöneticiler ödüllendirilir, düşük performans gösterenler de bununla ilgili gerekçelerini bildirirler. Bir yönetici, emrindeki insanlardan da sorumludur. Dolayısıyla sorumluluğundaki kişiler için de hesap verir.

Okulun Hesap Verme Raporu

Eğitimde hesap verme modellerinin uygulandığı ülkelerde okulla ilgili hesap verme raporlarının özet olarak ve kapsamlı biçimde hazırlanmakta olduğu görülmektedir. Bu raporlarda yer alan ana başlık ve alt başlıklar aşağıdaki gibi sıralanabilir (LBUSD School Accountability Report Cards, 2010; Florida Department Of Education School

Accountability Report, 2010; Clark County School District School Acoountability Reports, 2010; San Jose Unified School Distirct School Accountability Report Cards, 2010):

1. *Giriş* (Okulun Tanıtımı, Okulun Misyonu, Müdürün Mesajı, Aile Katılımı İçin Sağlanan Fırsatlar, Sınıf ve Kademelere Göre Öğrenci Kayıtları, Öğrencilerle İlgili Demografik Özellikler),
2. *Okulun Öğrenme Kültürü ve İklimi* (Okulun Güvenlik Planı, Okulun Öğrenme İklimi, Okulun Öğrenci Girdi ve Çıktı Oranları, Sınıf Mevcutları, Ortalama Sınıf Mevcutları)
3. *Okulun İmkânları* (Öğrenci Güvenliği İçin Yapılanlar, Okul İmkânlarının Yeterliliği, Okulun Temizlik Süreçleri, Akademik Takvim ve Uygulamalar, Okulun Bakım ve Onarım İşleri, Okulla İlgili Yeni Projeler, Okulun Parasal Kaynakları),
4. *Akademik Veriler ve Öğrenci Performansı* (Standart Ulusal Testlerin Sonuçları, Bölgesel Testlerin Sonuçları, Temel Alanlarda (Mat, Dil vb.) Test Sonuçlarının Öğrenci Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması, Yetenek Testleri, Karşılaştırmalı Akademik Performans İndeksleri, Yıllık Akademik Gelişim Durumu, Öğrencilerle İlgili İş Yaşamına ve Topluma Hazırlama Uygulamaları, Okulu Terkler, Okula Devamsızlık, Mezuniyet Oranları)
5. *Öğretmenler ve Destek Kadrosu* (Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri, Münhal Kadrolar, İşgücü Devri, Açılan Akademik Kurslar, İstihdam Şekline Göre Öğretmen Durumu (Sözleşmeli, Ücretli, Kadrolu), Öğretmenlerin Eğitim Durumu, Öğretmenlerin Değerlendirilmesi, Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları, Program İyileştirme Çalışmaları, Uzmanlar, Danışmanlar vd.)
6. *Öğrenci Destek Hizmetleri* (Eğitim Teknolojisi, Internet Kullanımı vd.)
7. *Eğitim Programı ve Öğretim Materyalleri* (Öğretim Liderliğinin Kalitesi, Uygulanan Özel Programlar, Ders Kitaplarının Kalitesi ve Ücreti, Ders Materyallerinin Kalitesi ve Ulaşılabilirliği, Öğretime Ayrılan Zaman ve Süre),
8. *Okulun Finansal Kaynakları* (Gelir ve Gider Durumu, Öğretmen ve Öğrenci Başına Harcamalar, Maaş Karşılaştırmaları vb.)

Yukarıdaki konularla ilgili olarak konunun özelliğine göre, ölçüme konu olan her bir maddenin karşısında "mükemmel, kabul edilebilir, düşük, çok düşük"; "çok iyi, iyi, kötü, çok kötü" gibi seçenekler yer almaktadır. Bu raporların benzeri, bölge ve eyalet eğitim birimleri tarafından da hazırlanmakta ve kamuyla paylaşılmaktadır.

Eğitim Bölgesinin/Millî Eğitim Müdürlüğünün Hesap Verme Raporu

Okullarda ayrı olarak bölge eğitim birimlerince bölgesel düzeyde hazırlanan hesap verme raporlarında da üzerinde durulan bazı ana ve alt başlıklar şu şekilde sıralanabilir (Val Verde Unified School Distirct An Annual Report To The Community, 2010; **Los Angeles Unified School District-**District Accountability Report Card, 2010; Monterey Peninsula Unified School District-District Accountability Report, 2010):

1. *Yönetim Yapısı* (rol ve sorumluluklar, finansal durum ve kaynaklar, toplumsal katılım, performans durumu, ölçülebilir amaçlardan oluşan stratejik plan, maliyet kontrol sistemleri, bütçe, iç denetim, risk yönetimi),
2. *Yönetim ve Öğretim Teknolojisi* (teknoloji planı, bu planın öğretim ve yönetim ihtiyaçlarına uygunluğu, teknik destek, internet, iletişim, teknoloji kullanımında etik, yasal ve güvenlikle ilgili konular),
3. *Personel Sistemi ve Sağlanan Yararlar* (personelin seçimi, istihdamı, ayrılması, personel geliştirme programı, personel performans değerlendirme programı, insan kaynaklarının etkili kullanımı, iş sözleşmeleri ve müzakereleri),
4. *İmkânların Sağlanması ve Sürdürülmesi* (bölge yatırım bütçesinin oluşturulması, uzun vadeli planlama, planlamada toplumla iletişim, yatırımlar ve maliyet hesapları, yeni projeler, enerji kullanma strateji ve politikaları),

5. *Taşıma Hizmetleri (*öğrenci taşıma hizmetlerinin planlanması ve koordine edilmesi, taşıma araç ve personeli, duraklar ve güzergâhlar),
6. *Beslenme Hizmetleri* (bölge stratejik planına uygun beslenme programı, gerekli prosedürler ve eğitimler, uygulamaların değerlendirilmesi),
7. *Sağlık ve Güvenlik Hizmetleri* (öğrencilerin güvenliğini sağlamaya dönük prosedür ve uygulamalar, bunların yerel ve ulusal gerekliliklerle uyumu, bunun için gerekli rehberlik hizmetleri),
8. *Eğitimsel Destek Hizmetleri (*öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmeye dönük stratejik planda yer alan stratejiler, bu amaçla kullanılan akademik ve akademik olmayan veriler, etkili öğretim programlarının oluşturulması, risk altındaki çocuklar ve özel eğitime muhtaç çocuklar için uygulamalar, etkili öğretim için bölge kaynaklarının adil dağıtımı ve kullanılması).

Yukarıdaki konularda, okul ve bölge düzeyinde performansı ölçmek için onlarca sayfadan ve yüzlerce sorudan oluşan kontrol listeleri kullanılmaktır.

TARTIŞMA

Bugün pek çok ülke yönetiminde hesap verebilirliği, evrensel bir gereklilik olarak görmektedir. İngiltere, Fransa, Hong Kong, Japonya, Çin ve pek çok başka ülke, öğrenci ve okul gelişimini ölçmede ve bunlar hakkında karar vermede ulusal değerlendirmeler kullanmaktadır. Pek çok Avrupa ülkesi de öğrencinin eğitimde bir sonraki aşamaya geçişini belirlemek için sınavları kullanmaktadır. Bu sistemlerde amaç, "öğrencinin neyi öğrenmesi bekleniyordu?" ve "şimdi ise beklenen seviyenin neresindedir?" sorularını cevaplamaktır. Örneğin, ABD'de kapsamlı bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulmasında iki olay etkili olmuştur. Bunlar, 1995 yılındaki "Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Bilgisi Sınavı" (Third International Math and Science Study-TIMSS) ve 1996 yılındaki "Ulusal Yönetim Derneği Eğitim Zirvesi" (National Governors Association Education Summit)'dir. TIMSS sonuçlarına göre ABD'li öğrenciler üçüncü düzeyde yer alarak diğer gelişmiş ülkelerdeki akranlarının arkasında kalmıştır. Bu yüzden tüm eyalet yöneticilerinin toplanarak okulların ekonomik üstünlük için gereken seviyede performans üretip üretmediğini gerçekten ölçen güçlü bir hesap verebilirlik sistemi belirlenmiştir (Anderson, 2005). Türkiye, PISA 2006 sonuçlarına göre fen bilimleri, matematik ve okuma becerileri alanlarında OECD üyesi ülkeleri arasında sondan ikinci sırada olup sadece Meksika'nın üzerinde yer alabilmiştir. PISA'da Türk öğrencilerin % 77.9'u fen bilimleri alanında; % 76.4'u matematik alanında ve % 63.2'si okuma becerileri alanında ikinci düzey ve altında yer almaktadır (EARGED, 2007). 2007 yılında yapılan TIMSS sonuçlarında da Türkiye'nin durumu iç açıcı değildir. 2007 TIMSS sonuçlarına göre Türkiye, matematik alanında 432 puan ve fen bilimleri alanında 454 puan alarak 500 puan olan ortalamanın altında kalmıştır (TIMSS 2008a, TIMSS 2008b). Bu bağlamda Türkiye'nin bu uluslararası sınavlarda gösterdiği düşük performansın incelenip eğitim sisteminde yer alan tüm paydaşların görev ve sorumluluklarının ortaya konması ve daha iyi performans için yapılması gerekenlerin belirlenmesi açısından etkili bir hesap verme sistemi oluşturulabilir. Ayrıca Türkiye'de hesap verme konusuyla birlikte öğretmen ve yönetici yeterliklerini belirleme ve performansını değerlendirme konusu da eğitim gündemine giren konulardır. Bunlarla ilgili olarak Bakanlık tarafından bazı çalışmalar yapılmaktadır. Ancak Türkiye'de, SBS, ÖSS, KPSS gibi sınavların sonuçlarının, bir performans değerlendirme aracı olarak kullanılıp kullanılamayacağı tartışılması gereken bir konudur (Şişman, 2009). Türkiye 'de yerleştirilmek istenen yeni kamu yönetimi anlayışı eğitim sisteminde hesap verebilirliği merkeze alan bir eğitim ve okul yönetimi anlayışı geliştirmeyi de gerektirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde hesap verebilmeyle ilgili bir model oluşturabilmek için sistemde bulunan kişilerin veya kurumların "kimin, kime, niçin ve hangi ölçütlere göre" hesap vereceğinin belirlenmesi gerekir. "Kime?" sorusunun sistemde bulunan herkes için cevabı farklıdır. Örneğin, öğretmenler bu soruyu öğren-

cilerine karşı hesap verebilir olma durumu olarak cevaplayabilirler. Okul yöneticileri, bu soruyu okul personeline ve para sağlayan birimlerin yanı sıra öğrencilere hesap verebilir olma durumu olarak cevaplayabilirler. Millî Eğitim Müdürlükleri, kendilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na ve hükümete karşı hesap verebilir olmaları gerektiğini düşünebilirler.

"Niçin hesap verebilir olmalıdır?" sorusunun cevabı için de uzlaşma sağlanmış bir yanıt yoktur. Son zamanlara kadar öğrencilere sağlanan hizmetler odak noktası olup elde edilen sonuçlara ve hizmetlerin etkililiğine çok vurgu yapılmıyordu. Bir başka deyişle herkes hiyerarşik olarak bir üstünde bulunan kademeye hesap verebilir olmayı gerekli görüyordu. Son birkaç yılda anlayış değişikliğiyle birlikte elde edilen sonuçlara da vurgu yapılmaya başlanmıştır. Örneğin okul yöneticileri, öncesinde sadece Millî Eğitim Müdürlüklerine hesap verebilir olmayı gerekli görürken anlayış değişikliğiyle birlikte öğretmenlere, öğrencilere, kısacası okulun tüm paydaşlarına hesap verebilir olmayı gerekli görmektedir.

Sonuç olarak hesap verebilirlik, oldukça kapsamlı ve karmaşık bir konudur. Dünyada giderek kamuda büyük ölçüde özelleşme ve adem-i merkeziyetçiliğin gündeme gelmesine paralel olarak hesap verebilirlik de önem kazanmaktadır. Amerika'da 1970'lerden beri kullanılan bu kavram, son zamanlarda yeni kamu yönetimi anlayışıyla birlikte Türk kamu yönetimi alan yazınında da sıklıkla yer almaya başlamıştır. Eğitimde hesap verebilme konusunda dünyada farklı modeller kullanılmaktadır. Kullanılan hesap verebilme sistemleri farklılık göstermesine karşın bunlar, temelde amaçlar, öğretim, kaynaklar, değerlendirmeler, ödül, destek ve yaptırım, raporlama gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Türkiye'de gerek kamu yönetiminde, gerekse eğitim ve okul yönetiminde etkililiği sağlamak, kamusal kaynakları daha adil, etkili ve verimli kullanmak, sonuçta daha etkili hizmetler üretmek için hesap verme konusu gündeme gelmektedir. Etkili bir hesap verebilme sisteminin geliştirilmesi ile eğitim sisteminin daha dinamik bir yapıya kavuşması sağlanabilir. Bu bağlamda şu öneriler getirilebilir:

1. Okullar, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerine yönelik olarak ailelere, öğrencilere ve topluma hesap verebilmelidir.
2. Okul yönetimi, okul ve kaynaklarının kullanımıyla ilgili olarak paydaşlara hesap verebilmelidir.
3. Öğretmenler ve yöneticiler, bireysel ve kurumsal performansla ilgili olarak paydaşlara hesap verebilmelidir.
4. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, eğitimle ilgili paydaşlara hesap verebilmelidir.
5. Eğitim ve okul sisteminde dinamik bir yapı ve işleyişin sağlanabilmesi için hesap verme raporlarına dayalı ödül, teşvik ve yaptırımlar uygulanabilmelidir.

KAYNAKÇA

Ahearn, E. M. (2000). *Educational accountability*: a synthesis of the literature and rewiev of a balanced model for accountability, H. S. Department of Education, Final Report.

Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. International Institute for Educational Planning, Educational Policy Series 1. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf (05.02.2010 tarihinde alınmıştır)

Clark County School District. (n.d.). *School acoountability reports*. Retrieved December, 2, 2010, from http://www.ccsd.net/schools/accountabilityReports.php

EARGED. (2003). *TIMSS 1999 üçüncü uluslar arası matematik ve fen bilgisi çalışması ulusal rapor.* Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

EARGED. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı, ulusal ön rapor.* Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Farrel, C. M. & Law, J. (1999). Changing forms of accountability ın education? a case study of leas ın wales. *Public Administration,* 77(2), 293-310.

Florida Department of Education (n.d.). *School accountability report.* Retrieved December, 2, 2010, from http://schoolgrades.fldoe.org/default.asp

Hoffer, T. B. (2000). Accountability in education., Hallinan. M. T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education,* 529-543.

Kesim, E. (2005). Bir etik davranış ilkesi olarak hesap verebilirlik (hesap verme sorumluluğu), *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı, 269-281.

LBUSD (n.d.). *School accountability report cards.* Retrieved December, 2, 2010, from http://www.lbusd.k12.ca.us/Schools/SARCs/index.cfm

Leithwood, K. (2005). *Educational accountability: ıssues and alternatives*. Saskatchewan School Boards Association, Research Report.

Los Angeles Unified School District. (n.d.). *District acoountability report card 2006-2007.*. Retrieved December, 2, 2010, from http://www.lausd.k12.ca.us/lausd/offices/bulletins/ldstldtz.html

Monterey Peninsula Unified School District. (n.d.). District Accountability Report, 2007-2008 Retrieved December, 2, 2010, from http://www.schoolwisepress.com /SARC/District/docs/DARC.pdf

Mulgan, R. (2000). Accountability: an ever expanding concept. *Public Administration,* 78(3), 555-573.

Mullen, R.C. (2004). *Handbook For Colorado Educational Accountability: A Guide To State Accountability And Accreditation.*

Perie, M., Park, J.& Klau, K. (2007). Key elements for educational accountability models. *Council of Chief State School Officers*, Washington.

Romzek, B. S. (2000). Dynamics of public sector accountability in an era of reform. *International Review of Administrative Sciences, 66(1), 21-44.*

San Jose Unified School Distirct. (n.d.). *School accountability report cards.* Retrieved December, 2, 2010, from http://www.sjusd.org/school/district-new/info/C3290

Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: forms and discourses. *Accounting, Organizations and Society,* 20 (2/3), 219-237.

Şişman, M. (2009). *Yetki, sorumluluk ve hesap verebilirliğin yönetimi, MEBGEP-Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi Seminer Notları,* Ankara: Çoğaltma

TIMSS (2008a). *International mathematics report.* http://timss.bc.edu/timss2007/mathreport.html (28.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

TIMSS (2008b). *International science report.* http://timss.bc.edu/timss2007/sciencereport.html (28.04.2010 tarihinde alınmıştır.)

Val Verde Unified School Distirct. (2010). *An annual report to the community, 2008-09 district activity publish in march 2010.* Retrieved December, 2, 2010, from http://www.valverde.edu/schools/Accountability/2008-09/english/DARC% 202008-09.pdf

OKUL MÜDÜRLERİNİN İNSAN İLİŞKİLERİ YETERLİLİKLERİ (GÜMÜŞHANE İLİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Okutan, Karadeniz Teknik Üniversitesi, drmokutan@hotmail.com

Mesut Olgun, Millî Eğitim Müdür Yardımcısı, mesutolgun29@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, Gümüşhane ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinin düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla Gümüşhane ili merkez ve beş ilçesindeki 52 ilköğretim, 22 ortaöğretim okulunda görev yapan 74 okul müdürü ile bu okullarda görevli öğretmenlerden 74'ü araştırma kapsamına alınmıştır. Okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinin saptanması amacıyla öğretmen ve yöneticiler için Okutan (1988) tarafından hazırlanan "İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Okul Müdürleri Anketi" ve "İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Öğretmen Anketi" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde değişkenler arası ilişkiler araştırılmış ve ortalamalar arası farklar bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar, okul müdürlerinin kendilerini değerlendirmelerinde de, öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerde okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinde "üst düzeyde yeterli" olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak literatür ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Örgüt, iletişim, insan ilişkileri yeterlilikleri, okul müdürü, öğretmen*

Abstract

The aim of this study is to determine the level of human relations competence of both primary and secondary school headmasters serving in Gümüşhane and it's districts.To accomplish this 74 teachers and and 74 headmasters working in center and 5 districts of Gümüşhane (52 of them in Primary and 22 of them in secondary schools) were taken under the scope of this research. To determine the human relations competence of headmasters 'Human Relations Competence Survey For Teachers' and 'Human Relations Competence Survey For Directors'(Okutan, 1988) were carried out both for teachers and headmasters. Through the evaluation process of the data, the relation among the ambivalents investigated and the disparities between the average examined with independent t-test. The results asserted that the headmasters are 'high level adequate'in human relations competence both from the point of their self evaluation and the evaluation made by the teachers.Resting upon the data of the survey some suggestions has been made in the light of the technical literature.

Keywords: *Organisation,communication,humanrealations,headmaster.teacher*

GİRİŞ

Sosyal bir sistem olan örgütün formal ve informal yanlarının dengeli bir biçimde işletilmesi gerekir. Formal yan, örgütün yapı öğelerini kapsar ve formal iletişim yoluyla işler. Bireyler görevliler olarak görülür, söz ve yazıları kanallı, davranışları sınırlı olur. Buna karşılık, kişiler ve gruplar arası ilişkilerden oluşan ve informal iletişim yoluyla işleyen informal yan, sistemin birey boyutunu yaratır ve bireyin kişilik ve ihtiyaçlarını kapsar. Formal yanı hiyerarşi, yetki, emir ve kontrol gibi kavramlar sayesinde işletecek olan yönetici; informal yanı grup davranışı, bireyin ihtiyaçları, güdüleme, moral gibi kavramlar yoluyla çalıştırır. Yönetimde canlılığı sağlayan informal yanın özellikleridir. İşte bu özel-

likler, yönetimde insan ilişkilerinin önemini ortaya çıkarmış ve bu ilişkilerin örgüt amaçlarının gerçekleşmesine olan katkısını artırmıştır.

Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri

Sosyal bir sistem olan örgütün formal ve informal yanlarının dengeli bir biçimde çalıştırılması gerekir. Formal yan, örgütün yapı öğelerini kapsar ve formal iletişim yoluyla işler. Sistemin kurum boyutunu meydana getiren bu yanda, bireyden beklenen roller ve görevler bulunur. Bireyler görevliler olarak görülür, söz ve yazıları, kanallı davranışları sınırlı olur. Buna karşılık, kişiler ve gruplar arası ilişkilerden meydana gelen ve informal iletişim yoluyla işleyen informal yan, sistemin birey boyutunu yaratır ve bireyin kişilik gereksinimlerini kapsar (Bursalıoğlu, 2005:135).

İnsan İlişkilerinin Tanımı

Okul diye tanımlanan örgüt içerisinde, üyelerin davranışı çeşitli bakımlardan incelenir. Bunlardan birincisi her hangi bir üyenin, örneğin öğretmenin davranışıdır. Sonra örgütün davranışı, yani okulun içinde olup biten olaylar gelir. Bir de çevredeki olaylar ve çevredeki değişmelerdir. Eğer her davranışın bir nedeni varsa, bu bireyler için olduğu kadar, örgütler için de geçerlidir. Bu nedenle okul yöneticisi, çevresindekilerin davranışlarından hata değil neden aramalıdır.

İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Bursalıoğlu, 2005:137). Böylece o insanların hem işbirliği ve verimi artar, hem sosyolojik, ekonomik ve psikolojik gereksinimleri karşılanmış olur. İnsan ilişkileri eylemi, üretici yararları ile örgüt yararlarını birleştirmeyi hedef tutar ve örgüt amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunur. Bunun için örgütteki insan davranışlarının anlaşılmasında temel gereksinimlerin bilinmesi gerekir. Gelenekler, töreler ve yasaların insan ilişkileri üzerinde derin ve geniş etkileri vardır ve bu nedenledir ki yönetimin yapacağı değişikliklere genellikle bir direnç gösterilir.

İnsan ilişkileri kavramının doğru anlaşılamaması, iyi olduğu kadar kötü de kullanılmasına sebep olmuştur. Bu kavram; nezaket, hayırseverlik, babacanlık, güler yüzlülük, cömertlik ve bağış şeklinde yorumlanmaktadır. Oysaki bugünkü yönetim anlayışında insan ilişkileri bunların ötesinde bilimsel bir yere sahiptir. Araştırmalar göstermektedir ki ekonomik gereksinimlerin karşılanması, kendine saygı gereksinmesi karşılanmadığı müddetçe verimliliği artırmamaktadır. Aksine grev, boykot, sabotaj gibi davranışlara yol açmaktadır. Bu nedenle insan ilişkileri kalkınan ülkeler için büyük önem taşımaktadır.

İnsan ilişkilerinin getirdiği demokratik yönetim, özellikle okulun verimini değerlendirmek sorununu getiren işletmecilik akımının karşısında bulunan okul yöneticilerine daha çekici gelmiştir. Okulun eskiden beri demokrasinin kaynağı olarak görülmesi de, bu tür yönetimin okula yerleşmesini kolaylaştırmıştır (Bursalıoğlu, 2005:139).

Eğitim Yönetimi ve İnsan İlişkileri

Swierczek ve Carmichael'e göre; İnsan ilişkileri konusunda bilgi ve beceri sahibi olan yöneticilerin başarılı oldukları ve kurumun verimini artırdıkları çağdaş yönetim kuramcılarınca da kabul edilmektedir. Çünkü genel yönetim ve denetim örgütsel beceriler kadar insan ilişkilerini de kapsar (Okutan, 1998:6) Eğitim yönetiminin, yönetim kuramlarının eğitime uygulanması biçiminde tanımlanabileceği düşünüldüğünde, insan ilişkileri ile eğitim yönetiminin ilişkisi daha iyi anlaşılabilecektir.

Eğitim sürecinde rol alanların, teknik bilgi ve becerilerle birlikte, insan ilişkileri konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmaları zorunlu kabul edilmektedir. Beckner'e göre, etkili yöneticilik özellikleri aşağıda gösterilmektedir (Okutan, 1998:6)

a. Beşeri beceriler,
b. İletişim becerileri,
c. Organizasyon ve yönetim becerileri,
d. Planlama ve değerlendirme becerisi

İnsan ilişkilerinde yeterli olmanın eğitim yönetimi açısından gerekli olduğu da bilinen bir gerçektir. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli, çevredeki yerel yöneticiler çevreleri ile sağlıklı iletişim kurmak zorundadırlar. Eğitim yönetiminde varolan bir takım sorunların çözülebil-

mesi için, insan ilişkilerinde yeterliliği bulunan eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim yönetiminde insan ilişkileri kavramı, okulun amaçlarıyla tutarlı, onların gerçekleştirilmesi için eğitim yöneticilerine uygulanan ilkelerin, yöntemlerin, kuralların tümünü anlatmak için kullanılmaktadır. Eğitim yönetiminde, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin uygun bir yere yerleştirilmesine, personel ile gerek yöneticilerin, gerek diğer personelin ve öğrencilerin öğretmen ve yöneticilerle, bir yandan moralin yükselmesini sağlayacak iyi ilişkilerin kurulmasına yönelik çalışmalar, diğer yandan verimin artırılmasına yönelik uğraşılar, insan ilişkilerini içermektedir (Okutan, 1988:8).

İnsan ilişkilerinin özü, iş göreni her şeyden önce "insan" olarak kabul etme anlayışı bulunmaktadır. İnsana dönük bir yaklaşım olarak değerlendirilecek bu anlayışın temeli, karşılıklı sevgi ve saygı, birbirini anlayabilme olgusuna dayanmaktadır.

Bir okul müdürünün öğretmenler yönünden göstermesi gereken insan ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde oluşturulabilmesi için bazı kavramların bilinmesi gerekmektedir. İnsana dönük bir kurumda, insanların birbirlerine nasıl davranacaklarını tanımlayan birçok sözcüğe gereksinim vardır. Aydın'a göre, bir okulda insan ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde oluşturulabilmesi için öncelikle aşağıdaki kavramların üzerinde durulması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Okutan, 1988:14-18).

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliklerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürleri, insan ilişkilerinde kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?
2. Öğretmenler, okul müdürlerini, insan ilişkilerinde ne düzeyde yeterli görmektedirler?
3. Okul müdürlerinin insan ilişkilerinde yeterlilikleri konusunda kendilerini algılamaları ile öğretmenlerin algılamaları arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinin düzeyi konusunda öğretmen ve okul müdürü algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Anket sonuçlarından elde edilen bulgular, istatistiksel çözümleme işlemine tabi tutularak, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterlilik düzeyleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, Gümüşhane ilinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın evreni içerisinde bulunan öğretmenlerden oluşan örneklem grubu, bilgi toplama araçlarının uygulanacağı gün dersi olan öğretmenler arasından kura yöntemi ile belirlenmiştir. Gümüşhane ilinde 52 İlköğretim ve 22 ortaöğretim olmak üzere 74 okul bulunmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanmasında Okutan (1988) tarafından geliştirilen "Orta Dereceli Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri (Trabzon İli Örneği) üzerine çalışılmış olan yüksek lisans tezi için hazırlanan veri toplama araçları güncellenerek kullanılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler için ayrı iki veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama araçları, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir ve iki bölümden oluşmaktadır.

Veri toplama araçlarında yer alan birinci bölüm, örnekleme dahil edilen öğretmen ve okul müdürlerinin kimlik ve meslek bilgilerini kapsamakta, ikinci bölüm ise insan ilişkileri yeterliliklerini ifade eden 25 cümleden oluşmaktadır.

Veri toplama araçlarının birinci bölümündeki sorular kapalı uçlu soru tipleridir. İkinci bölümün yanıtlandırma yöntemi, örnekleme dahil edilen yönetici ve öğretmenler tarafından bir cümlenin ifade ettiği düşünceye tamamen katılmaları durumunda o cümlenin önüne (E), tamamen katılmıyorlarsa (H) harfi koyma biçiminde olmuştur.

Veri toplama araçlarının uygulanması için Millî Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izin alındıktan sonra, veri toplama araçlarının yönetici ve öğretmenlere ulaştırılması ilçe, belde ve köy okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenler için İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. İl merkezinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerle bizzat görüşülerek veri toplama araçları uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçlarının okul müdürleri ve öğretmenlere ulaştırılmasında, birbirlerinden haberdar edilmemelerine dikkat edilmiştir. Bundan okul müdürü ve öğretmenlerin etki altında kalınmadan yanıtlanması amaçlanmıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Okul müdürleri ve öğretmenlere uygulanacak olan veri toplama araçları, daha önceden hazırlanan yanıt anahtarına göre doğru yanıtları işaretlenmiş ve her okul müdürünün aldığı puan saptanmıştır. Okul müdürlerinin aldıkları puanlara göre yeterlilik düzeyleri, aşağıdaki ölçeğe göre saptanmıştır.

Ölçek:

0-4 Puan : Çok alt düzeyde yeterli.

5-9 Puan : Alt düzeyde yeterli

10-14 Puan : Orta düzeyde yeterli

15-19 Puan : Üst düzeyde yeterli

20-25 Puan : Çok üst düzeyde yeterli

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, önce okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kimlik ve mesleki niteliklerine göre sınıflandırılıp çizelgeye dönüştürülmüştür. Daha sonra, bulgular alt problemlere göre ayrı ayrı çizelgelerde gösterilerek yorumlama yoluna gidilmiştir.

Çözümlemeler için yüzdeler, standart sapma ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin puanları, "t" testinden yararlanılarak karşılaştırılmıştır. Öğretmen ve okul müdürlerinin algıları arasında var olan farklar için yüzdelerin farkı test edilmiştir. İstatistiksel işlemler için uzman yardımı alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemlerde saptanmış olan sorulara göre bulgular ve bu bilgilere ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, alt problemlerde belirlenmiş olan sorulara uygun biçimde üç alt başlıkta raporlaştırılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okul müdürleri insan ilişkilerinde kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?" konusuna ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: *Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Puanlarının Okul Müdürlerine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları*

İnsan İlişkileri Yeterliliği	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Müdür	74	12,00	22,00	17,8784	1,85762

Okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliği ortalaması 17,87 standart sapması 1,85 olarak hesaplanmıştır. Tablo 1 yorumlandığında, okul müdürlerinin kendilerini 17,87 puan ortalaması ile ilişkileri yeterlilikleri konusunda "üst düzeyde yeterli" olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum okul müdürü ve öğretmenlerin aynı düzeyde eğitim almış olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 2: *Okul Müdürlerinin Kendilerini İnsan İlişkileri Yeterliliklerinde Değerlendirmeleri*

Puan	F	%
12	2	2,7
13	2	2,7
14	0	0
15	1	1,4
16	4	5,4
17	19	25,7
18	19	25,7

Tablo 2: *(Devamı) Okul Müdürlerinin Kendilerini İnsan İlişkileri Yeterliliklerinde Değerlendirmeleri*

Puan	F	%
19	16	21,6
20	7	9,5
21	3	4,1
22	1	1,4

Tablo 1 incelendiğinde, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinde kendilerini değerlendirirken aldıkları puanların ortalaması 17,87 ve standart sapması 1,85 olarak hesaplanmıştır. Bu aritmetik ortalama, verilerin çözümlenmesinde saptanan ölçeğe göre, "üst düzeyde yeterli" seviyesini göstermektedir. Bunun anlamı, okul müdürleri kendilerini insan ilişkileri yönünden üst düzeyde yeterli görmektedirler. Tablo 2 yorumlandığında ise hiçbir okul müdürünün kendisini "çok alt düzeyde yeterli" ya da "alt düzeyde yeterli" olarak görmediği söylenebilir. Okul müdürlerinin % 5,4'ü kendilerini "orta düzeyde yeterli" görürken, % 15'i de "çok üst düzeyde yeterli olarak değerlendirmektedirler. Okul müdürlerinin % 79,8'i kendilerini insan ilişkileri yeterliliklerinde "üst düzeyde yeterli" olarak görmektedirler.

Okul müdürlerinin insan ilişkilerinde kendilerini "üst düzeyde yeterli" görmeleri, kendilerini yönetimsel davranışlarda insan ilişkileri konusunda becerikli gördükleri anlamına gelebilir. Diğer bir ifadeyle, okul müdürleri, insan ilişkileri yeterliliklerinde çok becerikli olduklarına inanmaktadırlar. Bu durum, okul müdürlerinin iletişim ve insan ilişkileri konusunda iyi bir eğitim almış olmaları ve çağdaş yönetim anlayışını benimsemiş olmalarıyla açıklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan soru, "Öğretmenler okul müdürlerini insan ilişkilerinde ne düzeyde yeterli görmektedirler?" sorusu idi. Bu sorunun yanıtına ilişkin veriler, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Öğretmenlere göre okul müdürlerini insan ilişkileri yeterliliklerindeki puan ortalaması 17,22 ve standart sapması 2,94 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3 yorumlandığında, öğretmenlerin okul müdürlerini insan ilişkileri yeterlilikleri konusunda "üst düzeyde yeterli" olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 3: *Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Puanlarının Öğretmenlere Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları*

İnsan İlişkileri Yeterliliği	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	74	5,00	21,00	17,2297	2,94956

Tablo 4: *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Değerlendirmeleri*

Puan	F	%
5	1	1,4
6	0	0
7	0	0
8	0	0
9	1	1,4
10	0	0
11	2	2,7
12	2	2,7
13	3	4,1
14	2	2,7
15	4	5,4
16	6	8,1
17	9	12,2
18	12	16,2
19	20	27
20	9	12,2
21	3	4,1

Öğretmenlerin okul müdürlerini insan ilişkileri yeterlilikleri bakımından değerlendirirken verdikleri puanların ortalaması 17,22 ve standart sapması 2,94'tir. Bu aritmetik ortalama, verilerin çözümlenmesinde saptanan ölçeğe göre, "üst düzeyde yeterli" seviyesinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinde, öğretmenlerce "üst düzeyde yeterli" olarak algılandıklarını göstermektedir.

Tabloya göre öğretmenlerin hiç biri okul müdürlerini insan ilişkileri yeterliliklerinde "çok alt düzeyde yeterli" olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 2,8'i okul müdürlerini "alt düzeyde yeterli" olarak algılarken, % 12,2'si "orta düzeyde yeterli", % 68,9'u "üst düzeyde yeterli" ve % 16,3'ü ise "çok üst düzeyde yeterli" olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin, okul müdürlerini insan ilişkileri yeterlikleri bakımından "üst düzeyde yeterli" olarak değerlendirmeleri, yönetimde insan ilişkileri yeterliliğine ilişkin beklentilerinin çok alt düzeyde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, insan ilişkileri yeterliliklerine ilişkin algıların karşılaştırılması için kullanılmıştır. Okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerinin okul müdürlerine ve öğretmenlere göre algılama sonuçları ortalama puan olarak tablo 5'te gösterilmiş, bilgi toplama aracındaki tüm sorulara verilen yanıtlara ilişkin sayısal veriler ve oranlar da Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5: *Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Puanlarının Okul Müdürleri ve Öğretmenlere Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları*

İnsan İlişkileri Yeterliliği	Ortalama	t	P
Müdür	17,8784	,601	,112
Öğretmen	17,2297		

p>.05

Tablo 5'te özetlenen t testi sonuçları yorumlandığında okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterlilikleri konusunda kendilerini değerlendirmeleri sonucunda 17,87 puan ortalaması oluşurken, öğretmenlerin okul müdürlerini değerlendirmelerinde bu ortalama 17,22 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğretmen ve müdürlerin insan ilişkileri yeterlilikleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını (t=;601 P=,112) göstermektedir.

Öğretmenlere oryantasyon programı uygulanması konusunda okul müdürlerinin % 78,38'i olumlu görüş belirtirken, öğretmenlerin % 70,27'si okul müdürlerinin oryantasyon programı uyguladıklarını ifade etmektedirler. Bu konudaki algı farkının "oryantasyon" teriminin ortak bir anlamda değerlendirilememesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin % 89,19'u öğretmenlerin okul müdürlüğüne ilişkin algılarının olumlu olması konusunda kendilerini görevli kabul ederken, öğretmenlerin % 90,54'ü okul müdürlerinden bu konuda rehberlik beklemektedirler. Bu iki oran arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlüğüne karşı kaygıların giderilmesinde okul müdürlerinin % 98,65'i özen gösterdiğini belirtirken, bu konuda öğretmenlerin % 89,19'u olumlu görüş bildirmektedirler.

Okul müdürlerinin % 71,62'si öğretmenlerin güçsüz yönlerine dikkat çekmediğini, öğretmenlerin ise % 86,49'unun okul müdürleri tarafından güçsüz yanlarının vurgulanmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin % 47,30'u öğretmenler içerisinde liderlerin oluşmasına özen gösterirken, öğretmenlerin bu alana verdikleri yanıtlarının sadece % 33,78'i olumlu olmuştur. Bu konuya ilişkin sıkıntının, "liderlik" konusunun siyasal bir uğraşıdan soyutlanamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin % 77,03'ü okul müdürlerinin kendilerini bir akran olarak gördüğünü düşünürken, okul müdürlerinin % 59,46'sı öğretmenleri akran olarak görmektedirler. Bu anlayışın klasik yönetim anlayışından kaynaklandığı söylenebilir. Okul müdürlerinin önemli bir bölümünün (% 40,54) öğretmenleri akran olarak kabul etmemeleri, okul yönetiminde insan ilişkileri sorununun önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6: *Okul Müdürleri ile Öğretmenlerin, Okul Müdürlerini İnsan İlişkileri Yeterlilikleri Değerlendirmelerinde Alınan Puanlar ve Yüzdeleri*

Madde No	Öğretmen				Okul Müdürü			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	52	70,27	22	29,73	58	78,38	16	21,62
2	67	90,54	7	9,46	66	89,19	8	10,81
3	66	89,19	8	10,81	73	98,65	1	1,35
4	10	13,51	64	86,49	21	28,38	53	71,62
5	64	86,49	10	13,51	69	93,24	5	6,76
6	68	91,89	6	8,11	72	97,30	2	2,70
7	13	17,57	61	82,43	12	16,22	62	83,78
8	69	93,24	5	6,76	68	91,89	6	8,11
9	25	33,78	49	66,22	35	47,30	39	52,70
10	64	86,49	10	13,51	67	90,54	7	9,46
11	57	77,03	17	22,97	44	59,46	30	40,54
12	64	86,49	10	13,51	72	97,30	2	2,70
13	68	91,89	6	8,11	70	94,59	4	5,41
14	66	89,19	8	10,81	72	97,30	2	2,70
15	49	66,22	25	33,78	55	74,32	19	25,68
16	6	8,11	68	91,89	22	29,73	52	70,27
17	9	12,16	65	87,84	19	25,68	55	74,32
18	30	40,54	44	59,46	13	17,57	61	82,43
19	56	75,68	18	24,32	66	89,19	8	10,81
20	68	91,89	6	8,11	69	93,24	5	6,76
21	71	95,95	3	4,05	65	87,84	9	12,16
22	33	44,59	41	55,41	26	35,14	48	64,86
23	65	87,84	9	12,16	68	91,89	6	8,11
24	70	94,59	4	5,41	66	89,19	8	10,81
25	69	93,24	5	6,76	74	100,00	0	0,00

Öğretmenlerin % 86,49'u takdir edilmesi gereken davranışlarının okul müdürlüğü tarafından görüldüğü ve takdir edildiklerini söylerken, okul müdürlerinin % 97,30'u öğretmenlerden takdir edilmesi gerekenleri her fırsatta takdir ettiklerini belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin % 97,30'u yönetsel davranışlarda insan onurunu göz önünde tutmaya özen gösterdiğini belirtirken, öğretmenlerin % 89,19'u buna olumlu yanıt vermektedirler.

Öğretmenlerin farklılaşması konusunda okul müdürlerinin % 74,32'si olumlu düşünürken, öğretmenlerin % 66,22'si bu konuda okul müdürlerini desteklemektedirler. Bu konuda sıkıntının okul müdürü ve öğretmenlerin ortak algıda bulunmamaları olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca çağdaş yönetim anlayışının bir parçası olan bu davranışın okul müdürlerinin % 74'ü tarafından benimsendiği şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin düşündüklerini söyleyebilmelerine fırsat verme açısından okul müdürlerinin % 70,27'si olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin % 91,89'u olumlu görüş bildirmektedirler.

Okul müdürlerinin % 74,32'si öğretmenlerin yeniliğe açıklık, kabul etmeye hazır oluşluk, yeni görüşleri incelemeye isteklilik gibi özellikleri kazanmalarında kendilerini görevli sayarken, öğretmenlerin % 87,84'ü okul müdürlerinin görevi olarak kabul etmektedirler. Bu konu öğretmenlerin kendilerini yenileme konusunda okul müdürlerinin yardımına ihtiyaç duydukları şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin standartlaştırılması konusuna okul müdürleri ile öğretmenlerin farklı algıda bulundukları ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin

% 82,43'ü öğretmenleri standartlaştırmaya çalışmadıklarını belirtirken, öğretmenlerin % 59,46'sı okul müdürlerine katılmaktadırlar.

Okul müdürlerinin % 89,19'u duygudaşlık yaptıklarını düşünürken, öğretmenlerin % 75,68'i bu görüşü desteklemektedirler.

Okul müdürünün iletişim sürecinde iyi bir dinleyici olduğu konusunda okul müdürlerinin % 87,84'ü olumlu görüş bildirirken, bu konuda öğretmenler okul müdürlerinin iyi bir dinleyici oldukları konusunda % 95,95 oranında destek vermişlerdir.

Okul müdürünün öğretmenlerle olan ilişkilerini hiyerarşik yapı içerisinde ast-üst ilişkileri şeklinde yürütülmesi konusunda okul müdürleri % 64,86 oranında "Hayır" şeklinde yanıtlarken, öğretmenlerin % 55,41'i okul müdürlerine destek vermektedirler. Oranlar incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlerle arasındaki ilişkileri klasik yönetim anlayışının bir gereği olarak hiyerarşik yapı içerisinde ast üst ilişkileri şeklinde yürüttükleri görülmektedir.

Öğretmenler, okul müdürleri tarafından değerlendirilirken yaptıkları işe mi, kişiliğe mi eleştirilerde bulunur sorusuna % 87,84 oranında eleştirilerin yapılan işe olduğunu söylerken, okul müdürleri buna % 91,89 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul müdürlerinin tamamı öğretmenlerle ilişkilerinde güven verici olduğunu belirtirken, öğretmenlerin % 93,24'ü okul müdürlerini güven verici olarak görmektedirler.

Anketin 5., 6., 7., 8., 10., 13., 20. ve 24. maddelerine ilişkin algılarda farkın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu maddelerin kapsadığı konularda, okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarında, çağdaş yönetim anlayışına uygun davranış içerisinde bulundukları söylenebilir.

Bu değerlendirmelere bütününde bakıldığında, okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterliliklerini, okul müdürleri ile öğretmenlerin arasında farkın olup olmadığını test etmek için "t" testinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin değerlendirmelerinden alınan puanların aritmetik ortalaması 17,23, okul müdürlerinin kendilerine verdikleri puanların aritmetik ortalaması 17,87 (t=;601 P=,112) olarak hesaplanmış ve bu değer tablo değeri ile karşılaştırıldığında,, 05 düzeyinde manidar bulunmamıştır. Yani, okul müdürleri ile öğretmenlerin, okul müdürlerini insan ilişkileri yeterliliklerinde değerlendirmeleri arasında fark yoktur.

Öğretmenlerle okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterlilikleri konusunda, okul müdürlerini aynı düzeyde değerlendirmeleri, öğretmenlerle okul müdürlerinin aynı öğrenim düzeyinden geçiş olduklarına yorulabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Okul müdürleri kendilerini insan ilişkileri yeterlikleri algıları bakımından "üst düzeyde yeterli" olarak görmektedirler.
2. Öğretmenler, okul müdürlerini insan ilişkileri yeterlikleri algıları bakımından "üst düzeyde yeterli" olarak değerlendirmektedirler.
3. İnsan ilişkileri yeterlilikleri algıları bakımından okul müdürlerinin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öneriler

1. İnsan ilişkilerine ilişkin konuların bir takım ölçütlerle desteklenerek, yönetici seçimi ve atamasına yönelik olarak hazırlanan yönetmeliklerde de ortaya konması, bu konudaki yeterliliklerin beklenen düzeye çıkmasına yardım edebilir.
2. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin insan ilişkilerine ilişkin beklenti ve algılarının istenen düzeye getirilmesi amacına yönelik, iletişim becerileri, insan ilişkileri ve çağdaş yönetim anlayışları konusunda hizmetiçi eğitim etkinlikleri katkı sağlayabilir.
3. Bu araştırmanın diğer eğitim kademelerine de yaygınlaştırarak, Türkiye genelinde uygulanması, "insan ilişkileri" konusunda yapılacak diğer araştırmalara sağlam temeller oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Okutan, M. (1988). "Orta Dereceli Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlilikleri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ EKSİKLİĞİNİN YOL AÇTIĞI SORUNLAR

Duygu Temel, Maltepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, duygualtunbastemel@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ eksikliklerinin eğitimde yol açtığı sorunlar ele alınacak ve açıklanacaktır. Eğitim yöneticilerinin bu eksikliği özellikle insan ilişkilerindeki iletişimlerinde başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ bakımından eksik olmaları halinde ne gibi hatalar yaptıkları ayrıntılarıyla açıklanacaktır. Duygusal zekâya sahip insanların özellikleri açıklanacak ve bu insanların göstermiş oldukları davranışlarla bu zekâya sahip olmayanların davranışları karşılaştırılarak açıklanacaktır. Duygusal zekâya sahip olmanın ne derece önemli olduğu özellikle eğitim alanındaki öneminin altı çizilecek, eğitimin kalitesinin arttığını, yöneticilerin kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacak böylece de eğitim örgütlerinin verimliliği arttırılacağının önemi üzerinde durulacaktır. Kısaca bu çalışmada demokratik bir toplumda olması gereken yönetimde özellikle eğitim yönetiminde okul yöneticilerinin duygusal zekâya sahip olmalarının önemi açıklanacak, bu zekâya sahip olmayan okul müdürlerinin ve eğitim yöneticilerinin ne gibi sorunlara yol açtığı tartışmaya sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: *Eğitim yöneticisi, duygusal zekâ, demokratik yönetim, okul müdürü.*

Abstract

In this paper, it will be discussed and explained the problems arising from the emotional intelligence inadequacies of education directors in education. This inadequacy of education directors causes especially to fail human relations in their communications. It will be explained in details the mistakes education directors make when they do not have the emotional intelligence. It will be defined the characteristics of the people having the emotional intelligence and disclosed by comparing the behavior pattern the people having the emotional intelligence show with the behavior of the people not having the emotional intelligence. It will be emphasized specially that it is very important to have the emotional intelligence in the field of education. It will be put excessive emphasis on that the emotional intelligence increases the quality of the education and helps education directors be good people for themselves and their society and for this reason the performance of the education organizations would be increased. In brief, it will be explained that it is very important for school administrators to have the emotional intelligence in the educational administration of the democratic society and debated the problems the principals and directors of schools not having the emotional intelligence cause.

Keywords: *Education director, emotional intelligence, democratic governance, principal*

PROBLEM DURUMU

Duygusal yeterlilik,özellikle eğitim yöneticiliğinde son derece önemlidir.Eğitim Yöneticileri diplomalı olup teknik alt yapıya sahip olabilirler.Ancak bu yöneticiler altlarındaki insanların gergin bir halde ve sorunlarını onlara taşıdığında,telaşa kapılmadan işlerini yürütmek ve global bir perspektiften bakabilmek zorundadırlar.Teknik donanıma sahiptirler,ama yaratıcı fikri yakalayabilmeleri ya da bir fikri yararlı bir ürüne çevirmek için pratik ve eyleme dönüştürebilir bir yol önerebilmeleri gerekir.

Bugün Eğitim Yöneticilerinin daha fazla duygusal zekâya sahip olmaları gerekliliğinin altında yatan nedenler; günümüz eğitim camiasında çalışanların ve eğitim alanların otokratik yönetim tarzı gibi tarihe geçmiş yönetimleri kabul etmemeleri, demokratik ve özgür bir liderlik anlayışının olduğu bir çalışma ortamında bulunmak istemeleri ve dünün asker gibi emirlere itaat eden çalışanlarının bugün artık daha fazla seçim yapma ve yönetime katılma haklarının bulunmasıdır. Ayrıca, çalışanların sorumluluklarının giderek daha artması, kurumun etkinliğinde takım çalışması ve birbirine olan bağlılığın öneminin artmasıyla birlikte, eğitmenler kurum içinde fikirlerini tartışabilecekleri, sahip oldukları bilgileri paylaşabilecekleri ve öğrenebilecekleri bir ortama ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Bu ihtiyaçları karşılayabilecek ve bunların yanında yaratıcı çıktılar elde edilmesini sağlayabilecek, bazı durumlarda ince ayrıntıları fark edebilecek Eğitim Yöneticilerinin önemi artmıştır.

Duygusal zekâ eksikliğine sahip olan Eğitim Yöneticileri, kurumlarda takım çalışmalarını koordine etmekte zorlanırlar. Eğitim kurumlarında bugün olması zorunlu bir gereklilik olan takım ruhunun önemini kavrasalar bile bunun yerleşmesindeki rollerini gerçekleştiremediklerinden kurumda birlik ve beraberliğin oluşmasında bunun devamında gelen kurum başarılarında aktif rol oynayamazlar.

Eğitim Yöneticilerindeki duygusal zekâ yeteneğinin eksik olması onların insan ilişkilerindeki başarısızlığını ortaya çıkarmaktadır. Bir Okul Müdürü çalışanlarla ve öğrencilerle etkin ilişkiler kuramadığında okulda iş tatminsizliği, çalışanlar arasında huzursuzluk, başarı seviyesi ve disiplinde de problemlerin doğmasına yol açacaktır.

Ayrıca bu konuda eksik bir Okul Müdürü özellikle özgüven eksikliği, başarı dürtüsünün eksikliği, empati eksikliği, ekip çalışması ve işbirliği konusunda yetersizlikler, çalışma ortamı performans üzerinde olumsuz etkilere sahip olacaklardır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin günümüzde çok önemli olan duygusal zekâ eksikliklerinin kurumlarına yansıyan olumsuz sonuçlarını açıklamak ve tartışmak olacaktır.

TARTIŞMA

Eğitim Yöneticileri günümüzde duygusal zekâlarına bakılarak mı seçilmektedir? Öyle değilse bu konuda neler yapılabilir?

Eğitim Yöneticilerinin duygusal zekâ yetersizliklerinin kurumlarında nasıl sonuçlar yaşattıklarının bilincinde miyiz?

Eğitim Yöneticilerinin duygusal zekâya sahip olanlar ile bu konuda eksik olanların davranışlarının ve davranışlarının sonuçlarının analizini yaptığımızda ortaya ne gibi sonuçlar çıkabilir?

ÖNERİLER

Eğitim Yöneticileri görevlerine gelmeden önce çeşitli duygusal zekâ testleri yapılabilir. Eğitim Yöneticilerinin duygusal zekâ durumlarını ortaya koyacak kurum içindeki çalışmalarına, çalışanlarıyla ilişkilerine, olaylardaki çözüm yollarına bakılarak ilgili müfettiş ya da uzmanlar tarafından raporlar hazırlanıp kendilerine ödül veya ceza şeklinde tıpkı kurum teftişi gibi yaptırımlar uygulanabilir.

SONUÇ

Eğitim Yöneticilerinin duygusal zekâ eksikliklerin yol açtığı sorunlar birçok konuda karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda eksik yöneticiler, günü gününe uymayan ruh hallerine ve öfke patlamalarına zaman zaman girmekte insan ilişkilerinde olumsuz sonuçlara sebep olmaktadırlar. Bu da yönettikleri kurumda iş tatmini, samimi ilişkiler ve işbirliği, takım çalışmasının oluşumunu engellemektedir.

Duygusal zekâsı etkin olmayan yöneticiler genelde aşırı hırslı, başkalarını harcayarak kendilerinin ön planda olmasını düşünen ve bu şekilde davranan tipler olduğu için empati eksikliğinin önemini vurgulayamayacak ve kurumun başarısını engelleyecektir.

Eğitim Yöneticilerindeki duygusal zekâ eksikliği örneğin kurumlarındaki çalışanlarının motivasyonunu düşürecek ve Eğitim-Öğretimin her aşamasında gerek öğrenci başarılarında, gerek öğrenci-Öğretmen ilişkilerinde, veli görüşmelerinde, okulun sosyal çevreyle olan ilişkilerinde de aksamalara yol açacaktır.

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda artık bilişsel zekâ yöneticilik ve liderlik için yeterli değildir. Çağımızın bilgi çağı olması, kullanılan gelişmiş teknolojiler, iş ortamlarının değişen yapıları, rekabet sistemleri artık klasik yöneticilerin yerine duygusal zekâsını (EQ) kullanan yönetici profilini zorunlu kılmaktadır. Nitekim duygusal zekâ yetenekleriyle hareket eden bir yönetici, insan ilişkilerindeki problemlerin, güvensizliğin, duyguları kontrol edemeden yapılan yanlışların sonuçlarıyla zaman harcamayacak, yeni fırsatlar yaratacak, enerjisini daha verimli ve etkin faaliyetlere yöneltebilecektir.

Yöneticilerin duygusal zekâsı okul yönetimini de etkilemektedir. Okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerini, yönetim bilgilerini, akademik bilgilerini, sezgilerini, kişisel niteliklerini, olayları ve durumları kavrayışlarını, okullarını yönetmede kullanmaları duygusal zekâyla alakalıdır.

Eğitim yöneticileri fazlasıyla gergin ve yoğun ortamlarda çalışabilmektedirler. Onların duygusal tepkileri okulu nasıl idare ettikleri de liderlik özelliklerini ortaya koymaktadır. Yine okul yöneticileri, yönetimleri süresince birçok engelle karşılaşırlar. Bu zorluklara dayananlar ve amaçlarında kararlı olanlar daha büyük avantajlara sahip olacaktırlar.

Okul denilen örgütte duygusal zekâsı yüksek okul yöneticisinin, doğru düşünme, analiz etme, planlama ve koordinasyon yapması, sorunları çözümlemede daha başarılı olması beklenir.

Kendisini harekete geçirebilen, aksiliklere rağmen okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda yoluna devam edebilen, dürtülerini kontrol ederek doyumunu erteleyebilen, ruh halini düzenleyebilen, sıkıntılarının düşünmesine engel olmasına izin vermeyen, kendini başkalarının yerine koyabilen, başkalarının duygularını paylaşabilen kısaca duygusal yetkinliğe ulaşmış, okul yöneticileri, aynı amacı gerçekleştirmek doğrultusunda birlikte çalıştığı öğretmen ve diğer personelle daha uyumlu ilişkiler kurabilecektir. Çünkü okul, ilişkilerin çok yakın, içten ve samimi olması gereken bir örgüttür. (Atay, 2002)

Eğitim kurumlarında; eğitimli, alanında tecrübeli bir yöneticinin astlarıyla etkin iletişim kuramaması, onları motive edememesi, kurumda çalışanlar arasında varsa gerginliği gidererememesi fazlasıyla olumsuz etkiyi kurum genelinde hissettirmesine neden olacaktır. Buda eğitim kurumundaki başarısızlığın yöneticilerin duygusal zekâlarını etkin bir şekilde kullanmamasından kaynaklanır.

Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekâya Sahip Kişilerin Özellikleri

Duygusal zekâ, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlayan, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanıyan bir kavramdır.

Duygusal zekâ kavramı, 1995 yılında psikolog Daniel Goleman tarafından yayınlanan ve en çok satanlar listesinde yer alan “Duygusal Zekâ” adlı kitap ile popüler bir kavram haline gelmiştir. Goleman’a(1995) göre duygusal zekâ, azim, sebat, kendi kendini harekete geçirebilmeyi kapsayan, diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilme ve dürtülere hakim olabilmeyi sağlayan temel yasam becerisidir.

Yine Duygusal zekâ kavramı, Doğan’a (2005) göre bireyin yasamdaki başarısını büyük ölçüde belirleyen bir beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır. “Basarı” sözü ile kastedilen ise, yalnızca statü, kariyer veya zenginlik değildir. Bireyin kendisini iyi hissetmesi, başkalarıyla ilişkileri, yasamdan keyif alıp almadığı, yasamın niteliğinden memnun olup olmadığı, yasamda başarıyı belirleyen faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Duygusal zekâ, kendini ve diğer bireyleri anlamanın bir yoludur. İnsan ilişkileri kurumlar için, zihinsel özelliklerden daha fazla hayati öneme sahiptir. Günümüz yönetim anlayışında bireysel üstünlükler ve basarılar değil, ekiplerin üstünlükleri ve başarıları önem kazanmaktadır. Ekipte birlikte çalışabilmenin, başarılı ve verimli olabilmenin yolu da, ekip üyelerinin duygusal zekâya sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Özellikle hizmet sektörü çalışanlarının amacının, müşterilere iyi

hizmet vermek olması ve bu isin sürekli birebir ilişkiyi gerektirmesi nedeniyle, hizmet sektöründe duygusal zekânın kullanılması ve geliştirilmesine fazlasıyla ihtiyaç duyulmaktadır(www.duygusalzekâ.8m.com).

Duygusal zekâ kapsamına giren beş temel yetenek bulunmaktadır. Bunlar, kendini tanıma (self-awareness), duyguları yönetebilme (self-regulation), motivasyon (motivation), başkalarının duygularını anlayabilme (empati) ve sosyal becerilerdir (Goleman, 2000).

Goleman'ın duygusal zekâ modelindeki bu beş temel duygusal ve sosyal yeterliliği kısaca özetlersek;

1. *Özbilinç:* İçinde bulunduğumuz anda neler hissettiğimizi bilmek,kendi yetilerimize yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye, özgüven hissine sahip olmak.
2. *Kendine Çeki- Düzen Verme:* Duygularımızı yönlendirebilmek, vicdanlı olmak, hedeflere ulaşmak için gerekirse zevkin tatminini ertelemek; duygusal sıkıntıdan kendini kurtarıp toparlanmak.
3. *Motivasyon :* Bize yol gösterecek, gelişmek için çaba harcamamıza, yenilgiler veya engeller karşısında sebat etmemize yardımcı olacak tercihlerimizi kullanmak.
4. *Empati:* İnsanların neler hissettiğini sezmek, onlarla uyum sağlayabilmek.
5. *Sosyal Beceriler:* İlişkilerde duyguları iyi idare edebilmek, ilişkileri doğru algılayıp, bu becerilere ikna ve liderlik etmek, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, işbirliği ve ekip çalışması için kullanmak.(Alper,2007)

Goleman (1995) başarılı bir hayatın, standart zekâdan (IQ' dan) çok, duygusal zekâya ihtiyaç duyduğunu ileri sürmüştür. Goleman, duygusal zekâ ile ilgili, kendini kontrol, heves ve sebat, kendi kendini motive edebilme gibi yetenekleri içeren ve baskıları kontrol edebilme, kendini kontrol edebilme ve stresten uzaklaşarak düşünebilme yeteneği gibi konuları içeren birçok tanım ileri sürmüştür.

Ker'e (2002) göre duygusal zekâya sahip insanların özellikleri;

1. Kendi beden dilini kontrol edebilirler, başkalarının beden diline duyarlı olurlar.
2. Empati kurabilirler.
3. Olumlu- iyimser düşünürler.
4. Olumsuz duygularla başa çıkabilirler.
5. Stresle başa çıkabilirler.
6. Kararlı olmak, kendine güvenirler.

Yüksek duygusal zekâ, insanlarla ve hayatla barışık olmanın yollarını açar. Böylece, iletişim becerisiyle birlikte, ilişki yönetiminde yetkinlik, insanlarla iyi ilişkiler içinde olan, etkin davranışlar sergileyen, kendini tanıyan, hayattan ne istediğini bilen olgun insan olmanın kapılarını açar. (Baltaş, 2006)

Yine Baltaş'a (2006) göre duygusal zekâsını kullanan kişilerin özellikleri;

1. Bir gündelik sorun ile duygusal sorunun birbirinden ayırt edebilen,
2. Gündelik sorunundan önce duygusal sorununu yönetebilen,
3. Sağlıksız duygularının yerine sağlıklı duyguların konulması,
4. Zihinsel tasarlamalarını kullanan,
5. Kendi beden dilini kontrol edebilen, başkalarının beden diline duyarlı olan,
6. Empati kurabilen,
7. Başkalarını etkileme ve ikna etme kabiliyetlerine sahip,
8. Uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişki kuran,
9. İnsanlarla olumlu ilişkiler içinde olan,
10. Başkalarını hesaba katan,
11. Yüksek duygusal enerji ye ve İyimserliğe sahip,
12. Kendisini çalışmaya adamış,
13. Değişime istekli olan,
14. Stresle başa çıkabilen,
15. Kararlı bir yapıya sahip olarak sıralanabilir.

Sadece, duygusal zekâya sahip liderler, ilişki yönetimi ve sosyal yetenekleri sayesinde birlikte çalıştıkları insanları basarı için motive edebilecek, onları yönetmede ve ikna etmede başarılı olabilecektir. Başarılı liderlik için, ruhsal, zihinsel, duygusal ve fiziki açılımların dengeli kullanımı önemlidir. Bunun için temel değerler; açık olan vizyona, güçlenen ilişkilere ve yenilikçi eylemlere ihtiyaç vardır.

Eğitim Yöneticilerinin Duygusal Zekâya Sahip Olma Gereklilikleri

Eğitim Yöneticileri okullarda başarılı bir ortam sağlamak istiyorlarsa her şeyden önce işbirliği ve ortak sese kulak vermeleri gerekir. Bunun içinde bilgi ve cesarete inanç ve dirence, bireysel kaliteye (empati, güçlü karakter, olgunluk, sabır, ileri görüşlülük, ortak akıl, güvenilir olma, yaratıcılık, hassasiyet) ihtiyacı vardır. Yöneticilerin bu özellikleri duygusal zekânın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Birçok araştırma yöneticilerin duygusal zekâya sahip olmasının örgütler için hayati önemini ortaya koymaktadır. Örneğin Pamukoğlu (2004), araştırmasında yönetici etkinliği ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif ve yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine farklı araştırmalarda yöneticilerin duygusal zekâsı ile tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu (Güllüce, 2006), duygusal zekânın dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Şahin, 2006), yöneticinin duygusal zekâsı ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu (Acar, 2002), ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâsı ile öğretmenlerin is doyumu arasında çok güçlü bir ilişki olduğu, müdürlerin duygusal zekâsının öğretmenlerin is doyumunu pozitif yönde etkilediği (Turanlı, 2007), müdür yardımcılarının duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmenlerin hem örgüsel vatandaşlık davranışları, hem is doyumu, hem de duygusal adanmışlık düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Karakuş,2008), yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında olumlu ilişki olduğu (Acar, 2001), ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâsı arasında "yüksek" ve pozitif ilişki bulunduğu (Tıkır, 2005) okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile duygusal zekâ boyutlarından kişisel becerilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu (Ergin, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Giderek artan sayıda aile artık çocukların hayata sağlam bir şekilde hazırlanmasını sağlayamadığından, çocukların duygusal ve sosyal yeterlilik eksiğinin telafisi için toplumların başvurabilecekleri tek yer okuldur. Okullarda Öğretmenlerin ve yöneticilerin her şeyden önce sosyal ilişkilerinde başarılı olmaları onların öğrencilere de örnek olacakları unutulmamalıdır. Duygusal zekâ, bireyin gerek is gerekse özel yaşamında diğer insanlarla iyi geçinmesi, mutlu ve başarılı olması için gereken yetenekleri kapsadığından dolayı; yoğun olarak, insan ilişkilerinin yaşandığı eğitim kurumlarındaki yerini almalıdır. Çünkü eğitim doğrudan insanlarla ilgilidir ve bu yüzden eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi bu özelliği ile diğer yönetimlerden ayrılmaktadır. Eğitim örgütleri insanları ve insanların oluşturduğu toplumları geliştirmeyi amaçladığı için bu örgütlerde insan ilişkileri oldukça önemlidir. Ancak o zaman eğitim örgütlerinde ilişkiler olumlu yönde gelişebilir ve böylece örgütün verimliliği artabilir.

Yönetim, belirli bir grup insana yönelik, ortak bir amaç doğrultusunda yapılan, işbirliği, koordinasyon, iletişim, karar verme, değerlendirme gibi boyutları içeren, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanmayı amaç edinen faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir. Buradan hareketle eğitim yönetimi ve onun bir alt alanı olan okul yönetiminin eğitim örgütlerini devletin eğitim politikaları doğrultusunda saptanan amaçlara ulaştırmakla yükümlü oldukları söylenebilir (Kaya, 1993). Başka bir ifade ile, eğitim yönetimi sistemle, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir (Erdoğan, 2000). Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli

biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmayı içermektedir. Okul yöneticisinin sayılanları gerçekleştirebilmesi, yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul yöneticisinin, okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de kendini iyi yetiştirmiş olması gerekir. Okulların amaçlarının ortak olması onları yapısal anlamda benzer kılmaktadır. Okulları birbirinden ayıran özellikler ise okul yöneticisinden kaynaklanmaktadır. Okul müdürü dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığında, okuldaki birçok durumun okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir (Açıkalın, 1994).

Her şeyden önce Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için çalışmaları koordine eden, denetleyen, çalışanları örgütleyerek emirler veren kişidir. Okul yöneticisi, belli yeterliklere sahip olmalı; görev, yetki ve sorumluluklarını bilmelidir. Okul yöneticisinin yapmakla sorumlu olduğu isler, görevler, yönetmeliklerde ayrıntılı olarak verilmektedir. Ancak, okul yöneticisinin görevi sadece bu kurallar çerçevesinde okulu yönetmek değildir.

Okul yöneticisi, bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme gibi konularda beceri sahibi olmalı, okulun amaçlarını saptama, bu amaçları gerçekleştirmek için gereken ortamı yaratma ve kurum içi çatışmaları çözme konusunda uğraş verebilmelidir. Problemleri ne olduğundan daha büyük görüp abartmalı, ne de önemsemeden üstünü kapatmalıdır. Okulun amaçları ile okulda çalışanların ihtiyaçları arasında bir denge kurmalı ve yaratıcı olmalıdır.(Erdoğan,2000)

Eğitim Yöneticileri kendi duygusal zekâlarını geliştirmediklerinde, kurumda büyük bir kayba neden olmaktadırlar. Bu durumda, diğer personelin etkili çalışmaları engellenmiş olmakta, zaman boşa harcanmakta, motivasyon ve yenilikler etkisiz hale gelmektedir. Profesyonel yasamda, yüksek düzeyde bilgi ve zekâya sahip olan liderlerin her zaman bilgileri oranında başarılı olamaması ya da daha az bilgiye sahip olan yöneticilerin çok daha başarılı olabilmeleri duygusal zekânın yönetimdeki öneminin altını çizmektedir.

Kendini tanıyan, duygularının farkında olan bir yönetici, duygularının sahip olduğu özellikleri, performansını ve diğer insanlarla ilişkilerini nasıl etkilediğini algılayabilmekte ve buna göre tepkilerini düzenleyebilmektedir. Örneğin, stresli ortamlarda is yapamadığının farkında olan yönetici, islerini son ana bırakmayacak, yapıcı eleştirilere karsı açık davranacak ve hatalarını itiraf edebilecektir (www.duygusalzekâ.com/Html/lider07.htm).

Duygularının farkında olan okul yöneticilerinin, kendileriyle barışık, hatalarını öğretmenlere ya da başkalarına yüklemek yerine kabullenerek ifade edebilen, öğretmenlerden gelen eleştirileri kendilerine karsı yapılan bir hakaret olarak değil, eksik veya hatalı yönlerini düzeltmek için bir fırsat olarak gören, okulda yapamayacakları islerin altına girmeyen, öğretmenlerle olan ilişkilerinde, davranışlarını yönlendiren duygularının farkında olan, duygularını yeri geldiğinde öğretmenlerle paylaşmaktan çekinmeyen, kendilerine güvenen, risk almaktan çekinmeyen, stresli olduklarında bunun geçici bir durum olduğunun farkında oldukları için kendilerini kontrol edebilen yöneticiler oldukları söylenebilir. Bunun yanında lider olarak kabul edilen okul yöneticileri, öğretmenlere ait duygular ve bu duyguların sebep olduğu tutum ve davranışlar hakkında da fikir sahibidirler. Bu sayede öğretmenleri benzerliklerine göre bir araya getirerek; uyumlu bir çalışma ortamı yaratabilirler.Böylelikle okulda sağlıklı bir takım ruhunun yerleşmesinde pay sahibi olacaklardır.

Duygularını kontrol edebilen okul yöneticileri, birlikte çalıştıkları insanlara güven ve adalet ortamı içinde olduklarını hissettirebilmekte, gergin bir ortamla veya başarısızlıkla karşılaştıklarında mantıklı ve soğukkanlı davranarak, yapıcı çözümler üretebilmektedirler. Duygularını yönetebilen yöneticilerin bir başka yönü değişikliklere karsı önyargısız yaklaşabilmeleri ve kendilerini yeni durumlara soğukkanlı bir şekilde adapte edebilmeleridir

(www.nektarin.com/konu/liderlikyetisi/1,5946,00.html) Bu açıdan bakıldığında, duygularını yönetebilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerle ve okuldaki diğer bireylerle olan ilişkilerinde çıkan sorunlarda sakin kalabildikleri, etrafa bağırıp çağırmak yerine sinirlerinin yatışmasını bekledikleri, olumsuz duygularını dışa yansıtmadan kendi içlerinde onlarla basa çıkabildikleri, tepkilerini kontrol edebildikleri, öğretmenler tarafından güvenilir ve dürüst bulundukları, değişimlere karşı direnmek yerine onlara açık oldukları, stres altındayken bile saldırganca tavırlar sergilemek yerine soğukkanlılıklarını korudukları söylenebilir.

Motivasyonu yüksek olan bir okul yöneticisinin, isine olan bağlılığı, başarma azmi, başarısızlıklar karşısında yılmaması, her durumda iyimser olması, okuluna, öğretmen ve öğrencilerine kendini adamış olması gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır. İşini severek yapan ve kendini isine adayan bir okul yöneticisinin, öğretmenleri yetenekli oldukları alanlarda çalışmaya yönlendirerek, onların islerini severek yapmalarını sağlamaya çalıştığı, onları desteklediği ve her konuda onların da görüşlerine başvurarak fikirlerinin değerli olduğu mesajını verdiği söylenebilir.

Empati yetenekleri yüksek olan okul yöneticilerinin, okulla ilgili karar verirlerken, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini dikkate aldıkları, öğretmenlerin ihtiyaçları ve sorunları ile yakından ilgili oldukları, öz değerlendirmelerini yaparken kendilerini öğretmenlerin yerine koydukları, öğretmenlerin yüz ifadelerine, ses tonlarına, beden dillerine karsı duyarlı oldukları söylenebilir. Böylece okul yöneticileri, öğretmenlere örgütün etkin bir elemanı olduklarını hissettirirken, aynı zamanda çalışanların istek, ihtiyaç ve fikirlerine dair elde ettikleri ipuçlarını, okul ortamını düzenlemede ve örgütün verimliliğini arttırmada birer araç olarak kullanabilirler. Herkesin fikirlerini rahatlıkla dile getirebildiği, huzur ve güven ortamının hakim olduğu böyle bir okulda ise başarının artacağı rahatlıkla söylenebilir.

Öğretmenlerle işbirliği içinde, sorunların çözümüne yardımcı olan, eşit davranan, olumlu ilişkileri okul içinde ve okul dışında sürdüren, hoşgörülü araştırmaya ve ise motive eden kısaca duygusal zekâ becerilerini kullanabilen yöneticilerin, öğretmenler ile daha sağlıklı bir iletişim kuracakları peşinen kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 1997). Okulda çıkan tartışmaları veya beklenmedik sorunları çözmede gösterdiği davranışla da okul yöneticisi duygusal zekâsını ortaya koyarak tarafları tartışmaya değil, anlaşmaya yönlendirebilmektedir.

Yüksek duygusal zekâya sahip çalışanların var olduğu kurumlarda, ilişkilerin ve iletişimin daha etkin hale getirilebildiği, takım ruhunun oluşturularak performansın artırılabildiği, daha mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamının yaratılabildiği ve bunların sonucunda da kazanç elde edilebildiği görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, duygusal zekâ becerilerini kullanabilen yöneticilerin, öğretmenler tarafından güvenilir, adil, eşit ve anlayışlı kabul edildikleri; öğretmenleri karar sürecine katan ve onların moralini yüksek tutarak, çalışmaya teşvik eden okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda öğrencilerin de başarılarının artacağı söylenebilir. Çünkü moral bakımından iyi durumda olan, huzur ve güven dolu bir ortamda coşku ve heyecanla çalışan öğretmenler, öğrencilerine eğitim-öğretim hizmetini en iyi şekilde sunarak eğitimin kalitesini arttıracak, onların kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacak böylece de eğitim örgütlerinin verimliliği artacaktır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bu yüzden okul yöneticilerinin başarılı olmak için sahip oldukları duygusal zekâ becerilerinin farkına varıp onları etkin şekilde kullanmaları, ayrıca bu süreçte öğretmenlere de duygusal zekâ becerilerini kullanma konusunda örnek olmaları gerekmektedir.

Duygusal Zekâsı Yetersiz Olan Eğitim Yöneticilerinin Yol Açtığı Sorunlar

Yöneticilerin, özellikle gelişmiş ülkelerde belli özelliklerinin olması istenmektedir. Bu kişilerin, etkili bir iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, bilgili, kendine güvenen, çok yönlü bir kişiliğe sahip, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişi olmalarından

öte, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip kişiler olmaları istenmektedir (Çelikten,2001). Bu tüm yöneticiler için olduğu gibi eğitim yöneticileri içinde bir zorunluluktur.

Başarılı bir okulun en önemli özelliği okul kültürüne sahip olmasıdır. Okul müdürlerinin duygusal zekâ boyutları bu kültürün oluşmasında temel etmendir. Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencileri yazılı kurallara uyup uymadığını denetleyebilir, fakat okul sadece kurallara göre yönetilmemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını okul kurallarına göre yönetmek, davranışlarını kurallara göre değerlendirmek 21. yy. yönetim anlayışına uymamaktadır. İnsan davranışlarının nedenlerine yönelik çalışmaların ön plana çıktığı günümüzde davranışları sadece görünen kısmına göre değerlendirmek, varılacak sonuçlarda olumsuz etkileyecek ve sağlıklı bir yönetim ve işleyişi aksatacaktır.

Eğitim yöneticileri duygusal zekâ açısından yetersiz olduğunda belli başlı şu sorunlar ortaya çıkmaktadır;

1. Sorunlar karşısında daha çok çözüm üretemeyecek bu da yeni sorunların ve okuldaki ortamın başarısız ve gerginliğine sebep olacaktır.
2. Yine ortaya çıkan sorunlar karşısında kendine hakim olamayacak, duygularını kontrol edemeyip, saldırgan bir tutum sergileyerek kurum çalışanları arasındaki ilişkilerin bozulmasına ve güvensizliğe sebep olacaktır.
3. Karşılaşılan zorluklarda umudunu yitirecek, özgüven eksikliğini kurumun gelişim sürecine olumsuz yansıtacaktır.
4. Okulda çalışanlara ve öğrencilere karşı empati kuramayacağından onların motivasyonunu, iş doyumunu azaltacak, buda kendisine olan saygının yitirilmesine sebep olacaktır.
5. Başkalarını etkileme ve ikna kabiliyetleri zayıf olduğu için kurumda çalışanlar arasındaki koordineyi ve çalışma ortamını kolaylaştırmayı başaramazlar.
6. Başkalarını dinlemeye zaman ayırmadıkları için sevilmeleri zordur ve kolay arkadaş edinemezler.
7. Takım çalışmalarını koordine edemediklerinden yeni fikirlerin ortaya çıkmasını ve işbirliğini engellerler.
8. Kendi kapasitelerini aşan tercihlerde bulunarak sorunların çözümünü engelleyecek hatta başka sorunların çıkmasını sağlarlar.
9. Farklı niteliklere sahip öğretmen ve öğrencilerin duygularına ve düşüncelerine değer vermeyeceği için onların özgüven gelişimlerini olumsuz etkileyecek bu şekilde özellikle öğrencilerin başarılarını azaltacağı gibi yeteneklerinin ortaya çıkmasını da engellerler.
10. Olayların sadece görünen kısımlarıyla ilgileneceklerinden, nedenlerini araştırmayacaklarından çözüme ulaşmada zorlanırlar. Yardım ve destek de bulunmak isteyenleri kendilerini geliştirmelerinde bir fırsat olarak değil tehdit olarak görebilirler.
11. Duygularını yönetemeyen yöneticilerin bir başka yönü değişikliklere karsı önyargılı yaklaşırlar ve kendilerini yeni durumlara soğukkanlı bir şekilde adapte edemezler.
12. Konuşmalarında özenle seçmediği kelimelerle hatayı ortaya koymaya çalışır ve hatanın sebeplerini araştırmaz. Daha sonra da çözüm yollarını ortaya koyarak çalışanlarına geribildirim sağlamaz. Böylelikle, bütün çalışanlar hatalarında olumlu yönde bir dönüt sağlayamazlar ve yeni öğrenmeler ortadan kalkmış olur.
13. Motivasyonları düşük olduğundan kolay pes ederler bu da kişisel başarılarını mesleki gelişimlerini engellerler.
14. Yine motivasyonu düşük olan eğitim yöneticisinin işine bağlılığı azalacak, okulda geçirmesi gereken vaktini dışarıda geçirecek, okuldaki sorunları başkalarına yıkma eğilimi gösterecektir. Bu da okuldaki sorunların artmasına yol açacak, çalışanların ve öğrencilerin okuldaki başarı performansını düşürecektirler.
15. Bu yöneticiler öğretmenlerle konuşurken yüzlerine bakmazlar, onların mimiklerini dikkate almazlar, beden dillerini algılamazlar. Bu durum öğretmenlerde okulun etkin bir elemanı olmadıklarını hissetmelerine yol açar. Aynı za-

manda Onların istek, ihtiyaç ve fikirlerine dair ipuçlarını anlayamadıklarından, okul ortamını düzenlemede ve örgütün verimliliğini arttırmada birer araç olarak kullanamazlar.

16. Duygusal zekânın önemli bir koşulu olan sosyal beceriler konusunda eksik olan yöneticiler, aynı zamanda gelişen teknoloji karşısında kendilerini yenileyemezler ve öğretmenlere de doğru bir model olamazlar.
17. Çalışanlar arasında çıkabilecek tartışmalarda veya beklenmedik krizleri çözmede yetersiz davranarak, tarafları uzlaştırmakta başarılı olamayarak, anlaşmazlıkların artmasına sebep olurlar.
18. Duygusal zekâsı yüksek olamayan bir okul yöneticileri, öğretmenleri oluşturulan ortak bir vizyon etrafında, işbirliği ve takım çalışması için bir araya getirip harekete geçiremezler. Bu da kurum vizyonunun gelişmesini ve çağdaş bir eğitim ortamının oluşmasını engeller.
19. Bu yöneticiler, eleştiriye açık olmadıklarından kendilerindeki olumlu ya da olumsuz yönlerini öğrenemezler. Buda onların kendilerine olan güvenlerinin artmasını engelleyebileceği gibi,olumsuz yönlerini göremediklerinden bunları telafi etme fırsatını yakalayamazlar. Böylelikle sağlıklı kararlar alamazlar.
20. Duygularını kontrol edemeyen yöneticiler insanlarla ilişkilerinde sosyal ve aktif bir yol çizemezler. Bu durum okulun vizyonunun başka kurumlarda ve okul çevresinde tanınmamasını veya olumsuz tanınması sonucunu doğurur.

ÖNERİLER

1. Yöneticilik eğitimi programlarının, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirilmesine katkıda bulunacak içerikte düzenlenmesi ve bu içeriğe duygusal zekâ alanının eklenmesi yararlı olabilir.
2. Duygusal zekâ konusu tüm alanlarda araştırmaya değer bir konudur. Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi; lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi; ilköğretim öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması diğer araştırmacılara önerilecek konulardır.
3. Duygusal zekâ eğitim ile geliştirilebilir bir zekâ türü olduğundan, gelecek nesillerin yüksek duygusal zekâya sahip bireyler olarak yetişmesi önem kazanmaktadır. Öncelikle yöneticilerin özellikle de eğitim yöneticilerinin iyi bir model olmaları için yüksek EQ'ya sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için eğitim yöneticisi adaylarının yetişirken; duygusal zekâlarını geliştirici, destekleyici eğitim almaları yararlı olacaktır.
4. Eğitim Yöneticilerinin duygusal zekâ durumlarını ortaya koyacak kurum içindeki çalışmalarına, çalışanlarıyla ilişkilerine, olaylardaki çözüm yollarına bakılarak ilgili müfettiş ya da uzmanlar tarafından raporlar hazırlanıp kendilerine ödül veya ceza şeklinde tıpkı kurum teftişi gibi yaptırımlar uygulanabilir.
5. Eğitim Yöneticilerine alanında uzman kişiler tarafından mümkün olduğunca fazla sıklıkta duygusal zekâlarını geliştirebilecek seminerler ve konferanslar verilebilir.
6. Eğitim Yöneticilerini seçerken onların bilgi düzeylerini ölçen sınavlar onların insan ilişkilerini, sosyal aktivitelerini, iletişim becerilerini, duygularını yönetebilmeleri konusunda bizi bilgilendirmez. Dolayısıyla bu sınavların dışında duygusal zekâlarını ortaya koyabilecek projeler, çalışmalar aktiviteler yapmaları istenebilir.
7. Okul yöneticilerine beyin uyumlu öğrenme ortamları ve öğrenen organizasyonlar ile ilgili bilgi, beceri ve anlayışlar kazandırılmalıdır ve daha az resmî yetkiye dayanmaları gerekmektedir. Okullarımızın yönetsel anlamda beyin uyumlu kurumlara dönüşmesi için okula yeterli düzeyde mali kaynak sağlanmalıdır.
8. Okul müdürleri öğretmenlere okul politikasının saptanmasında söz hakkı tanımalıdır.
9. Okul sistemi içerisinde, öğrencilerin sınıf içindeki duygusal zekâları ve öğretmenlerin duygusal zekâları konusunda araştırmalar yapılabilir. Bu konuda yapılacak araştırmalar, eğitim

sisteminin amacına uygun insanlar yetiştirilmesinde, gelecekte sağlıklı ilişkiler kurabilen, kendi duygularının farkında olan, başkalarının duygularını tanıyıp, onların duyguları ile baş edebilen ve empati yeteneği yüksek yöneticiler, -yetişmesine yardımcı olacaktır.

11. Eğitim Yöneticileri, çalışanlarına iyi ve sağlıklı bir çalışma ortamı sağlamalıdırlar. Çalışma ortamı, çalışılan ortamın fiziksel özelliklerini (gürültü sıcaklık vs.) işin içeriğini ve çalışma saatlerini kapsar. Bu çalışma ortamı, hem üretim hem sosyal ve insancıl açıdan önemlidir. Böyle bir ortamda çalışan, kendisine değer verildiği ve saygı duyulduğu insanca yaklaşıldığı duygusunu duyacaktır.
12. Eğitim Yöneticileri, çalışanlarına karşı emir verirken empatik olmalıdırlar. Çünkü; emri vermede önemli olan; emri vermek değil, onu benimsetmektir. Emrin veriliş biçimi, yerine getirilmesinde önemli bir etkendir. Bu nedenle emirler açık, anlaşılır; çalışanın bilgi, yetenek ve uzmanlık alanına uygun ve birlikte çaba göstermeyi sağlayacak biçimde verilmelidir.
13. Örgüt ve birey düzeyinde alınacak bazı önlem ve stratejiler ile duygusal zekâ seviyeleri yüksek yöneticiler; çalışanların tükenmişliğe girmesini önlemeyecek ya da en azından tükenmişliğin süresini veya derinliğini azaltabileceklerdir.
14. Öğretmenlerin "iyi bir ruh hali (iyimserlik veya mutluluk)" içinde olmalarının, bütün sonuç değişkenlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin, öğretmenlerin olaylara daha olumlu bakmalarını sağlayacak şekilde onlara telkinde bulunmaları ve onların olumsuz bir ruh hali içine girmelerine sebep olacak olumsuz duygusal sinyallere engel olmalarında fayda görülmektedir.
15. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirme yönünde isteklerini uyandırmayı amaçlayan eğitim programlar hazırlanıp ve her üç grup katılımcı birlikte bir eğitimden geçirilebilir.

SONUÇ

Eğitim Kurumların başarısında önemli rolü olan yöneticilerin yüksek duygusal zekâya sahip olmaları, çalışanların kuruma bağlılığının ve içsel motivasyonunun sağlanmasında, personel devir oranının azaltılmasında, değişime açık olunması ve etkin iletişimin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Çalışanlarını kurumun amaçları doğrultusunda istekle harekete geçirebilen yöneticiler yüksek duygusal zekâya sahiptir denilebilmektedir.

Duyguları ifade edebilme, empati, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, bireylerarası sorun çözebilme, sebat edebilme, sevecenlik, nezaket, saygı gibi duygusal nitelikler bugün bireyleri başarıya götürecek yolda sahip olunması gereken temel niteliklerdir ki, bu da ancak yüksek duygusal zekâ ile elde edilebilmektedir.

Çağdaş eğitimlerin mevcut yapıları klasik yöneticilerin ötesinde dönüşümcü liderler yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda işe alma ve yönetici olarak atanacak kişilerin seçiminde duygusal zekâ katsayısı yüksek kişileri seçmek ve/veya duygusal zekâ eğitimleri vermek yöneticilik davranışlarının geliştirilmesi açısından önemli avantajlar sağlayacaktır. Bununla birlikte özellikle ülkemizde bu konuda daha kapsamlı çalışmaların yapılmasına, gerek duygusal zekâ davranışını ölçmeye yönelik ölçeklerin mevcut kültürümüze uyarlanarak standardize edilmesi gerekmektedir.

Eğitim Yöneticilerinin duygusal zekâ eksikliklerin yol açtığı sorunlar birçok konuda karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda eksik yöneticiler, günü gününe uymayan ruh hallerine ve öfke patlamalarına zaman zaman girmekte insan ilişkilerinde olumsuz sonuçlara sebep olmaktadırlar. Bu da yönettikleri kurumda iş tatmini, samimi ilişkiler ve işbirliği, takım çalışmasının oluşumunu engellemektedir.

Duygusal zekâsı etkin olmayan yöneticiler genelde aşırı hırslı, başkalarını harcayarak kendilerinin ön planda olmasını düşünen ve bu şekilde davranan tipler olduğu için empati eksikliğinin

önemini vurgulayamayacak ve kurumun başarısını engelleyecektir. Eğitim Yöneticilerindeki duygusal zekâ eksikliği örneğin kurumlarındaki çalışanlarının motivasyonunu düşürecek ve Eğitim - Öğretimin her aşamasında gerek öğrenci başarılarında, gerek öğrenci - Öğretmen ilişkilerinde, veli görüşmelerinde, okulun sosyal çevreyle olan ilişkilerinde de aksamalara yol açacaktır.

Eğitim yöneticileri, başarılı olabilmek için önce duygusal zekâlarını geliştirmelidirler. Bunu yaparken, öncelikle kendi duygularını okuyabilme, anlayabilme ve performanslarını ve ilişkilerine etkilerini tanımlayabilmekle başlamalıdırlar.

Okullarını başarıya ulaştırmak isteyen yöneticiler, kendilerinin ve başkalarının duygularını tanımak, olumsuz duyguları kontrol altında tutmak, olumlu duygulardan da is verimliliğinin yükseltilmesi için yararlanmak durumundadırlar.

Katı bir hiyerarşik yapıya sahip olan ve sürekli stresin yaşandığı okullarda çalışanlar verimli çalışamaz. Onlardan beklenen performansı da ortaya koyamazlar. Yoğun ve sürekli stres, onların adeta gerilemesine ve robotlaşmasına da neden olabilir. Çeşitli nedenlerle olumsuz duyguların yaşandığı bir örgütte, iş görenlerin örgüte katkıları gerçek potansiyellerinin çok altında olacaktır. Bu durumda, çalışanların entelektüel potansiyelleri, uzmanlık bilgileri, pratik becerileri ve sağ duyuları hangi seviyede olursa olsun, bunları örgütsel amaçlar için kullanamayacaklardır.

Kısaca duygusal zekâ, kişisel başarıyı sağlamasının yanı sıra, etkin yöneticiliğin ve örgütsel başarının en önemli belirleyicisidir. Yönetimin, kişiler arası ilişkileri yönetme işi haline geldiği şu günlerde, yöneticilerin duygusal zekâ adı altında toplanan kişisel ve sosyal yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, F. (2002) “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*Sayı:12,Kayseri.

Acar,F.T.(2001) *“Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışlarıyla Olan İlişkisi”*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Açıkalın, A. (1994) “Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği”, *Personel Geliştirme Merkezi,* Yayın No:10,Ankara.

Alper, D. (2007) *“Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri, İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması”* Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baltaş, Z. (2006) İş Dünyasını Aydınlatan ve İçine Yansıyan Işık Duygusal Zekâ, Remzi Yayınları, İstanbul.

Bursalıoğlu, Z. (1997) Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Pegem Yayınları, Ankara.

Çelikten,M. (2001) “Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimi Becerileri” *Eğitim ve Bilim Dergisi,* Cilt:26, Sayı:19, Ankara.

Doğan, S. (2005) Çalışan İlişkileri Yönetimi, Kare Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2000) Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Ergin, D. (2008) *“Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.

Goleman, D. (1995) Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir? (çev. Banu Seçkin Yüksel,2005), 29. Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D. (2000) İşbaşında Duygusal Zekâ, (çev. Handan Balkara) 2. Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.

Güllüce, A.Ç. (2006) *“Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki; Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama”* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Karakuş, M. (2008) “*İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi”* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kaya, Y.K. (1993) Eğitim Yönetimi, Bayt Ltd. Şti., Ankara.

Ker, M. (2002) Kazanan İmajınız, Alfa Yayıncılık, İstanbul

Kocabaş, İ.; Karaköse, T. (2005) “Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Cilt:3, Sayı:1, Ankara. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_1/7993pdf (Erişim;09.03.2010)

Pamukoğlu, E. (2004) *“Duygusal Zekânın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma”*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Şahin, F. (2006) *"Duygusal Zekânın Etkili Liderlik Davranışları ile İlişkisi (Kayseri Askerlik Dairesi başkanlığında Çalışan Subay ve Astsubaylar Üzerine Bir Araştırma",* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tıkır, N. (2005) *"İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Turanlı, A. (2007) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri", Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

http://duygusalzekâ.8m.com/isyerinde.html (Erişim;09.03.2010)

www.duygusalzekâ.com/Html/lider07.htm (Erişim;09.03.2010)

www.nektarin.com/konu/liderlikyetisi/1,5946.html (Erişim;15.03.2010)

ESTETİK LİDERLİK: ÖRGÜT-YÖNETİM-İŞGÖREN BAĞLAMINDA KURAMSAL BİR ÇÖZÜMLEME

Yrd. Dr. Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, spolat@kocaeli.edu.tr

Hatice Gül, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hatice_1110@hotmail.com

Zehra Öztoprak Kavak, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ezhr41@gmail.com

Özet

Estetik güzeli, iyi olanı arama çabasıdır. Bu süreçte oluşan çıktılar, insana zevk vermektedir. İnsanlar vakitlerinin büyük bir kısmını iş yerlerinde geçirmektedirler. İş yerlerinin estetik değere sahip olması, işgörenlerin mutluluğu ve zevkle çalışması açısından önemlidir. İş yerlerinin estetik değer taşımasında örgütteki tüm işgörenlerin etkisi olsa da yöneticilerin etkisi daha fazladır. Araştırmada örgüt-yönetim-estetik ilişkisi ve iş yerlerinin estetik değer taşımasında yöneticilerin estetik liderliğinin rolü vurgulanacaktır. Betimsel nitelikte olan araştırma, alan yazın taramasına bağlı olarak yapılmıştır. Bu konudaki sınırlı sayıdaki kitap ve makale incelenerek yapılan alan yazın taramasında örgüt-yönetim-estetik ilişkisinde liderliğin rolü olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle estetik liderlik kavramı ortaya çıkmış ve iş yerlerinin estetik değer taşımasında, estetik liderliğin önemli olduğu görülmüştür. Sonuç olarak zamanlarının büyük bir kısmını örgütte geçiren işgörenlerin örgütlerinde mutlu olmaları ve zevkle çalışmaları için örgütsel estetik önemlidir. Bu bağlamda örgüt yöneticileri estetik bir kaygı ile örgütlerinde estetik bir değer yaratmalıdırlar. Bunu yapabilmeleri için ise estetik liderlik özeliklerine sahip olmaları ve bunu örgütlerine yansıtmaları gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Estetik liderlik, estetik örgüt, liderlik, estetik

Abstract

Aesthetic is an effort of seeking the beauty and good.The outputs coming into being at this process make pleased the people..People spend most of their times in their offices. It is important for the workers' happiness that the offices should have aethetic values. Everyone in the organization has an effect about the aesthetic value of the offices but the leader has more effect. At this research the relationship between organization- administration- aesthetic and the role of the aesthetic characteristics of the leaders about the aesthetic values of the offices will be emphasized. The research in the form of description is done by searching the field. In the literature review done by examining the limited books and the articles in this field it is found that leadership has a role in the relationship between organization administration and aesthetics.Thinking in this way, the idea of aesthetic exists and it is found that offices carrying aesthetic values depends on aesthetic leaders.As a result, for the workers' happiness who spend most of their times at the organization and working them pleasurably organizational aesthetic is important.In this respect, organization leaders should create an aesthetic value with an aesthetic concern.But to be able to do this, they should have aesthetic characteristic and reflect this to their organization.

Keywords*: Aesthetic leadership, aesthetic organization, leadership, aesthetic*

PROBLEM DURUMU

Çevre, doğal ve inşa edilmiş (yapay) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İnşa edilmiş çevre insan etkinliklerine dayalıdır. Çoğu kez inşa edilmiş yapay çevrede işleve göre estetik göz ardı edilmektedir.

Günümüzün toplum yaşamında estetik ifadeden ve estetiğin anlamından uzak kalınması kabul edilemez bir gerçektir. Çevremize baktığımızda genel eğitim sistemimiz içerisinde estetik eğitiminin eksikliği hissedilmektedir. Mimari yapılardaki düzensizlikler, herkesin kendi beğenisine göre rengarenk boyanan evler, betona çevrilen yeşil alanlar, çeşitli ebatlarda düzensiz yapılan reklam tabelaları vb.. nin yanı sıra zevksizlik ürünlerine olan taleplerin artması, estetik eğitime ne denli ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Gökay ve Demir, 2006).

Estetik algılar, günümüzde mühendislik becerileri kadar önemlidir (Smith, 1996). Çağdaş bir bireyin edinimleri arasında uygulayıcı ve/ veya tüketici olarak sanatsal etkinlikler de çok önemli bir yer tutmaktadır (Tuna, 2007). Fischer (1979)'in de belirttiği gibi estetik, bir anlamda hayatın yerini tutar ve hayatla insan arasında geçmişte olduğu gibi bugün de bir denge kurar.

Estetik algılama, estetik kaygı ve beğeni yoksunluğu, bireysel olduğu kadar, toplumsal bir sorundur. Bugün yaşadığımız şehirlerdeki görsel çirkinlikler, bireylerdeki estetik algının, beğeninin ve kaygının yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Estetik algılama, kaygı ve beğeni düzeyinin artması ile birey, çevresindeki düzensizlik ve çirkinliklerden de rahatsızlık duyacaktır (Tuna, 2007). Benzer sorunlar eğitim örgütlerinin çevrelerinde de yaşanmaktadır. Eğitim örgütlerinin yöneticileri, estetik liderlik davranışı göstermeleri ile izleyenlerini etkileyerek bu tür sorunların ortadan kalkmasına yardımcı olacaklardır. Bunun sonucunda izleyenlerde oluşacak estetik kaygı ve beğeni sadece eğitim örgütlerini etkilemeyecek, içinde yaşadığı toplumsal çevreyi de etkileyecektir.

Kültür ve çevrenin insanın estetik beğeni düzeyi üzerinde az da olsa bir etkisi olmakla birlikte, eğitim ve öğretimle kazandırılanlar daha da fazla olmaktadır (Wenchun ve Kazuhiro, 2002). Hangi eğitim seviyesinde olursa olsun bireyler; estetiğin anlamını bilmiyorsa, güzeli fark etmiyorsa, eleştiride, kişisel bir tavırda bulunmuyorsa, bireyler estetik birikimden yoksun, eksik veya yetersizdir denilebilir (Gökay ve Demir, 2006). Estetik algının oluşmasında doğrudan ilintili bir ders olan Edebiyat ve kompozisyon derslerinin bile öğrencilerde estetik duyarlılık geliştirmediği, not alma kaygısının estetik eğitimin önüne geçtiği saptanmıştır (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006).

Eğitim, sadece bilimsel bilgiyi değil, sanatsal elemanlarla dünyanın imgesel olarak algılanmasını da içerir (Bulotova, 2006). Güzel olanı aramak, güzel ile güzel olmayanı ayırt edebilmek, hiç şüphesiz estetik eğitimi zorunlu kılmaktadır (Tuna, 2007). Sanat dünyasını fark eden bireyler, dünyayı daha kolay ve farklı şekilde kavrayacaktır (Wenchun-Kazuhiro,2002). Bireye farklı deneyimler ve etkileşimler kazandıran estetik; kendisini, yaşadığı toplumu ve ihtiyaçlarını fark eden (görmeye, anlamaya ve çözüm üretmeye çalışan) bireylerin yetiştirilmesi için kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bireylerin estetik deneyime yönlendirilmesi sonucunda, yaşadığı toplumda yıllar içinde ortaya çıkan sanat ürünlerinin kalitesinde artışlar yaşanacaktır. Bu nedenle bireyleri sıklıkla estetik değerlerin ön plana çıktığı etkinliklere katmak gerekmektedir (Gökay ve Demir, 2006).

Estetik, Yunanca "aisthesis" yani algı, duyum kelimesinden gelmektedir. İlk kez XVIII. Yüzyılda Alexander Gottlieb Baumgarten tarafından kullanılmıştır.

Kavram olarak estetik; güzelliğin doğası ile ilgilenen (Linderman,1997), ya da bireyin güzelliği algılaması ve bu güzelliğe karşı tepkisini inceleyen (Schirrmacher, 1988) felsefe dalıdır. Chapman (1992) estetik kavramını, duygu ve düşünce yoluyla bir şeylerin farkına varılması olarak tanımlarken; Baumgarten ise, duyulara dayalı bilginin bilimi; bilişsel alandaki bilginin bilimi olan mantığın, duyu bilgisi alanındaki karşılığı olarak tanımlamıştır (Tunalı, 2001).

Kendisine bakanda haz ve beğeni duyguları uyandıran nesnelerin en belirleyici niteliğini veya yetisini anlatan estetik kavramı; bireyde gönül okşamak, iç gıcıklamak, büyülemek, yaşama sevinci uyandırmak gibi olumlu duygular uyandırmaktadır (Frozel, 2004).

Güzel, estetikçe değerli olanlarla aynı anlama gelir. Güzel bir manzara, güzel bir yapı, güzel bir tablo, güzel bir roman vb. anlatımlar söz konusu nesnelerin, estetik yönden değerli olduğunu bildirir (Eczacıbaşı, 1997). Estetik; sanatın doğasını, anlamını, değerini bulmaya çalışarak, nesne ve olayların daha iyi anlaşılmasına, değerlendirilmesine ve hakkında karar vermenin geliştirilmesine yardım etmektedir (Gökay, 1998).

Patrick'e (2008) göre estetik; parlaklık, simetri, oran, etkileme kapasitesi, ikna gücü, ayrıca farkına varmadığımız kuralların, uyumların, güzelliklerin ve özgürlüğün gösterisidir.

Estetiğin ana konusu sanattır, ancak günümüzde estetik anlayışı değişmiştir. Estetik, sanat yapma, sanat eserinin doğası, onun kültürel çevresi hakkında soru soran bir felsefedir. Bu soruların amacı bizim sanata daha gerçekçi bakabilmemizi sağlamak ve anlamak içindir. Bu sorular nedeni ile son çalışmalarda estetiğin kapsamını da genişletmiştir. Bu nedenle estetiğin genel düşünceler üzerine neler katabileceğini keşfetmek gerekmektedir (Smith, 1996). Estetikteki bakış açısının yenileşmesi ve genişlemesi ile birlikte estetik konusu örgüt ve yönetim bilimlerinde de incelenmeye başlanmıştır.

Lider ve liderlik üzerine çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Lider insanların davranışlarını kendi istediği şekilde etkileyen ve bu etkileme eylemini gerçekleştirirken yol gösteren, aydınlatan, öğreten, ileriyi gören, emir ve talimat veren, birlikte çalıştığı kimselerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezen yaratıcı bir kimsedir (Bakan, 2008). Celep'e göre (2004) lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir. Güçlü liderler, güç ve katılım konusunda derin bir kavrayış gücüne sahiptirler. Liderler, etkilerinin unvanlarından gelmediğinin, sıkı çalışmayla ve başkalarının saygısıyla hak edildiğinin farkındadırlar (İnce ve Diğerleri).

Liderlik, insanları belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçlara ulaşabilmek için, onları etkileyerek, harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Liderlik bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olma değil, onları etkileme ve yönlendirme sürecidir (Werner, 1993). Bu sürecin esasını, bir kişinin (lider), başkalarını (izleyiciler) belirli koşullar doğrultusunda etkileyebilmesi oluşturmaktadır (Bakan, 2008). Liderlik, liderlerin izleyenler üzerindeki baskısı ve etkisinden çok, izleyenlerin zor bir görevi yerine getirmeye yönelik ortak bir anlayış geliştirme çabası olarak ele alınmalıdır. Bazı yazarlar, bunu anlam yaratma çabası olarak adlandırmaktadır (Smith, 1996). Fakat liderlik sadece "anlam yaratma" eylemi değil, aynı zamanda devam eden anlam yaratma sürecinden bir şeyler öğrenme yeteneğidir. Bir lider, hangi durumda nasıl davranacağını, hangi becerilerini ve yeterliklerini kullanacağını ve duygularını nasıl yansıtacağını iyi bilir. Zaten lider, herhangi bir durumda ve şartta başvurulacak beceri, yetenek ve anlamı arayan, soran kişidir (Woodward and Funk, 2004).

Liderliğin, insan, etkileme ve amaçlar olmak üzere üç kavram üzerine kurulduğu görülmektedir. Liderlik, insanlar arasında gerçekleşir, etkilemenin kullanılmasını içerir ve amaçları elde etmek için kullanılır. Etkilemenin anlamı insanlar arasındaki etkin olan ilişkidir (Celep, 2004).

Bugünün dünyasını şekillendirmede ve yarının dünyasını düşleyebilme yeteneğine sahip liderlerin örgütsel yaşamda önemli bir yeri vardır (İnce ve Diğerleri).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı estetik liderlik alan yazınını tarayarak; estetik liderliğin özellikleri bağlamında örgüt-yönetim-estetik ilişkisini tartışmak ve iş yerlerinin estetik değer taşımasında estetik liderliğinin rolünü belirlemektir.

TARTIŞMA

Son yıllarda örgüt kuramları 'yönetim sanatı/yönetimde sanat' veya 'örgüt estetiği/estetik örgüt' gibi konulara sıklıkla vurgu yapmaktadır. Örgüt yöneticileri, kültürü yönlendiren yönetsel aygıtları kullanarak örgütün ve örgütsel hayatın estetikleşmesini sağlamaktadır. Böylece örgütler, kültürel açıdan daha estetik bir karaktere bürünmeye çalışmaktadır (Lash, 1994).

Öğrenen açık örgüt sistemlerinde yaratıcı ve estetik liderlere ihtiyaç vardır (Marşap, 2004). Çünkü öğrenen örgütler sürekli yenilenerek kendilerine yeni değerler katarlar. Örgüte katılan maddi ve manevi değerlerin oluşturulmasında yaratıcılık, düzenlenmesinde ise estetik önemlidir.

İnsan, çevresinde var olanların farkına vardığı, gördüklerini yorumladığı, bu yorumlarında güzellikleri aradığı, işlevini değiştirmeden nesnelere farklılıklar kattığı sürece kendini ifade edebilmenin hazzını yaşayarak daha mutlu olmaktadır (Gökay ve Demir, 2006).

Estetik beğeni düzeyinin niteliğinin artırılması ve hayattan daha fazla haz alınabilmesi için estetik eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Gökay ve Demir, 2006). Bu nedenle okul yöneticilerinin estetik liderliklerini kullanarak okulun tüm paydaşlarında estetik bir beğeni, estetik bir haz oluşturmaları gerekmektedir.

Örgütsel yaşamda estetik yönelim, yavaş yavaş örgütsel kuramlarının kabul edilebilir bir parçası olmaktadır. Estetik, örgüte bir girdi olarak değer katmaktan çok örgütü çalışmak ve anlamak için kullanılır. Estetik, sadece bir yaratıcılık ve etkilemeyi önermez, estetik liderlikle örgüt araştırmalarına ve liderlik çalışmalarına önemli ve tamamlayıcı bir yaklaşım kazandırır. Eğer yöneticiler estetik yönetimden ders almak isterlerse, mantıki yönetme doktrinlerini bırakmalı ve sanat yapma sürecine sarılmalıdırlar. Estetik liderler, sanata ve estetiğe güçlü bağlarla bağlı olan bir yöntemi benimserler. Estetik her konu özel olduğu gibi, kendi gerçekliğine sahip bir bilgi şeklidir. Estetik liderlikte bu bilgi örgütün estetik çözümlemesi için kullanılmakta ve estetik konulara odaklanmaktadır (Schroeder and Fillis, 2010).

Estetik genellikle güzellik soruları ve evrensel zevk eğilimleriyle alakalıdır. Son zamanlarda sanatçılar, toplumu daha kolay etkilediklerinden estetik lider olarak adlandırılmaktadır (Schroeder ve Fillis, 2010). Ancak estetik liderlik konusuna estetiğin sanat ve güzellikle eş anlamlı olmadığını söylemekle başlamalıyız. Liderliğin estetik boyutundan bahsederken söz konusu olan kesinlikle liderlik sanatı değildir. Estetik sadece güzelliği içermemektedir. Estetiği sanatla ilişkisi sanatın mantıktan ziyade duygusal ifadelerinin olmasındandır. Çünkü sunuş şekline göre sanat bizim estetik duygularımızı ifade eder ve farklı bir bilgi boyutu ortaya çıkarır. Buna rağmen sanat haricinde yaşadığımız birçok şeyden estetik yargılamalara ulaşırız. Estetik olarak memnun edici bir şey bulduğumuzda, estetiğin sadece güzel şeylerden ibaret olduğunu düşünürüz. Ama estetik "yargılamayı" da içerir. Güzellik, estetiğin birçok kategorilerinden sadece bir tanesidir. Ayrıca estetik olarak çirkin olan, komik olan da vardır. Sanat hakkında estetik yargılamalar yaparken estetik, o şey hakkında hissettiğimiz şeyleri de kapsar. Bizi duygusal olarak harekete geçiren bir olayı, nesneyi ya da iletişimi değerlendirdiğimizde bunlar güzel, çirkin, etkileyici, eğlenceli, ironik olabilir (Hansen, Ropo ve Sauer, 2007).

Estetik kavramı, Yunanca *aisth* (hissetmek) sözcüğünden türemiştir ve duyu organlarıyla edinilen bilgilere bağlıdır. Bu yüzden estetik duygular, estetik liderlikte önemli bir yere sahiptir ve estetik lider daha önceden verilmiş kararlara uymak yerine, hangi uygun davranışların uygulanacağını sezer. Estetik lider ikna edici olarak sivil ve siyasal gruplarda da rahatlıkla görülebilir (Schroeder ve Fillis, 2010).

Bir nesneye ya da olaya biyolojik, faydacı ya da bilimsel bir yaklaşımla bakılacağı gibi, bunların aksine -hepsini dışlayarak- nesnenin ya da olayın bizzat kendi "güzelliği" içinde estetik bir yaklaşımla da bakılabilir. Estetik yaklaşımda nesne ve olayların hoşlanılacak zevk veren özellikleri ön plan çıkmaktadır. Nesne ve olaydaki hoşlanma canlı bir hoşlanmadır çünkü hem estetik lider, hem izleyeni, hem de ortaya çıkan eser etkileşimine dayalı estetik bir hoşlanma söz konusudur (Oğuz, 2006).

Estetik çevrenin yaratılmasında metafizik kavrayış ve bakış önem taşımaktadır (Cheng, 2008). Dolayısı ile metafizik bakış açısı ile gelişen felsefi yaklaşım örgütlere estetik liderlik olarak yansımaktadır.

Estetik bir gerçekliğe sahip olmak, kişinin içsel durumuyla alakalı olan deneyimiyle bağlantılıdır. Estetik genel anlamda, duygusal yaşanmışlıklardan, düşüncelerden, hislerden oluşan bilgilerle hareket eder. Bu nedenle Taylor ve Hansen (2005) örgütsel estetik alan yazınına daha gelişmiş bir bakış getirdiler (Schroeder ve Fillis, 2010).

Eğer liderlik geniş anlamda anlam yaratma olarak görülürse, liderleri geliştirmek için kullanılan metodlar, her anlamda birbirine benzer temel ilkelere işaret etmelidir. Bu açıdan düşünürsek liderlik, sadece devam eden bir anlam yaratma eylemi olarak değil aynı zamanda devam eden anlam yaratma sürecinden öğrenme yeteneği olarak da düşünülebilir (Woodward ve Funk, 2004).

Bir lider hangi davranışları, beceri ve yetenekleri geliştireceğini ve uygulayacağını değil, hangi duyguları nasıl yansıtacağını ve bu duygulardan ihtiyacı olanları nasıl bulacağını öğrenir. Bu açıdan bir lider uygun koşulda, uygun yeteneğini kullanabilen kişi, anlamı arayan, soran kişi olarak tanımlanabilir (Woodward ve Funk, 2004). Anlam yaratma, duygu yaratma gerçek deneyimlerle başlar. Liderin kendi geçmiş deneyimleri, zihinsel özellikleri, tutumu, duyguları bu süreci etkiler. Bu süreçte liderin kültürel özellikleri de önemlidir. Ayrıca liderin yaşadığı deneyimlerden nasıl etkilendiği, onun anlam yaratma sürecini etkiler (Woodward ve Funk, 2004).

İnsanlar estetik olarak büyük bir potansiyele sahiptir. Estetik liderlik, dönüşümcü, karizmatik ve otantik liderliği sentezleyen ve araç olarak estetiği kullanan bir liderliktir. İzleyenlerini liderlik modellerine dahil etme girişimi ve liderlik özelliklerinin keşfi, estetik bir bakış açısı gerektirir. Estetik lider kendisiyle birlikte, izleyenlerinin estetik potansiyelini ortaya çıkarır ve onları etkiler (Hansen, Ropo ve Sauer, 2007).

Dönüşümcü, otantik ve karizmatik liderlik türleri arasında bazı sembolik ve yorumsal bağlantılar vardır. Fakat dikkat edilmesi gereken bir nokta da şudur: Bu üç liderlik araştırmasının estetik liderlik çalışmalarıyla bilgi bilimsel ve varlık bilimsel açıdan aralarında bir takım farklar vardır. Liderlik olgularında baskın yaklaşım, liderliğin çeşitli görünüşleriyle ilişkili sonuçları keşfetmek ve tahmin etmek için nesnelci ve bilime güvenen gerçekçi bir yaklaşımın olmasıdır. Örgütsel çalışmalarda estetikle ilgili en son dalgalanma, genel olarak bilginin alternatif metotlarının araştırılmasından ve örgütsel çalışmaların içindeki yorumsal bakış açıları ile birlikte ortaya çıkmıştır. Estetik liderlik, karizma ve otantik liderlikte olduğu gibi liderlik olgusunun nesnel sonuçlarını öngörmeye kalkışmaz. Bu olguların nasıl üretilip ortaya çıktığı ve liderler ve takipçileri tarafından tecrübe edilmiş olan kişisel duyguların anlamlarını tanımlamaya çalışır. Estetik bir yaklaşım, mantıklı analizin, günlük örgütsel yaşamın önemli görünüşlerini ihmal ettiğini kabul eder. Bireylerin ilgisini bu yöne çekerek bu incelik ve niteliklerin hissedilmesine fırsat verir (Sauer, 2005, Strati, 2000). Bilginin kavramsal anlaşılabilirliği ve çizgisel-akılcılığına karşın, estetik bilginin kökeni deneyime dayalı bilme ve anlamaya dayanır. Liderlikte yapı/kurgu ve buluş bu kadar büyük rol oynadığı fikrinden hareketle, Grint (2000) liderliğin estetik yanını keşfetmiştir (Hansen, Ropo ve Sauer, 2007).

Estetik liderlikte genel olarak şu sorulara cevap aranır (Hansen, Ropo ve Sauer, 2007):

- Takipçileri, liderleri estetik olarak yargılarken hangi kriterleri kullanırlar?
- Özellikle duyguları yönetmede yetenekli olan liderler var mı?
- Liderler karar verirken ne gibi estetik özellikleri göz önünde bulundururlar?
- Objektif verinin az olduğu durumlarda, liderler kendi estetik yargılarına güveniyorlar mı?
- Estetik liderleri farklı yapan şey nedir?
- İçeriğin estetik olması, örgütsel bağlamda liderlik iletişiminde ne gibi rol oynar?
- Örgüt iklimi ve kültürü estetik odaklı mı?

- Estetik lider, örgüt içinde yaratıcılığı destekliyor mu?
- Örgütsel kararlar alınırken estetik kaygı taşınıyor mu?

Estetik liderlik, yönetenle takipçileri arasında yapılandırılır (Patrick, 2008). Lider hem görünen hem de görendir. Olayları net olarak görebilir (Sauer and Ropo, 2007). Bu nedenle ruhsal boyutta estetik liderlik derin sonuçlar verir (Patrick, 2008). Estetik liderler, duygusal ve psikolojik dinamikleri anlamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle estetik liderlik, ilham verici, değiştirici hatta insanları tedavi edici bir süreçtir. Estetik lider, insanlardaki estetik duyguyu ortaya çıkarır. (Samier, Bates ve Stanley,2006).

Estetik liderliğin yaratıcılığın yanında politik, kişisel ve kültürel kökenleri de vardır (Schroeder ve Fillis, 2010). Estetik liderleri, ortamı daha insancıl, daha düşünceli ve estetik yapılandırdıklarından mimarlar gibi görebiliriz. Mimar gibi liderler, insanların kendilerine, diğerlerine ve topluma olan inançlarını değiştirebilirler. Sanatçılar toplumu daha kolay etkileme gücüne sahiptir (Samier, Bates ve Stanley, 2006).

İki çeşit liderlik vardır: Olanla yetinenler ve şartları zorlayanlar. Olanla yetinen liderler, kaynakları ve insanları yönetirler, varolan düzeni sürdürürler. Diğerleri ise şartların dışında varolurlar, yaratıcılığın gücünü kullanırlar, yapıya bağlı kalmazlar (Samier, Bates ve Stanley, 2006). Estetik liderler var olanla yetinmez sürekli daha iyisini aramaya çalışırlar.

Sanatsal örgütler, estetik bakışı yansıtır. Estetik bilgisi üretimi ve tüketimi birbirinden ayrı şeyler değildir. Estetik konusunda araştırma yapanlar ve uygulayıcılar birbirleriyle iletişim kurarken bilgiyi nesnel bir gözle toplamazlar. Araştırmacılar liderliğin nasıl yapıldığını görürler, duyarlar, hissederler yani havayı nüfuz ederler. Araştırmacının kendi duygu ve deneyimleri bu süreçte önemli rol oynar. Estetik liderlikte bilgi çoğunlukla empati ve sezgi gibi duygulara dayanır. Kişilerin bedensel deneyimleri, estetik olarak öğrenmenin merkezidir (Sauer ve Ropo, 2007).

Liderlik hem yönetici merkezli, hem de katılımcı merkezlidir. Süreçte duygular olsa bile yönetici kendi duygularını kullanır, vücudu çok kontrollüdür ve ben merkezlidir. Ritmi ve süreci kontrol etmek için analitik ve kibar bir dil kullanır (Sauer ve Ropo, 2007).

Tablo 1. *Liderliğin Estetik Açıları*

Liderlik vurgusu	Bireysel ve paylaşımcı
Duygusal alan	Sınırlı
Beden	Ben merkezli-kontrollü
Dil	Analitik-kibar
Ritim	Uyumlu-ölçülü
Ortam	Kontrollü

Liderlik insanlar arasında yer alır, onlar arasında yapılandırılır. Örgütler, insanlardan ve onların ilişkilerinden oluşur. Duygular insanlar arası ilişkilerle anlam kazanır. Lider enerji saçar, grup için çalışır, bu da üyelere güven verir ve ortamı uyumlu hale getirir. Liderlik süreci yönetici tarafından kontrol edilir, fakat bazen liderle grup arasında gerginlik olabilir. Bu gibi durumlarda estik lider, nazik, sakin, metanetli ve analitik tavırlarıyla grubu elinde tutar. Aynı zamanda liderin "mükemmel" ve "dengeli" olması muhtemel eleştirileri engeller (Sauer ve Ropo, 2007).

Vücudumuz, ruhsal durumumuzu, duygularımızı, hislerimizi dışa yansıtır. Bizim dış görünüşümüz kişiliğimizi, alıcılık düzeyimizi ve zihin sağlığımızı yansıtır (Sauer ve Ropo, 2007). Bu nedenle estetik liderlikte içsel özelliklerin yanında içsel özelliklerin dışa yansıması olan beden dili, giyim-kuşam da önemlidir.

Estetik algı gelişiminde, doğal ve yapay çevredeki ayrıntıların gözlenmesi ve farkına varılması son derece önemlidir. Doğal ve yapay ortamdaki nesne ve olayların ayrıntılarının gözlemlenmesi, estetik algılamayı eğlenceli bir keyif alma sürecine dönüştürecektir. Estetik farkındalık olarak da tanımlanan bu doğal ve yapay çevredeki ayrıntıları fark edebilme becerisi, izleyenlerin ayrıntılar üzerinde çalışması ile kazandırılabilir (Tuna, 2007). Bu nedenle estetik liderler izleyenlerini sürekli olarak nesne ve olaylardaki estetik ayrıntılara yöneltmelidirler.

Estetikte estetik algı, hoşlanmanın yanında sanat eleştirisi de önemlidir. Sanat eleştirisi, sanata karşı duyarlı tepki verme süreci (Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997), eserden anlam çıkartma ve sanat yapıtından haz alma süreci olarak tanımlanmaktadır (Boydaş, 2004). Bu anlamda estetik lider, uygulamaları ile izleyenlerini bir sanat eleştirmeni yapmaya çalışmalıdır.

Estetik hassasiyet taşıyan insanlar çevrelerine karşı daha duyarlıdırlar. Daha fazla görürler, daha fazla duyarlar ve daha fazla okurlar (Smith, 1996). Estetik eğitim ile, estetik algı ve beğenisi gelişecek olan bireyler, çevrelerindeki güzelliklerin farkına varacaklardır. Böylece estetik duyuları gelişen birey, iyi bir tasarımı değerlendirebilecek düzeye gelecektir. Bunun sonucunda ise bireyin estetik sorunlara duyarlılığı artacaktır (Tuna, 2007). Estetik liderin izleyenlerinde oluşturacağı estetik duyarlılık sayesinde izleyenlerin sanatsal etkinliklere katılımı sağlanabilir. Estetik liderler (sanatsal önder) örgütlerindeki estetik değerleri ve ögeleri destekleyip geliştirerek geleceğin sanatçı adaylarının yollarını açacaklardır (Marşap, 2004).

Estetik bakış açısı duygu, düşünce, nesne ve olaylardaki imgeleri bir bütün olarak görmeyi gerektirmektedir. Bu bakış açısı bireylere bütüncül bir estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Yetkin, 1968). Bu yüzden estetik lider sadece yaratıcılıkla olmaz, kültürel, siyasal ve kişiler arası meselelerde de estetik liderlik ortaya çıkabilir. Sosyal adaletsizliklerde veya çok önemli kültürel meselelerde ya da daha geniş anlamda, sorunların kimseye zarar vermeden çözümünde bile estetik bakış açısı gerekmektedir (Schroeder ve Fillis, 2010).

Estetik lider, gücünün birazını estetik ürünlerin durumlarından alır (Schroeder ve Fillis, 2010). Bu nedenle liderlerin gerek davranışları gerekse örgütte ortaya çıkardıkları maddi ve manevi ürünlerin niteliği onların estetik liderlik özelliklerini belirleyecektir.

Estetik liderlik ancak düşünen, üretici, özgür ve serüvenci davranabilen, çevreyle uyumlu, içsel zenginlikleri yansıtabilen bireylere sağlanan güvenle geliştirilebilir (Marşap, 2004). Bu nedenle eğitim örgütlerinin estetik liderleri izleyenlerinin estetikle ilgili düşüncelerini ifade etmesine fırsat vermeli ve denemelerini desteklemelidirler. Yeni estetik değerler yaratma yaratıcılıkla yakından ilintilidir. Bu anlamda estetik lider kendisini değiştirirken bir taraftan da çevresini değiştirmektedir. Estetik lider çevresine şekil verirken estetik değerleri, ilkeleri ön planda tutan liderdir.

Estetik liderlik, duyguların buluşması ve deneyimler üzerine odaklanma olmak üzere, iki devamlı öğeye ihtiyaç duyar (Schroeder ve Fillis, 2010). Estetik lider içindeki kendine ait olanı, özelini nesne ya da olay olarak ortaya çıkararak izleyenleri ile paylaşır ve böylece büyük bir haz duyar. Böylece içindeki estetik duyuyu başkaları ile paylaşır ve izleyenleri ile bütünleşir (Oğuz, 2006).

Estetik liderlik bilgisi eşzamanlı olarak üretilir ve tüketilir (Sauer ve Ropo, 2007). Estetikte; eser yaratma kadar, iyi bir sanat tüketicisi olabilmek de son derece önemli bir süreçtir (Tuna, 2007). Estetik algı ve estetik kaygı, kendiliğinden ortaya çıkmaz. Bu duygu ancak bir estetik nesne, olay gibi eserlerle ortaya çıkabilir (Erinç, 1995). Bu nedenle, estetik liderin izleyenlerini sıklıkla estetik nesne ve olaylarla karşı karşıya bırakması gerekmektedir.

Estetik açıdan güzel olgusu, farklı toplumlara göre ve zaman içinde değişim gösterebilmektedir (Gökay, 1998). Herkesin güzelle ilişkisi aynı yoğunlukta, aynı belirginlikte değildir. Güzel kimileri için sıradan bir değer olurken kimileri için bir yaşam koşuludur (Timuçin, 2000). Bu noktada estetik lider bir taraftan da izleyenlerine estetik göreceliliği öğretmelidir.

Estetik deneyim, kişinin içindeki olumlu duyguları şekillendirme kapasitesinden ve insani bakış açısını göstermesi açısından olmak üzere iki açıdan ödüllendirilebilir (Smith, 1996). Bu nedenle estetik liderler izleyenlerinde estetik bir algı geliştirmek için onların içindeki estetik potansiyeli ortaya çıkarmalarına fırsat vermeli ve çıkardıklarında da ödüllendirmeleri gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Estetik liderlik çalışmalarına son yıllarda artarak önem verilmeye başlanmıştır. Estetik liderlik modelleri arasında farklılıklar olsa da bu modellerin tümü liderlik sürecinde estetiğe, duyuşsal boyuta, sanata ve sezgiye odaklanmışlardır. Estek liderlikte, örgütsel çalışmalar rasyonel bir yaklaşım yerine duyulara, etik değerlere dayalı alternatif bir yaklaşımla ele alınmaktadır.

Estetik liderlik disiplinler arası bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle estetik lider, olaylara, nesnelere bütüncül bakmaktadır. Estetik liderlikte örgütsel yaşam ve etkinliklerde, yönetimde, liderlikte sanat ve estetik bakış açısı ön plana çıkmaktadır. Estetik yaklaşıma dayalı estetik algı, estetik kaygı, estetik eleştiri ve estetik hoşlanma yöneticilerin estetik liderliği sayesinde örgütsel süreçlerde gelişecek olgulardır.

Günümüzde çevremizde gördüğümüz göze hoş gelmeyen, estetik değer taşımayan nesne ve olaylardan kurtulmak için estetik bakış açısının insanlarda yerleşmesine ihtiyaç vardır. İnsanlarda bu bakış açısını yerleştirecek olanlar ise estetik konusuna duyarlı olan estetik liderlerdir.

Bu araştırma ile yöneticilere, eğiticilere ve liderlik çalışması yapan araştırmacılara liderlik konusunda yeni bir bakış açsısı getirilmeye çalışılmıştır. Estetik bir örgüt yaratmak için, yöneticilerin yeni gelişen liderlik yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgileri uygulaması gerekmektedir. Ayrıca bu çalışma liderlik, özellikle de estetik liderlik konusunda araştırma yapacak araştırmacılara yeni ufuklar açacaktır.

KAYNAKÇA

Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *G.Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi***.** Kış 1(4)

Bakan, İ. ((2008). "Örgüt Kültürü" ve "Liderlik" Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması.

Boydaş, N. (2005). *Sanat Eleştirisine Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Bulotova, O.S. (2006). "On the Role of the Artistic Element in Pedagogical Activity". *Russian Education and Society*, 48(6): 71-85.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara. Anı Yayıncılık.

Chapman, L. H. (1992). A *World of Images*. Massachuttes: Davis Publ.

Cheng, X.(2008). Urban Image and Urban Aesthetics: Urban Aesthetics in Cross-Cultural Perspective. *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 25(2): 59-71.

Eczacıbaşı, (1997) *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*, İstanbul.

Erinç, S. (1995). *Resmin Eleştirisi Üzerine*. İstanbul: Hil Yayınları.

Fischer, E. (1979). *Sanatın Gerekliliği*. İstanbul. E yayınları

Fronzel, I. (2002). *Günümüzde Felsefe Disiplinleri ve Estetik*, (Çev. Doğan Özlem), İstanbul: Ara Yayıncılık.

Gökay, M. (1998). *Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

Gökay, M. ve Demir, A. (2006). Farklı Eğitim Seviyelerinde Estetik Beğeni. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 16: 329-342.

Hansen, H.; Ropo, A. & Sauer, E. 2007. Aesthetic Leadership. *Leadership Quarterly*, 18(6): 544-560.

İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. *Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri*

Kırışoğlu, O. ve Stokroçki, M. (1997). *Ortaöğretim Sanat Öğretimi*. Ankara: YÖK Dünya Bankası. MEB Geliştirme Projesi.

Lash, S. (1994). "Replies and Critiques. Expert systems or Situated Interpretation? Culture and Institutions in Disorganized Capitalism", Ulrich Beck, Anthony Giddens ve Scott Lash (ed.), *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* Cambridge: Polity Pres,1994s.198-215 Linderman, M. G. (1997). *Art in the Elementary School.* McGraw Hill Pres. U.S.A.

Marşap, A. (2004). Modern Resim-İş Eğitiminde Yaratıcı ve Sanatsal Önderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi***.** Ekim. 3: 10-21.

Oğuz, Ö. (2006). Aristotales'te Estetik Hoşlanma. *Kaygı*. 6: 121-127.

Patrick, M. (2008). *The leadership aesthetics of St. Francis of Assisi*. Inner Resources for Leaders, *1*(2), 1-37. **Samier, E.A., Bates, R.J. & Stanley, A. (2006). *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership*. London : Routledge.**

Sauer, E. (2005). *Emotions in Leadership: Leading a Dramatic Ensemble*. Tampere: Tampere University Press.

Sauer, E. & Ropo, A. (2007). *Aesthetic knowledge production and consumption*. Paper to be presented in the Third Organization Studies Summer Workshop. Crete, Greece, 7.-9. June, 2007.

Schirrmacher, R. (1988). *Art And Creative Development for Young Children*. Delmar Publisher Inc.USA.

Schroeder, JE and Fillis, I (2010), Aesthetic Leadership, *Research Handbook on Political and Civic Leadership*, Richard Couto, ed. London, Sage.

Smith, R.A. (1996). Leadership as aesthetic process, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 30 pp.39 - 52.

Strati, A. (2000). *Organization and aesthetics*. London: Sage.

Taylor, S. & Hansen, H. (2005). Finding form: Looking at the field of organizational aesthetics. *Journal of Management Studies*, 42(6): 1211-1231.

Timuçin, A. (2000) *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Tuna, S. (2007). Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, İlköğretimde Sanat Eleştirisi Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. :* 40, (1): *121-133.*

Tunalı, İ. (1996). *Estetik*. İstanbul:Remzi Kitabevi.

Wenchun, W., Kazuhiro, I. (2002) Aesthetic development in cross- cultural contexts: a study of art appreciation in Japan, Taiwan and the United States. Studies in Art Education, *ProQest Education Journals*.

Woodward, J.B. and Funk, C. (2004) *The aesthetics of leader development: a pedagogical model for developing leaders*. Proceedings 2 Art of Management and Organization Conference, Paris.

Yetkin M. (1968). Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (14): 126-127.

İLKÖĞRETİMDE TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMASI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR (RİZE İLİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Eşref Nural

KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon, esrefnural@hotmail.com

Uzm. Öğrt. Oktay Uçak

Rize/Ardeşen Mesut Karaoğlu İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi, oktayucak53@hotmail.com

Özet

Taşımalı ilköğretim uygulaması sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması, küçük ve dağınık yerleşim birimlerindeki az sayıdaki öğrencinin ilköğretime kavuşturulması, birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin bağımsız sınıflarda daha nitelikli eğitim görmesini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından uygulamaya konulmuş bir projedir. Bu araştırmanın amacı, taşımalı ilköğretim uygulamasına ilişkin yönetici, öğretmen ve bu kapsamda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini ortaya koyup, analiz edip, yorumlayarak çözüm önerilerinde bulunmaktır. Araştırma alan araştırması (tarama) tipi nicel bir çalışmadır. Bu araştırmanın evrenini Rize İli'nde taşımalı ilköğretim uygulaması yapan okulların yöneticileri, öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2009-2010 Eğitim Öğretim yılında Rize İl genelindeki merkez ilçe ile birlikte bütün ilçelerden seçilen ve taşımalı ilköğretim kapsamına giren birer okulun tüm yöneticileri, öğretmenleri ve ikinci kademedeki taşımalı öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Uçak'ın 2005 yılında Van'daki ilköğretim okullarına uyguladığı "Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Sorunları" anketi kendisinden izin alınarak, araştırıcı tarafından bu çalışmada kullanılacak biçimde uzman görüşleri alınarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Anketlere 24 yönetici, 204 öğretmen ve 504 öğrenci olmak üzere toplam 732 katılımcı yanıt vermiştir. Veriler bir paket istatistik programı (SPSS Statistics 17.0) ile nicel bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Anket sonuçlarına göre, anket uygulanan katılımcıların çoğunluğu taşımalı ilköğretim uygulamasından memnun olduklarını, bu uygulama ile sekiz yıllık zorunlu eğitimin yaygınlaştırılmasında ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının azaltılmasında etkili olduğu görüşündedirler. Ayrıca katılımcı grupları, taşımalı ilköğretim uygulamasının taşımalı öğrencilerin başarısının artmasında ve sosyalleşmeleri açısından etkili olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte, taşımalı ilköğretim uygulaması nedeniyle; merkez okulların fiziki kapasite yeterliliğinde sıkıntıların vardır, öğretmen gereksinimi ortaya çıkmıştır. Servis şoförlerinin eğitimsiz oldukları belirlenmiş, servis şoförlerinden öğrencilerin şikâyetçi otlukları tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, eğitim sisteminde önemli yer tutan taşımalı ilköğretim uygulaması konusunda ilgili illerin ve özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinin daha ayrıntılı ve düzenli bir şekilde istatistikî veriler elde etmesi ve bunları değerlendirmesi, taşıma merkezi olan okulların derslik, donanım ve öğretmen gereksinimlerinin karşılanması, taşıyıcı servis şoförlerinin eğitilmesi, taşımalı öğrencilerin öğle yemeği kalitesinin artırılması, yol şartlarının taşımaya uygun hale getirilmesi, taşınan öğrencilerin okula uyumları konusunda okulda bir rehberlik servisinin oluşturulması ve uygulamanın daha sık gözetim ve denetim altında tutulması gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Rize ilinde taşımalı eğitim, Merkez okul,*

Abstract

The application of transportation of the elementary students is a project administered by he National Educational Ministry General Directrate of Elementary Teaching for extending the primary education and making it possible for the students who live in small and rural areas and who have education in multigrade classes to study in independent classes and to have more qualified education. The aim of this research is showing the opinions of the managers, teachers and students and offering suggestions after the interpretation and analysis of the data. The research is a quantitative field study. The universe of this research is composed of the managers of the schools which use transportational educational system in Rize in 2009-2010 academic year, the teachers and students in the second grade of these schools. The sampling of the research is consituted by the all managers, all teachers and transported students in the sixth, seventh and eighth grade students who are in the primary schools in Rize central town and all towns. As data collection techniqe, Uçak's survey which is administered in the primary schools in Van in 2005 has been used in this research after being edited in the lights of expert views in order to use in this research 732 participants in total who are 24 managers, 204 teachers and 504 students have taken the survey. The data is processed with a statistical package program (SPSS Statistics 17.0) with a quantitative approach. According to the survey results, majority of the participants have stated that they have been contented with the transported education system and they have an opinion that this system has been effective in extending the compulsory education for eight years and reducing the multigrade classes system. Moreover, the participant groups have stated that transportational education system has been effective in increasing their achievement rates and their socialization. However, there has been physcial lack of capacity problems and the need for extra teachers have arisen. It is observed that the drivers have not been educated enough and some complaints on the drivers from the transported students have been detected. As a result of this reseach, that the application of transporting students which is highly regarted as a corner stone in education system should be much more cared by the involved managerial units, especially by the National Education Ministry and these units should collecet the data in a more detailed and trusted way and solve the problems. Educating the service drivers, enhancing the quality of the lunch given in the schools, making the roads more appropriate for transportation, providing the students with a psychological counsellor in case of orientation problems and observing and supervising the system more frequently have been proposed as potential suggestions for the problems encountered during the administration of the system.

Keywords: *transported education in Rize, Central School*

GİRİŞ

Temel eğitim her yurttaşın yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine uyumu sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlilikleri, alışkanlıkları kazandıran bir eğitimdir (Başaran, 1982; s:13).

Her ülke temel eğitim süresini farklı tanımlayabilmekte, bu sürenin tamamını veya bir bölümünü zorunlu eğitim kapsamına alabilmektedir. Türkiye'de ise temel eğitim denildiği zaman, bütün vatandaşların belli bir zaman diliminde almaları gereken zorunlu öğrenim anlaşılmakta, zorunlu eğitim denildiği zaman 6-14 yaş arasındaki tüm çağ nüfusunun belli bir düzeyde eğitim görmesi anlaşılmaktadır (Uçak, 2005; s:1)

Taşımalı ilköğretim uygulaması sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması, küçük ve dağınık yerleşim birimlerindeki az sayıdaki öğrencinin ilköğretime kavuşturulması, birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin bağımsız sınıflarda daha nitelikli eğitim görmesini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından uygulamaya konulmuş bir projedir.

Taşımalı İlköğretim Uygulamasına Geçilmesinin Nedenleri

Taşımalı İlköğretim uygulamasına geçilmesinin nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliğinin Sağlanması ve Eğitimde Kalitenin Yükseltilmesi,
2. İç Göçler,
3. Yerleşim Birimlerinin Dağınık Olması,
4. Eğitimde Maliyetin Azaltılması.

Taşımalı İlköğretimin Tarihçesi

Taşımalı ilköğretim uygulamasına 1989-1990 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 2. yarısından itibaren Kırıkkale'de üç, Kocaeli' de iki merkezde deneme mahiyetinde "pilot" uygulama olarak başlanmış, arzulanan verimin elde edilmesi üzerine proje genişletilmiştir.

1989-1990 Eğitim- Öğretim Yılı'nda 2 ilde, 5 okulda ve 305 öğrenci ile başlayan uygulama, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı'nda 80 ilde, 752 ilçede, 5754 merkez okulda; 39559 taşınan okul ve yerleşim biriminden 667.475 öğrencinin günübirlik taşınması suretiyle devam etmektedir.

Problem Cümlesi

Rize İl genelinde taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Taşımalı ilköğretim uygulamasında Rize il genelindeki sayısal gelişmeler ne durumdadır?
   a. Kaç köy okulu taşınmaktadır?
   b. Taşıma merkezi olarak kabul edilen kaç okul vardır?
   c. Bu uygulamaya kaç öğrenci dâhil edilmiştir?
2. Rize İl genelinde taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin taşımalı ilköğretim uygulamasının durumu ve karşılaşılan sorunlar ile çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Rize İl genelinde taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasında fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Taşımalı İlköğretim Uygulamasında karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada;

1. Taşımalı İlköğretim Uygulamasının doğruluğu konusunda yargıya varmak,
2. Araştırmaya katılan taşıma merkezi okullarda görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ışığında uygulamada karşılaşılan sorunlara ilgililerin dikkatini çekmek,
3. Uygulama sonuçları çerçevesinde, ortam düzenlemenin öğrenciler açısından önemine dikkat çekmek,
4. Uygulamanın öğrencilere kazandırdığı eğitsel, sosyal ve kültürel yararlarının hangi boyutlarda olduğunu belirlemek,
5. Uygulamanın sağladığı ekonomik faydanın hangi boyutlarda olduğunu belirlemek,
6. Yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara yol göstermek, gerekli veri tabanının oluşturulmasına katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin ankette yer alan sorulara içtenlikle yanıt vererek görüşlerini gerçekçi olarak ve yansız yansıtmış oldukları kabul edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirdir.
3. Bilgi toplama aracında yer alan sorular araştırmanın amacına hizmet eder niteliktedir.
4. Araştırmanın örneklemi araştırmanın evrenini temsil etmektedir.
5. Yararlanılan kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğruluğu kabul edilmektedir.
6. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemler amaca uygundur.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2009-2010 Eğitim- Öğretim Yılı'nda Rize İl genelinde yapılan Taşımalı İlköğretim uygulaması ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada elde edilecek veriler araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile sınırlıdır. Bu nedenle, bu tür araçların niteliğinden doğan sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir.
3. Bu araştırma; taşıma merkezi kabul edilen bazı ilköğretim okullarının yöneticileri, öğretmenleri ile II. Kademedeki öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
4. Bu araştırma ile elde edilen veriler 2009-2010 eğitim öğretim yılını yansıtmaktadır.
5. Bu araştırma ile elde edilen bulgular 2009-2010 eğitim öğretim yılında Rize ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı taşıma merkezi okullarında çalışan öğretmenlerin, taşıma merkezi ilköğretim okulu yöneticilerinin ve de bu okullarda eğitim öğretim gören öğrencilerin Taşımalı İlköğretim Uygulamasına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.

YÖNTEM

Sosyal bilimlerde araştırmaya bilgi toplamak için kullanılan yöntemlerden biri de, insanlara araştırılması düşünülen konu yazılı sorular sorarak yanıt almaktır. Bu teknik, alan araştırması olarak nitelendirilmektedir. Alan araştırmasında anket tekniğini kullanarak araştırma yapmak olanaklıdır. Böylece insanların bir konu hakkında ne düşündükleri saptanmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelindedir. Rize ilinde taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, anket kullanılmıştır.

Evren

Bu araştırmanın evrenini 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Rize İli'nde taşımalı ilköğretim uygulaması yapan okulların yöneticileri, öğretmenleri ve öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin içerisinde 83 taşıma merkezi okul ile bu merkezlere öğrenci taşınan 531 taşınan okul ve yerleşim birimi bulunmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise, Rize İl genelindeki merkez ilçe ile birlikte bütün ilçelerden seçilen ve taşımalı ilköğretim kapsamına giren birer okulun tüm yöneticileri, öğretmenleri ve ikinci kademedeki taşımalı öğrencileri oluşturmuştur. Anket uygulanan taşıma merkezi okullar, ulaşma kolaylığı ile bilgi toplama aracının en çok geri dönüşümünün gerçekleşeceği araştırmacı tarafından öngörülen her ilçenin en çok öğrenci ve öğretmene sahip okulları öncelikli olarak seçilmiştir. Ardeşen ilçesinde, öncelikli olarak seçilen İMKB İlköğretim okulundan yeter sayıda bilgi toplama aracı dönmediğinden bu ilçede ikinci bir okul olarak Işıklı 60. Yıl İlköğretim Bölge Okulu seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Evreni oluşturan 83 taşımalı ilköğretim uygulaması yapan okulların 12'si araştırmaya dahil edilmiştir. Buna göre örneklem evrenin % 15'ini temsil etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Bu anket Ayşe UÇAK'ın "İlköğretimde Taşımalı Eğitim Üzerine Bir Araştırma (Van İli - Merkez Örneği)" adlı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden alınmıştır. Uçak tarafından Van'daki ilköğretim okullarına uygulanan anket, kendisinden izin alınarak, araştırıcı tarafından bu çalışmada kullanılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak seçilen bu anket, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Eşref NURAL'ın da uygun görüşü alınarak kullanılmıştır.

Anketin baş kısmında ilgililere hitaben bir açıklama yer almaktadır. Anketin birinci bölümünde, ilgililere yönelik kişisel bilgileri kapsayan, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, hizmet yılı, branşı, öğrenim durumunu belirlemek amacıyla sorulmuş sorular yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde ise, taşımalı ilköğretim uygulaması ile ilgili 24 soru yer almaktadır.

Anketin seçenekleri "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" şeklindedir. Anketin devamında; "Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?" Sorusuna verilecek 10 seçenekten oluşan bir soru ile, "Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Daha Başarılı Olabilmesi İçin Önerileriniz Nelerdir?" Sorusuna verilecek 12 seçenekten oluşan başka bir soru bulunmaktadır.

Veriler ve Toplanması

Bu kapsamda araştırmaya alınan taşıma merkezi okullar ve bağlı oldukları ilçeler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: *Anket Dağıtılan Taşıma Merkezi Okullar ve Dönen Anket Sayıları*

İlçe Adı	Okulun Adı	Dağıtılan Anketler			Dönen Anketler		
		Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Yönetici	Öğretmen	Öğrenci
1. Ardeşen	Işıklı 60. Yıl İlköğretim Bölge Okulu	2	26	65	2	17	38
2. Çamlıhemşin	Atatürk İlköğretim Okulu	2	17	70	2	15	49
3. Çayeli	İshakoğlu İlköğretim Okulu	2	22	85	1	15	48
4. Derepazarı	Fıçıcılar İlköğretim Okulu	2	14	41	2	14	41
5. Fındıklı	Muammer Çiçekoğlu İlköğretim O.	3	32	100	3	25	56
6. Güneysu	Kıbledağı Çağla İlköğretim Okulu	2	14	23	1	13	19
7. Hemşin	Merkez İlköğretim Okulu	2	15	40	2	11	27
8. İkizdere	İMKB Atatürk İlköğretim Okulu	2	23	121	2	18	69
9. İyidere	Merkez İlköğretim Okulu	2	22	70	2	18	47
10. Kalkandere	Yolbaşı İlköğretim Okulu	2	16	37	2	13	27
11. Merkez İlçe	Dörtyol Şehit Halil Sadıkoğlu İÖO	2	18	98	2	15	63
12. Pazar	Ahmet Tahtakılıç İlköğretim Okulu	3	34	20	3	30	20
Toplam		26	253	770	24	204	504

Yapılan çalışmada veriler iki yolla toplanmıştır. İlk olarak 2009-2010 Eğitim - Öğretim yılına ait sayısal bilgiler Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Son olarak bilgi toplama aracı olarak seçilen anket tüm katılımcı gruplarına uygulanmıştır. Anket uygulaması, dönüş hızını artırmak amacıyla tüm denek gruplarına araştırmacı tarafından elden ulaştırılmıştır. Anketlere 24 yönetici, 204 öğretmen ve 504 öğrenci olmak üzere toplam 732 katılımcı yanıt vermiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin sorulara verilen yanıtların yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Yüzde dağılımlarında onda birler basamağında yuvarlama yapılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS Statistics 17.0 paket programı ile yapılmıştır. Bu aşamada Rize Üniversitesi Pazar MYO öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Kemal KARABAĞ'dan yardım alınmıştır.

BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

Rize İli'nde Taşımalı İlköğretim Uygulamaları

Rize İli'nde 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı'nda taşıma kapsamına alınan il merkezi ve ilçelere göre öğrenci sayısı, derslik sayısı, taşıt sayısı, günlük ve yıllık taşıma giderleri Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğü Taşımalı İlköğretim Bilgi Formu verilerine göre şu şekildedir:

Rize İli Merkez ilçesinde, taşıma merkezi okulların 321 dersliği, 5918 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 208 dersliği bulunmaktadır. Merkez ilçede toplam 119 taşınan okul ve

yerleşim biriminden 1181'i kız, 1227'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 2408 öğrenci 167 araç ile taşınmaktadır. Merkez ilçenin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 1.518.850,73 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 817.576,03 TL olmak üzere toplam 2.336.426,76 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Ardeşen ilçesinde, taşıma merkezi okulların 88 dersliği, 711 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 71 dersliği bulunmaktadır. Ardeşen ilçesinde toplam 48 taşınan okul ve yerleşim biriminden 570'i kız, 548'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 1118 öğrenci 88 araç ile taşınmaktadır. Ardeşen ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 772.559,64 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 375.194,80 TL olmak üzere toplam 1.147.754,44 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Çamlıhemşin ilçesinde, taşıma merkezi okulların 34 dersliği, 119 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 29 dersliği bulunmaktadır. Çamlıhemşin ilçesinde toplam 31 taşınan okul ve yerleşim biriminden 259'u kız, 246'sı erkek öğrenci olmak üzere toplam 505 öğrenci 38 araç ile taşınmaktadır. Çamlıhemşin ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 434.839,76 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 167.023,30 TL olmak üzere toplam 601.863,06 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Çayeli ilçesinde, taşıma merkezi okulların 99 dersliği, 1311 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 150 dersliği bulunmaktadır. Çayeli ilçesinde toplam 66 taşınan okul ve yerleşim biriminden 644'ü kız, 667'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 1311 öğrenci 90 araç ile taşınmaktadır. Çayeli ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 731.615,60 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 433.734,72 TL olmak üzere toplam 1.165.350,32 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Derepazarı ilçesinde, taşıma merkezi okulların 24 dersliği, 170 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 27 dersliği bulunmaktadır. Derepazarı ilçesinde toplam 9 taşınan okul ve yerleşim biriminden 96'sı kız, 111'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 207 öğrenci 15 araç ile taşınmaktadır. Derepazarı ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 148.074,00 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 64.184,00 TL olmak üzere toplam 212.258,00 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Fındıklı ilçesinde, taşıma merkezi okulların 96 dersliği, 1271 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 76 dersliği bulunmaktadır. Fındıklı ilçesinde toplam 53 taşınan okul ve yerleşim biriminden 436'sı kız, 479'u erkek öğrenci olmak üzere toplam 915 öğrenci 67 araç ile taşınmaktadır. Fındıklı ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 536.830,20 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 311.342,30 TL olmak üzere toplam 848.172,50 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Güneysu ilçesinde, taşıma merkezi okulların 89 dersliği, 775 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 65 dersliği bulunmaktadır. Güneysu ilçesinde toplam 33 taşınan okul ve yerleşim biriminden 385'i kız, 401'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 786 öğrenci 49 araç ile taşınmaktadır. Güneysu ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 461.027,12 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 334.078,26 TL olmak üzere toplam 795.105,38 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Hemşin ilçesinde, taşıma merkezi okulların 12 dersliği, 40 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 9 dersliği bulunmaktadır. Hemşin ilçesinde toplam 6 taşınan okul ve yerleşim biriminden 44'ü kız, 32'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 76 öğrenci 6 araç ile taşınmaktadır. Hemşin ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 56.205,28 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 25.421,82 TL olmak üzere toplam 81.627,09 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli İkizdere ilçesinde, taşıma merkezi okulların 32 dersliği, 139 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 64 dersliği bulunmaktadır. İkizdere ilçesinde toplam 22 taşınan okul ve yerleşim biriminden 150'si kız, 179'u erkek öğrenci olmak üzere toplam 329 öğrenci 30 araç ile taşınmaktadır. İkizdere ilçesinin 2009-

2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 441.923,23 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 109.431,46 TL olmak üzere toplam 551.354,69 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli İyidere ilçesinde, taşıma merkezi okulların 75 dersliği, 1108 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 21 dersliği bulunmaktadır. İyidere ilçesinde toplam 17 taşınan okul ve yerleşim biriminden 228'i kız, 214'ü erkek öğrenci olmak üzere toplam 442 öğrenci 30 araç ile taşınmaktadır. İyidere ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 278.694,60 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 109.639,14 TL olmak üzere toplam 388.333,74 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Kalkandere ilçesinde, taşıma merkezi okulların 80 dersliği, 871 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 60 dersliği bulunmaktadır. Kalkandere ilçesinde toplam 37 taşınan okul ve yerleşim biriminden 361'i kız, 357'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 718 öğrenci 58 araç ile taşınmaktadır. Kalkandere ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 601.343,24 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 240.169,48 TL olmak üzere toplam 841.512,72 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli Pazar ilçesinde, taşıma merkezi okulların 149 dersliği, 1922 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 150 dersliği bulunmaktadır. Pazar ilçesinde toplam 90 taşınan okul ve yerleşim biriminden 803'ü kız, 825'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 1628 öğrenci 121 araç ile taşınmaktadır. Pazar ilçesinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 1.044.862,85 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 544.562,09 TL olmak üzere toplam 1.589.424,94 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Rize İli genelinde, taşıma merkezi okulların 1099 dersliği, 14355 öğrencisi bulunmaktadır. Taşınan okulların ise, 930 dersliği bulunmaktadır. Rize ili genelinde toplam 531 taşınan okul ve yerleşim biriminden 5157'si kız, 5286'sı erkek öğrenci olmak üzere toplam 10443 öğrenci 759 araç ile taşınmaktadır. Rize ilinin 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı için; taşıma ödeneği ihtiyacı 7.026.826,25 TL, yemek ödeneği ihtiyacı 3.532.357,39 TL olmak üzere toplam 10.559.183,64 TL ödenek ihtiyacı vardır.

Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında örneklem gruplarının görevlerine, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mesleki branşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. "Görev", "cinsiyet", "mesleki kıdem", "mesleki branş" maddesinde verilen yanıtların örneklem gruplarına göre dağılımları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2: *Örneklem Gruplarının Göreve Göre Dağılımı*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	24	3,28
Öğretmen	204	27,87
Öğrenci	504	68,85
Toplam	732	100

Araştırmaya katılan örneklem gruplarının % 68,85 ile en fazla yoğunluğu öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu % 27,87 ile öğretmenler ve % 3,28 ile yöneticiler izlemektedir.

Tablo 3: *Örneklem Gruplarının Cinsiyetine Göre Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kız f	Kız %	Erkek f	Erkek %
Yönetici	2	0,2	22	3,0
Öğretmen	108	14,8	96	13,1
Öğrenci	277	37,8	227	31,0
Toplam	387	52,87	345	47,13

Araştırmaya katılan örneklem gruplarının % 52,87 ile en fazla yoğunluğu bayanlar oluşturmaktadır. Bunu % 47,13 ile erkekler izlemektedir. Araştırmaya katılan kız öğrenci sayısı ile bayan öğretmen sayısı erkek katılımcılardan daha fazladır. Ancak durum yöneticiler söz konusu olduğunda durum çok farlıdır. Araştırmaya katı-

lan yöneticilerin sadece 2'si bayan, diğer 22 kişi erkektir. Burada Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olarak görev yapan ve de tüm öğretmenlerin yarısından fazlasını oluşturan bayan öğretmenlerin yöneticilik görevlerinde yer almadıkları görülmüştür. Bayan öğretmenlerin niçin yöneticilik görevlerinde yeterince yer almadıkları konusunda araştırmaların yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bayan öğretmenlerin yöneticilik görevlerinde bulunmama nedenleri olarak; yöneticilerin çalışma saatlerinin öğretmenlerin çalışma saatlerinden fazla olması, geçmişte uygulanan yönetici görevlendirmelerinin liyakata ve herhangi bir performansa değerlendirmesine dayalı olarak yapılmamış olması araştırıcı tarafından gerekçe olarak düşünülmüştür.

Tablo 4: *Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

Mesleki Kıdem	Yönetici f	Öğretmen f	Yönetici %	Öğretmen %	Toplam f	Toplam %
0-5 Yıl	1	112	4,2	54,9	113	49,6
6-10 Yıl	6	43	25,0	21,1	49	21,5
11- 15 yıl	4	26	16,7	12,7	30	13,2
16- 20 yıl	1	10	4,2	4,9	11	4,8
21-daha fazla	12	13	50,0	6,4	25	10,9
Toplam	24	204	100,0	100,0	228	100,0

Araştırmaya katılan örneklem gruplarının mesleki kıdemleri 0-5 arası olanlar % 49,6 ile en fazla yoğunluğu oluşturmaktadır. Bunu % 21,5 ile kıdem yılı 6-10 yıl arası, % 13,2 ile kıdem yılı 11-15 yıl olanlar, % 10,9 ile kıdem yılı 21-daha fazla olanlar ve % 4,8 ile kıdem yılı 16-20 yıl arası olanlar oluşturmaktadır. Bu verilere göre Rize ilinde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun genç ve mesleğin ilk on yılını çalışanların olduğu görülmektedir. Bunun bir avantaj mı, yoksa dezavantaj mı olduğu uygulanan insan kaynakları politikalarına göre değişebilmektedir. Eğitimde önemli gelişme sağlamak durumunda olan Rize gibi illerin, bu genç öğretmen çoğunluğunu sinerjiye çevirip gerekli atılımları gerçekleştirmesi olanaklıdır.

Araştırmaya katılan örneklem gruplarının yoğunluğu; yöneticilerde % 62,5 ile sınıf öğretmeni, % 34, 1 ile de branş öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı ise % 52,5 ile branş öğretmeni, % 47,5 ile de sınıf öğretmeni şeklindedir. Branşlara göre dağılımın öğretmenlerde eşite yakın olmasına karşın, yöneticilerde sınıf öğretmenlerinin fazlalığı, sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte ortaokullar ile ilkokulların ilköğretim okullarına dönüştürülmesi sürecinde, ilkokul yöneticilerinin daha ağırlıklı görev almış oldukları sonucuna varılabilir. Okul yöneticiliklerine atanmada sınav ön şartının getirilmesi ile birlikte bu sayısal oranların değişeceği ve öğretmen oranları düzeyine geleceği söylenebilir.

Tablo 5: *Örneklem Gruplarının Mesleki Branşlarına Göre Dağılımı*

Mesleki Branş	f Yönetici	% Yönetici	f Öğretmen	% Öğretmen
Sınıf Öğretmeni	15	62,5	97	47,5
Branş Öğretmeni	9	37,5	107	52,5
TOPLAM	24	100,0	204	100,0

Taşımalı İlköğretim Uygulamasıyla İlgili Yönetici Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Tablo 6: *Öğrenciler Birden Fazla Sınıfın Bir Arada Olduğu Birleştirilmiş Sınıflar Yerine Bağımsız Sınıflara Kavuşmuşlardır Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	15	8	-	1	-	24
	62,5	33,3	-	4,2	-	100
Öğretmen	96	88	7	12	1	204
	47,1	43,1	3,4	5,9	0,5	100
Öğrenci	146	118	116	63	61	504
	29,0	23,4	23,0	12,5	12,1	100
Toplam	257	214	123	76	62	732
	35,1	29,2	16,8	10,4	8,5	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi; "Öğrenciler birden fazla sınıfın bir arada olduğu birleştirilmiş sınıflar yerine bağımsız kavuşmuşlardır" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde yöneticilerin % 62,5'i kesinlikle katılıyorum ve % 33,3'ü katılıyorum seçeneklerini, öğretmenlerin % 47,1'i kesinlikle katılıyorum ve % 43,1'i katılıyorum seçeneklerini, öğrencilerin ise, % 29'u kesinlikle katılıyorum ve % 23,4'ü katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu bulgulara göre; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, öğrencilerin birden fazla sınıfın bir arada olduğu birleştirilmiş sınıflar yerine bağımsız sınıflara kavuştukları görüşündedirler. Taşımalı ilköğretim kapsamındaki öğrencilerin, taşımalı ilköğretim uygulaması sayesinde bağımsız sınıflara kavuştukları bir gerçektir. Taşımalı ilköğretim uygulamasına geçilmemiş olunsaydı bu öğrenciler, birkaç sınıfın bir arada öğrenim gördüğü birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmek durumunda olacaklardı. Bu koşullarda öğrenim gören öğrencilerin; 6. sınıftan itibaren girilen seviye belirleme sınavları ile orta öğretimdeki okullara geçildiği "seçmeci" felsefeye dayanan Türk Eğitim Sisteminde çok şanslarının olamayacağı açıktır. Taşımalı ilköğretim uygulaması sayesinde en az öğrenci yoğunluğunun bulunduğu yerleşim birimlerinden devlet olanakları ile taşınan öğrenciler, kent merkezinde yaşayan akranları ile aynı eğitim öğretim ortamına kavuşma olanağı bulmuşlardır. 21. yüzyılın kıran kırana geçen rekabet ortamında, teknolojide baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı iki binli yıllarda az sayıda öğrencinin öğrenim gördüğü, yeterli araç gereç ve eğitim materyalinden yoksun okullarda çağın ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilemeyeceği açıktır. Taşımalı ilköğretim uygulaması sayesinde yaşadıkları yerleşim birimlerindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim görmek zorunluluğundan kurtulan öğrenciler, kendilerine sunulan bu olanağın farkındadırlar.

Tablo 7: *Taşımalı Eğitim Uygulaması Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasının Yaygınlaştırılmasına Katkıda Bulunmuştur Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	7	16	1	-	-	24
	29,2	66,7	4,2	-	-	100
Öğretmen	46	122	16	18	2	204
	22,5	59,8	7,8	8,8	1,0	100
Öğrenci	146	142	155	34	27	504
	29,0	28,2	30,8	6,7	5,4	100
Toplam	199	280	172	52	29	732
	27,2	38,2	23,5	7,1	4,0	100

Bu bulgulara göre; örneklem grupları, taşımalı ilköğretim uygulamasının 8 yıllık ilköğretim okullarının yaygınlaştırılmasına katkıda bulunduğu görüşündedirler. Coğrafya yapısı, sosyal yapısı ve ekonomik yapısı ile içinde çokça farklılığı barındıran ülkemizde; Türk Eğitim Tarihi açısından önemli bir dönüşümün başlangıcı olarak kabul edilebilecek olunan, kesintisiz temel eğitim uygulamasının başarıya ulaşmasında, taşımalı ilköğretim uygulamasının katkısı yadsınamaz. Sosyal ve ekonomik gelişmeler köyden kente göçü yoğunlaştırırken, bazı siyasi çevrelerin açıklanamaz nedenlerle yeterince öğrenci yoğunluğunun bulunmadığı yerleşim birimlerindeki okulları açma düşüncesinde olmaları araştırıcı tarafından kaygı verici bulunmaktadır. Hatta bu çevrelerin, yapılan bazı bilimsel araştırmaların sonuçlarından hareketle, 6 ve 15 yaş gurubu çocukların aynı eğitim ortamında bulunmalarının sakıncalarını gerekçe göstererek kesintisiz temel eğitim uygulamasını kesintili hale getirme niyetinde olmaları da ayrı bir kaygı verici durumdur.

Tablo 8: *Taşımalı İlköğretim Uygulaması Nüfusun Az ve Dağınık Olduğu Yerleşim Birimindeki Öğrencilerin Eğitim- Öğretimlerini Sağlamıştır Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	9	15	-	-	-	24
	37,5	62,5	-	-	-	100
Öğretmen	58	126	8	9	3	204
	28,4	61,8	3,9	4,4	1,5	100
Öğrenci	140	146	154	37	27	504
	27,8	29,0	30,6	7,3	5,4	100
Toplam	207	287	162	46	30	732
	28,3	39,2	22,1	6,3	4,1	100

Bu bulgulara göre; örneklem grupları, taşımalı ilköğretim uygulamasının nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim birimlerindeki öğrencilere eğitim-öğretim olanağı sağladığı görüşündedirler. 1997 yılının mayıs ayında Rize ilinin en yüksek kesiminde bulunan İkizdere ilçesinin bir köyünde birleştirilmiş sınıfla mesleğe başlayan araştırıcının, bu araştırma kapsamında bilgi toplama araçlarını dağıtmak için gittiği İkizdere ilçesinde bütün köylerin öğrencilerinin ilçe merkezindeki tam donanımlı bir okulda öğrenim gördüklerine şahit olması uygulamanın doğruluğunu kanıtlar niteliktedir.

Tablo 9: *Taşımalı Eğitim Uygulaması Taşınan Öğrencilerin Sosyalleşmesi Açısından Etkili Olmuştur Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	5	17	1	1	-	24
	20,8	70,8	4,2	4,2	-	100
Öğretmen	26	118	41	14	5	204
	12,7	57,8	20,1	6,9	2,5	100
Öğrenci	87	110	188	69	50	504
	17,3	21,8	37,3	13,7	9,9	100
Toplam	118	245	230	84	55	732
	16,1	33,5	31,4	11,5	7,5	100

Bu bulgulara göre; örneklem grupları, taşımalı eğitim uygulamasının taşımalı öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığı ve bu öğrencilere yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağladığı görüşündedirler.

Taşımalı ilköğretim uygulamasının en önemli yararlarından biri de, günlerdir, haftalardır, belki de aylardır yaşadığı köyden (yerleşim biriminden) ayrılamayacak durumda olan öğrencilere, haftanın beş günü büyük yerleşim birimlerine, kentlere gitme olanağı sağlamasıdır. Taşımalı ilköğretim uygulaması ile birlikte; köyde çobanlık yapan bir ailenin çocuğu ile ilde veya ilçede mülki amir olan bir ailenin çocuğu aynı sıralarda eğitim alma olanağına sahip olabilmişlerdir. Taşımalı öğrenciler köylerin yaşam alışkanlıklarını kent çocuklarına tanıtırken aynı zamanda kent yaşamının alışkanlıklarını da edinmiş olmaktadırlar. Burada uygulamada yaşanan bazı yanlışları da ifade etmek gerekir. Devletin vermiş olduğu yetki ve gücü kötüye kullanarak; eğitim yöneticilerinin, taşımalı eğitim planlamasında, taşımalı öğrencilerle, kentte yaşayan öğrencilerin kaynaşmasını engelleyecek uygulamalarda bulunmaları kabul edilemez bir durumdur. Aynı şekilde okul yöneticilerinin de şubelerin planlamasında taşımalı öğrencilerle, kentte yaşayan öğrencilerin kaynaşmalarını engelleyici uygulamaları araştırma bulguları arasında yer almasa da yaşanmış ya da yaşanmakta olan bir gerçektir.

Taşımalı eğitim uygulaması konusunda kuşkuları olanlara sormak gerekirse; birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmek zorunda olan resim yeteneğine sahip bir öğrenci resim öğretmeni olmaksızın bu yeteneğini nasıl ortaya çıkarabilecektir? Taşımalı ilköğretim uygulaması ile taşıma merkezi okullarda bütün öğrenciler dördüncü sınıftan itibaren müzik, resim ve beden eğitimi öğretmenleri sayesinde gizil yeteneklerini ortaya çıkarma olanağı bulabilmişlerdir. Bu konuda, ilk müzik öğretmeni ve müzik aleti ile ancak lisede tanışabilen araştırıcının hassasiyetini anlamlı bulmak gerekir.

Tablo 10: *Taşıma İşinde Zaman Zaman Aksamalar Olmaktadır Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	2	10	3	7	2	24
	8,3	41,7	12,5	29,2	8,3	100
Öğretmen	24	97	23	50	10	204
	11,8	47,5	11,3	24,5	4,9	100
Öğrenci	109	127	95	91	82	504
	21,6	25,2	18,8	18,1	16,3	100
Toplam	135	234	121	148	94	732
	18,5	32,0	16,5	20,2	12,8	100

Tablo 11: *Taşıma Araçlarına Öğrenciler Dışında Kişiler Alınmaktadır ve Öğrenciler Ayakta Gidip Gelmektedir Sorusuna İlişkin Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	1	8	3	7	5	24
	4,2	33,3	12,5	29,2	20,8	100
Öğretmen	23	38	65	62	16	204
	11,3	18,6	31,9	30,4	7,8	100
Öğrenci	116	106	82	82	118	504
	23,0	21,0	16,3	16,3	23,4	100
Toplam	140	152	150	151	139	732
	19,1	20,8	20,5	20,6	19,0	100

Bu bulgulara göre; örneklem grupları, taşıma işinde zaman zaman aksamaların olduğu görüşündedirler. Uygulamanın iki önemli ayağından biri taşınan öğrencilerin yemek ihtiyaçlarının giderilmesi, diğeri ise bu öğrencilerin kuralına uygun güvenli olarak taşınmasıdır. Uygulamanın başladığı yıllardan itibaren taşıma konusunda iyileştirmelerin yapılmasına karşın devam eden sorunlar vardır. Ancak bu sorunlar giderilemeyecek sorunlar değildir.

Bu bulgulara göre; örneklem gruplarından öğrenciler ve yöneticiler, taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alındığı ve bu yüzden taşımalı öğrencilerin ayakta gidip gelmek zorunda kaldıkları görüşündedirler. Öğretmenler bu görüşe katılmamaktadır. Öğrencilerin % 23'ünün "araçlara öğrencilerin dışında kişiler alınıyor ve öğrenciler ayakta gidip gelmektedir" sorusuna kesinlikte katılıyorum, % 21'inin de katılıyorum yanıtını vermeleri, bu konuda önemli sıkıntıların var olduğunu ortaya koymuştur. 10443 öğrencinin 759 araç ile taşındığı Rize ilinde, araç başına 14 öğrencinin düşmesine rağmen öğrencilerin ayakta gidip geldiklerini ifade etmeleri, denetim sorununun var olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bulgulara göre; örneklem grupları, taşımalı öğrencilerin ve velilerinin taşımalı eğitim uygulamasından memnun oldukları görüşünü benimsediklerini açıkça ortaya koymaktadır. Örneklem guruplarından öğrencilerin % 47,8'inin "taşımalı öğrenciler ve veliler taşımalı eğitim uygulamasından memnundurlar" sorusuna kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemeleri araştırıcının bu araştırma konusunu seçmesinin ve araştırmaya başlamadan önceki konu ile ilgi düşüncelerinin haklılığını ortaya kayması bakımından sevindiricidir. Taşımalı ilköğretim uygulamasında hizmet alan konumunda bulunan öğrencilerin ve velilerinin aksaklıklarına ve eksikliklerine rağmen bu uygulamadan memnun olmalarının, uygulayıcılar açısından uygulamanın onca yıldan sonra doğruluğunu tartışmanın yerine, daha kaliteli bir hizmet verme çabasına girmelerini zorunlu kılmaktadır.

Nicel bir araştırma olan bu araştırmanın anketlerinin okullarda deneklere uygulanması aşamasında, araştırıcının gözlemleri; yöneticiler başta olmak üzere hizmet veren durumunda olan yönetici ve öğretmenlerin uygulamanın doğruluğu konusunda tereddütlerinin var olduğunu ortaya koymuştu. Bulgulardan elde edilen bu veriler ışığında bu tereddütlerin doğru olmadığı sonucuna varabiliriz.

Tablo 12: *Taşımalı Öğrenciler ve Veliler Taşımalı Eğitim Uygulamasından Memnundurlar Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	5	13	5	1	-	24
	20,8	54,2	20,8	4,2	-	100
Öğretmen	24	96	59	23	2	204
	11,8	47,0	28,9	11,3	1,0	100
Öğrenci	241	149	56	37	21	504
	47,8	29,6	11,1	7,3	4,2	100
Toplam	270	258	120	61	23	732
	36,9	35,3	16,4	8,3	3,1	100

Tablo 13: *Taşımalı İlköğretim Uygulaması Devam Etmelidir Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı*

Örneklem Grupları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	f %
Yönetici	7	11	5	1	-	24
	29,2	45,8	20,8	4,2	-	100
Öğretmen	41	91	39	23	10	204
	20,1	44,6	19,1	11,3	4,9	100
Öğrenci	312	119	45	16	12	504
	61,9	23,6	8,9	3,2	2,4	100
Toplam	360	221	89	40	22	732
	49,2	30,2	12,1	5,5	3,0	100

Bu bulgulara göre; örneklem grupları taşımalı ilköğretim uygulamasının devam etmesi gerektiği görüşündedirler. Taşımalı ilköğretim uygulaması devam etmelidir sorusunda katılımcı gruplarından öğrencilerin % 61,9'unun kesinlikle katılıyorum, % 23,6'sının da katılıyorum seçeneklerini işaretlemeleri bu uygulamanın gerekliliğini ve doğruluğunu kanıtlar niteliklerdir. Uygulamada yaşanan sorunlarına rağmen, hizmet alan konumunda olan öğrencilerin bu uygulamanın devamı yönündeki karalılıkları uygulamanın gelecekteki başarısı için umut vericidir. Bu bulgular araştırıcının bu araştırmaya başlamadan önceki uygulama konusundaki düşüncelerinin de haklılığını ortaya koymuştur. İlköğretim çağındaki çocuklarımızın eğitimleri konusundaki bu duyarlılıkları, 21. yüzyılın ne istediğini bilen insanını yetiştirme çabasının geçerliliğini sürdürdüğünü göstermiştir.

Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Yönetici Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Bu bölümde, "Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusuna verilen yanıtların her biri aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir:

Tablo 14: *Okulda Çocukların Yemek Yiyeceği Bir Yerin Olmamasına ve Öğle Paydosunda Çocukların Başıboş Bırakılması Sorununa İlişkin Dağılım*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	4	16,7
Öğretmen	38	18,6
Öğrenci	120	23,8
Toplam	162	22,1

Tablo 14'de görüldüğü gibi; yöneticilerin % 16,7'si öğretmenlerin % 18,6'sı öğrencilerin ise % 23,8'i okulda çocukların yemek yiyebileceği bir yerin olmadığı ve öğle paydosunda çocukların başıboş bırakıldığı görüşündedirler. Örneklem gruplarının % 22,1'i bu durumu sorun olarak görürken, % 77,9'u sorun olarak görmemektedir. Katılımcı gruplarının % 22, 1'inin okulda çocukların yemek yiyebilecekleri bir yerin olmadığı ve öğle paydosunda çocukların başıboş bırakıldığı görüşünde olmaları, Rize ilindeki taşıma merkezi okulların taşınan öğrencilerin yemek yedikleri yemekhanelerin henüz istenilen düzeye erişemediğini göstermektedir. Yapılan yatırımlar sayesinde derslik ihtiyacı sorununu çözen Rize ilinin, yeni yapılacak yatırımlarla yemekhane ihtiyacı sorununu da çözecektir. Sağlıklı beslenmenin öneminin artığı, obezitenin çocuklarımız için de önemli bir sorun haline geldiği 21. yüzyılda; çocuklarımızın günün çok önemli bölümünü geçirdikleri okullarımızda, sağlıklı beslenme için ortamların hazırlanması kaçınılmazdır. Artık bütün okullarımızın yemekhaneleri olmalı ve çocuklarımız, öğle yemeklerini sağlıklı yiyeceklerle bu yemekhanelerde yemelidirler. Çocuklarımızın sağlıklı beslenme gereksinimlerinin sadece ve sadece okul kantinleri ile karşılanabilmesi olanaklı değildir.

Tablo 15: *Taşımalı İlköğretime Devletçe Ayrılan Ödeneğin Yetersiz Olması Sorununa İlişkin Dağılım*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	7	29,2
Öğretmen	72	35,3
Öğrenci	125	24,8
Toplam	204	27,9

Tablo 15'de görüldüğü gibi; öğrencilerin % 24,8'i, öğretmenlerin % 35,3'ü yöneticilerin ise % 29,2'si taşımalı ilköğretime devletçe ayrılan ödeneğin yetersiz olduğu görüşündedirler. Örneklem gruplarının % 27,9'u bu durumu sorun olarak görürken, % 72,1'i sorun olarak görmemektedir. Örneklem gruplarının % 27,9'unun ödeneklerin yetersizliğini ifade etmeleri, devletçe ayrılan ödeneğin arttırılması gerekliliğini ortaya koymuştur. 21. yüzyılın kıran kırana geçen rekabet koşullarında, Atatürk'ün hedef olarak gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkabilmek için; Türkiye Cumhuriyeti Devleti eğitime ayırdığı kaynağı ve buradan hareketle taşımalı eğitime ayırdığı ödeneği artırmalıdır. Eğitime yapılan yatırımın sonuçlarının kısa sürede görülememesine kar-

şın, bu yatırımların uzun dönemde çok önemli kazanımlar sağladığı bilimsel bir gerçektir. Geçmişte eğitime önemli kaynaklar ayıran ülkelerin bugünkü gelişmişlik düzeyleri ve de eğitime bütün kaynaklarını seferber eden ailelerin ulaştıkları sonuç bu bilimsel gerçeği kanıtlamıştır.

Tablo 16: *Taşıma Araçlarına Öğrenciler Dışında Kişilerin Alınmasına ve Öğrencilerin Ayakta Gidip Gelmesi Sorununa İlişkin Dağılım*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	6	25,0
Öğretmen	76	37,3
Öğrenci	244	48,4
Toplam	326	44,5

Tablo 16'da görüldüğü gibi; yöneticilerin % 25'i, öğretmenlerin % 37,3'ü, öğrencilerin % 48,4'ü taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alındığı ve bu yüzden öğrencilerin ayakta gidip gelmek zorunda kaldıkları görüşündedirler. Örneklem gruplarının % 44,5'i bu durumu sorun olarak görürken, % 55,5'i sorun olarak görmemektedir. Örneklem gruplarının % 44,5'inin taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alındığını ve bu yüzden öğrencilerin ayakta gidip gelmek zorunda kaldıklarını düşünmeleri, uygulamada konu ile ilgili önemli bir sorunun var olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunun giderilmesi, taşımacılığa ayrılan ödeneğin artırılması ve denetimlerin sıklaştırılması ile olanaklıdır. Rize ilinde öğrenci taşımacılığı; minibüs esnafının ek bir işi durumundadır.

Tablo 17: *Öğrencisi Taşınan Köylerde Millî Bayramların Eski Heyecanıyla Kutlanmaması Sorununa İlişkin Dağılım*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	16	66,7
Öğretmen	79	38,7
Öğrenci	146	29,0
Toplam	241	32,9

Tablo 17'de görüldüğü gibi; öğrencilerin % 29'u,öğretmenlerin % 38,7'si yöneticilerin ise % 66,7'si taşımalı ilköğretim kapsamına alınan köylerde millî bayramların eski heyecanıyla kutlanamamasını sorun olarak görmektedirler. Örneklem gruplarının % 32,9'u bu durumu sorun olarak görürken, % 67,1'i sorun olarak görmemektedir.

Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Daha Başarılı Olması İçin Çözüm Önerileriyle İlgili Yönetici Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Taşımalı İlköğretim uygulamasının daha başarılı olabilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen yanıtların her biri aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir:

Tablo 18: *Taşıma Araçlarına Öğrenciler Dışında Yolcu Alınmasının Engellenmesine ve Taşıma Araçlarının Yeterli Büyüklükte Olmasına İlişkin Çözüm Önerisinin Dağılımı*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	16	66,7
Öğretmen	131	64,2
Öğrenci	293	58,1
Toplam	440	60,1

Tablo 18'de görüldüğü gibi; yöneticilerin % 66,7'si, öğretmenlerin % 64,2'si, öğrencilerin ise, % 58,1'i taşıma araçlarına öğrenciler dışında yolcu alındığı görüşündedirler. Örneklem grupları, taşıma araçlarının öğrencilerin sıkışmadan gidip gelmelerini sağlayacak büyüklükte ve rahat olması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 19: *Taşıma Merkezi Olan Okulların Öğretmen Derslik Donanım Gibi Yetersizliklerinin Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerisinin Dağılımı*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	16	66,7
Öğretmen	140	68,6
Öğrenci	166	32,9
Toplam	322	44,0

Tablo 19'da görüldüğü gibi; yöneticilerin % 66,7'si, öğretmenlerin % 68,6'sı öğrencilerin ise, % 32,9'u taşıma merkezi olan okulların öğretmen, derslik, donanım gibi yetersizliklerinin giderilmesi gerektiği görüşündedirler. Ülkemizde sadece taşıma merkezi okulların değil, taşımalı öğrenci bulunmayan ilköğretim okullarının da öğretmen, derslik ve donanım gereksinimlerinin var olduğu bir gerçektir. Genç nüfusu çok olan bir ülkenin bu gereksinimleri hissetmesi doğaldır ancak, koşullardan kaynaklanan bu gereksinimlerin ülke yöneticileri tarafından alınacak doğru karar ve yatırımlarla zaman kaybetmeden girilmelidir.

Tablo 20: *Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Devam Etmesi Gerektiğine İlişkin Çözüm Önerisinin Dağılımı*

Örneklem Grupları	f	%
Yönetici	17	70,8
Öğretmen	108	52,9
Öğrenci	357	70,8
Toplam	482	65,8

Tablo 20'de görüldüğü gibi; yöneticilerin % 70,8'i, öğretmenlerin % 52,9'u, öğrencilerin ise, % 70,8'i taşımalı ilköğretim uygulamasının devam etmesi gerektiği görüşündedirler. Bu bulgulara göre; taşımalı ilköğretim uygulaması devam etmelidir.

Köylerde sadece yaz aylarında nüfus yoğunluğunun yaşandığı iki binli yılların Türkiye'sinde ve buna bağlı olarak Rize ilinde taşımalı ilköğretim uygulaması kaçınılmazdır. Türkiye'nin en çok göç veren illerinden biri olan Rize'nin köyde yaşayan insanlarının sadece çay tarımından geçimlerini sağlayamıyor olması köylerin boşalmasının ana nedenidir. Boşalan köylerde kalan az sayıda öğrencilerle yerinde eğitim uygulaması gerçekçi ve olanaklı görülmemektedir. Araştırıcının beş yıl öğrenim gördüğü, 6 yıl da öğretmenlik yaptığı ilköğretim okulunun da 2010- 2011 Eğitim Öğretim yılında başka bir merkezi okula taşınmak suretiyle kapanacak olması taşımalı ilköğretim uygulamasının geriye dönülemez olduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ile bulgularına ilişkin öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırma, kendi sınırlılıkları içerisinde bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan tablolar ve yorumların ışığında, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Rize ilinde katılımcılardan alınan bilgilere göre, uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında sonuç elde edilmeye çalışılmıştır.

Sonuçlar üç bölümde ele alınmıştır. Birincisi istatistiki verilerle ilgili sonuçlar, ikincisi taşımalı ilköğretim uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili sonuçlar, üçüncüsü ise, taşımalı ilköğretim uygulamasının daha başarılı olabilmesi için getirilen çözüm önerileri ile ilgili sonuçları kapsamaktadır.

İstatistiki Verilerle İlgili Sonuçlar:

Araştırmaya katılan katılımcı gruplarından çoğunluğu sırasıyla 504 kişi ile öğrenciler, 204 kişi ile öğretmenler ve 24 kişi ile yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcı gruplarından çoğunluğu 387 kişi ile bayanlar, 345 kişi ile erkekler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin meslekî kıdemleri çoğunlukla 0- 5 yıl arasındadır. Bunu 6- 10 yıl, 11- 15 yıl, 21- daha fazla ve 16 -20 yıl arası olanlar izlemektedir. Bu verilere göre, özellikle öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin 116'sı branş öğretmeni iken, 112'si sınıf öğretmenidir.

Rize İli'nin 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı'nda taşıma kapsamına alınan 326'sı okul, 205'i yerleşim birimi olmak üzere toplam 531 taşınan birimi, 83 taşıma merkezi okulu ve 10.443 taşımalı öğrencisi bulunmaktadır.

Taşımalı ilköğretim uygulamasında en fazla yoğunluğu merkez ilçe, en az yoğunluğu ise Hemşin ilçesi oluşturmaktadır.

Rize il merkezinde ve ilçelerinde taşımalı ilköğretim kapsamına alınan kız öğrencilerin sayısı (5157 kişi), erkek öğrencilerin sayısından (5286) çok az düşüktür. Bu oranlar, Rize İli'nde kız çocuklarının okula gönderilmeme sorununun olmadığını göstermektedir.

Taşımalı ilköğretim uygulamasında taşınan birim sayısı ile taşıyan araç sayısının en fazla olduğu ilçe merkez ilçe, en az olduğu ilçe ise Hemşin ilçesi'dir.

Rize il merkezinde ve ilçelerinde taşımalı ilköğretim kapsamında 531 taşınan birimden öğrenciler günü birlik olarak 759 araç ile taşınmaktadır. Rize ilinin coğrafi yapısı ve yerleşim birimlerinin ve de yerleşim birimlerindeki evlerin çok dağınık olduğu dikkate alındığında 10443 öğrencinin 759 araç ile taşınabiliyor olması, araç başına 14 öğrencinin düşüyor olması, taşıma maliyeti açısından olumlu bir durumdur.

Rize İli'nde taşımalı ilköğretime en fazla ödeneğin ayrıldığı ilçeler sırasıyla, Merkez İlçe, Pazar, Çayeli, Ardeşen, Fındıklı, Kalkandere, Güneysu, Çamlıhemşin, İkizdere, İyidere, Derepazarı ve Hemşin şeklindedir. Rize İli'nde öğrenci başına düşen yıllık taşımalı öğrenci gideri 1011,13 TL'dir. Bu veriler ışığında taşımalı ilköğretim uygulamasında bir öğrencinin yıllık giderinin (taşıma gideri ve yemek gideri), bir öğrencinin yıllık dershane ücretinden fazla olmadığını söyleyebiliriz. "Elit insan" yetiştirme anlayışı ile sadece sınavlara öğrenci hazırlama etkinliğinin gerçekleştirildiği dershanelere verilen ücretler dikkate alındığında, "insanı eğitme" anlayışı doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerinden bütün öğrencilerin eşit ölçülerde yararlanabilmelerine olanak veren taşımalı ilköğretim uygulamasının ek maliyet getirdiğini düşünmek doğru bir yaklaşım değildir.

Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlarla ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşımalı eğitime ayrılan ödeneğin yetersizliğini sorun olarak görmüşlerdir.
2. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşımalı eğitimde taşıma araçlarının yol ve iklim şartlarına uygunluğunu sorun olarak görmüşlerdir.
3. Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler taşımalı öğrencilerin okula uyum sağlayamadıklarını sorun olarak görmüşlerdir. Taşımalı öğrencilerin okula uyumlarının sağlanması için, okulda rehberlik servisinin olması gerektiğini düşünmektedirler.
4. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişiler alındığı ve bu yüzden öğrencilerin ayakta gidip gelmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin, taşıma araçlarında sigara içildiğini, şoförlerin küfürlü konuştuklarını, taşma aracına alınan lise öğrencilerinin kendilerini rahatsız ettiklerini ifade etmişlerdir.
6. Gerekli denetimlerin sıklıkla ve titizlikle yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.
7. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğle yemeği olarak sunulan yemeklerin kalitesinden şikâyetçidirler ve yemeklerin kalitesinin iyileştirilmesini istemektedirler.

Taşımalı ilköğretim uygulamasına ilişkin getirilen çözüm önerileri ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşımalı ilköğretime daha fazla ödenek ayrılması gerektiği ifade etmişlerdir
2. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşımalı ilköğretim uygulamasının daha başarılı olabilmesi için, okullarda çocukların uygun koşullarda yemek yiyebilecekleri yemekhanelerin oluşturulmasını bir çözüm önerisi olarak sunmuşlardır.
3. Taşımalı öğrencilerin okula uyumlarını sağlamak için denek grupları bu öğrenciler için okulda bir rehber öğretmenin görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4. Araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşımalı ilköğretim uygulaması konusunda, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınması durumunda, bu uygulamanın daha başarılı olacağı görüşü çözüm olarak önerilmiştir.
5. Araştırmaya katılan denek gruplarından öğrenciler, taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alınmasını engellemek amacıyla bir refakatçi öğretmenin görevlendirilmesini çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir.
6. Araştırmaya katılan denek grupları, taşıma merkezi olan okulların derslik, donanım, öğretmen gibi gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanması durumunda, taşımalı ilköğretim uygulamasının daha başarılı olacağını belirtmişlerdir.
7. Yol ve iklim şartlarından dolayı yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için, katılımcı grupları, taşınan köy ile taşıma merkezi olan okul arsındaki uzaklığın çok fazla olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.
8. Araştırmaya katılan denek gruplarından özellikle öğrenciler başta olmak üzere, öğretmenler ve yöneticiler karşılaşılan sorunlara rağmen taşımalı ilköğretim uygulamasının devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu uygulama sayesinde köyde yaşayan öğrenciler daha iyi ve donanımlı okullarda eğitim-öğretim görme olanağına kavuşmuşlardır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Taşımalı ilköğretimin uygulanacağı merkez okullarda standartlara uygun yemekhaneler olmalıdır.
2. Taşımalı kapsamına alınan yerleşim birimlerinin yolları onarılmalıdır.
3. Taşımalı öğrencilerin okullara uyumlarını sağlamak amacıyla okullarda bu öğrencilere özel rehberlik hizmeti de verilmelidir.
4. Taşıma merkezi olan okulların derslik, donanım, öğretmen vb. gereksinimleri karşılanmalıdır.
5. Taşımalı ilköğretim uygulamaları ile ilgili olarak okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.
6. Taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin alınması kesinlikle engellenmelidir.
7. Taşıma araçları yeterli büyüklükte ve teknik özelliklerle donatılmış olmalıdır.
8. Taşımalı öğrenciler öğle tatilinde yemek yerken başlarında bir öğretmen görevlendirilmeli ve bu öğrenciler başıboş bırakılmamalıdır.
9. Taşımalı ilköğretime daha fazla ödenek ayrılarak, öğrencilere sunulan hizmetin kalitesi yükseltilmelidir.
10. Taşıma kapsamına alınan yerleşim birimlerindeki okulların araç- gereçleri ile mal varlıkları merkez okullara devredilmelidir.
11. Ulusal bayramların taşınan köy okullarında kutlanamaması nedeniyle, öğrenci velilerinin merkez okullardaki ulusal bayram törenlerine katılımlarının sağlanması yönünde gerekli önlemler alınmalıdır.
12. Taşıma kapsamına alınan yerleşim birimi ile taşıma merkezi olan okul arasındaki uzaklık çok fazla olmamalıdır.
13. Taşımalı ilköğretim uygulaması kesinlikle devam etmelidir.
14. Bu araştırma, Rize İli geneli ile sınırlıdır. Taşımalı ilköğretim uygulamasında sunulan hizmet kalitesinin artırılabilmesi için benzer araştırmalar daha çok sayıda yapılmalıdır.
15. Taşımalı ilköğretimin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
16. Taşımalı ilköğretim uygulamasında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin doyumları ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
17. Konu ile ilgili nitel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Altunsaray, A. (1996). "Taşımalı *İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi: Balıkesir Örneği".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

Arı, A. (2003). *"Taşımalı İlköğretim Uygulaması:Uşak Örneği".* Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Baş, M. (2001). *"Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Uygulamasında Taşıma Merkezi Kabul Edilen İlköğretim Okullarının Sorunları: Bolu İli Örneği".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Başaran, İ.E. (1982). Temel Eğitim ve Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Büyükboyacı, Ş. (1998). *"Taşımalı İlköğretim ve Sorunları: Çanakkale İli Örneği".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Büyükkaragöz, S. / Şahin, H. (1995). *"Taşımalı İlköğretim Uygulamaları".* Ankara: Eğitim ve Bilim Dergisi.

Cila, H. (1981). Temel Eğitim Politikamız Ne Olmalıdır? Temel Eğitim ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Doğan, İ. (2004). Toplum ve Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erpolat, M.E. (1991). *"Taşımalı İlköğretim Uygulaması".* Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi.

Karakütük, M. (1996). *"Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Sorunları: Sincan İlçesi Örneği".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kavak, Y. (1997). Dünya'da ve Türkiye'de İlköğretim. Ankara: Pegem Yayınları.

Kaya, Y.K. (1993). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış. Ankara: Bilim Yayınları.

Küçükoğlu, A. (2001). *"İlköğretimde Taşımalı Eğitim Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Özkan, N. (1997). *"Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Sayısal Gelişmeler, Güçlükler ve Çözüm Önerileri".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Recepoğlu, E. (2009). *"Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Karşılaşılan Sorunlar: Kastamonu İli Örneği".* Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi.

Sönmez, V. (2008). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık

Uçak, A. (2005). *"İlköğretimde Taşımalı Eğitim Üzerine Bir Araştırma: Van İli Merkez Örneği".* Yayınlanmamış Dönem Projesi. Van.

Varış, F. (1987). Eğitime Giriş. Eskişehir: A.Ö.F. Yayınları.

Yangın, E. (1991). *"Taşımalı İlköğretim Uygulaması".* Ankara: Millî Eğitim Dergisi.

Yeşilyurt, M./Orak, S./Tozlu, N./Uçak, A./Sezer, D. (2007). *"İlköğretimde Taşımalı Eğitim Araştırması: Van İl Merkezi Örneği".* Diyarbakır: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.

Yılmaz, E. (1998). *"Taşımalı İlköğretim Uygulaması: Kırşehir İli Örneği".* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. H. Basri Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hgundus@gmail.com

Ayçelen Kuruçayır, MEB Sakarya Millî Eğitim Müdürlüğü

Özet

Araştırmada, okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeyleri, liderlik stilleri ve empatik eğilimleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Sakarya il merkezinde 2009-2010 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmada liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla Bass ve Avolio tarafından geliştirilen "Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa)" ve Dökmen tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticileri, serbest bırakıcı, istisnalarla yönetim (pasif) liderlik stillerini nadiren, istisnalarla yönetim (aktif) liderlik stilini bazen ve diğer liderlik stillerini sıklıkla ve her zaman kullandıklarını, büyük çoğunluğu, ortalama ve düşük düzeyde empatik eğilimde olduğu ve okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin empatik eğilim algıları, görev yaptıkları öğretim düzeyine göre manidar olarak farklılaşmamıştır. Okul yöneticilerinin empatik eğilimleri ile liderlik stilleri arasında; ideal etki (Davranış) telkinle güdüleme,, entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül,, liderlik stilleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu, serbest bırakıcı liderlik liderlik stilli arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu ve ekstra çaba, etkililik ve doyum liderlik sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

GİRİŞ

Akılcı zihin sözcüklerle ifade bulmakta iken duyguların tarzı sözsüzdür. Bir kişinin sözleri; ses tonu, el-kol hareketleri veya diğer sözsüz kanallardan ifade edilenlerle çelişiyorsa, duygusal gerçek aslında ne söylediğinde değil, nasıl söylediğinde saklı, demektir. İletişim araştırmalarında kullanılan bir parmak hesabına göre, duygusal mesajların yüzde doksanı ya da daha fazlasının sözsüz olduğu ifade edilmektedir. Bu tür mesajların (birinin sesindeki kaygı, bir el- kol hareketindeki çabukluğun taşıdığı rahatsızlık hissi gibi) hemen hepsinin mesajın niteliğine özel bir dikkat göstermeksizin sadece zımmen algılama ve tepki verme yoluyla bilinçaltında kavrandığı görülmüştür. Bunun iyi ya da kötü yapılmasında yol açan becerilerin birçoğu da altık olarak öğrenilmektedir (Goleman,1998). İletişim becerileri liderliğin temel değişkenlerinden biridir. Bu nedenle liderlerin empatik eğilimlerinin gelişmiş olması önemlidir.

Başarılı bir lider, organizasyona hakim olan duygu akımlarını gözden kaçırmamakta ve kendi eylemlerinin bu akımlar üzerindeki etkisini algılayabilmektedir. Liderlerin güven kazanma yollarından biri de, sözü edilmeyen kolektif hisleri sezerek onları grup adına dile getirmek ya da anlaşıldıklarını onlara gösteren davranışlarda bulunmaktır. Bu anlamda lider, topluluğa kendi deneyimini geri yansıtan bir aynadır. Bununla birlikte, lider, aynı zamanda, örgütün duygusal ikliminin ana kaynağıdır (Goleman,1998).

Liderlik, literatürde 14. Yüzyılda görülmesine karşın, son iki yüzyıldır giderek artan bir sıklıkla araştırmalara konu olmaktadır (Stogdill, 1974). Ancak liderliğin özenle tanımlanmadan örgütsel çalışmaların kullandığı teknik terimler arasında yerini aldığı görülmektedir (Hoy & Miskel, 2010). Liderlikle ilgili literatür incelendiğinde, 5000 den fazla araştırma ve 350'den fazla tanım olduğu görülmektedir (Bass, 1981; Brestrich Topçu,

2000; Erçetin Ş., 2000; Şişman, 2002). Liderlik teorileri gelişim sırasına göre literatürde; özellikler teorileri, davranışcı teoriler ve durumsallık teorileri ve yeni teoriler olarak sınıflanmaktadır (Brestrich Topçu, 2000; Çelik, 1999; Erçetin, 2000; Hoy & Miskel, 2010; Şişman, 2002). Liderliğin gösterdiği bu gelişim dönemlerine göre liderlik tanımları da farklılaşmaktadır (Brestrich Topçu, 2000) bu nedenle liderlik tanımları teorilerin egemen oldukları yıllara göre sınıflandırılarak da tanımlanabilmektedir (Brestrich Topçu, 2000; Erçetin, 2000). Buna göre 1940'lara kadar olan dönem, liderliğin doğuştan geldiği anlayışına dayalı özellikler yaklaşımlarının egemen olduğu dönemdir. 1940-1960 yılları arası "liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyle ilgilidir" anlayışına dayalı davranışcı yaklaşımların egemen olduğu dönemdir. 1960-1980 yılları arası "etkin lider durumlardan etkilenir" anlayışına dayalı durumsallık yaklaşımlarının egemen olduğu dönemdir. 1980 sonrası dönem ise yeni liderlik yaklaşımlarının egemen olduğu dönem olarak sınıflanabilir (Brestrich Topçu 2000).

Yeni teoriler (Türkçe literatürde en çok bilinen isimleriyle) etik liderlik, kültürel liderlik, öğretim liderliği (Çelik, 1999; Şişman, 2002), vizyoner liderlik (Bennis & Nanus, 1985: Kouzes & Posner, 1987), dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik (Bass, 1985), kuantum liderlik, (Erçetin, 2000;) kendi kendine liderlik, paylaşımcı liderlik, karizmatik liderlik (Conger & Kanungo. 1987; House, 1977: Shamir, House. & Arthur, 1993), interaktif liderlik, otantik liderlik, spritüel liderlik, karmaşık sistemlerde liderlik (complexity leadership) (Uhl-Bien, Mrion, & Mckelvey, 2007) olarak sayılabilir.

Bilgi toplumu, eskiye oranla daha esnek, basık ve demokratik örgüt yapıları, globalleşme, hızlı teknolojik gelişme, kaos ve bunun etkisi altında gelişen karmaşık uyarlanabilir sistemler ile karekterize edilebilir. Bu süreçte lider ve liderliğin önemi bir kat daha artmaktadır. Başarının anahtarı teknolojiden çok örgütü oluşturan insanların özelliklerine dayanmaktadır. İnsanların potansiyellerinin kullanılması ve geliştirilmesinde liderlik önemlidir. Okulların da bu değişimin dışında kalması mümkün değildir. Hızla globalleşen ve değişen dünyada eğitim örgütlerinin yöneticilerinin de değişime pozitif bir şekilde cevap veren liderler kadar aktif bir şekilde değişim yaratan liderler olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu zor görevlerinde işlemci ve dönüşümsel liderlik yaklaşımından (Bass and Avolio, 1990) yararlanmaları önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeyleri, liderlik stilleri ve empatik eğilimleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıda sunulan alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri nedir ?
2. Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türlerine göre liderlik stilleri farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeyleri
4. Çalıştıkları okul türlerine göre okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin empatik eğilimleriyle benimsedikleri liderlik stilleri arasında ilişki bulunmakta mıdır.

Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk önce Downton (1973) ve Burns (1978) tarafından ele alınmıştır. (Yukl, 1994; Tracey ve Hinkin, 1998; Parkinson, 2008). Teori daha sonra Bass (1985) tarafından geliştirilmiş ve daha yakın bir geçmişte Leithwood (1992) eğitimsel ortam bağlamında teorinin tartışmasını başlatmıştır. Liontos (1992)'a göre, dönüşümcü liderlik okulda az çalışılmış olmasına rağmen, yapılan birkaç araştırmada, okuldaki dönüşümcü liderlikle, diğer alanlardaki dönüşümcü liderlik arasında benzerlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu benzerlikten yararlanmak okul yönetiminin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu amaçla yurt içinde ve dışında okul yöneticilerinin liderlik stilleri (Akbaba-Altun, 2003; Allix, 2000; Karip, 1998; Celep, 2004; Eraslan, 2004; Leithwood, 1992; Liontos, 1992) ve liderlik stilleri ile iş doyumu (Parkinson, 2008; Şahin, 2003), okul kültürü (Koçak, 2006), öğretmenlerin tükenmiş

düzeyleri (Dursun, 2009) toplam kalite yönelimli (Erturgut, 2009) yıldırma (Cemaloğlu, 2007) kişilik (Yakut, 2006), etik (Bolat, ve Aytemiz Seymen, 2003), yaratıcılık düzeyi (Gündüz ve Doğan, 2009) gibi diğer (Cemaloğlu, 2007) değişkenlerden yararlanılarak birçok araştırma yapılmıştır. Liderlerin ve eğitimcilerin benzer amaçları vardır. Kişi de kişisel ve sosyal sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için gayret gösterirler. Onlar, işgörenlerin düşünce ve davranışlarının en üst boyutlarını bulmaya ve bunları izleyenlerinin ve öğrencilerinin gelişimini sağlamak için kullanmaya çalışırlar (Imada ve diğerleri, 2002:51; Akt: Tabak, 2005). Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak mecburiyetindedir (Cemaloğlu, 2007).

Kavram olarak dönüşümcü liderliğin ilk ortaya atıldığı dönemde, Dowton (1978), Burns (1978) tarafından, bu kavram ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, özellikle irade, öz-güven, vizyon ve ahlakî yücelik gibi karizmatik nitelikler üzerinde durulmuştur. Bass (1985) bunlara,

aile değerleri, güçlü anneler, içsel çatışmanın yokluğu, rol modelleme (model oluşturma), yetişkinlik deneyimleri, güç kullanımına dönük yaklaşımlar, heyecan, hırs ve idealler gibi çeşitli olasılıkları da eklemiştir. Bass (1985), etkileşimsel liderlerin örgütsel sınırlar içinde çalışmalarına karşın, dönüşümcü liderlerin örgütsel sınırları değiştirmeye uğraştıklarını belirtmiştir.

Dönüşümcü liderlerin, çalışanlarını sıradan performansların ötesine geçmeleri için güdülemekten sorumlu oldukları söylenir. (Hater & Bass, 1988). Dönüşümcü lider, bu performans düzeyini izleyicilerin daha yüksek beklentilerine, ihtiyaçlarına ve moral değerlerine cevap vererek izleyenlerin örgütün misyon ve değerlerine ilişkin tutku ve adanmışlığını artırarak, izleyicilere sadakat ve gurur aşılayarak kişisel saygıyı geliştirerek, astları entelektüel olarak güdüleyerek yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırarak, geleceğin vizyon veya misyonu ve zorlayıcı hedeflere gönüllü olarak kabul etmeleri için ilham vermek (Carless, 1998; Hartog & Van Muijen, 1997; Posdakoff, MacKenzie & Bommer, 1996; Tepper & Percy, 1994; Tracey & Hinkin, 1998; Trott & Windsor, 1999). Lider böylece örgütün geleceğini belirler ve bireylerin adanmışlık ve enerjilerini örgüte ve onun hedeflerine doğru odaklamaları için onları güdüler (Trott & Windsor, 1999), Bass (1985)'a göre dönüştürücü liderler; astlarının görevlerini iyi bir performansla başarmalarının öneminin farkına varmalarını sağlayarak ve çok daha üst düzeydeki gereksinimlerini karşılamanın ancak örgütsel amaçlara ulaşarak olacağına inandırarak izleyenleri değiştirir ve güdülerler. Dönüştürücü liderin izleyenleri de; lidere güvenirler, inanırlar ve saygı duyarlar.

Dönüşümsel liderlik teorisyenleri, dönüşümsel liderlik davranışının sonucu olarak izleyicilerin duygusal ve güdüsel uyarılmasının liderlere bağlı olduğunu düşünürler. Dönüşümsel liderliğin izleyiciler üzerindeki etkisinin derecesi, izleyicilerin lidere duyduğu güven ve saygıya bağlı olarak değiştiği ve izleyicilerin buna göre güdülendikleri, olağan dışı performans gösterdikleri söylenebilir (Barbuto, 1997). Bass ve Avalio, (1993)'a göre lider, izleyicilerin gereksinimlerini, inançlarını değer yargılarını değiştiren kişidir. Bu anlayışa göre dönüşümcü liderliğin özellik ve davranışları ana hatlarıyla aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Brestrich Topçu, 2000):

- Takipçileri arasında, daha önce yaptıkları işlerinin yeni bir perspektiften görecek şekilde yeni ilgiler uyandırmak,
- Örgütün ve örgüt içinde oluşturulan takımların vizyonu veya misyonu hakkında bilinç uyandırmak,
- Takipçilerinin içlerinde var olan yetenekleri fark etmelerini sağlayarak bu yeteneklerini daha yüksek düzeylere taşımalarına yardım etmek,
- Takipçileri sırf kendi menfaatlerini düşünmekten kurtarıp kişisel menfaatlerinin üzerinde grup menfaatlerini gözetecek bir bakış açısı geliştirmeye güdülemek.

Ana hatları yukarıda sıralandığı biçimde ifade edilen dönüşümcü ve işlemci liderlik yaklaşımı Burns (1978) çalışmasına dayalı olarak, Bass

(1985) bir model olarak geliştirildi. Bass (1985) bu bağlamda liderliği süreklilik açısından betimleyerek dönüşümsel liderliğin kapsamını genişletti. Etkili liderlerin değişen düzeylerde kullandığı serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci boyutlarını içeren tam alan (full-range) modelini tanımladı (Parkinson, 2008). Ancak daha sonra Bass ve Avolio (1995), tanımladıkları modeli dönüşümsel ve işlemci liderlik olarak iki boyutta topladı. Her boyut kendi içinde liderlik alt bileşenlerine ayrılmaktadır. Boyutlar aşağıda bileşenleri ile birlikte kısaca açıklanmıştır..

Dönüşümcü liderlik. Dönüşümcü liderlik; idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır.

İdealleştirilmiş etki. İdealleştirilmiş etki karizma olarak da adlandırılmaktadır. Ancak karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Bass ve Avolio, 1995). Liderler izleyenlerin gözünde olağanüstü niteliklere sahip kişilerdir. Lidere hayranlık, saygı ve güven duyulur. İzleyenler kendilerini liderleriyle özdeşleştirirler. Lider, kendine güvenir, kararlıdır, tutarlıdır ve risk almaya isteklidir (Karip, 1998).

İdealleştirilmiş etki davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olarak iki ayrı alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise liderin astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması, izleyenlerin saygı duymasını sağlaması ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içerir (Karip, 1998).

Telkinle güdüleme. Lider anlamlardan esinlenir ve izleyenleri için basit dil, sembol ve resimler kullanır. İzleyenler için iyimser bir hava yaratır ve heyecan uyandırır. İzleyenler için yüksek beklentiler ve çekici gelecek sunar (Akbaba- Altun, 2003). Lider, izleyenler için moral kaynağı oluşturur. Liderin bu tutum ve davranışı astlar için içsel bir güdülenme sağlar (Karip, 1998).

Entelektüel Uyarım. Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler, izleyenleri yaratıcı ve yenilikçi olmaları konusunda teşvik ederler (Bass, 1989). Liderler sayıltıları ve problemleri sorgular ve yaratıcı düşünceyi cesaretlendirir. Eski problemlere yeni gözlükle bakılmasına yardım ederler. (Akbaba- Altun, 2003).

Bireysel Destek. Lider astların bireysel gereksinmelerini dikkate alır ve astların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir. Astların kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. Astların kendini geliştirmesi için önerilerde bulunur ve öğrenmeleri için onlara zaman ayırır (Karip, 1998).

İşlemci liderlik. İşlemci liderlik, liderin kontrol ettiği çeşitli ödüllerin takasında kullanılması olarak tanımlanır (Leithwood, 1992). Liderliğin bu yönteminin onları bu amaca doğru teşvik etmekten daha çok, ödülün insanların başarmaya ihtiyaç duydukları şeyi tanımalarına yardım etmenin etkili bir aracı olabileceğine inanılır. Yine de etkileşimci liderliğin tek başına kullanılması örgütsel kültürü oluşturmada ve devam ettirmede yeterli değildir(Bass & Avolio, 2004).

Bass ve Avolio (2004), işlemci liderliği hizmetlerin görülmesi için bir ödül takası olarak tanımlamalarına karşın; daha çok, işlemci liderliğin birey ve /veya gruplarla çalışarak, belirli iş hedeflerini başarmak için kontratlar ya da anlaşmalar düzenleyerek, bireylerin potansiyellerini keşfederek ve görevin tamamlanmasına dayalı beklenilebilen ödül ve bedelleri açıkça belirterek geliştirilebildiğini ifade ettiler. İşlemci liderlik, koşullu ödül, istisnalarla yönetim, serbest bırakıcı liderlik olmak üzere üç bileşene ayrılmaktadır.

Koşullu ödül. Lider, örgütsel amaçları ve performans göstergelerini belirler. Lider, astın gösterdiği çabanın karşılığı olarak ona istediği desteği sağlamak, performans hedeflerini gerçekleştirmede kimlerin sorumlu olduğunu açık-

lamak, performans karşılığı olarak işgörenlerin bireysel beklentilerini karşılamak, liderin koşullu ödül davranışlarının örneklerini oluşturur (Karip, 1998).

İstisnalarla yönetim. İstisnalarla yönetim "aktif yönetim" ve "pasif yönetim" olmak üzere iki ayrı alt boyutta incelenebilir (Bass ve Avolio, 1995). İşin başında belli bir standart belirlenir ve bir sorun oluşana kadar herhangi bir müdahalede bulunmazlar (Cemaloğlu, 2007). Aktif istisnalarla yönetimde lider kuralları hataları önlemek için uygular, hataların kayıtlarını tutar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaşır. Pasif istisnalarla yönetimde ise lider problemler kronikleşinceye kadar müdahale etmez. İstisnalarla yönetim, oto kontrolü teşvik eder ve kendi kendisini yönetme konusunda gelişmiş işgörenler üzerinde etkin bir yönetim tarzıdır.

Serbest bırakıcı liderlik. Bass (1995) serbest bırakıcı liderliği pasif ve liderlikten kaçınan olarak tanımlar. Lider astları kendi haline bırakır, astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu durum, özellikle liderlik özelliklerinden yoksun yöneticilerde görülür (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderliğin etkileri. Bass ve Avolio (1995) dönüşümcü liderliğin astların değerlendirmesine göre ekstra çaba, etkililik ve doyum olarak nitelenen üç ana etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Bass ve Avolio'ya (1993) göre dönüşümcü liderlik özelliklerinin ve davranışlarının ölçülmesi; liderin ast üzerinde astın başarabileceğini düşündüğünden daha fazlasını yapmasını sağlama, başarma arzusunu yükseltme, daha çok çaba gösterme ve daha çok çalışma isteğini artırma etkilerinin kestirilebilmesine yardımcı olacaktır. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin başat olduğu örgütlerde astlar gereksinimlerinin etkili bir biçimde karşılandığı, liderin astları etkili bir biçimde temsil ettiği, kurumsal gerekleri yerine getirmede etkili olduğu ve liderin gurubunun etkili bir gurup olduğu algısına sahiptirler. Lider astlarında memnuniyet ve doyum oluşturur. Liderin astlarla çalışma biçimi astlar için doyum sağlayıcı niteliktedir. Dönüşümcü liderlik davranışlarının gösterilmesi ekstra çaba, etkililik ve doyum üzerinde bir "artırma etkisi"ne sahiptir. Ekstra çaba, etkililik ve doyum dönüşümcü liderlik davranışları ile doğru orantılı olarak artış gösterir.

EMPATİ

Empati de liderlik gibi yoğun bir şekilde araştırmalara konu olan bir kavramdır (Alkaya, 2004; Alver, 2003; Chiou & Lin, 1999; Chlopan, McCain, Carbonell, & Hagen, 1985; Cliffordson, 2002; Courtright, Mackey, & Packard, 2005; Courtright, Mackey, & Packard, 2009; Duan & Hill, 1996; İkiz F. E., 2006; Pepinsky, 1998). "Empatik olmak, bireyin kendi görüş ve değerlerinden etkilenmeksizin diğer bireyin dünyasına girmektir" (Rogers, 1975). Empati literatürde iki farklı biçimde kavramlaştırılmaktadır. İlki Dymond (1949) ve Piaget, (1965) nin empati yaklaşımını içerir. Buna göre empati, diğer bireyin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini doğru biçimde tahmin etmek ve anlamak için düşünsel olarak o bireyin rolünü alabilme yeteği ile ilgili bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Empatiyi kavramlaştırmada İkinci yaklaşım, duyuşsal ya da duygusal öğelere odaklanır (Eisenberg, 1995; Strayer, 1987). Empatinin bilişsel yönü bilme ve anlamaya, duyuşsal yönü kavrama ve hayal etmeye dayanır. Davis (1996) and Hoffman (1987) empatinin tek boyutlu olarak kavramlaştırılmaması gerektiğini, bunun yerine eklektik bir yaklaşımla hem duyuşsal hem de bilişsel öğelerin göz önünde bulundurularak tanımlanması gerektiğini ifade etmişlerdir (Courtright et al., 2009).

Anlaşılırlığının artırılması amacıyla empatinin kavramı alan yazında bileşenlerine ayrılarak açıklanmaktadır. Goldstein ve Michaels empatinin bileşenlerine ilişkin öne sürdükleri modelde empatiyi dört bileşene ayırmışlardır (Akçalı, 1991). Buna göre empatinin bileşenleri; bilişsel, duygusal, bildirişimsel ve algısal bileşendir. Başkalarının düşüncelerini, niyetlerini, ihtiyaçlarını, duygularını anlama sürecine bilişsel, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması ve böylece aralarındaki paylaşımın ortaya çıkma sürecine duygusal, bilişsel ve duygusal bileşenler süre-

cindeki yaşantıların karşıdaki bireye iletilmesine bildirişimsel ve empati kuracak kişinin, hedef kişinin ifade ettiği hareketlere, yüze, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm ipuçlarına dikkate alarak bilişsel ve duygusal süreçleri birlikte kullanarak anlama çabası da algısal bileşen olarak ifade edilebilir (Alver,2003).

Bu gün kullanılmakta olan empati kavramının iki kökene dayandığı görülmektedir. Bunlardan ilki Almancadaki "einfühlung" diğeri ise eski Yunancadaki “empatheia” dır (Dökmen, 2004). Yirminci yüzyılın başlarından 1950'lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. 1960'lı yıllarda empatinin duygusal yönü bulunduğu vurgulanmıştır. 1980'lerde ise hem bilişsel hem duygusal boyutu kapsayan bir kavram olduğu görüşü yaygınlık kazanmıştır. (Batson ve ark, 1987, Dökmen, 2004). Günümüzde ise Etik Empati (Rees, 2004), Kültürel Empati (Pedersen, 1995) gibi kavramlarla empatinin içeriği ve boyutları genişlemektedir. Bireyin dinleme, algılama, hissetme ve davranma becerilerinin bütünleştirilmesinin önemi ve empatik anlayış içinde tümünün ahenk içinde kullanılmasının önemi artmaktadır (İkiz, 2006).

Empati, bireyin eş zamanlı olarak iki süreci birlikte sürdürmesini gerektirir: diğer birey tarafından kendisinde uyandırılmış olan duygusal ipuçlarını algılamak ve aynı zamanda olayları anlamak ve geri bildirimde bulunmak için bilişsel kapasitesini de kullanmasını gerektirmektedir. Empatik etkileşim, empatik tepkinin doğruluğunun diğer birey tarafından kontrol edilmesi ve açıklanması nedeniyle kişiler arası bir süreçtir. Empatik anlama ve algılamış olduğu arzuları, değerleri ve duyguları açıklama süreci, iyileştirici (therapeutic) etkileşimin ayırt edici özellikleridir. İlginin, şefkatın, yardımseverliğin, temelinde yatan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanır (Dökmen, 2004). Bireyler arasındaki empatik uyum, duygusal mesajları hem ifade etmeye ve hem de almaya gönüllü olabilmeyi gerektirir (Wegener, 1999).

Alan yazında, çıkarsama, rol oynama ve heyecan yayılması kuramı (Alver, 2003) gibi farklı kuramsal açılardan veya duygusal, bilişsel gibi farklı bileşenleri öne çıkartılarak birçok empati tanımı yapılmaktadır. Bu nedenle tüm taraflarca kabul görecek bir tanım yapmak oldukça zor ve bu araştırmanın kapsamı dışında bulunmaktadır. Ancak yaygın olarak kullanılan ve geniş anlamıyla empati, (eş duyum) bir insanın belli bir konuya ilişkin olarak kendisini karşısındaki insanın yerine koyması, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak hissetmesi, anlaması ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Alver, 2003; Courtright et al., 2009; Dökmen, 2004; Rogers, 1975). Bir insanın karşısındakiyle duygudaşlık kurabilmesi için, iki şey gereklidir. Bunlardan birincisi; empati kuracak kişi, ben-merkezci (ego-santrik) olmamalıdır. Fiziksel ya da sosyal açıdan ben-merkezli olan kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymakta güçlük çekeceğinden, onunla sağlıklı empati kuramaz. Empati kurabilmenin ikinci şartı ise, empati kuracak kişinin o anda, çevresindekilerle yeterli iletişimde bulunabilecek durumda olmasıdır.

Bir insanın karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeler şunlardır (Dökmen,2004):

a. Empati kuracak kişi kendisini karsısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomonolojik alanına girmesi gereklidir. Karsısındaki kişiyle empati kurduğunda ise onun rolünde kısa bir süre kalmalı ve daha sonra bu rolden çıkarak tekrar kendi rolüne dönebilmelidir.
b. Empati kuran kişi, karsısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır. Bunun içinde kişiyle hem bilişsel hemde duygusal olarak empati kurulmalıdır.
c. Empati kuran kisinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karsıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Empati sürecinin tamamlanabilmesi için algılanan duygu ve düşüncelerin bireye ifade edilmesi gerekir.

Empatik eğilim. Dökmen (2004) empatiyi; empatik eğilim (EE) ve empatik beceri (EB) olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve

bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise bireyin empati kurabilme durumunu göstermektedir.

Duygusal Empati, bir bireyin başkasının duygusal deneyimlerinin dolaylı deneyimi olarak tanımlanabilir (Mehrabian, 2000). Empati yapan kişi, diğerinin rolünü yaşayarak o deneyime kendisi de yaşamış ve bilinçlenmiş olur. Mehrabian (2000), yüksek duygusal empatiye sahip olan bireylerin düşük düzeyde duygusal empatiye sahip olan bireylerle karşılaştırıldığında, ani fiziksel tepkide bulunma, kalp çarpıntısı, sinirlenme düzeyinin düşük ve diğerlerine karşı yardım etmede gönüllü, duygularında daha dengeli ve zor koşullarda bile olumlu düşüncelerini korudukları etik değerlerinin yüksek olduğunu gözlemiştir.

Empati eğilim ile ilgili literatürde, empatik eğilimin doğuştan getirilip getirilmediği, öğrenilip öğrenilemeyeceği, geliştirilip geliştirilemeyeceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Rogers (1975), empatiye ilişkin araştırma bulgularını sıralamış ve bunlardan birinin de empatik var oluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebilir olduğunu, doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve terapistlerin, anne- babaların, öğretmenlerin empatik olmaya yardımcı olabileceğini; empatinin doğuştan kazanılmadığını, öğrenildiğini ve en hızlıda empatik ortamda öğrenildiğini belirtmektedir. Literatürde Rogers (1975)'ın empatik becerilerin ve eğilimin öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği görüşünü destekleyen (Jackson, 2009; Lopez, Bonenberger, and Schneidner, 2001; Lyons and Hazler, 2002) birçok araştırma bulunmaktadır.

Liderliğin temeli özbilinçdir. Goleman (1998) ilginin, şefkatin kökü olan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklandığını söyleyerek, empatinin kökenin öz bilinç olduğunu belirtmektedir. ayrıca, bir insan duygularına ne kadar açıksa, hisleri okumayı da o kadar iyi becerir diyerek kendisinin ne hissettiği hakkında hiçbir fikri olmayanların, çevrelerindeki kişilerin ne hissettiğini anlamaktan tamamen aciz olduklarını ifade etmektedir. Empatinin bizim sosyal radarımız olduğunu söylemekte ve bu tür bir duyarlıktan yoksun kişilerin "devre dışı" kaldıklarını, bu tür bir duygusal sağırlığın ise, ister hisleri yanlış yorumlamak, ister ilişkinin ahengini bozan mekanik, ayarsız bir dobralıktan ya da kayıtsızlıktan kaynaklansın sosyal uyumsuzluğa yol açtığını, belirtmiştir (Goleman,1998).

İnsanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onu dinlemesi ve hissedebilmesi bir lider için çok önemli bir özelliktir. Empatinin kökeni özbilinçtir. İnsan kendi duygularına ne kadar açıksa, başkalarının hissettiklerini okumayı da o kadar iyi becerir. Lider, grubun duygusal rehberidir. Her türlü insan grubunda lider, kişilerin duygularını etkilemekte en yüksek güce sahiptir. Takipçileri lidere, destekleyici duygusal bağlantı -empati- içinde başvururlar.

Empati, başkalarının fikir ve duygularını anlamaya çalışma, tavırlarını onların ruhsal durumlarına göre ayarlama becerisidir, yani liderin çevresinden haberdar olmasıdır. Takım çalışmasının giderek önem kazandığı günümüzde, empatinin iyi bir lider için vazgeçilmez bir özellik olduğu açıktır. Birlikte çalıştığı insanların görüşlerini hisseden ve anlayan lider, bu görüşleri dikkate alarak hem insanlara örgütün etkin bir elemanı olduklarını hissettirir, hem de bu görüşlerden yapıcı eleştiriler olarak faydalanır. Böylece çalışanlarının bireysel verimliliklerini yükseltir ve liderlik gücünü pekiştirir.

LİDERLİK VE EMPATİ

Giderek önem kazanan küreselleşme açısından empati, çeşitli iş arkadaşlarıyla geçinmek hem de başka kültürden gelen insanlarla iş yapmak bakımından çok önemli bir beceridir. Empatiden yoksun bir lider ister istemez çevresinden habersizdir, dolayısıyla da olumsuz tepkiler uyandıracak biçimde konuşur ve davranır. Dinlemeyi ve başkalarının bakış açısını anlamayı içeren empati, liderin ahenk yaratan kişiler arasındaki duygusal kanallara uyum sağlamasına olanak tanır. Bu da, liderin uyumu korumak için mesajlarına ince ayar yapmasını sağlar (Goleman, 2002).

Empati ile bireyin öznel dünyasındaki yaşantılarının başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda, birey daha önce bilincinde olmayan içsel

yaşantılarını fark etmeye, sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlar. Etkili problem çözme becerilerini kazanan ve uygulayan bireyin benlik kavramı güçlenir. Benlik kavramı gelişerek güçlenen bireyin uyum yeteneği artar. Bu durum bireyin yaşamda gerçekleştirmek istedikleri doğrultusunda güdülenmesini artırır ve sonuçta bireyi başarılı kılar (Dökmen 1994).

Dönüştürücü bir lider örgüt için yalnızca bir odak noktası değil aynı zamanda bir dönüşüm rehberi olduğu için, onun duygusal durumu oldukça önemlidir. Çünkü, dönüştürücü bir liderin karizma sahibi ve izleyicileri için bir esin kaynağı olması ve izleyicilerine gösterdiği bireysel ilgi, duyguların örgütteki insanların duyguları üzerinde büyük etki uyandırmasına yol açmaktadır.

Empati, liderin kişiyle bir bütün olarak yalnızca sorumlu olduğu işler nedeniyle ilgilenmesinin dışında onları mutlu etmesini sağlar. Liderin gösterdiği empati, ilişkisel yaklaşımı mükemmel bir moral yükseltici haline getirir, sıkıcı ya da tekrara dayalı işlerle uğraşırken bile çalışanların gönlünü ferahlatır (Goleman, 2002).

Sosyal veya duygusal ilişkilerin önemi, etkileşimci liderlik teorisinden ziyade, dönüştürücü liderlik teorisinde daha açıktır. Etkileşimci liderler tepkicidirler ve izleyicileri ile kişilerarası iliksilere girme eğiliminde değildirler veya izleyicilerin ihtiyaçlarına empatik yaklaşmadıkları söylenebilir (Barlıng, Slatter ve Kelloway 2000). Bu nedenle bu çalışmada da empati, dönüştürücü liderlik ve bileşenleri açısından değerlendirilmiştir.

Bir lider, izleyicilerinin beğenisini ve saygısını kazanmak için kişisel basarı gösterdiğinde ve izleyicilerine davranışlarıyla örnek bir model gibi davrandığında idealleştirilmiş etki/karizma davranışları sergiliyor demektir. Kendisinin ve başkasının duygularını anlayabilme yeteneğine sahip liderler, izleyicilerinin saygısını kazanmada duyguların nasıl kullanılabileceğinin farkında olmasında daha etkili olabilmektedir (Barling vd., 2000: 157).

Böyle bir lider, hem sözlü hem de sözsüz olarak doğru bir şekilde iletişim kurmak için kendini ifade etmeyi ve izleyicilerin saygısını kazanmak için organizasyonun amaçlarını kullanabilmektedir Bir liderin, kendi duygularını doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etmesi ile, izleyicilerin duygularını algılaması ve değerlendirmesi liderin başarılı iletişimi ve örgütsel vizyonu izleyicilerine telkin etmesiyle sonuçlanabilmektedir (Gardner ve Stough, 2002). Duygularını ifade etmede yüksek seviyede olan bireyler, izleyicilerin

İnançlarını ve değerlerini onlara daha doğru bir şekilde ifade ederek, onların örgütün amaçlarını daha iyi anlamalarını ve buna göre hareket etmelerini sağlamaktadır (George, 2000: 1048). Duygusal yönden daha zeki olan bireyler kendi duygularının ve ruh hallerinin farkında olma egilimi içerisindedirler (Mayer ve Salovey,1997: 10). Araştırmacılar, farkındalığı yüksek olan bir liderin izleyicilerine ilham vermede daha etkili olabileceğini ifade etmektedirler (George, 2000: 1048). Kendini algılama yetenekleri yüksek olan liderlerin de daha etkili oldukları görülmüştür. Bir lider izleyicilerinin duygularını doğru algılayıp uygun bir şekilde tepki verdiğinde, izleyiciler daha alıcı ve yeniliklere açık bir duruma gelebilmektedirler

Dönüştürücü lider, bilgilenen kişilerin güdülenme düzeylerinin artacağı düşüncesinden hareketle astlarını bilgilendirerek sürekli eğitmektedir. Bunu yaparken astlarına, edindikleri bilgiler ile pratik çözümlemeler üretebilme ve sorunlara farklı açılardan bakabilme özelliği kazandırmaya çalışmaktadır. Kişilerin bilinçaltını sezebilmektedir. Empati yeteneği yüksektir. Yönetebilmenin öncelikler seçebilmek olduğunu ve seçilen önceliklerin yeni öncelikler doğurabileceğinin farkındadır. Dönüştürücü lider için örgüte bağlılık “bağımsızlaştırarak bağlanma” anlamına gelmektedir. “Disiplin” kelimesinin anlamı dönüştürücü lider için, grupta sevgi bağı oluşturarak ortak paylaşılan amaçlar için yüksek güdülemedir (Edinsel, 1997: 51).

Liderin etkileme gücü, çevresindeki kişiler hakkında aldığı bilgiden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla liderin, sözlü ve sözlü olmayan kaynaklardan gelen bilgiyi, doğru biçimde algılayıp değerlendirmesi, gücünün etkinliğine yansıyacaktır.

Derinlerde hissedilen duyguları bilgi ve uyarıların aracılığıyla ayırt etmek, lider olabilmenin temel bir gereğidir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Yüksek duygusal anlaması olan bireyler başkalarının farklı durumlarda nasıl tepki vereceğini önceden tahmin etme yeteneğine sahip olabilmektedirler (Davis, 2004). İzleyicilerin duygularının doğru değerlendirilmesi ve izleyicilerin neden değişik durumlarda faklı davrandığının anlaşılması, liderin örgütsel vizyonunun izleyicilerle başarılı bir şekilde paylaşmasıyla da neticelenebilmektedir (George, 2000).

Empati eğilim düzeyi yüksek olan liderler, izleyicilerine entelektüel uyarım vermede daha etkili olabilmektedirler (Gardner ve Stough, 2002: 76). Etkili liderin problem çözmedeki başarısı, insanları ve sosyal sistemleri anlamada yatmaktadır. Kendi duygularını ve izleyicilerinin duygularını anlayan liderler, problem çözmede ve izleyicilerini problem çözme aktivitelerine dahil etmede daha yetenekli olmaktadırlar (George, 2000).

Kendisinin ve başkasının duygularını anlayabilme yeteneğine sahip liderler, izleyicilerinin saygısını kazanmada duyguların nasıl kullanılabileceğinin farkında olmasında daha etkili olabilmektedir (Barling vd., 2000).

Duygusal bilgiyi anlamak ve tahlil etmek, liderin amaca yönelik etki vermesinde veya izleyiciler arasında güven ve hürmet duygusu oluşturmada önemlidir. İzleyiciler, kendi ve başkalarının duygularını anlamada becerikli olan liderleri örnek model olarak algılamaktadırlar (Barling vd., 2000).

Başkalarının duygularını doğru olarak okuyabilen bireyler, kişiler arası etkileşimlerde ve işbirliği gerektiren işlerde daha etkili olma eğilimindedirler (Cobb ve Mayer, 2000). Bass (1985) Dönüştürücü liderlerin izleyicilerini anlama ve onlarla karşılıklı etkileşim içerisinde olma ve empatik davranarak, izleyicilerin ihtiyaçlarının tam olarak farkında olma yeteneklerine sahip olduklarını öne sürmüştür. Bireysel destek davranışlarının önemini anlayan bireylerin, iş arkadaşlarıyla, astlarıyla ve müşterileriyle pozitif bir ilişkiye sahip olma eğiliminde olduklarını ve bu bireylerin başkalarına yardım ederek kazançlı olduklarını ve başkalarını kendi problemlerini tartışmaları için cesaretlendirdikleri gözlenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Sakarya il merkezinde 2009-2010 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri oluşturmuştur. Sakarya il merkezinde 2009-2010 öğretim yılında ilköğretim okullarında 230 ve ortaöğretim okullarında 130 olmak üzere toplam 360 yönetici görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayıp evren üzerinde çalışılmıştır. Yöneticilerin tamamına ölçme aracı verilmiş olmasına karşın 156 ölçme aracı geri dönmüş ve yapılan ön incelemede 132 ölçme aracının kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Araştırmada liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla (Bass ve Avolio, (1995) tarafından geliştirilen “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa)” ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

Yöneticilerin liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa) ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde, her bir alt ölçek için ortalama puanlar hesaplanmış ve tüm işlemler bu puanlar üzerinden yapılmıştır. Elde edilen ortalama puanlar okul yöneticilerinin her bir boyutta liderlik özelliklerine ne derece sahip olduklarını göstermektedir. Bu puanların yorumlanmasında 0 “hiçbir zaman”, 1 “nadiren”, 2 “bazen”, 3 “sıklıkla” ve 4 “her zaman-çok sık” olarak değerlendirilmektedir.

Anketin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Karip (1998) ve Cemaoloğlu (2007) tarafından yapılmıştır. Karip (1998) ölçeğin alt boyutları için güvenirlik katsayılarını 0.70 ile 0.85 arasında değiştiğini ifade ederken Cemaoloğlu (2007) ise 46 ile 79 arasındadır arasında değiştiğini ifade etmiştir. Bass ve Avolio (1995). ölçek için norm oluşturan grup üzerinde yaptıkları çalışmada ise güvenirlik katsayılarının 0.76 ile 0.90 arasında yer aldığını ifade etmişlerdir (Akt. Karip, 1998). “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Lider Formu (5x Kısa)” 12

alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan beşi dönüşümcü liderlik özelliklerini, dördü işlemci liderlik özelliklerini ve üçü liderlik davranışlarının sonuçları olarak kabul edilen özellikleri ölçmeye yöneliktir. Ankette dönüşümcü ve işlemci liderlik özellikleri alt boyutlarından her birinde 4 madde, liderlik davranışlarının sonuçları alt boyutlarından ekstra çaba alt boyutunda 3 madde, etkililik alt boyutunda 4 madde ve doyum alt boyutunda 2 madde olmak üzere toplam 45 madde bulunmaktadır.

Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3,6,7,8,11,12,13,15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik egilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir.

Empatik eğilim ölçeğinin cronbach alfa güvenirlik katsayısı. 88 olarak bulunmuştur.

Yukarıda ifade edildiği biçimde puanlanan ölçme araçlarının araştırmanın amacına yönelik olarak çözümlenmesinde, aritmetik ortalama (x), standart sapma (S), frekans (f), yüzde (%), t- testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bulguların sunumunda alt problemlerdeki sıra dikkate alınmıştır.

Tablo 1. *Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri*

Liderlik Stilleri	N	Ort.	s.s.	Min.	Max.
İdeal Etki (atfedilen)	132	3,16	0,54	1,75	4
İdeal Etki (davranış)	132	3,37	0,48	1,5	4
Telkinle Güdüleme	132	3,24	0,45	2	4
Entelektüel Uyarım	132	3,15	0,52	2	4
Bireysel Etki	132	3,25	0,53	1,25	4
Koşullu Ödül	132	3,29	0,48	1,75	4
İstisnalarla Yönetim (aktif)	132	2,28	0,72	0,25	3
İstisnalarla Yönetim (pasif)	132	1,44	0,66	0	3
Serbest Bırakıcı	132	0,88	0,73	0	3
Ekstra çaba	132	3,20	0,55	2	4
Etkililik	132	3,39	1,73	1	4
Doyum	132	3,22	0,60	1,5	4

Okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıladıkları liderlik stilleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı (X=0.88), istisnalarla yönetim (pasif) (X=1.44) nadiren, istisnalarla yönetim (aktif) (X=2.28) liderlik stilini bazen ve diğer liderlik stillerini sıklıkla ve her zaman kullandıkları görülmektedir.

Tablo 2. *Görev yaptıkları okul türlerine göre yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stillerine ilişkin t testi sonuçları*

Liderlik Stilleri	Okul Türü	N	X	s.s.	t	P
İdeal Etki (atfedilen)	İlköğretim	70	3,16	0,53	0,04	0,97
	Ortaöğretim	62	3,15	0,56	0,04	0,97
İdeal Etki (davranış)	İlköğretim	70	3,39	0,52	0,45	0,65
	Ortaöğretim	62	3,35	0,45	0,46	0,65
Telkinle Güdüleme	İlköğretim	70	3,25	0,43	0,20	0,84
	Ortaöğretim	62	3,23	0,48	0,20	0,84
Entelektüel Uyarım	İlköğretim	70	3,06	0,52	-2,08	0,04
	Ortaöğretim	62	3,25	0,50	-2,08	0,04
Bireysel Etki	İlköğretim	70	3,22	0,57	-0,66	0,51
	Ortaöğretim	62	3,28	0,47	-0,67	0,51
Koşullu Ödül	İlköğretim	70	3,31	0,50	0,44	0,66
	Ortaöğretim	62	3,27	0,46	0,44	0,66
İstisnalarla Yönetim (aktif)	İlköğretim	70	2,19	0,75	-1,69	0,09
	Ortaöğretim	62	2,40	0,66	-1,70	0,09
İstisnalarla Yönetim (pasif)	İlköğretim	70	1,46	0,61	0,53	0,60
	Ortaöğretim	62	1,40	0,73	0,52	0,60
Serbest Bırakıcı	İlköğretim	70	0,80	0,70	-1,36	0,18
	Ortaöğretim	62	0,98	0,75	-1,36	0,18
Ekstra çaba	İlköğretim	70	3,18	0,53	-0,52	0,60
	Ortaöğretim	62	3,23	0,57	-0,52	0,60
Etkililik	İlköğretim	70	3,11	0,51	-1,95	0,05
	Ortaöğretim	62	3,70	2,44	-1,85	0,07
Doyum	İlköğretim	70	3,27	0,52	1,13	0,26
	Ortaöğretim	62	3,15	0,68	1,11	0,27

Sd=130 P<0,5

Tablo 2'ye göre, yöneticilerin benimsedikleri liderlik stilleri, çalıştıkları öğretim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin empatik eğilimleri incelendiğinde; en büyük grubunun (% 37.1) ortalama, onu izleyen ikinci grubun (% 33.3) ortalamanın altında ve üçüncü grubunun (% 29.5) yüksek düzeyde empatik eğilimde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*

Empatik Eğiim Düzeyleri	N	%
Ortalamanın Altı	44	33,3
Ortalama	49	37,1
Yüksek	39	29,5
Toplam	132	100,0

Tablo 4. *Görev yaptıkları okul türlerine göre yöneticilerin empatik eğilim düzeylerine ilişkin t testi sonuçları*

	Okul Türü	N	X	s.s.	t	sd	P
Empatik Eğilim düzeyi	İlköğretim	70	74,92	9,04	,20	130	,83
	Ortaöğretim	62	74,62	7,29	,21	128,909	

Tablo 5. *Okul yöneticilerinin empatik eğilimleri ile liderlik stilleri arasında ilişki*

		İdeal Etki (atfedilen)	İdeal Etki (davranış)	Telkinle Güdüleme	Entelektüel Uyarım	Bireysel Etki	Koşullu Ödül	İstisnalarla Yönetim (aktif)	İstisnalarla Yönetim (pasif)	Serbest Bırakıcı	Ekstra çaba	Etkililik	Doyum
EMPATI	P.C.	,15	,26	,23	,22	,39	,26	-,03	-,11	-,24	,33	,31	,32
	P	,07	,00	,00	,01	,00	,00	,66	,19	,00	,00	,00	,00

* p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01

N=132

Okul yöneticilerinin çalıştıkları öğretim düzeylerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde tablo 5'e göre; okul yöneticilerinin empatik eğilimlimleri ile ideal etki (Davranış) (r=. 15), telkinle güdüleme (r=.26),, entelektüel uyarım (r=.22), bireysel destek (r=.39), koşullu ödül (r=. 26), liderlik stilleri arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon, serbest bırakcı liderlik (r= -. 24), liderlik stilleri arasında negatif korelasyon ve ekstra çaba (r=.33), etkililik (r=.31) ve doyum (r=.32) liderlik sonuçları arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

SONUÇLAR

Okul yöneticileri, serbest bırakıcı, istisnalarla yönetim (pasif) liderlik stillerini nadiren, istisnalarla yönetim (aktif) liderlik stilini bazen ve diğer liderlik stillerini sıklıkla ve her zaman kullandıklarını düşünmektedirler. Yöneticilerin benimsedikleri liderlik stillerinin, çalıştıkları öğretim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, ortalama ve düşük düzeyde empatik eğilimdedir. Okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin empatik eğilim algıları görev yaptıkları öğretim düzeyine göre manidar olarak farklılaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin empatik eğilimleri ile liderlik stilleri arasında; ideal etki (Davranış) telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, liderlik stilleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu, serbest bırakıcı liderlik liderlik stilli arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu ve ekstra çaba, etkililik ve doyum liderlik sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerin düşük olma nedenleri araştırılarak empatik eğilim düzeylerini geliştirici tedbirler alınmalıdır.

Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stillerinin sonuçları ile empatik eğilimleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeylerinin yükseltilmesi liderlik sonuçlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Benzer biçimde okul yöneticilerine liderlik eğitimi verilmesi empatik eğilimlerinin yükselmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Salovey, P. ve J. D. Mayer (1990), Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.

Edinsel, K. (1997), Bürokratik örgütten kendi kendine öğrenen organik örgüt modeline geçişte örgüt ve liderlik sorunları, *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, İstanbul, I: 51.

Cooper, R. K. ve Sawaf A. (1997), *Liderlikte duygusal zekâ*, (Çev. Zelal Bedriye Ayman-Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık, Üçüncü Basım: Eylül 2003,

Davıs, M. (2004), *Duygusal zekânızı ölçün*, (Çev. Solina Silahlı), İstanbul: Alfa Yayınları, 1.Basım.

George, J. M. (2000), Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence, *Human Relations*, 53: 1027-1055.

Barlıng, J, Slatter F. ve Kelloway E. K. (2000), "Transformational leadership and emotional ıntelligence: An exploratory study, *Leadership & Organizational Development Journal,* 21, 3: 157-161.

Gardner, L. ve Stough C. (2002), Examining the relationship between leadership and emotional ın-telligence ın senior level managers, *Leadership & Organization Development Journal*, 23/2: 68-78.

Cobb, C. D. ve Mayer J. D. (2000), Emotional ıntelligence, *Educational Leadership*, November: 14-18.

Eraslan, L. (2005), Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* (www.insanbilimleri.com\ makaleler\ sosyoloji\liderlikte_post_modern.htm erişim tarihi: 24.04.2005)

Goleman D., Boyatzıs R. ve Mckee A. (2002) *Yeni Liderler* (Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin) İstanbul: Varlık Yayınları 5. Basım

Şahin, S. (2003), *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Koçak, T. (2006), *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dursun, Y. (2009), *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yöneticilerin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki* (Karabük İ.Ö.O Örneği) (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yakut, Ö. (2006), *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Kişisel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Celep, C. (2004), *Dönüşümsel Liderlik*, Ankara:Anı Yayıncılık,.

Akçalı Ö (1991) *Kaygı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Alkaya, Y.(2004). *Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Alver, B.(2003). *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations.* New York: Free Press.

Batson, C.D., Fultz, J., Schoenrade, P.A. (1987). Distress and empathy. two qualitatively distinct vicarious with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55,13-39.

Burns, J.M. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row.

Courtright, K.E., Mackey, D.A. & Packard S.H., (2009). Empathy among college freshmen: examınıng predısposıtıonal traıts and the roles of educatıon and maturatıon, *The Journal of Criminal Justice Research* (JCJR), 1,(1),1-17.

Dökmen, Ü. (2004), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık,

Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (eds.), *Moral Development.* Needham Heights, MA: Prentice Hall.

Goleman, D.(1998), *Duygusal Zekâ*, (Çev. Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.

İkiz F. E. (2006). *Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Jackson, A.L. (2O09). The impact of restorative justice on the development of guilt, shame, and empathy among partvicipants in a victim impact training program. *Victims and Offenders*, 4(1), 1 -24. doi:10.1080/15564880801938185

Lopez, N.L., Bonenberger, J. L., & Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy, and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology,* 3(2), 193-204.

Leithwood K.A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership.* February: 7-10.

Lintos, L.(1992). *Transformatıonal leadership*. ERIC Digest. (ED347636).

Lyons, C., & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy. *Counselor Education and Supervision, 42(2), 119-130.*

Mehrabian, A. (2000). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*.(Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA 92940)

Parkinson K. E. (2008). *An Examınatıon of The Relatıonshıp Between The Perceived Leadershıp Style Of The Prıncıpal And Late Career Teacher Job Satısfactıon In Selected Elementary Schools.* (Unpublished Dissertation of Doctorate) The Unıversıty Of Arızona.

Pedersen, B.P. (1995). Culture centered counseling skills as a preventive strategy for college health services. *Journal Of American College Health*. 44(1). 20-26.

Rees, C.F. (2004). The importance of empathy. *DAI*. February. 3100337.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2-10.

Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (eds.), *Empathy and its Development* (pp. 218-244). Cambridge: Cambridge University Press

Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1998). Transformational Leadership or Effective Managerial Practices?. *Group & Organization Management*. (23)3, 220-236.

Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. (3rd Ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

UZAKTAN EĞİTİMDE YÖNETİM

Yrd. Doç. Dr. Serçin Karataş
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, sercin@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Mutlu Tahsin Üstündağ
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, mutlutahsin@gazi.edu.tr

Özet

Ülkemizde uzaktan eğitim ilk olarak 1933 yılında mektupla öğrenim kurslarıyla başlamış olup, bugün itibariyle internet temelli uzaktan eğitimlerle hızla büyüyerek devam etmektedir. Birçok üniversite ve kurum iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelere bağlı olarak öğrenci ve personel eğitimleri sürecinde uzaktan eğitime yer vermektedirler. Uzaktan eğitim süreçlerinin planlanması ve sürdürülebilirliği oldukça zor ve zahmetli olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim kurumlarının süreçleri genel hatlarıyla ortaya konulmuş, politik ve stratejik bakış açısıyla uzaktan eğitim yöneticilerinin, yönetme işine konu olan boyutları ortaya konarak irdelenmeye çalışılmıştır. Kurum yöneticilerinin karar vermesi gereken konuların başında kurumun uzaktan eğitim politikasını belirlemek gelir. Diğer bir konu, politikaya göre kullanılacak teknolojik altyapının oluşturulması ve bu altyapıyı yönetecek personelin istihdamıdır. Ülkemizde uzaktan eğitim kurumlarının yönetiminde zorlandığı bir diğer konu ise işin mali boyutudur. Personel ve öğretim elemanlarının ücretleri, içerik geliştirme, yönetme ve teknolojik giderler mali boyutun başlıca gider kalemleri arasındadır. Uzaktan eğitim yönetiminin başarısı sadece yöneticinin değil süreçteki tüm girdilerin başarısını gösterir. Bu nedenle uzaktan eğitim yönetimi diğer kurum yöneticilerinden farklı olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar sözcükler: *Uzaktan eğitim süreçleri, uzaktan eğitim yönetimi, uzaktan eğitim yöneticisi.*

Abstract

Education through correspondence by mail in 1933 was regarded as the beginning of distance education in Turkey. Today, internet based distance education has been growing rapidly. Due to rapid development of communication technologies, many of the universities and institutions have been referring to distance education in order to provide education for their students or staff. On the other hand, it is obvious that it is not easy to manage and maintain distance education processes. This research firstly introduces distance education processes in general, subsequently focuses on management issues with a political and strategic point of view. Managers must define distance education policy of their institution first. Then, technology infrastructure and employment of staff to manage this infrastructure must be considered. In addition, financial issues form another dimension of distance education processes. Successful distance education management not only points out the achievement of the managers but also proves the achievement of all the inputs belonging to this process. For this reason, management of distance education should be handled in a different and special manner.

Keywords: *Distance education processes, distance education administration, distance education administrator.*

PROBLEM DURUMU

Türkiye uzaktan eğitim ile 1933-1934 yılında "mektupla öğrenim kursları" ile tanışmıştır (Kaya, 2002). 1960 yılında, ortaöğretim düzeyinde, bazı teknik konuları mektupla öğretmek amacıyla kurulan Mektupla Öğretim Merkezi, 1974 yılında "Mektupla Öğretim Okulu"na dönüştürülmüştür. Bu okul, öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar uygulamıştır (Hakan, 1998).

Günümüzde asıl ortam olarak internetin kullanıldığı ancak gerektiğinde basılı materyaller, ses kasetleri, videokasetleri ya da CD'ler, ağ temelli seminerler ve yüz yüze etkileşimler gibi yardımcı ortamlarla desteklenen bilgi ve deneyimin planlandığı, hazırlandığı, üretildiği, sunulduğu ve değerlendirildiği bir uzaktan eğitim sistemi (Karataş, 2008) anlayışı ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde internet temelli uzaktan eğitimin de 1997'den bu yana Sakarya Üniversitesi (Kaya, 2002) ile birlikte yaygınlaşarak gerek üniversitelerce gerekse üniversite adaylarınca benimsendiği günden güne görülmektedir.

Bu bildirinin konusu, politika ve strateji bakış açısıyla uzaktan eğitim yöneticilerinin, yönetme işine konu olan boyutlarla ilgili olarak genel bir çerçeve çizmektir. Stratejik planlama, herhangi bir kurumun yöneticilerinin temel sorumlulukları olarak ifade edilebilir. Aşağıda sıralanan bu sorumluluklar uzaktan eğitim yöneticileri için de geçerlidir (Moore ve Kearsley, 2005):

- Kurum için vizyon, misyon, hedef ve amaçlar belirleme
- Eldeki imkânlarla belli bir kaliteyi yakalamak adına öncelikli hedeflere ulaşmada seçenekler arasından doğru olanları seçme
- Öğrenci, iş ve sosyal isteklerdeki eğilim değişimlerini sürekli olarak analiz etme
- Büyük kazanç sağlayabilecek teknolojik seçenekleri izleme
- Gelecekteki kaynakları ve finansal ihtiyaçları hesaplayarak, tedbir alma

AMAÇ

Bu çalışmada uzaktan eğitim kurumlarının süreçleri, politika ve strateji bakış açısıyla uzaktan eğitim yöneticileri, yönetme işine konu olan boyutlar irdelenmeye çalışılmıştır.

TARTIŞMA

Uzaktan eğitim kurumlarının öncelikle uzaktan eğitimin neresinde durduğuna politika olarak karar vermesi gerekmektedir. Uzaktan eğitim veren kurumlar, organizasyon olarak çift ya da tek amaçlı olarak adlandırılmaktadır (Moore ve Kearsley, 2005). Tek amaçlı kurumlar sadece uzaktan eğitim verirken, çift amaçlı kurumlar, öğretimlerini hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle gerçekleştirmektedir. Ülkemizde uzaktan eğitim kurumlarının daha çok çift amaçlı olarak (Sakarya, Ankara, Gazi, Mersin, Süleyman Demirel, vb. Üniversiteler) yapılandığı görülmektedir. Belli dersleri internet üzerinden yürüten (Bilkent Üniversitesi örneği), ya da internet temelli sertifika programları (ODTÜ- İDEA gibi) olan uzaktan eğitim kurumlarına da rastlanmaktadır.

Açıköğretimin organizasyon boyutu ile ilgili olarak Hakan (1998) yüz binlerce öğrenciye ders kitabı, televizyon ve radyo programı hazırlamak, sınavlarını yapmak, akademik danışmanlık hizmeti vermek, ileri bir teknoloji ve yetişmiş elemana sahip olmak gerektirdiğini dile getirmektedir. Genel olarak uzaktan eğitim de, hangi tür organizasyon politikasını benimsemiş olursa olsun, internet ortamında gerçekleştiğinde yine böyle ciddi bir yönetim süreci ile karşılaşılacaktır.

Uzaktan eğitim yönetiminin başarısı, sadece yöneticisinin kişisel ve yönetsel becerileri ile sınırlı değildir. Uzaktan eğitim yönetimi denince çok boyutlu bir yapı ortaya çıkmaktadır. Politika, kurallar, ilkeler, teamüller ve bilgiler kurum için yıkılmaz bir çatı oluşturabilir (Powar, 2005). Uzaktan eğitim politikalarının belirlenmesinde, uzaktan eğitim yöneticisi duruma göre ne yazık ki ya da iyi ki, tek başına yetkili değildir. Devlet ve en tepedeki kurum (bağlı olduğu dekanlık rektörlük, vb.) ve ülkemizde YÖK, uzaktan eğitim politikalarının belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır.

Uzaktan eğitim yöneticilerinin personeli belirlemesi stratejik planlarının mevcut bir parçası olmalıdır. Genellikle konu alanı uzmanları kurumun içinden seçilir. Tabi bu seçimin olumlu yönleri dışında, rekabet, kimlerin seçileceği vb. anlamda olumsuz bazı sonuçlar da ortaya çıkaracaktır. Öğretim tasarımcıları, sanal dersleri yürütecek öğretim elemanları, danışmanlar, öğrenci destek uzmanları, teknoloji uzmanları ve teknisyenler, programların bölüm

başkanları, ders yöneticileri ve site koordinatörleri, kayıt, sınıflandırma ya da materyaller için destek personel, dekan vb. yöneticilerin seçimi, uzaktan eğitim yöneticisinin hem önemle üzerinde durması hem de mevcut eldeki kaynaklarla başarması gereken bir durumdur. Bu personelin tam ya da yarı zamanlı olması ve çalışma saatlerinin zamane şekilde olması gerektiğine karar verilmesi de başka bir durumdur. Uzaktan eğitim 365 gün 24 saat devam eden bir süreçtir. Personelin zaman kaygısı gütmemesi gerekir (Moore ve Kearsley, 2005).

Personelin seçimi ile uzaktan eğitim yöneticisinin bu konudaki görevi sona ermeyecektir. Bu personelin uzaktan eğitime yönelik gelişim ve ihtiyaçları takip edilerek, planlanan zamanlarda yöneticisinden destek personeline kadar hizmet içi eğitime tâbi tutulması gerekir. Uzaktan eğitim tüm kademelerindeki personelin izlenmesi, değerlendirilmesi kalite ve etkililik açısından önemlidir (Moore ve Kearsley, 2005).

Teknolojik altyapı, uzaktan eğitim stratejilerinin anahtarlarından biridir. Teknolojik altyapı, yöneticilerin kendilerinin, öğrencilerin, öğretim elemanlarının, çalışanların ve sistemin işini kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır (Moore ve Kearsley, 2005). Her zaman en yeni ya da en pahalı teknoloji ideal olmayabilir.

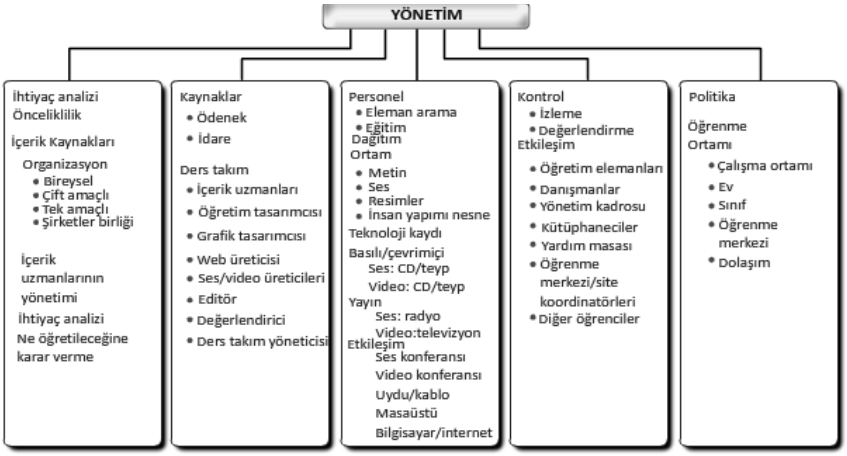
Uzaktan eğitim yöneticisinin sorumlulukları arasında öğrenciler için destek merkezleri, kütüphaneler ve telekonferans sitelerinin sunulması da yer almalıdır (Moore ve Kearsley, 2005). Destek merkezleri ve kütüphaneler çevrimiçi de yüz yüze de olabilir. Nasıl bir politika izleneceğine karar verilmesi sürecinde, kendini yalnız hisseden uzaktan eğitim öğrencisinin aidiyet hissininin arttırılması önemlidir.

Uzaktan eğitimin bütçelendirilmesi tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de bir sorundur. Ancak ülkemizde hâlâ sonuçlandırılamayan mevzuat, ek bir sorun olarak Türk uzaktan eğitim yöneticilerinin karşısına çıkmaktadır. Derslerin geliştirilmesi, yeni teknolojinin alınması, akademik personelin ücretlendirilmesi, öğrenci destek hizmetlerinin ödenmesi, öğrenci merkezlerinin çalıştırılması ve yönetilmesi, programların pazarlanması, vb. hususlar (Moore ve Kearsley, 2005) klasik bir eğitim kurum yöneticisinin başa çıkmasını gerektiren bütçe sorunlarının ötesinde görülmektedir.

Geçmişte yaşanan tecrübeler, uzaktan eğitim yapılacağının duyurulmasının ardından çok sayıda talep gördüğünü, ancak sonuçta gerçek katılımcının bu sayıyla karşılaştırılamayacağını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim yöneticileri, uzaktan eğitim yapacaklarını duyurmadan önce kurumun belirlediği organizasyon amacı için bir B planı hazırlamalıdırlar (Moore ve Kearsley, 2005).

Uzaktan eğitim yöneticisinin dikkate alması gereken boyutları Moore ve Kearsley (2005) Şekil 1'deki gibi özetlemektedir:

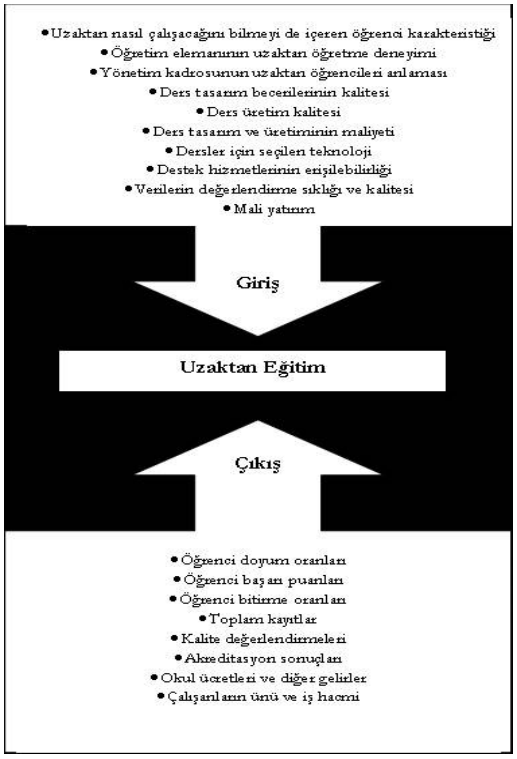
Şekil 1: Uzaktan Eğitimin Yönetim Boyutları



Kaynak: Moore ve Kearsley, 2005, s. 14.

Uzaktan eğitim, bir sistem olarak ele alındığında her sistemde olduğu gibi girdi ve çıktı süreç ve çevre boyutlarından oluşmaktadır. Bir uzaktan eğitim yöneticisi bu boyutlara vâkıf olmalı ve bu boyutları göz önünde bulundurarak süreç ve çevreyi yönetmelidir. Şekil 2'de uzaktan eğitim sisteminin giriş ve çıkış elemanlarından bazıları özetlenmiştir:

Şekil 2. Uzaktan Eğitim Sisteminin Giriş ve Çıkış Elemanları



Kaynak: Moore ve Kearsley'den (2005) uyarlanmıştır.

Uzaktan eğitimde sistem yaklaşımın en önemli öğelerinden birisi de öğretimin tasarımıdır. Öğretim tasarımı, ilgili kavramsal bilgileri ve mevcut kaynakları kullanarak öğrenme-öğretme etkinlikleri bütününün belirli özel amaçlar çerçevesinde sistemli bir şekilde desenlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesidir (Alkan, 1997). Öğretim tasarımı öğrenme ve öğretme süreçlerini etkili ve verimli hale getirmeyi amaçlar. Bu süreçte bilindiği üzere, ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin ortaya konulması, öğrencilerin analizi, mesaj (içerik) tasarımı, kullanılacak teknolojilerin ve ortamların belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Uzaktan eğitimde de aynı süreçler söz konusudur. Ancak uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilere bireysel bir öğrenme ortamı sunulduğu için içeriğin daha etkileşimli ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Üstündağ, Kılıç Çakmak ve Karataş, 2008).

Uzaktan eğitim yöneticisinin görevi öğrenmeyi kitleselleştirebilirken bireyselleştirebilecek şekilde uzaktan eğitim süreçlerine ve çevre şartlarına zemin oluşturmak olmalıdır. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretim tasarımı ekip olarak gerçekleştirilir. Uzaktan eğitim sürecinin yönetildiği kurumun özelliklerine bağlı olarak ekiplerin farklı farklı yapılanması söz konusudur. Bunlardan bir tanesi "ders tasarım modeli"dir. Bu modelde, her bir ders, her biri kendi alanında uzman 20 ya da daha fazla kişiden oluşan bir ekiple geliştirilmektedir. Öğretim tasarımı sürecinin tasarım basamağında, konunun farklı alanlarına hakim bir grup akademisyen dersin verilmesi gereken süresi içerisinde ders başlıklarını çıkararak, her bir ünite ve modül için öğrenme hedeflerini ve içeriği tasarlarlar. İçeriğin sorumluluğunu alan bu öğretim elemanları metin, ses, video ve animasyonları tasarlamakla birlikte web sayfaları ve internete dayalı etkinlikleri planlama, testleri ve alıştırmaları hazırlama görevlerini yerine getirirler. Ekip içerisindeki web sayfası geliştirme, metin editörlüğü, grafik tasarımcısı, öğretim tasarımcısı gibi uzmanlar, tasarlanan içeriklerin üretilmesini gerçekleştirirler. Bu ekipte yer alan tüm uzmanların birbirleriyle yakın ilişki içerisinde olması gerekmektedir (Moore ve Kearsley, 2005). Bu sürecin yönetilme sorumluluğu yine uzaktan eğitim yöneticisindedir.

Uzaktan eğitim kurumlarının ve öğretim kadrosunun, sundukları programlarına ve derslerine dönüp bakmaları ve durumlarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve gelişmesinin, uzaktan eğitimin yönetimi üzerinde oldukça ciddi bir etkiye sahip olması gerekir (Karataş ve Soncul, 2007).

Uzaktan eğitimde, kalite güvencesini sağlamak için akreditasyon ve ürün değerlendirmesi süreçlerinden yararlanılabilir. Akreditasyon, öğrenci seçimi, öğretim elemanlarının özellikleri, akademik ve fiziki altyapı gibi girdiler üzerine odaklanmaktadır. Akreditasyonda, uzaktan eğitime ayrılan kaynakların ve girdilerin kalitesi ve miktarı belli bir düzeyin üstünde ise çıktıların kalitesinin de belirli bir düzeyin üzerinde olacağı varsayılır. Ürün değerlendirmede ise eğitim süreçleri ve sonuçlar ön plandadır (Aktan, 2007). Değerlendirme, öğretim elemanı ya da uzaktan eğitim yöneticileri için olduğu kadar gelişim süreci hakkında öğrencileri bilgilendirmesi ve öğrenmeye rehberlik etmesi bakımından da önemlidir (Barbosa ve Garcia, 2005).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim yöneticisinin, uzaktan eğitim süreçlerinin analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tümünde yer aldığı görülmektedir. Kısacası, yönetim anlayışı uzaktan eğitimi sistem olarak görmeli ve bir proje olarak ele almalıdır. Uzaktan eğitim yöneticisinin proje yönetim becerileri, uzaktan eğitimin etkililiğine ve verimliliğine doğrudan bağlı olacaktır. Dolayısıyla, uzaktan eğitim yöneticisi, proje yöneticisi kimliği ile takımın liderliğini üstlenmeli, planlama, iletişim ve diplomasi becerilerini işe koşmalıdır.

Uzaktan eğitim yönetimi, öğrencisi, akademisyeni, destek personeli ile olumlu iletişim geliştirmeli, her birinin ayrı ayrı kişisel gelişimini izlemeli ve ihtiyaçlarına cevap bulmalıdır. İçerik tasarımı, teknolojik altyapı, ekonomi, sistemdeki her bir elemanı (öğrenci, akademisyen, destek personel, içerik, maliyet, altyapı kısacası sistemin bütününü) değerlendirme uzaktan eğitim yöneticisinin anlaması, başa çıkması gereken konu başlıklarından sadece birkaç tanesidir.

Uzaktan eğitim kurumları, ülkedeki ve dünyadaki diğer uzaktan eğitim kurumları ile rekabet edebilecek stratejiler geliştirme, bu stratejileri optimum olarak projelendirme, bu projeleri doğru şekilde yönetme ve öğrencileri sisteme çekecek ve sistemde kalacak yenilikçi, yaratıcı ortamlar oluşturma gibi kritik bir yönetim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Bu yönetim anlayışını benimseyecek uzaktan eğitim yöneticileri hatta liderleri için uzaktan eğitim sistemi içerisinde öğrenci rolünü üstlenebilecekleri yüksek lisans ya da sertifika programlarının önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Alkan. C. (1997). *Eğitim Teknolojisi: Disiplin. Kuram. Süreç. Ortam. Uzman. Uygulama.* Anı Yayıncılık.

Aktan, C.C. (2007). Yüksek Öğretimde Global Trendler ve Yeni Paradigmalar, Değişim Çağında Yüksek Öğretim, C.Can Aktan (Editör). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Barbosa, H., & Garcia, F. (2005). Importance of online assessment in the e-learning process. 6th international conference on information technology based higher education and training, 7-9 July 2005, Santo Domingo, Dominican Republic. IEEE educ. soc; IEEE, F3B/1-F3B/6.

Hakan, A. (1998). Eğitim sorunlarının Çözümünde "Açıköğretim". *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler,* Hakan, A. içinde (Editör). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education A Systems View.* Thomson Wadsworth.

Karataş, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller. *İnternet Temelli Eğitim,* Yalın, H.İ. (Editör), 1-29, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. ve Soncul, H. (2007). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı'nın Yürütülmesi Sürecinin Öz Değerlendirmesi", *XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı,* Bilkent Üniversitesi, Ankara, 08-10 Kasım 2007.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim.* PegemA Yayıncılık, Ankara.

Powar, K.B. (2005). Management of institutions. *Planning & management in distance education,* Panda, S. K. (Editör), 60-68, VA: London and Sterling.

Üstündağ, M. T., Kılıç Çakmak, E. ve Karataş, S. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı (GUEP) ile Geliştirme Ekibindeki BÖTE Öğrencilerinin Birbirine Katkısı. *2. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu,* Ege Üniversitesi, İzmir, 16-18 Nisan 2008.

YÖNETİCİ YETERLİKLERİNE DAYALI OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ

H. Ömer Gülseren, MEB Personel Genel Müdürlüğü YÖDGED Şube Müdürü, ogulseren@gmail.com
Nadir Yıldırım, Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ARGE Birimi Uzmanı, nadiryildirim2@gmail.com
Semiha Altındağ, İstanbul Kadıköy Ticaret Meslek Lisesi Müdür Yardımcısı, semihaa@gmail.com
Bülent Altıntaş, Bursa Osmangazi Öztimurlar Teknik ve Endüstri Mes. Lisesi Müdürü, b_altintas@yahoo.com
İbrahim Şahin, Eskişehir Pilot Binbaşı Ali Tekin İlköğretim Okulu Müdürü, sahin3330@gmail.com

Özet

Günümüzde eğitim alanında gelişme ve değişmeler eğitim sistemleri kadar okul yönetimlerini de değişime zorlamaktadır. Eğitim sistemi içinde yöneticiliğin artan önemi okul yönetici yeterliklerinin sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Okul yöneticiliğine eğitimde liderlik, kalite, toplumsal sorumluluk gibi birkaç kavram açısından bakıldığında bile yeni rol ve becerilerin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin beklentilere uygun biçimde yetiştirilmeleri ihtiyacı bu alanda yeni politikalar oluşturulmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda dünyada nelerin yapıldığına bakıldığında eğitim yöneticilerinin değişen rollerini birçok ülkenin yeniden tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlama yönetici yeterliklerinin belirlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticilerin kendi çabalarıyla mesleki gelişimlerini sağlamaları beklenmeden belirlenen yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Böylece okul yöneticilerinin, mesleki gelişimlerinin yeniden planlanması, yeni bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Eğitim alanındaki değişimlerin yüklediği yeni rol ve sorumluluklarla karmaşık bir hal alan okul yöneticiliğinin bir meslek olarak ele alınmasına, belirlenecek yönetici yeterliklerinin ortam hazırlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Yönetici yeterlikleri, teknik yeterlikler, kavramsal ve insani yeterlikler, eğitim yönetiminde mesleki gelişim*

Abstract

Today, changes in the field of education make it necessary for school administrations and education systems to be changed. The increasing importance of educational administration brings school directors' competencies into the question. New roles and skills are necessarily required for school administrators in terms of some concepts such as educational leadership, quality assurance and social responsibility. The need of administrator training in accordance with the expectations in this area lead to the new policies. Changing roles of educational administrators in the world has been redefined in many countries. This new definition refers to leadership competencies. It is aimed to educate school administrators in order to provide occupational development within the framework of the managerial competencies. Thus, school administrators are expected to gain new knowledge and skills through professional development. Determining leadership competencies may bring about treating school administration as an occupation complicated by new roles and responsibilities in the field of education.

Keywords: *Administrator competencies, technical competencies, professional development in educational Administration.*

PROBLEM DURUMU

Günümüzde eğitim alanında gelişme ve değişmeler eğitim sistemleri kadar okul yönetimlerini de değişime zorlamaktadır. Eğitim sistemi içinde yöneticiliğin artan önemi okul yönetici yeterliklerinin sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Okul yöneticiliğine eğitimde liderlik, kalite, toplumsal sorumluluk gibi birkaç kavram açısından bakıldığında bile yeni rol ve becerilerin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişen yönetim anlayışları toplumun pusulası olarak adlandırabileceğimiz eğitim kurumlarını da bu değişime uyum sağlamaya zorlamakta özellikle yöneticilerin görev ve rollerinin yeniden tanımlanması ihtiyacını doğurmaktadır. Karar alma ve uygulama yetkilerini kurum yöneticisinde toplayan geleneksel yönetim yaklaşımı bu ihtiyaca cevap verememektedir. Çünkü bilgi toplumunda okullar da köklü değişikliğe uğrayacak, nitelik değiştirecektir (Özdemir, 2000, s.21). Bu değişim sürecinde eğitim kurumunun, çağı yakalaması, sürdürülebilir başarıyı sağlaması, kurum liderinin kendinden beklenenleri karşılaması, yeniliklere göre kendini yetiştirmesi ve geliştirmesine bağlıdır. Yöneticilerin rollerindeki değişimler yavaş olmasına rağmen, onlara yönelik kaynakların kalite ve miktarında oldukça yüksek bir artış görüldüğü vurgulanmaktadır (Can, 2007).

Değişimlere paralel olarak okul yöneticilerinin beklentilere uygun biçimde yetiştirilmeleri ihtiyacı bu alanda yeni politikalar oluşturulmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda dünyada nelerin yapıldığına bakıldığında eğitim yöneticilerinin değişen rollerini birçok ülkenin yeniden tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlama yönetici yeterliklerinin belirlenmesi ve belirlenen yeterliklerin esas alınarak yöneticilerin yetiştirilmesi gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yönetici yeterliklerinin belirlenmesi Millî Eğitim Şûralarının gündeminde yer almıştır. On Yedinci Millî Eğitim Şûrası kararlarının 73. Maddesinde, "yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı yönetici yeterlikleri saptanması" ifadesiyle eğitim yöneticilerinin yeterlikleri belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2006). On Beşinci Millî Eğitim Şûrası'nın 71 ve 73. maddelerinde de eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olduğu ve yöneticilerin lisansüstü eğitimle yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1996). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına kuruluş yönergesinde yönetimin etkinliğini arttırmak amacıyla;

1. Merkez ve Taşra Teşkilâtında yönetici iş yüklerini taramak, yapılacak iş analizi sonucunda iş tanımlarını yapmak,
2. Yöneticilerin değerlendirilmesine yönelik kriterleri tespit etmek görevi verilmiştir (MEB, 1994).

Toplumsal geleceğini, geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın ve gençlerin en iyi şekilde yetişmesini sağlayacak eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda yer alan her tür kaynağın (insan-zaman ve diğer maddi kaynaklar) iyi yönetilmesini sağlayacak olan yöneticilerdir. Bu bağlamda kurumlarımızda görev alan yöneticilerimizin de dünyada kabul edilen, belirli yeterliklere sahip olması gerektiği kaçınılmazdır.

Yönetici yeterliklerine dayalı yöneticilerin yetiştirilmesi yönetimi geliştirme yanında örgütsel gelişmeyi de sağlayacağı Balcı (1995: 8–9) tarafından aktarılan Burke ve Schimidt'in (1978: 40–50) karşılaştırmaları incelenerek söylenebilir.

Tablo 1'de amaç ve değişme stratejileri boyutlarında yönetimi geliştirme ve örgütsel gelişme kapsamında yapılacakların bir karşılaştırması yer almaktadır. Balcı'ya göre (1995: 9) bu karşılaştırma yönetimi geliştirme ve örgütsel gelişmenin birbirine uyumlu ve tamamlayıcı niteliktedir. Yönetimi geliştirme ve örgütsel gelişmenin bir alt sistemi ve dilimi niteliğindedir. Teknik olarak yönetimi geliştirme bir örgütsel gelişme aracı olarak kullanılabilir.

Bu değerlendirme kapsamında yönetici yeterliklerinin belirlenmesi sonucunda yapılacakların yönetimi ve örgütü birlikte geliştirme olduğu görülmektedir. Bu durumda yönetici yeterliklerine dayalı olarak yapılacak çalışma ve eğitim planlamalarında Tablo 1'de verilenlerin gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 1: *Yönetimi Geliştirme ve Örgütsel Gelişmenin Karşılaştırılması*

BOYUT	YÖNETİMİ GELİŞTİRME	ÖRGÜTSEL GELİŞME
Amaç	1. Yöneticilere yeni beceriler kazandırma 2. Yöneticilerin kavramsal anlayışını geliştirme 3. Yönetsel tutumlarını değiştirme 4. Problem çözme, karar alma, astları değerlendirme gibi alanlarda yöneticinin geliştirilmesi	1. İş sürecinde problem çözmeyi kolaylaştırma 2. Değişimleri daha sistemli ve planlı uygulama 3. İşgücü yoluyla örgütsel amaçlara sahip olma 4. Kararların rolden çok örgütsel yeterliğe göre alınmasını sağlayan örgütsel şartların oluşturulması
Değişme Stratejileri	1. Yönetici bazı eğitim programlarına gönderme 2. Yöneticinin iş rotasyonu 3. Kurs/konferans 4. Özelleşmiş yetişme paketi 5. Okuma kitapları ya da makaleler	1. İş başında eğitim ya da öğrenirken problem çözme 2. Takım kurma 3. Örgütsel yapı değişmeleri 4. İş zenginleştirmesi 5. Eylem araştırması, yetiştirme, geri besleme, çalışmanın yönetimi vs.

MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünce 09–10 Nisan 2009 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen "Okul Liderliği Anlayışında Değişim Zamanı: Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Liderlik" başlıklı konferans, eğitim sistemi içindeki yönetimin geliştirilmesini ele almaktadır. Konferans, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen ve on yıllık bir birikimi taşıyan "Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi" Türkiye'de okul liderliğinin geliştirilmesi üzerinde bilgiler içermektedir. OECD verileri ve MEB'in yaptığı değerlendirmelerden hareketle okul liderliğinin geliştirilmesi için ortaya konulan veriler yönetici yeterliklerinin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna göre;

- *Mevcut yapı okul liderliğinin gelişmesinde sınırlayıcı bir rol oynamaktadır.*
- *Mevcut liderlik rolleri yönetim ağırlıklıdır oysa "öğretim liderliği" ön plana çıkmalıdır.*
- *Uygulamada iyi liderlik örnekleri bulunmakla birlikte bunların daha yaygın tanıtılması gerekmektedir.*

Bu gerekçeler ışında yönetici yeterliklerinin belirlenmesi;

- *Etkili bir eğitim-öğretim için okul liderliğinin geliştirilmesine yönelik güncel analizler sağlamak,*
- *Yenilikçi ve başarılı girişimleri belirlemek,*
- *Geliştirmeye dönük politika seçenekleri önermek,*
- *Bütün çocuklar için mümkün olan en iyi eğitimin verilmesini sağlamak,*
- *Kaliteli ve çağın ruhuna uygun bir eğitim sürecinin gerçekleştirmek,*
- *Beklentileri karşılayabilecek eğitim ortamlarını oluşturmak,*
- *Mesleki yeterliklerin geliştirilmesi ve daha iyi okul çıktılarının elde edilmek için önemlidir.*

Mevcut yapının yönetici yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda OECD raporlarınca desteklenen durumlar şöyle sıralanabilir:

- *Okul liderliği rollerinde önemli değişiklikler olmuştur.*
- *Okulların özerkliğinde artış eğilimi gözlenmektedir.*
- *Hesap verebilirlik uygulamaları yaygınlaşmaktadır.*
- *Eğitim faaliyetleri, öğrenmeye odaklanmıştır.*
- *Okul liderlerinin mevcut eğitim ve hazırlanma süreci değişime uygun değildir.*
- *Okul liderliği için sistematik ve kariyer basamaklarına dayalı sürekli eğitim ihtiyacı belirmiştir.*

- *Okul liderlerinin özendirilmesi, seçilmesi, atanması, eğitimi ve desteklenmesinde sorunlar bulunmaktadır.*

Konferans dokümanları değerlendirildiğinde yönetici yeterliklerin belirlenmesinin işareti sayılabilecek başlıca durumları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- *Yöneticilerin, yöneticilik eğitiminden geçmemiş olmaları,*
- *Üst yönetim görevlerine personel hazırlama isteği,*
- *Göreve yeni başlayanları örgüte uyarlama zorunluluğu,*
- *Örgütsel verimin ve etkililiğin azalması,*
- *Yeni teknolojileri ve yöntemleri uygulama isteği,*
- *Hizmetlerin yavaşlaması,*
- *Yönetici ve personel moralinin düşmesi,*
- *Etkili denetimden yoksunluk,*
- *Eş güdümleme bozuklukları,*
- *Birimler arasında iletişim ve etkileşim yetersizlikleri,*
- *Örgüt-çevre ilişkilerinin bozukluğu,*
- *İletişim kopuklukları,*
- *Kırtasiyecilik,*
- *Bilimsel gelişmelerden kopukluk,*
- *Örgütsel çatışmalar,*
- *Örgüt içinden ve dışından gelen şikâyetlerin artması,*
- *Güdüleme yetersizlikleri,*
- *Yetkilerin belirli noktalarda toplanması,*
- *Yetki ve sorumlulukların belirgin olmayışı,*
- *Görev (iş) tanımlarının yapılmamış olması* (MEB, 2009).

Yukarıda yer alan konferansla ilgili değerlendirmeler doğrultusunda sıralanan maddeler dikkate alındığında yönetici yeterliklerinin belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Her ne kadar ülkemizde değişik dönemlerde çıkarılan yönetici atama yönetmeliklerinde yöneticilerin seçilme kriterleri ortaya konulmuş olsa da çok yönlü bir yeterlik çerçevesi çizememiştir. Mevcut uygulamada yılda bir defa doldurulan ve yöneticilerin yeterli olup olmadıkları konusunda belirleyiciliği tartışılan sicil raporları da bu amaca hizmet etmemektedir. Tüm bunlar yöneticinin çok yönlü olması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmakla birlikte değişik düzeydeki tarafların kabul göreceği ve üzerinde uzlaşım sağlanacak bir yeterlik çerçevesinin geliştirilmesi ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır.

AMAÇLAR

Okul yöneticilerinin yönetici yeterlikleri esas alınarak yetiştirilmesi araştırmasının amaçları şunlardır:

1. Belirlenen yönetici yeterlikleri yöneticilerin yetiştirilmesine temel teşkil etmekte midir?
2. Belirlenen yönetici yeterliklerini okul müdürleri yeterli buluyor mu?
3. Belirlenen yönetici yeterliklerine dayalı yönetici yetiştirme eğitim programları geliştirilebilir mi?

YÖNTEM

Yönetici yeterliklerinin belirlenmesinde literatür taraması ve iş analizine dayalı okul yönetici yeterliklerini belirleme çalışması yapılarak delphi tekniği ile alan araştırması yöntem olarak belirlenmiştir.

ARAŞTIRMALAR

TALIS (Teaching and Learning International Survey) Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu bulgularına göre okul müdürlerinin yöneticilik görevlerinin bir uzmanlık alanı olduğu vurgulanmaktadır. Raporda, okul yöneticiliği görevine gelenlerin özel olarak yönetimle ilgili eğitilmeleri, okul yöneticilerinin daha nitelikli olması ve nitelikli hizmet sunması için ölçütler belirlenerek yetiştirilmesi ve atanması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışını benimsedikleri, ancak uygulama boyutunda hem yönetimsel hem de öğretimsel liderlik davranışlarını birlikte uygulama eğilimde oldukları belirlenmiştir.

Benimsenen anlayış ile uygulama arasındaki farklılaşmanın iş yükünün ağırlığından kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır. Okul müdürlerinin paylaşımcı liderlik tarzını benimseyip uygulamaları önerilmektedir (Büyüköztürk, Altun, Yıldırım, 2010: 20, 163).

MEB Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (YÖDGED) tarafından 1998 yılında İlk ve Orta Kademe Eğitim Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Araştırma Raporu yayınlaşmıştır. Bu rapora göre yöneticilerin ihtiyaç duydukları eğitim konuları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *İlk ve Orta Kademe Eğitim Yöneticilerinin/Okul Müdürlerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Algıları*

EĞİTİM İHTİYACIM		**VAR** %	**YOK** %
1.	Araştırma Geliştirme	8.7	91.3
2.	Teknolojinin Etkin Kullanımı	9,8	90.2
3.	Yönetim Bilimi Teori ve Uygulamaları	14.7	85.3
4.	Zaman Yönetimi	20.6	79.4
5.	Planlama	23.2	76.8
6.	Amaçlara Göre Yönetim	24.9	75.1
7.	Yönetimde Kalite	26.1	73.9
8.	Stres Yönetimi	27.0	73.0
9.	Mevzuat	27.2	72.8
10.	Liderlik	27.8	72.2
11.	Kurum Teşkilat Yapısı	27.9	72.1
12.	Motivasyon Becerileri ve Etkin Kullanımı	28.2	71.8
13.	Ergonomi	29.4	70.6
14.	İletişim	29.4	70.6
15.	Koordinasyon	31.2	68.8
16.	İnsan İlişkileri	33.9	66.1
17.	Takım Çalışması	34.9	65.1
18.	Karar Verme ve Problem Çözme	37.1	62.9
19.	Çatışmaların Yönetimi	38.1	61.9
20.	Yetki Kullanımı	46.2	53.8
21.	Risk Yönetimi	48.4	51.6
22.	Performans Değerlendirmesi	49.8	50.2
	Yüzdelerin Ortalaması	**29.3**	**70.7**

Tablo 2'deki sonuçlara göre ilk ve orta kademe eğitim yöneticilerinin kendilerini yeterli gördükleri, alanlarıyla ilgili eğitimlere fazla ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

İlk ve Orta Kademe Eğitim Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Araştırmada ilk ve orta kademe eğitim yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığı MEB merkez teşkilatı yöneticileri olan genel müdür, genel müdür yardımcısı ve daire başkanlarına sorulmuştur. Araştırma raporunda yer alan sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: *İlk ve Orta Kademe Eğitim Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Genel Müdür, Genel Müdür Yardımcısı ve Daire Başkanlarının Algıları*

EĞİTİM İHTİYACIM		VAR %	YOK %
1.	Karar Verme ve Problem Çözme	100.0	0
2.	Mevzuat	100.0	0
3.	Stratejik Planlama ve Yönetim	99.7	0.3
4.	İnsan İlişkileri	99.2	0.8
5.	Zaman Yönetimi	98.5	1.5
6.	Risk Yönetimi	98.4	1.6
7.	Toplantı Yönetimi	98.3	1.7
8.	Motivasvon	97.9	2.1
9.	Yönetimde Kalite	97.8	2.2
10.	Takım Çalışması	97.7	2.3
11.	Yetki Kullanımı	97.6	2.4
12.	Proje Yönetimi	97.5	2.5
13.	İletişim	97.3	2.7
14.	Performans Değerlendirmesi	97.2	2.8
15.	Yönetim Bilimi Teori ve Uygulamaları	96.8	3.2
16.	Sistem Yaklaşımı	96.8	3.2
17.	Personel Eğitimi	96.8	3.2
18.	Planlama	96.8	3.2
19.	Çatışmaların Yönetimi	96.8	3.2
20.	Çalışma Ortamı	95.2	4.8
21.	Teknolojinin Etkin Kullanımı	95.2	4.8
22.	Kurum Teşkilat Yapısı	95.2	4.8
23.	Stres Yönetimi	95.1	4.9
24.	Liderlik	94.9	5.1
25.	Amaçlara Göre Yönetim	94.4	5.6
26.	Araştırma - Geliştirme	91.8	8.2
27.	Denetim	90.7	9.3
28.	Bütçe	82.2	17.8
	Yüzdelerin Ortalaması	**96.3**	**3.7**

Tablo 3'e göre ilk ve orta kademe eğitim yöneticilerinin birçok konuda eğitime ihtiyaçlarının olduğu düşüncesi, merkez teşkilatı yöneticileri genel müdür, genel müdür yardımcısı ve daire başkanları algılarıyla ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2 ve Tablo 3'ün karşılaştırılması yapıldığında ilk ve orta kademe eğitim yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının kendileri tarafında yeterli görülmesi karşısında MEB üst kademe yöneticileri tarafında yetersiz görülmesi yeterliklere dayalı bir eğitim planlamasını gerektirdiği söylenebilir. Eğitim konularında ihtiyaç duyulan bu öncelikli alanlara göre okul yöneticilerinin bundan 13 yıl öncesinde de yeterliklerinin geliştirilmesi noktasında iyileştirmelerin yapılması gerektiği anlaşılabilir.

Birçok ülkede eğitim yöneticilerinde bulunması gereken temel özellikler tanımlanmaktadır. İnternet üzerinden ulaşılan bazı kaynaklarda okul yöneticilerinden temel olarak nelerin beklendiği Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: *Yöneticilerde Bulunması Gereken Temel Yeterliklerin Karşılaştırılması*

AUBORN	1. Öğretim liderliği 2. Okul yönetimi 3. Toplumsal ilişkiler ve iletişim	4. Mesleki gelişim ve liderlik 5. Mesleki sorumluluklar
MINESOTA	1. Liderlik 2. Bilgi toplama 3. Problem analizi 4. Sonuçları değerlendirme 5. Kurum yönetimi 6. Uygulama becerisi 7. Yetki devri 8. Eğitim öğretim ortamı yönetimi 9. Müfredatı uygulama ve geliştirme 10. Öğrenci rehberliği ve geliştirebilme	11. Çalışanları geliştirme 12. Ölçme ve değerlendirme 13. Kaynakların kullanımı 14. Motivasyon 15. Duyarlılık 16. Sözlü iletişim becerileri 17. Yazılı iletişim becerileri 18. Felsefi ve kültürel değerlere sahip olma 19. Mevzuata ve yasalara uygun yönetim 20. Strateji ve politika belirleyicilik 21. Medya ve halk ilişkileri
FLORİDA	1. Proaktif yönlendirme 2. Kararlılık 3. Okulun misyonunu gerçekleştirme taahhüdü 4. Kişisel özellikler 5. Bilimsel araştırmalar 6. Mesleki bilgiler 7. Kavramsal esneklik 8. Etkileşimi yönetme 9. İkna edebilirlik	10. İmaj bilgisi 11. Taktik uyumluluk gösterebilme 12. Başarıyı motive edebilme 13. İdari kontrol 14. Yönlendirme geliştirme 15. Kurumsal yeterlik 16. Yetkilendirme 17. Kendini sunuş 18. Yazım iletişimi 19. Kurumsal duyarlık
ABD	1. Liderlik becerileri 2. Öğretim liderliği 3. Kaynak yönetimi ve tahsisi	4. İnsan kaynakları yönetimi 5. Program izleme ve raporlama 6. Mesleki gelişim çalışmaları
CHİCAGO	1. Okul liderliği 2. Aile katılımı ve toplum ortaklığı 3. Öğrenci merkezli öğrenme iklimi oluşturma 4. Mesleki gelişim ve insan kaynağının yönetimi	5. Öğretim liderliği-öğrenme ve öğretimi geliştirme 6. Okul yönetimi ve günlük rutin işler 7. Kişilerarası ilişkiler konusunda etkililik

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Florida Principal Competencies: http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/FLORIDAPRINCIPALCOMPETENCIES.htm
- Bonnie Beyer, An Imperative for Leadership Preparation Programs: PreparingFuture Leaders to Meet the Needs of Students, Schools, and Communities Principal http://cnx.org/content/m19029/1.2/
- Competencies Success Factors, http://www.oppdcps.com/downloads/CPS_Principal_Competencies_Success_Factors.pdf
- CPS Principal Success Factors Self-Assessment http://www.oppdcps.com

Tablo 4'te karşılaştırmalı olarak yer alan eğitim yönetici yeterliklerine bakıldığında "liderlik ve öğretim liderliği", "mesleki gelişim" ve "iletişim" gibi yeterliklerin ortak tanımlanmış olduğu görülmektedir.

YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yönetici yeterliklerinin belirlenmesinde tanımlanan yöntem doğrultusunda çalışmalar yapılmıştır. Yönetici yeterlikleri ile ilgili literatür taraması yapmak üzere Yönetici Yeterlikleri Araştırma ve Teknik Çalışma Ekibi oluşturulmuştur. Yine belirlenen yöntem gereği iş analizine dayalı okul yönetici yeterliklerini belirleme çalışması yapılabilmesi için Ortaöğretim Kurum Yönetici Yeterlikleri Çalışma Ekibi oluşturulmuştur.

Yönetici yeterlikleri de öğretmen yeterlikleri esas alınarak belirlenmiştir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, yeterlik, alt yeterlik ve performans göstergesinden oluşan **"Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"** ve branşlara ilişkin **"**Özel Alan Yeterlikleri**"** belirlenmiştir.

Yönetici yeterlikleri belirlenirken yeterliklerin 'Teknik Yeterlikler', 'Kavramsal Yeterlikler' ve 'İnsani Yeterlikler olarak üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Teknik yeterliklerin, okul yöneticilerinin yürürlükteki mevzuat çerçevesinde yaptıkları mevcut iş ve işlemler olduğunu kabul edilmiştir. İş analizi sonucu belirlenen okul müdürü yeterlikleri teknik yeterlik olarak değerlendirilmiştir.

Yönetici yeterlikleri sınıflamasında teknik yeterlik olarak tanımlanan yeterliklerin belirlenmesinde ilk olarak 1969 yılında Kanada'da eğitim programlarının geliştirilmesinde, daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde ve son zamanlarda da İngiltere'de başarılı bir şekilde uygulanan geçerli ve güvenilir bir teknik olduğu kabul edilen DACUM tekniğinden yararlanılmıştır. DACUM tekniğinin felsefine göre;

1. Bir işteki becerikli çalışanlar mesleklerini herkesten daha iyi tanımlar.
2. Mesleğinde başarılı bir işçinin yaptıkları esas alınarak her meslek etkili bir şekilde tanımlanır.
3. Çalışanlar, gerekli bilgi, beceri ve tavırlara sahipse işler doğru yapılır (Semerci, Ç., Semerci, N. 2000).

İş analizine dayalı yönetici yeterliklerinin (teknik yeterliklerinin) belirlenmesi orta öğretim kurumlarda yönetici olarak çalışan 11 okul müdüründen oluşturulan Ortaöğretim Kurum Yönetici Yeterlikleri Çalışma Ekibinin bir koordinatör rehberliğinde DACUM tekniğini kullanarak yaptıkları çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. İş analizi ile ortaöğretim yöneticisinin mevzuat doğrultusunda yaptığı görevler, bu görevlerinin işlemleri ve her bir işlemin işlem basamakları belirlenmiştir. İş analizi "Okul müdürü okulda ne yapıyor?" sorusu sorularak beyin fırtınası yöntemi ile lise müdürlerinin yapmış olduğu iş ve işlemler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen yeterlik ve alt yeterliklerin sayısı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *İş Analizi Sonucu Belirlenen Teknik Yeterlikler*

SIRA NO	YETERLİK	ALT YETERLİK
1	Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Planlamak	10
2	Öğretim Sürecini Yönetmek	9
3	Öğrenci İşlerini Yürütmek	13
4	Okul Güvenliğini Sağlamak	3
5	Okulu Tanıtmak ve Temsil Etmek	1
6	Kendisini ve Personel Gelişimini Sağlamak	2
7	İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarını Yönetmek	4
8	Millî ve Manevi Değerler İle İlgili Çalışmaları Yürütmek	6
9	Mali İşleri Yönetmek	7
10	Rehberlik İşlerini Yürütmek	4
11	Personel İşlerini Yürütmek	6
12	Okulun Fiziki Durumunu İyileştirmek	5
13	Okul Aile ve Çevre İşbirliğini Sağlamak	5
14	Okulun Teknik Teknolojik Donanımı Sağlamak	2
15	Okulun Temizlik İşlerini Yürütmek	2
16	Bilimsel Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetleri Yürütmek	7
17	Okul Pansiyonunu Yönetmek	13

Tablo 5'te yer alan 17 yeterlik beyin fırtınası çalışmasıyla belirlenen 307 adet iş ve işlemin ortak konu başlıkları altında toplanması ve benzer olanlar bir araya getirilmesi sonucunda oluşturulmuştur.

Yönetici Yeterlikleri Araştırma ve Teknik Çalışma Ekibi tarafından yapılan literatür taraması ve araştırmalara dayalı belirlenen yönetici yeterlikleri iş analizine dayalı belirlenen yeterliklerden farkı mevcut uygulamalar dışında bir okul yöneticisinde olması gerekenleri içermektedir. Ama iş analizine dayalı yapılan teknik yeterliklerden kopuk değildir. İş analizi ile belirlenen "Tutum, Tavır ve İş Alışkanlıkları", insani yeterlikler kapsamında; "Genel Bilgi ve Beceriler" ve "Geleceğe Yönelik Eğilimler" ise kavramsal yeterlikler kapsamında değerlendirilmektedir. Böylece yeterliliklerle ilgili diğer unsurlar bölümlerinin içerikleri kavramsal ve insani yeterliklerin, yeterlik ve alt yeterliklerinin belirlenmesinde esas alınmaktadır. Kavramsal ve insani yeterlikler liderlik, eğitim ve öğretim programlarının yönetimi, insan kaynakları yönetimi, maddi kaynaklar yönetimi ve işbirliklerinin yönetimi olmak üzere beş temel başlık altında toplanmış ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Kavramsal ve İnsani Yeterlikler*

S.N.	YETERLİK ALANI	YETERLİK
1	Liderlik	1. Yönetim bilgi ve becerisine sahip olma 2. Liderlik beceri ve davranışları gösterme 3. Kararlarda bilimsel verilere, paydaş beklentilerine ve etkili iletişime öncelik verme 4. Örgüt kültürü oluşturma ve geliştirme 5. Yönetimi ve okulu geliştirme 6. Anlaşılır, açık, doğru ve tutarlı konuşma ve yazma 7. Öğrenciyi tanıma
2	Eğitim ve Öğretim Programlarının Yönetimi	8. Eğitim öğretim programlarını uygulama ve geliştirilme sürecini, hedeflere ulaşılabilecek biçimde yönetme ve geliştirme 9. Eğitim öğretim programlarını uygulama sürecinde okul-çevre ilişkilerini düzenleyici faaliyetler planlama 10. Eğitim öğretim programlarını uygulama teknolojiden işlevsel olarak yararlanılmasını sağlama ve e-öğrenme ortamları oluşturma 11. Uygun eğitim öğretim ortamlarının oluşturulmasını sağlama 12. Eğitim öğretim programlarında yer alan kazanım ve becerilerin gerçekleştirilmesinde; öğrenci, çalışan ve tüm paydaşlara destek verme
3	İnsan Kaynakları Yönetimi	13. İnsan kaynaklarını planlama 14. İnsan kaynaklarını geliştirme 15. Çalışanları motive etme 16. Güvenli bir çalışma ortamı oluşturma 17. Çalışanları arasında etkili iletişimi sağlama
4	Maddi Kaynaklar Yönetimi	18. Finansal yönetim 19. Fiziksel kaynak yönetimi 20. Bilgi ve bilgi birikimi yönetimi
5	İşbirliklerinin Yönetimi	21. Stratejik plan doğrultusunda işbirliklerini belirleyebilme becerisine sahip olma 22. Resmi işbirlikleri ile olumlu iletişim sistemi geliştirebilme 23. Sivil Toplum Kuruluşu (STK) ile olumlu işbirliği geliştirebilme

Tablo 6 incelendiğinde 5 yeterlik alanında 23 yeterliğin belirlenmiş olduğu görülmektedir. Belirlenen bu yeterliklerin 102 alt yeterliği de bulunmaktadır.

Elde Edilen Bulgular

İş analizine dayalı belirlenen teknik yeterlikler ile literatür taraması sonucu belirlenen kavramsal ve insani yeterlikler ve bunların alt yeterliklerinden oluşan iki bölüm yeterlikler listesi 81 il Millî Eğitim Müdürlüğünün görüşüne sunulmuştur.

Belirlenen yönetici yeterliklerinin il düzeyinde yapılacak değerlendirilmesi için *"Belli bir konuda birçok görüş ve düşünce tek bir görüşten daha anlamlıdır"* ilkesine dayanan ve karar alma işini kolaylaştıran Delphi Tekniği kullanılarak ''Yönetici Yeterlikleri İl Değerlendirme Formu'' hazırlanmıştır. İl değerlendirmesinde kesin algıyı ölçmek için her bir yeterlik ve alt yeterlik maddesi için ''uygun'' veya ''uygun değil'' seçeneği belirlenmiştir. İl değerlendirme komisyonlarının düzeltme ve yeni madde ekleme yapmaları da istenmiştir. Belirlenen yönetici yeterlikleri ile ilgili Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: *81 İl Millî Eğitim Müdürlüğü Görüşü*

YETERLİKLER	UYGUN %	UYGUN DEĞİL %	DÜZELTME VE EKLEME ÖNERİ SAYISI
Teknik Yeterlikler Alt Yeterlikler	92.69	3.15	96
Kavramsal ve İnsani Yeterlikler Alt Yeterlikler	96.18	1.29	59

Tablo 7'de görüldüğü gibi yönetici yeterlikleri ile ilgili il Millî Eğitim Müdürlüklerinin görüşü % 90 üzeri ''uygun'' biçimindedir. Teknik yeterliklerle ilgili gelen 96 önerinin çoğunluğu düzeltmeler ve alt yeterliklere ilişkin eklenmesi istenen yeterliklerdir. Kavramsal ve insani yeterliklerle ilgili 59 öneri de düzeltmeleri içermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İllerden gelen görüşler değerlendirildiğinde; belirlenen yönetici yeterliklerinin yöneticilerin yetiştirilmesine temel teşkil edecek nitelikte olduğu, okul yöneticileri tarafından yeterli düzeyde bulunduğu ve yeterliklere dayalı yönetici yetiştirme eğitici programlarının geliştirilebileceği söylenebilir.

Belirlenen yönetici yeterliklere dayalı olarak yapılabileceklerle ilgili öneriler şunlardır:

1. Eğitim yönetimine ilişkin politikalar geliştirilebilir.
2. Avrupa Birliğine katılım ve uyum sürecinde yöneticilerin bir bütün halinde dünya standartlarına kavuşması sağlanabilir.
3. Yöneticilerin kişisel ve mesleki anlamda öz denetimi ve kendi kendini kontrol kültürünün oluşması sağlanabilir.
4. Yöneticilerin eğitim yönetimi alanında akademik gelişimlerine destek sağlayarak bireysel performansları geliştirilebilir.
5. Yöneticilerin kendi kişisel dinamiklerini hareket geçirerek öz güvenlerinin oluşması sağlanabilir.
6. Kurumların denetim ve incelemelere hazır bulunuşluk düzeyleri geliştirilebilir.
7. Yönetici yeterliklerinin ve kurum, öğretmen ve öğrenci başarılarının lidere bağlı dezavantajlarının giderilerek insan ve bilgi kaynağının etkili ve verimli sağlanabilir.
8. Yöneticilere ve yönettikleri kurumlara hedefler vererek ve hedeflerine ulaşmada yönetici performansının artması
9. Öğretmen yetiştiren kurumlara yönetici yetiştirmede alanlarında nasıl bir strateji izlemeleri gerektiğini gösteren veriler sunması sağlanabilir.

10. Paydaşların eğilimlerini de dikkate alarak yöneticilerin kurum yönetimine ilişkin yönetim politikasının kamuoyunda onaylanması sağlanabilir.
11. Yönetici saygınlığının kazanılması gibi yöneticiye bağlı doğrudan ya da dolaylı olarak etki altında kalan her duruma ilişkin yeterlikleri kazandırmayı ve güçlü yönde eğitim öğretim sürecini etkileyen yönetici faktörünün iyileştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

BALCI, Ali. (1995). Örgütsel Gelişme. PEGEM Yayınları, Ankara

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, AKBABA ALTUN, Sadegül, YILDIRIM, Kemal. (2010). TALIS (Teaching and Learning International Survey). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayını. Ankara

CAN, N. (2007). İlköğretim Okul Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (2). http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/ncan.pdf

ÖZDEMİR, S.(2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme (5. Baskı). Ankara: Pegem + A yayıncılık.

MEB. (1994) Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Kuruluş Yönergesi. Tebliğler Dergisi 5 Aralık 1994 - Sayı: 2420.

MEB. (1996) On Beşinci Millî Eğitim Şurası Kararları.

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15_sura.pdf (15.02. 2010).

MEB. (1998) Millî Eğitim Bakanlığı İlk ve Orta Kademe Eğitim Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Araştırma Raporu. Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı MEB Basımevi Ankara,

MEB. (2006) On Yedinci Millî Eğitim Şurası Kararları.

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17_sura.pdf (15.02. 2010).

MEB. (2009). Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı Tüm Sunu ve Raporları

http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD_OLIG_2009/Oecd_Olig_2009_Sunu.html

http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OLIG_ozet_rapor.html

SEMERCİ, Ç., SEMERCİ, N. (2000) Program Geliştirmede Delphı, Dacum ve Meslek Analizi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 11 Sayı: 2, Sayfa: 241-250, Elazığ.

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI GÖSTERME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Ali Çağatay Kılınç
Gazi Üniv., Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, cagatay0684@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 775 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, "Etik Liderlik Ölçeği" ve "Olumsuz Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin tüm boyutlarında orta düzeyde davranışlar gösterdikleri, öğretmenlerin yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutlarına giren davranışlara "ara sıra" maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Etik liderliğin tüm boyutları ile yıldırmanın boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, etik liderliğin davranışsal etik ve karar vermede etik boyutlarının yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

***Anahtar sözcükler**: Etik liderlik, örgütsel güven, okul yöneticisi, öğretmen*

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between the level of ethical leadership behaviors of school managers and the level of mobbing of primary school teachers. There search was based on the relational search model and the population was consisted of 2131 teachers working in Kastamonu. The sample set of research was consisted of 775 teachers. "The Ethical Leadership Scale" and "Negative Acts Questionarrie" were used in the study. The findings of there search showed that teachers showed a medium level of perception on the subscales of ethical leadership. Results also showed that teachers were sometimes subject to negative acts and that there is a strong and negative relationship between the subscales of ethical leadership and mobbing. In addition, behavior alethics and ethics in decision making subscales of ethical leadership have predictive ability for duty and socia lrelationships subscales of bullying.

Keywords: *Ethical leadership, mobbing, school manager, teacher*

[1] Bu araştırmanın verileri araştırmacının "Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Örgütsel Güven ve Yıldırma Arasındaki İlişki" adlı tezinin verileridir.

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen ve örgüt iklimine ve kültürüne zarar veren faktörlerden biri olarak yıldırma, örgütte ciddi bir zaman ve enerji kaybına yol açmakta ve öğretmenlerin daha kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmalarını engellemektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin özellikle stres ve gerginlik yaratan ağır iş yüküne maruz kaldıklarını ve aşırı stres veya yorgunluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır (1, 2, 3, 4, 5).Okul ortamında öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışlarının bazıları da öğretmenlerin meslektaşlarından ya da üstü konumunda olan okul yöneticilerinden kaynaklanmaktadır. Araştırmalar, okul yöneticilerinin yıldırma davranışları arasında atama, terfi, kuralların uygulanması, değerlendirme, takdir ve ödüllendirmede adam kayırma, uygulanan çeşitli yaptırımlar, iş görenleri bezdirme-usandırma, iş görenlerce ulaşılamama gibi davranışların olduğunu göstermektedir (6). Bununla birlikte, alanda yapılan diğer çalışmalar okul yöneticilerinin liderlik özelliği gösterdiği, olumlu ve güvenli bir okul ortamında, öğretmenlerin daha az yıldırma yaşadığını göstermiştir (7, 8, 9, 10). Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının yıldırma üzerinde etkili olduğunu gösterse de bu alanda yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu araştırma temel olarak, yıldırma davranışlarının görülme sıklığını etkileyen faktörler olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına odaklanmaktadır.

Etik liderliğin temelinde, toplumun tüm üyelerine karşı gösterilmesi gereken saygı, farklı kültürlere, görüşlere ve düşüncelere tolerans ve adil kaynak dağıtımı gibi unsurlar yatmaktadır (11). Etik liderlik, amaçlara ve temel değerlere sadakati, etik davranış ve etik karar vermeyi ifade etmektedir. (12). Örgütsel bir vizyon oluşturan lider, bu yolu açan olduğu kadar bu yolda en önde yürüyen kişi olmalıdır (13). Etik liderlik, bireyler arası ilişkilerde, karar vermede ve diğer örgütsel süreçlerde uygun davranışı göstermektir. Etik liderlikte kişisel bütünlük, dürüstlük, tutarlılık ve adillik önemli kişisel özelliklerdir. Etik lider, örnek davranışlarıyla, iletişimle, ödüllerle ya da elinde bulundurduğu yaptırım gücüyle etiği örgütün bir parçası haline getirmelidir. Etik liderlik sürecinde lider gücünü ve enerjisini örgütte çalışanları etkileme ve onlara ilham verme yolunda harcamalıdır (14).

Yıldırma, en genel anlamda uzun süre ve belli bir sıklıkta tekrar eden olumsuz davranışlara maruz kalmayı ifade etmektedir (15, 16, 17, 18, 19, 20). Yapılan araştırmalar yıldırmanın iş yerinde yaşanan ve giderek önemi artan bir sorun haline gelmeye başladığını göstermektedir (21, 22). Yıldırma, örgütlerde bir veya birden fazla grubun bir çalışanı bilinçli ve sistematik olarak etki altına alma sürecidir. Etkileme süreci daha çok yıpratmaya ve örgütten izole etmeye yöneliktir (23).Yıldırma sürecinde kurban üstesinden gelinemeyecek bir iş yüküyle baş başa bırakılır ve kurbanın yaptığı iş sürekli olarak eleştirilir. Kurban, örgütsel destekten mahrum bırakılır ve ciddi bir şekilde kendine olan güvenini kaybeder (24). Yıldırma davranışlarındaki diğer bir vurgu ise bu tür davranışların belli bir sıklıkla gerçekleşiyor olmasıdır (25). Bu noktadan hareketle, yıldırmanın sistematik bir süreç olduğu kanısına varılabilir.

Okul yöneticilerinin davranışlarında yeteri kadar etik olmadığı ve yıldırma davranışlarının görüldüğü okul ortamlarında eğitim-öğretim öğretim faaliyetleri aksayabilir ve okul iklimi olumsuz yönde etkilenebilir. Bu noktada, okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisi, öğretmenlerle olan diyalogu, uyguladığı liderlik stili ve kurumuna aşıladığı vizyon ile öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırmayı etkileyebilir. Bu yüzden, okul yöneticilerinin gösterdikleri etik liderlik becerileri ile öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, mevcut ihtiyaç için bir örnek oluşturacak, bununla birlikte, okul müdürlerine, okullarımızda yıldırma davranışlarına maruz kalan öğretmenlerin sorunlarının çözümü için yol gösterecektir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutları kapsamına giren davranışlara maruz kalma sıklıkları nedir?
3. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın sıklığı arasında ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları göstermeleri öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Etik liderliğin alt boyutlarını iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik, yıldırmanın alt boyutlarını görev ve sosyal ilişkiler oluşturmaktadır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili sınırları içinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini random tekniği ile seçilen 7 ilçe merkezi (Merkez, Daday, Taşköprü, Tosya, Devrekâni, Pınarbaşı ve İnebolu) oluşturmaktadır. Bu yedi ilçede toplam 1549 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler, "Oransız eleman örnekleme" yöntemi ile örnekleme seçilmişlerdir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür (26). Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ±%5 duyarlılık için, z=2 güven düzeyinde, p=0.5 ve q=0.5 olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (27, 28, 29).

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{N \times d^2 + z^2 \times p \times q}$$

Formülde geçen simgelerin anlamları şöyledir: N: evren büyüklüğü, n: örneklem büyüklüğü, z: güvenirlik düzeyi, d: duyarlılık (örneklem hatası),p ve q: gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılığı. Yapılan hesaplama sonucu, örneklem büyüklüğünün minimum 317 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Fakat uygulama şartlarının müsait olması sebebiyle 775 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerini tespit edebilmek amacıyla "Etik Liderlik Ölçeği" (ELÖ) kullanılmıştır (30). ELÖ, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. ELÖ'de 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 61.139'dur. Birinci faktör varyansın % 21.525'ini (özdeğer: 8.302), ikinci faktör % 14.208'ini (özdeğer: 5.480), üçüncü faktör % 14.638'ini (özdeğer: 4.165), dördüncü faktör ise % 10.798'ini (özdeğer: 5.646) açıklamaktadır. Ayrıca yazar, ELÖ'nün güvenirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Aynı zamanda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenirlik kat-

sayısı .97 olarak bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları, iletişimsel etik .95, iklimsel etik .92, davranışsal etik .90 ve karar vermede etik alt boyutu ise .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında, 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0.676 ile 0.863 arasında değişmektedir (11).

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma sıklığı, Olumsuz Davranış Ölçeği (ODÖ) kullanılarak ölçülmüştür (31). ODÖ, her gün (5), haftada bir (4), ayda bir (3), arasıra (2), hiç (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ODÖ'da iki faktör bulunmuştur. Bu iki faktör tarafından açıklanan toplam varyans yaklaşık olarak %72'dir. Birinci faktör varyansın %46'sını (özdeğer: 9.61), ikinci faktör yaklaşık %26'sını (özdeğer: 5.41) açıklamaktadır. Birinci faktör sosyal ilişkiler boyutuna dönüktür ve 15 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .81 ile .65 arasında değişmiştir. İkinci faktör görev boyutunu ifade etmektedir. Bu boyutta 6 madde yer almıştır. Görev boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .79 ile .61 arasında değişmiştir. ODÖ'nun güvenirliğini kestirmek için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. İki alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları sosyal ilişkiler boyutunda .97, görev boyutunda ise .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında 21 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) .65 ile .86 arasında değişmektedir.

VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama sürecinde, "Etik Liderlik Ölçeği" ve "Olumsuz Davranışlar Ölçeği"nden oluşan 870 anket daha önceden tesadüfî olarak belirlenen örneklem grubu içindeki ilçelere elden ve elektronik posta yoluyla ulaştırılmıştır. Bu anketlerden 805 tanesi geri dönmüştür. Bunlardan 30 anketin yönerge kurallarına uygun şekilde doldurulmadığı tespit edilmiş ve örneklemden çıkarılmıştır. 775 anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin hesaplanmasında Verilerin hesaplanmasında aritmetik ortalama ($\bar{x}$),standart sapma(S), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve değişkenlerin birbirini yordayıp yordamadığı ile ilgili olarak Çoklu Regresyon Analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar p<.01 düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1: *Örneklem grubunun etik liderlik ve yıldırmaya ilişkin görüşleri dağılımı ve etik liderliğin alt boyutları ile yıldırma arasındaki ilişki*

Alt Boyutlar								
	$\bar{x}$	**s**	**İletişim. Etik**	**İklim. Etik**	**Davranış. Etik**	**Karar Ver. Etik**	**Görev**	**Sosyal İlişkiler**
İletişimsel Etik	3.19	1.47	1.00	.92(**)	.91(**)	.88(**)	-.57(**)	-.58(**)
İklimsel Etik	3.16	1.23		1.00	.92(**)	.89(**)	-.56(**)	-.58(**)
Davranış Etik	3.25	1.20			1.00	.88(**)	-.58(**)	-.60(**)
Karar Ver. Etik	3.29	1.27				1.00	-.59(**)	-.60(**)
Görev	1.81	.99					1.00	.85(**)
Sosyal İlişkiler	1.74	.99						1.00

*.01

Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin dağılımı veren Tablo 1_incelendiğinde, okul yöneticilerinin en fazla ($\bar{X}$ =3.29) düzeyinde "karar vermede etik", en az da ($\bar{X}$ =3,16) düzeyinde "iklimsel etik" boyutlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Diğer etik liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri "iletişimsel etik" ($\bar{X}$ =3.19) ve "davranışsal etik" ($\bar{X}$ =3.25) olarak gerçekleşmiştir. En homojen değerlendirme "davranışsal etik" (s=1,20) ve en heterojen değerlendirme ise "iletişimsel etik" (s=4,31) boyutlarındadır. İlköğretim okulu öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma sıklıkları incelendiğinde, öğretmenlerin ($\bar{X}$ =1.81) düzeyinde "görev" ve $\bar{X}$ =1,74) düzeyinde "sosyal ilişkiler" boyutları kapsamındaki davranışlara maruz kaldıkları belirlenmiştir. Standart sapma değerleri ise(s= .99) her iki boyutta da aynı düzeyde kalmıştır. Öte yandan, Tablo 1'de verilen okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve yıldırma arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, etik liderlik ve yıldırmanın bütün alt boyutları arasında negatif yönde yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri düşmektedir. Etik liderliğin alt boyutları ile yıldırmanın alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin, etik liderliğin davranışsal etik ve karar vermede etik boyutları ile yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutu (r= ,60, p<01.) arasında meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 2: *Yıldırmanın görev alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.50	.84	-	41.54	.000		
İklimsel Etik	-.08	.68	-.97	-1.22	.23	-.56	-.04
İletiş. Etik	.01	.08	.01	.07	.95	-.57	.00
Davranış.Etik	-.17	.70	-.20	-2.40	.02	-.58	-.09
Karar Vermede Etik	-.28	.06	-.33	-4.88	.00	-.59	-.17
R= .603, R²= 363, F(4, 770) = 109.826; p=.000							

Tablo 2'de yıldırmanın görev boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, iklimsel etik, iletişimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin görev boyutu kapsamına giren davranışların mağduru olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.603, R²=363, p<.01). Adı geçen 4 değişken birlikte, öğretmenlerin görev kapsamına giren yıldırma davranışlarındaki varyansın %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regrasyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin yıldırmanın görev boyutu üzerindeki önem sırası şu şekilde sıralanmaktadır: Karar vermede etik, davranışsal etik, iklimsel etik, iletişimsel etik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, davranışsal etik ve karar vermede etik alt boyutlarının yıldırmanın görev boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, iletişimsel etik ve iklimsel etik alt boyutlarının ise yıldırmanın görev boyutu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, yıldırmanın görev boyutunun yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği şu şekildedir: Yıldırma (Görev) = 3.50 - .277 karar vermede etik - .166 davranışsal etik - .082iklimsel etik + .005 iletişimsel etik.

Tablo 3'de yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizisonuçları incelendiğinde, iklimsel etik, iletişimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin sosyal ilişkiler boyutu kapsamına giren davranışların mağduru olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.620, R²=383, p<.01). Adı geçen 4 değişken birlikte, öğretmenlerin sosyal ilişkiler kapsamına giren

yıldırma davranışlarındaki varyansın %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regrasyon katsayıları (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutu üzerindeki önem sırası şu şekilde sıralanmaktadır: Karar vermede etik, davranışsal etik, iklimsel etik, iletişimsel etik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, davranışsal etik ve karar vermede etik alt boyutlarının yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, iletişimsel etik ve iklimsel etik alt boyutlarının ise yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutu üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, yıldırmanın sosyal ilişkler boyutunun yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği şu şekildedir: Yıldırma (sosyal ilişkiler) = 3.50 - .278 karar vermede etik - .232 davranışsal etik - .057 iklimsel etik + .028 iletişimsel etik.

Tablo 3: *Yıldırmanın sosyal ilişkiler alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regrasyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.50	.84	-	41.68	.00	-	-
İklimsel Etik	-.60	.70	-.07	-.85	.40	-.58	.01
İletişimsel Etik	.03	.07	.03	.38	.71	-.58	-.03
Davranışsal Etik	-.23	.07	-.28	-3,36	.01	-.60	-.12
Karar Vermede Etik	-,28	.06	-.33	-4.91	.00	-.60	-.17

R= .620, R^2= 383, F(4, 770) = 119.487; p=.000

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ilk olarak, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterdikleri; fakat bunun yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (32, 33, 34). Öte yandan, özellikle öğretmenlerin, çözüm üretmede sistemli yaklaşabilmede, okulda ortak alınan kararları etkili bir şekilde uygulamada, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlemede, okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirmelerinde, tüm koşullarda gerçeği söylemede, olaylar karşısında cesaretli davranmada ve insanlara eşit ve adaletli davranmada okul yöneticilerini daha az yeterli görmeleri araştırmanın ilgi çekici sonuçları arasında yer almaktadır. Nitekim konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin etik liderliğin etik ikilemleri çözme, etik karar verme ve güvene dayalı liderlik boyutlarında okul yöneticilerini tam olarak yeterli bulmadıkları ortaya konmuştur (35). Araştırmamızdan elde edilen bu bulgunun okul iklimi ve okuldaki eğitim-öğretimin kalitesi adına patolojik bir duruma işaret ettiği vurgulanabilir. Öte yandan, tüm koşullarda gerçeği söylemeyen ve yeteri kadar cesaretli davranamayan bir okul yöneticisine olan güvenin sarsılabileceği ve bunun okul iklimini olumsuz yönde etkileyeceğini, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını azaltabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterince adaletli ve eşit davranışlar sergilediklerini düşünmemelerinde okul yöneticisinin karakterinin de etkili olabileceği düşünülebilir. Liderlerin, örgütteki her iş görenin haklarına saygı duymaları ve davranışlarında adalet ilkesine önem vermeleri gerekmektedir (35). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin başarıları yeterince adaletli bir şekilde değerlendirmeyen ve onların haklarına saygı duymayan bir okul yöneticisinin okulda var olan iklimi zedeleyeceği ve okulda olumsuz bir hava yaratacağını söylemek mümkündür.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutlarına ilişkin davranışlara maruz kalma sıklıkları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yıldırmaya yoğun şekilde olmasa bile maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, çeşitli araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (5, 36, 37, 40). Bununla birlikte, ilgili literatürde öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma sıklıklarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, farklı bulguların elde edildiğini görmekteyiz. Yapılan başka çalışmalarda öğretmenlerin daha yoğun oranda yıldırmaya maruz kaldıkları tespit etmiştir (37, 38, 39). Bu farkın oluşumunda araştırma yapılan örneklemi oluşturan öğretmenlerin konu ile ilgili yaşadıklarını açıkça ifade etmekten çekinmeleri etkili olmuş olabilir. Sözü edilen farkın diğer bir nedeni olarak da bazı davranışların öğretmenler tarafından yıldırma davranışları olarak algılanırken, bazılarının bu şekilde algılanmaması gösterilebilir.

Bununla birlikte, en yoğun şekilde maruz kalınan yıldırma davranışlarının fikir ve görüşlerin dikkate alınmaması, mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi ve yapılan işin aşırı denetlenmesi olduğu saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, iş yerinde sosyal ilişkiler anlamında en çok maruz kalınan yıldırma davranışları arasında kurban hakkında söylenti çıkarılması, dedikodu yapılması ve kurbanın fikirlerinin önemsenmemesi (41), kurbanın sürekli eleştirilmesi, küçümsenmesi ve önemli gelişmelerden ve haberlerden uzak tutulması (42) olduğunu görmekteyiz. Bu bulgu, çeşitli araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (5, 36, 37, 38). Yıldırma davranışlarında asıl amacın kurban olarak seçilen kişinin sistematik bir biçimde lekeleme sürecine tabi tutularak ve kişilik haklarına saldırıda bulunularak kendini çaresiz hissetmesi ve savunulması güç bir duruma düşerek işinden ayrılmasının sağlanmasıdır (23). Bu bağlamda, yukarıda sayılan davranışların daha sık bir biçimde gözlemlenmesi anlaşılabilir. Diğer bir ifadeyle bu davranışlar, yıldırmanın amacına uygun nitelikte davranışlardır.

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma sıklıkları arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, etik liderlik ve yıldırma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, etik dışı davranışların normal karşılandığı örgütlerde yıldırmanın daha kolay oluşabileceği (43), etik bir örgüt ikliminin örgütün işleyişini olumsuz yönde etkileyen yıldırma davranışlarının görülme sıklığını azalttığını (44, 45) ve etik ilkelerle yönetilen bir örgütte çalışanların yaşadığı stres düzeyinin düştüğünü ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur (46).Okul yöneticilerinin adaletli, dürüst, saygılı ve hoşgörülü davranışlar sergilemeleri kurumda yaşanan stresi azaltabilir ve bu da daha olumlu ve çalışılabilir bir kurum kültürünün oluşturulmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada son olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları göstermelerinin öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları etik liderliğin davranışsal etik ve karar vermede etik alt boyutlarının yıldırmanın görev boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu, diğer boyutların anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutu incelendiğinde, etik liderliğin tüm alt boyutlarının yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutu ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu ve davranışsal etik ve karar vermede etik boyutlarının yıldırmanın sosyal ilişkiler boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Etik liderlik ve örgütte görülen anti-sosyal davranış arasında negatif yönde bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (47). Bunun yanında, bazı yazarların da iş görenlerin işle ve iş ortamı ile ilgili yaşadıkları sorunların nedeni olarak yönetici davranışlarını göstermeleri araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir(48). Bu noktadan hareketle, okul yöneticilerinin davranışlarında ve karar verme süreçlerinde etik ilkelere uygun davranmalarının öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

1. Araştırma sonucu okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterdikleri; fakat bu düzeyin istenenden düşük olduğu ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin daha etik davranışlar gösterebilmeleri için ülke çapında kabul edilecek etik kodların belirlenmesi ve bu kodlara uygun hareket etme zorunluluğunun getirilmesi gerekmektedir.
2. Okul yöneticilerinin etik becerilerini geliştirmek için eğitim programları hazırlanabilir ve okul yöneticilerine eğitim verilebilir.
3. Araştırmamızın sonuçları öğretmenlerin belirli bir düzeyde yıldırmaya maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okulda yıldırma davranışlarının en aza indirilmesi ve yıldırma kaynaklı enerji ve zaman kaybının minimize edilmesi için çeşitli önlemler alınarak bu konuda daha yüksek bir bilinç sağlanmalıdır.

6. KAYNAKLAR

1. Boyle, G. J., Borg, M.G., Falzon, J. M., and Baglioni, A. J, A structural model of the dimensions of teacher stres, *British Journal of Educational Psychology, 65*(2) 49-67, 1995.
2. Capel, S. A., A longitudinal study of burnout in teachers, *British Journal of Educational Psychology, 61*, 36-45, 1991.
3. Cemaloğlu, N., Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 77-87, 2007.
4. Erçetin, Ş. Ş., Hamedoğlu, M. A., and Çelik, S., Mobbing in primary schools: A case study for Hendek country, Sakarya, *World Applied Sciences Journal, 3*(6), 945-955, 2006.
5. Onbaş, N., *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Örgütlerinde Duygusal Şiddete İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa, 2007.
6. Blase, J., and Blase, J., The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly, 38*(5), 671-727, 2002.
7. Cemaloğlu, N., Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma, *Bilig, 42*, 111-126, 2007.
8. Einarsen, S., The nature and causes of bullying at work*, International Journal of Manpower*, *20*(1-2), 57-69, 1999.
9. O'Driscoll M. P., and Beehr, T. A., Supervisor behaviors, role stressors and uncertainty as predictors of personal outcomes for subordinates, *Journal of Organizational Behavior, 15*(2), 141-155, 1994.
10. Vartia, M., The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate*, European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(2), 203-214, 1996.
11. Yılmaz, E., *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2006.
12. Hussein, M., Ethical leadership makes the right decisions, *Journal of Technology and Business,* October 2007, 57-65, 2007.
13. Pipkin, C. H., A call for ethical leadership, *GSU Educational Forum*, *5*(1), 1-3 2000.
14. Thoms, J. C., Ethical integrity in leadership and organizational moral culture, *Sage Publications*, (Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), *4*(4), 419-442, 2008.
15. Notelaers, G., Einarsen, S., Witte, H. D., and Vermunt, J. K., Measuring exposure to bullying at work: The validity and advantages of the latent class cluster approach, *Work & Stress*, *20*(4), 289-302, 2006.
16. Kelly, D. J., Workplace Bullying, Women and Work Choices, In, *National Conference on Women and Industrial Relations,* Brisbane, 12-14 July, 2006.
17. Hodson, R., Roscigno, V. J., and Lopez, S. H., Chaos and the abuse of power: Workplace bullying in organizational and interactional context, *Work and Occupations, 33*(4), 382-416, 2006.
18. Sandvik, P. L., Take this job and … : quitting and other forms of resistance to workplace bullying*, Communication Monographs*, *73*(4), 406-433, 2006.
19. Köse, H., Örgüt İçi İletişimde Negatif Bir Olgu: Psikolojik Yıldırma ve Sistemli Bir "Ötekileştirme" Süreci Olarak Mobbing, İçinde*, II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu*, 27-28 Nisan, 2006, (ss: 282-292), Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü.
20. Baillien, E., Neyens, I., Witte, H. D., and Cuyper, N. D., A qualitative study on the development of workplace bullying: Towards a three way model, *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*, 1-16, 2009.
21. Kieseker, R., and Marchant, T., Workplace bullying in Australia: A review of current conceptualisations and existing research, *Australian Journal of Management & Organisational Behaviour*, *2*(5), 61-75, 1999.

22. Bilgel, N., Aytaç, S., and Bayram, N., Bullying in turkish white-collar workers. *Occupational Medicine*, *56*, 226-231, 2006.

23. Leymann, H., and Gustafsson, A., Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(2), 251-275, 1996.

24. Turney, L., Mental health and workplace bullying: The role of power, professions and "on the job" training. [Electronic Version]. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 2*(2), 1-9, 2003.

25. Branch, S., *Upwards bullying: An exploratory study of power, dependency and the work environment for Australian managers.* Unpublished Doctoral Thesis, Griffith University Department of Management, Brisbane, Australia, 2006.

26. Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.

27. Yamane, T., *Temel Örnekleme Yöntemleri*, (Çevirenler: A. Esin; M. A. Bakır; C. Aydın ve E. Gündüzsel), İstanbul: Literatür Yayıncılık, 2001.

28. Baş, T., *Anket*. 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003.

29. Balcı, A., *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4., Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

30. Yılmaz, E., Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, 739-756, 2005.

31. Einarsen, S., and Raknes, B.I., Harassment in the workplace and the victimization of men, *Violence and Victims, 12*, 247-263, 1997.

32. Erdoğan, Ç., *İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.

33. Gültekin, M., *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2008.

34. Karagöz, A., *İlk ve orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

35. Turhan, M., *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.

36. Gündüz, H. B., ve Yılmaz, Ö., Orta öğretim kurumlarında mobbing (yıldırma) davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Düzce ili örneği), *Millî Eğitim*, *179*, 269-281, 2008.

37. Gökçe, A. T., *İş Yerinde Yıldırma: Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.

38. Hubert, A., and Veldhoven, M., Risk sector for undesirable behavior and mobbing, *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 415-424, 2001.

39. Dick, R. V., and Wagner, U., Stres and strain in teaching: A structural equation approach, *British Journal of Educational Psychology, 71,* 243-259, 2001.

40. Cemaloğlu, N., ve Ertürk, A., Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 345-362, 2007.

41. Matthiesen, S. B., and Einarsen, S., MMPI-2 configurations among victims of bullying at work, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *10*(4), 467-484, 2001.

42. Tınaz, P., İşyerinde Psikolojik Taciz, *Çalışma ve Toplum*, 4, 2006.

43. Arslan, F., *İşletmelerde duygusal zorbalık ve Ankara'da bankacılık sektöründe duygusal zorbalığın varlığına ilişkin bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, 2007.

44. Bulutlar, F. ve Öz, E. Ü., The effects of ethical climates on bullying behaviour in the workplace. *Journal of Business Ethics*, *86*, 273-295, 2009.

45. Peterson, D. K., Deviant workplace behavior and the organizations's ethical climate. *Journal of Business and Psychology, 17*(1), 47-61, 2002.

46. Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., Locander, W. B., Effect of ethical climate on turnover intention: Linking attitudinal- and stress theory. *Journal of Business Ethics*, *78*, 559-574, 2008.

47. Brown, M. E., and Trevino, L. K., Ethical leadership: A review and future directions, *The Leadership Quarterly*, *12*, 595-616, 2006.

48. O'Driscoll M. P., and Beehr, T. A., Supervisor behaviors, role stressors and uncertainty as predictors of personal outcomes for subordinates. *Journal of Organizational Behavior, 15*(2), 141-155, 1994.