



**T. C.
YEDİTEPEÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERE
GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE
KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gürsel KAYA

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul - 2008



**T. C.
YEDİTEPEÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERE
GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE
KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gürsel KAYA

**Danışman
Prof. Dr. Sefer ADA**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul - 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERE
GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE
KARAR VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÜRSEL KAYA

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Sefer ADA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye : Dr. Adil Serdar SAÇAN

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 24./04./2008

İÇİNDEKİLER

SİMGELER LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
ÖNSÖZ	xi
ABSTRACT.....	xii
ÖZET	xiii
I. BÖLÜM	1
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durum.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.2.1 Alt problemler.....	6
1.3 Araştırmanın Sayıtları.....	7
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5 Önem.....	7
1.6 Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM	10
2 İLGİLİ KAYNAK ARAŞTIRMASI	10
2.1 Yönetimin Tanımı Ve Unsurları	10
2.2 Yönetici Ve Lider	13
2.3 Eğitim Yönetimi	19
2.4 Okul Yönetimi	22
2.5 Öğretim Liderliği	24
2.5.1 Öğretim liderliği kavramı	25
2.5.1.1 Öğretim liderliği davranış boyutları	27
2.5.1.2 Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	29

2.5.1.3	Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.....	33
2.5.1.4	Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	35
2.5.1.5	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.....	38
2.5.1.6	Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması.....	41
2.6	Karar Verme Becerileri.....	43
2.6.1	Karar verme kavramı	43
2.6.2	Karar verme süreçleri.....	45
2.6.2.1	Problemi (amacı) algılama ve tanımlama	47
2.6.2.2	Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	50
2.6.2.3	Kararı uygulama ve denetim.....	53
2.6.2.4	Değerlendirme	53
2.6.3	Kararsızlık nedenleri.....	54
2.6.4	Eğitim yönetiminde ve okul yönetiminde karar verme	57
III.	BÖLÜM	61
3	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
3.1	Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
3.2	Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	64
3.3	Karar Verme Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	66
3.4	Karar Verme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	69
IV.	BÖLÜM	73
4	YÖNTEM	73
4.1	Araştırma Modeli.....	73
4.2	Evren ve Örneklem	73
4.3	Veri Toplama Araçları	73
4.3.1	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği.....	74
4.3.2	Okul müdürlerinin karar verme becerileri ölçeği	74
4.4	Verilerin Toplanması	75
4.5	Verilerin Analizi	75
V.	BÖLÜM	77

5	BULGU ve YORUMLAR.....	77
5.1	Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	77
5.2	Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	79
5.2.1	Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar.....	79
5.2.2	İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	80
5.2.3	Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	88
5.2.4	Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar.....	89
5.2.5	Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar.....	96
VI.	BÖLÜM.....	98
6	SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	98
6.1	Sonuç ve Tartışma	98
6.2	Öneriler	101
	KAYNAKLAR	104
EK 1:	Kişisel Bilgi Anketi.....	109
EK 2:	Öğretim Liderliği Davranışları Anketi	110
EK 3:	Okul Yöneticilerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği	113

SİMGELER LİSTESİ

N : Toplam

f : Frekans

S_d : Serbestlik Derecesi

S_s : Standart Sapma
—

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

$\%$: Yüzde

TABLÖLAR LİSTESİ

Çizelge 5.1: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f , %, %gec ve %yig Değerleri.....	77
Çizelge 5.2: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f , %, %gec ve %yig Değerleri	77
Çizelge 5.3: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , %, %gec ve %yig Değerleri	78
Çizelge 5.4: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni İçin f , %, %gec ve %yig Değerleri.....	78
Çizelge 5.5: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f , %, %gec ve %yig Değerleri.....	79
Çizelge 5.6: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderliği Davranışları Algı Düzeylerine İlişkin Algılarının N , x ve ss Değerleri.....	79
Çizelge 5.7: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t -Testi Analizi Sonuçları	80
Çizelge 5.8: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....	81
Çizelge 5.9: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Çizelge 5.10: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....	83
Çizelge 5.11: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 5.12: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....	85
Çizelge 5.13: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Çizelge 5.14: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....	86

<i>Çizelge 5.15: Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>87</i>
<i>Çizelge 5.16: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeylerine İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri</i>	<i>88</i>
<i>Çizelge 5.17: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları.....</i>	<i>89</i>
<i>Çizelge 5.18: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....</i>	<i>90</i>
<i>Çizelge 5.19: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>90</i>
<i>Çizelge 5.20: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....</i>	<i>91</i>
<i>Çizelge 5.21: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>92</i>
<i>Çizelge 5.22: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....</i>	<i>93</i>
<i>Çizelge 4.23: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>93</i>
<i>Çizelge 4.24: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar.....</i>	<i>94</i>
<i>Çizelge 4.25: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>95</i>
<i>Çizelge 5.26: Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Düzeyi Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>96</i>

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Sekil 1: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki</i>	17
---	----

ÖNSÖZ

Eğitim kurumlarını diğer kurumlardan ayıran en önemli özelliği ürününün insan olmasıdır. Bir toplumun insan kaynağı o toplumun en önemli ve en değerli kaynağıdır. İnsan kaynağının nitelikli, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılması eğitimin temel görevidir. Bu nedenle eğitim kurumları toplum için kritik öneme sahiptir. Bu kurumların başında ise okullar gelmektedir. Okul yöneticilerinin yetişmiş ve eğitilmiş olması ise başarı ile doğru orantılıdır. Günümüzde okul yöneticilerinin salt yönetme görevi değil yönlendirme ve koordinasyon sağlama görevleri ön plana çıkmaktadır. Bu liderliğin temel vasıflarından biridir.

Okullarda ön plana çıkan liderlik yaklaşımı ise öğretimle en içli dışlı olan liderlik türü olan öğretim liderliğidir. Yapılan araştırmalar okul yöneticilerine en uygun liderlik tipinin öğretim liderliği olduğunu göstermektedir. Öğretim liderinin sağladığı yönetim görevlerinden en önemlisi ise karar verme sürecidir. Karar verme bilimsel bir süreç içinde gerçekleştirilmeli, verilen karar tüm olumlu ve olumsuz yönleriyle önceden iyi saptanmalıdır. Bu eğitimin hata kabul edilmeyen yapısıyla birebir örtüşmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği geçen tüm ailem, dostlarım ve özellikle bu çalışma sırasında ilgisini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sefer ADA'ya sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

**STUDY OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS REGARDING THE
RELATIONSHIP BETWEEN PRINCIPALS' INSRUCTIONAL LEADERSHIP
AND THEIR DECISION MAKING ABILITIES**

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the relationship between principals' decision making abilities and instructional leadership in teachers' point of view.

In the study, Instructional Leadership Scale, developed by Mehmet Şişman was used and five sub-categories and the 132 teacher all stated that their principals mostly exhibit instructional leadership behaviors. No significant difference was found between these five sub-categories and independent variables like age, sex, department and seniority. More over a significant difference was found between all sub-categories and independent variables like school type in favor of secondary school and vocational high school .

Another variable of the study is decision making skills which has vital importance in management procedures. To measure the principals' decision making abilities a scale, developed by Ömür Acet was used and four sub-categories were identified. Then the data collected was processed for these sub-categories. 132 sampled teachers partly stated that their principals' have the capacity in decision making procedures. No significant relationship was found between variables like sex, age, department and seniority. More over a significant difference for Anatolia High Scholl was found between decision making abilities and independent variables like school type in favor of secondary school and vocational high school.

The main objective of the study is to identify principals' decision-making abilities and the degree of instructional leadership, with regard to the teachers' opinions and statistically significant relationship was detected for all sub categories. That is to say, for all sub categories, it is concluded that the higher the level of instructional leadership, the better abilities the principals have to make decisions.

Key Words: Instructional Leadership, Making Decision, Scholl Management, Leader,
Manager

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERE GÖRE
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE KARAR
VERME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu çalışmada Mehmet Şişman'ın öğretim liderliği davranışları ölçeği uygulanmış ve öğretim liderliğinin beş alt boyutu incelenmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturan 132 öğretmen tüm alt boyutlarda müdürlerinin çoğunlukla öğretim liderliğini sergilediğini belirtmiştir. Tüm alt boyutlar ile cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca okul türü bağımsız değişkeni için, düz lise ve meslek lisesi lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni de yönetim süreçlerinden hayati öneme sahip karar verme sürecinde okul müdürlerinin gösterdiği karar verme becerileridir. Okul müdürlerinin karar verme becerilerini ölçmek üzere Ömür Acet tarafından geliştirilen okul müdürlerinin karar verme becerileri ölçeği kullanılmış ve karar verme sürecinin dört alt boyuttan oluştuğu kabul edilerek, bu alt boyutlar için incelenmiştir. Araştırmada araştırmanın örneklemini oluşturan 132 öğretmen müdürlerinin karar verme becerileri gösterdiğine tüm alt boyutlar için kısmen katıldığını belirtmiştir. Tüm alt boyutlar ile cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca okul türü bağımsız değişkeni için, düz lise ve meslek lisesi lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Araştırmanın ana problemi olarak da öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak tüm alt boyutlar arasında manidar ilişkiler saptanmıştır. Buna göre tüm alt boyutlar için öğretim liderliği davranışları düzeyi arttıkça karar verme becerileri düzeyinin de arttığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Liderliği, Karar Verme, Okul Yönetimi, Lider, Yönetici

I. BÖLÜM

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, sayıtlıları, önemi ve tanımları verilecektir.

1.1 Problem Durum

Önceden işletmelerde başlayan yönetsel değişim giderek hizmet üreten kamu kuruluşlarına, özellikle de okullara yansımaya başlamıştır. Artık okul çalışanları yönetilmek değil yönlendirilmek istemektedir. Bu sebeple lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Lider yöneticilerin; değişime ayak uydurabilen, insanları etkileme yeteneğine sahip, sorgulanmaya açık, açık fikirli ve bilgi paylaşımının olduğu bir örgüt oluşturabilen bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Küreselleşme ile yönetici kavramı eskiden beri bilinen anlamından çıkıp yeni anlamlar kazanmaya başlamıştır. Artık sorunu tayin edip çözen yönetici yerine, sorunu çalışanlarıyla tayin eden, çözüm yollarını yine çalışanlarıyla araştıran ve sorunun ortadan kaldırılmasında lider özelliklerini ortaya çıkarabilen yöneticiler aranmaktadır.

Bu hızlı değişim süreci içinde yöneticilerin liderlik rollerinin de yeniden oluşturulması gerekmektedir. Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Çelik'in (1999, s.1) değişik kaynaklardan aktardığına göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma, olarak tanımlanmaktadır. Liderler, okul misyonunu tanımlamak; pozitif öğrenme ortamı geliştirmek; öğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler. Bu yüzden geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider olmaları ve

sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir. Gelecekteki liderlerin ortak özellikleri, öğrenme odaklı olmaları ve öğretimsel liderlik rolünü üstlenmeleridir (Özdemir ve Sezgin, 2003).

Liderin kurumdaki yeri ve önemi yönetimin süreçleriyle birlikte ele alındığında ortaya çıkmaktadır. Yönetim, kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Yönetim, grup gayretleri ile işlerin başarıma sanatı ve bilimidir. Her iki tanımdan yola çıkarak yönetimi, bir bilim ve sanat olarak niteleyebiliriz. Bir başka tanıma göre ise yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2004, s.9).

Karar süreci yönetimin kalbi yani en önemli süreçlerden birisidir. Yönetim süreçlerin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer bütün süreçler karar verme ile örtülmüş, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticilerin en temel sorumluluklardan birisidir (Erdoğan, 2004, s.50).

Yönetim faaliyetleri çeşitli süreçlerden oluşur. Erdoğan (2004, s.69) yönetim faaliyetlerini, sorun çözme, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, değerlendirme olarak altı sürece ayırmıştır. Kaynakların tümü yönetim faaliyetlerinin en önemli sürecinin karar verme süreci olduğu ve tüm diğer süreçleri karar vermeye bağlı olduğu; karar verme ile örülmüş, bütünleşmiş ve karar verme için olduğunu belirtmiştir. Her örgüt, etkili olabilmek için karar verme yeteneğine sahip olmak zorundadır. Kararlar lider tarafından, grup tarafından, örgüt dışı yasal güçler yada bir başka yolla verilebilir. Kararlar uygulanmadıkça örgüt işleyemez (Aydın, 1998, s.126-127).

Yönetimin temel çerçevesi, ilkeleri ve teknikleri genel olarak her yer için uyarlanabilir. Çünkü yönetimin gerçekleştiği hemen hemen her yerde belirli amaçlar, belirli süreçlerden geçerek oluşan ürünler, bu ürünlerin kontrol edilmesi gibi olgular vardır. Bu olgular eğitim kurumları için de söz konusudur. Yani eğitim kurumları da belirli amaçlara ulaşmak üzere gerçekleştirilen süreçlerden oluşan bir yapıya sahiptir.

Ancak bu genel benzerliğe rağmen eğitim kurumları belirli açılardan temel farklılıklara sahiptir. Her şeyden önce eğitim, herhangi bir kurumda gerçekleşen üretime her yönüyle benzeyen bir süreç değildir. Bu doğrultuda okullar da tabii ki sahip oldukları amaçlar, insan kaynakları, yapılan işler açısından herhangi bir işletme gibi değildir. Eğitimin ve okulun aşağıda açıklanacak olan kendine özgü belirli önleri vardır. Bunlar (Erdoğan, 2004, s.90–92):

1. Eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir.
2. Eğitim öğretim ve öğrenme süreci çok karmaşık bir iştir.
3. Eğitim ve okul, başka alanlarda ve sektörlerde olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumların ilgilendiği bir alandır.
4. Okul yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenlerin) özellikleri açısından da eğitim dışı kurumlara göre farklıdır.
5. Okulun eğitim dışı kurumlara göre bir başka farklılığı da kalitesini her zaman belli bir çizgide tutmak ve daha yükseklerle ulaşmak için eğitim dışı kurumlar gibi yoğun bir baskı hissetmemesidir.
6. Okullarda bulunan öğrenci potansiyelinin her yıl belirli oranlarda değişmesi önemli bir kesinti sorunu olarak görülebilir.
7. Okullarda gerçekleştirilen işlerin sınırları ve yoğunluğu başka kurumlarda gerçekleştirilen işlerin sınırları gibi kesin ve belirli değildir

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin etkisi ile küreselleşme süreci hız kazanmıştır. Küreselleşme sosyal, ekonomik ve siyasal bütün alanlarda etkide bulunmaktadır. Eğitim kurumları olan okullar da bu değişim sürecinden etkilenmektedir.

Meydana gelen gelişmeler, okul ve okul yöneticilerinin rollerini ve sorumluluklarının tanımlarını da değiştirmektedir. Eğitim kurumlarının temel öğelerinden birisinin okul olduğu ve eğitim işlevinin okullarda gerçekleştirildiği göz önüne alınırsa, bu ortamın istenilen doğrultuda olabilmesi için başarılı bir yönetimin olması da gerekmektedir.

Okul yönetimindeki başarı, okul yöneticisinin göstereceği liderlik davranışları ile yakından ilgilidir. Hâlbuki geleneksel tanımlamalar, okulun gelişimi ve yenileşmesi için bugün yeterli kalmayan planlama, organize etme, kontrol etme gibi yönetim süreçleri üzerinde odaklanmıştır. Okul yöneticilerinin okulun değişim rehberi olma, problem çözme ve karar verme gibi anahtar olan rolleri bugün yenilikçi olma, kaynakları etkili bir şekilde yönetme ve öğretimsel lider gibi hizmet etme şekline dönüştüğü söylenebilir (Richartson, 1987; Akgün, 2001; Akt. Memişoğlu, 2001).

Öğretimsel liderliğinin en önemli özelliklerinden biri etkili karar verme becerilerine sahip olmasıdır. Dolayısıyla okul yönetimindeki birçok anahtar rol öğretimsel liderin sahip olması gereken beceriler yardımıyla çözüme ulaşmaktadır. Bir lider karar verirken bilimsel karar verme metodolojisini uygular. Bu onun doğal yeteneklerinden biridir ve okul yönetiminde öğretim lideri olmayı başarabilen bir okul müdürü etkili kararlar verebilmeli, kararlara katılımı gönüllülük esasına dayalı olarak sağlamalı ve bu kararları uygulamalıdır. Kararları klasik yöneticiden farklı olarak ekibi ile birlikte almalıdır.

Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticileri, öğrencilerin okulda bulunmasının temel amacı konusunda netlik ve fikir birliği içinde olmak durumundadırlar. Bu fikir birliği okuldaki bütün personele sorumluluk yüklemelidir. Ancak, söz konusu fikir birliği öğretmenlerin alternatif fikirleri deneyebilecekleri ve farklı uygulamaları tartışabilecekleri kadar da esnek olmalıdır. Bütün bunlar okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliğini önemli bir etken yapmaktadır. Chell okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi engelleyecek etkenleri yok etmek okul yöneticisinin öğrenci başarısını artırmak ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapabileceği etkinliklerdir demiştir (Chell, 1995; Akt. Özdemir ve Sezgin: 2003).

İzole olmuş okul yöneticileri geri planda kaymakta, bunun yerine işbirliği yapan takım ile bu takımda çalışan yöneticiler ön plana çıkmaktadır. Yöneticiler artık her

konuyu önceden bilen ve astlarının onun talimatlarına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil aksine öğretim süreçlerini başlatan ve astlarının yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve angajmanlarını optimal gelişme ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için destekleyen bir kişidir. Kısaca yöneticilikten liderliğe kaymıştır.(Oğuz vd., 2004, s.53).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin hatalarını kabul eden, kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli ve bilgili bir öğretim lideri de olmalıdır. Öğretim lideri, öğretim sürecini vurgular; öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki etkileşimi kolaylaştırır. Bir okul üzerinde etkisi ve gücü olan üç önemli öğeden söz edilebilir. Bunlar, çevre, okul personeli ve öğrencilerdir. Bu öğeler, okulun eğitim-öğretim ve diğer etkinliklerinin biçimlendirilmesine, okul başarısına ve hedeflerine ulamsa derecesine etki ederler. Okul yöneticilerinin görevi, öğretimsel bir lider olarak, eğitim öğretimin kalitesini yükseltecek biçimde bu öğeleri yönetmektir. Okul personelinin, çevrenin ve öğrencilerin, okulda başarının artırılmasına yardımcı olacak şekilde yönetilmesi için okul yöneticisi, okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaya, öğrenci başarısını ön plana çıkarmaya, öğretim programlarında bütünlük sağlamaya, okul personeli ile işbirliği içinde etkili bir iletişim gerçekleştirmeye, çevrenin ve ailelerin desteğini almaya çalışmalı ve öğrenmeyi engelleyecek disiplin sorunlarını ortadan kaldırmalıdır (Sagor ve Barnett, 1994, Chell, 1995; Akt. Özdemir ve Sezgin: 2003).

Chell (1995; Akt. Özdemir ve Sezgin: 2003), öğretim liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- a) Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder.
- b) Vizyonu davranışa dönüştürür. Takim halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.
- c) Destekleyici bir ortam oluşturur. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi geliştirir.

d) Okulda islerin nasıl işlediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını görür.

e) Bilgiyi harekete geçirir. Gerekğinde farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

1.2 Problem Cümlesi

İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.1 Alt problemler

1. İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları düzeyi nedir?

2. İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları;

a) Öğretmenlerin cinsiyetine,

b) Öğretmenlerin yaşına,

c) Öğretmenlerin kıdem yılına,

d) Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne

e) Öğretmenlerin branşına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerileri düzeyi nedir?

4. İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerileri;

a) Öğretmenlerin cinsiyetine,

- b) Öğretmenlerin yaşına,
- c) Öğretmenlerin kıdem yılına,
- d) Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne,
- e) Öğretmenlerin branşına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre, müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okul müdürlerinin karar verme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Sayıtları

- a) Araştırmada görev alan örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
- b) Denekler anketi cevaplandırırken samimi ve içten davranmışlardır.
- c) Kullanılan istatistiksel teknikler amacımıza uygundur.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği hakkındaki görüşleri öğretim liderliği davranışları belirleme anketi ile sınırlıdır.
- b) Öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerilerini belirlemek için kullanılan karar verme becerileri ölçeği ile sınırlıdır.
- c) 2007–2008 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- d) İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

1.5 Önem

Son yıllarda eğitim yönetimi alanında çalışma yapan bilim adamları öğretim liderliği konusuna yoğun ilgi göstermişlerdir. Bunun sebebi bu liderlik tipinin eğitime ve okul liderliğine daha yatkın olması ve etkili okulu oluşturmada anahtar öge rolünü

oynamasıdır. Öğretim liderliği davranışlarını gösterebilen bir yöneticinin okuldaki karar verme sürecindeki becerilerine olumlu yönde katkı yapması olanaklıdır (Gümüşeli,1996).

Günümüzde okul müdürlerinin eğitim ve öğretim işlerine daha fazla zaman ayırması ve öğretim işlerini bizzat koordine etmesi gerekmektedir. Bunun için gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılarak geliştirilmesi için birçok araştırma yapılmaktadır. Ancak ülkemizde henüz yeterli düzeyde araştırma yapılamamıştır. Türk eğitim sistemi içindeki müdürlerin liderlik yeterlilikleri göz önüne alındığında bu konuya verilmesi gereken önem daha da artmaktadır.

Bu araştırmanın önemi tüm bu noktalar dikkate alınarak şu şekilde özetlenebilir:

- a) Ülkemizde öğretim liderliği hakkındaki bilgi eksikliklerinin giderilmesinde bu yönde yapılan çalışmalara olumlu katkı yapması beklenmektedir.
- b) Bu çalışmayla okul müdürlerinin karar verme becerileri belirlenerek öğretim liderliği davranışlarının eğitim örgütlerine yaptığı olumlu katkı ortaya konulabilecektir.
- c) Bu çalışmayla elde edilecek bilgilerden eğitim liderlerini yetiştiren kurumların yararlanması beklenmektedir.

1.6 Tanımlar

Araştırmanın bu kısmında araştırmada çok sık kullanılan kavramlar ile araştırmanın değişkenlerinin tanımları verilecektir.

Öğretim lideri: Öğretim liderliği genel olarak eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik türüdür.

Karar verme: Bir süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmektir.

Ortaöğretim okulları: Eğitim sistemimizde ilköğretim okullarından sonraki basamak olan adımdır. Son yapılan değişiklikle amaçlara uygun olarak dört yıllık bir eğitim yapar. Bu araştırmada kullanılan ortaöğretim kurumu İstanbul Anadolu yakasında bulunan beş ortaöğretim kurumunu kapsamaktadır.

Okul türü: Ortaöğretim kurumunun Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına göre belirlenen resmi okul çeşididir. Araştırmamızda Anadolu lisesi, düz lise, meslek lisesi, fen lisesi ve diğer okul çeşitleri olmak üzere 5 tür kullanılmıştır.

Öğretmen: Yukarıda açıklanan ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve eğitim-öğretim hizmetlerinin sınıf içindeki yöneticisidir.

Branş: Öğretmenin görev alanıdır.

Kıdem: Öğretmenin meslekte geçirdiği süre olarak tanımlanabilir.

II. BÖLÜM

2 İLGİLİ KAYNAK ARAŞTIRMASI

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal bilgi ve yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

2.1 Yönetimin Tanımı ve Unsurları

Yönetim kavramı hakkında birçok bilim insanı tanımlama yapmıştır. Bu tanımlara baktığımızda yönetimin ne olduğunu daha net anlayabilmekteyiz.

Guarny' e göre yönetim bilimi, örgütlerin amaç, yapı, hava ve süreçlerini belirlemeye ve açıklamaya yönelmiş bir bilim dalıdır. Bu bilim dalının kuşkusuz diğer bilimlerle yakından ilişkisi vardır. Yönetim insan davranışlarını biçimlendirir ve yönlendirirken işletme ve hukuk kuralları ile ilgilenmemesi düşünülemez. Yönetimi genelde en çok uğraştıran husus bu kuralların uygulanış tarzıdır. (Guarny, 1993; Akt. Şahin, 2007).

Örgüt benzer amaçları paylaşan insanların amaçlarına ulaşmak için yaptıkları eylem, çaba ve etkileşimler sonucu meydana gelir. Etkili bir örgüt yapısının sağlam bir modele dayandırılması gerekir. Yönetim süreci ise bu yapının işlenmesini sağlayan çabalardan meydana gelir. Yönetim örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgütün madde ve beşeri kaynaklarını yönlendirir, bunları kullanır ve denetler. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2000).

Şahin'e göre (1994, s.70) ise “yönetim insanların işbirliği sağlama ve onları amaca doğru yürütme çabalarının toplamıdır”. Bir kuruluştaki amaca ulaşma yolunda insanların işbirliği sağlama, iş ve çabalarının toplamı, başka bir ifadeyle başkalarının aracılığı ile amaçlara ulaşma, başkalarına iş gördürme faaliyetlerinin toplamına yönetim denir (Tosun, 1992, s.161). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi yönetim, amaçlara yönelmiş, beşeri, psikolojik ve sosyolojik özellikte bir süreçtir.

Taymaz ise yönetimi (1995, s.15):

- ❖ Örgütü belirlenen amaçlara ulaştırmaya ve bu amaçlara uygun biçimde yaşatmaya çalışır.
- ❖ İnsan ve madde kaynaklarını sağlayarak etkin bir biçimde kullanmaya çalışır.
- ❖ Örgüt içinde belirlenmiş politika ve kararları uygular ve işlerin yapılmasını sağlar.
- ❖ Örgütte çalışanları izler, denetler ve geliştirme çalışmaları düzenler şeklinde tanımlamıştır.

Bir başka kaynakta yönetim insan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir amacı gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemidir (Aydın,1991, s.70). Ertürk'e göre (1998, s.5) ise yönetim, işletmelerde parasal, mekaniksel ve insan gücünden oluşan kaynakları en uygun (optimal) bir biçimde sevk ve idare etme faaliyetlerini kapsamaktadır şeklinde tanımlamıştır.

Yönetim genel olarak bakıldığında birçok kaynakta yönetme sanatı olarak adlandırılır. Erdoğan'a göre (2004, s.3) ise, kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakların ve imkânların en iyi biçimde kullanılma bilimi ve sanatıdır. Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür.

Yönetim herhangi bir örgütü, önceden belirlenen amaçlarına ulaştırma ve amaçlarına uygun bir şekilde yaşatma, örgüt içindeki insan ve diğer kaynakları sağlama ve etkili bir şekilde kullanma, önceden belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama ve işlerin yapılmasını sağlama, örgüt çalışmalarını planlama, organize etme, izleme, kontrol etme ve geliştirmedir (Taymaz, 1995, s.15).

Tüm bu tanımlara göre yönetim var olan sistemi planlanan doğrultuda hedeflerine göre işletilmesi ve bu işletme sırasında sistemin kaynaklarının (insan kaynağı, hammadde, makine vb gibi) azami ve etkili bir şekilde kullanılması, yönlendirilmesi

ve sistemin belirlenen amaçlar doğrultusunda yaşamasını sağlama için yapılan yönetsel faaliyetlerin bütünüdür denilebilir.

Yönetsel faaliyetler örgütün yöneticisi tarafından yerine getirilen ve örgütlerin yaşamaları ve gelişmeleri ile ilgili olan faaliyetlerdir. Bu faaliyetler Fayol'un öne sürdüğü ve tüm yönetsel araştırmalarda da kullanılan; planlama, örgütlenme, eş güdümlenme, yöneltme ve denetleme olarak 5 temel sürece sahiptir. Bu faaliyetler benzer olarak yönetimin bir organı olan yöneticilerin fonksiyonlarını ve yönetim sürecinin de safhalarını oluşturmaktadır (Fidan, 1997, s.21).

Gullick'e (1937; Akt. Kurtuldu, 2007) göre yönetim faaliyetleri şu süreçlerden oluşur:

- ❖ *Planlama*: Belirlenmiş amacın gerçekleştirilmesi için yapılması gereken işlerin, izlenecek yolların ve kullanılacak yöntemin ayrıntılı bir biçimde hazırlanması.
- ❖ *Örgütlenme*: Belirlenmiş hedefi gerçekleştirmek için kurumdaki yetki ve sorumluluk yapısının belirlenmesi, aynı doğrultuda alt birimlerin düzenlenmesi, tanımlanması ve eşgüdümlemesi.
- ❖ *Personel Alma*: Personel ile ilgili işe alma, eğitme ve uygun çalışma koşullarını sağlama gibi işlerdir.
- ❖ *Yöneltme*: Verilen kararları belirli emirlere dönüştürme ve örgüte liderli hizmetini sunmak için yapılan işlerdir.
- ❖ *Koordinasyon*: Kurumda yapılan işlerin birbiri ile ilişkilendirilmesidir.
- ❖ *Bilgi Verme*: Yöneticinin, kayıtlar araştırma ve denetleme yolu ile üstlerini haberdar etmesi, olup bitenlerden haberdar olması ve astlarını haberdar etmesi için yaptığı işlerdir.
- ❖ *Bütçeleme*: Mali planlama, muhasebe ve kontrol biçiminde yapılan işlerdir

Erdoğan ise (2004, s) yönetim faaliyetleri için aşağıdaki yedi süreci ele almıştır:

- ❖ Sorun çözme

- ❖ Karar verme
- ❖ Planlama
- ❖ Örgütlenme
- ❖ İletişim
- ❖ Değerlendirme

Araştırmanın bölümlerinden biri olan karar verme süreci yönetim süreçlerinin kalbi olarak tanımlanabilir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir diğer tüm süreçler bunun için vardır. Araştırmanın bir değişkeni olan karar verme becerileri üzerinde daha sonra ayrıntılı olarak durulacaktır.

2.2 Yönetici ve Lider

Günlük hayatta çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılan yönetici ve lider kavramı ister farklı ister eş anlamlı olarak kullanılsın, bu iki kavram arasında yakın bir ilişki olduğu ve birinin diğeriyle bütünlük kazandığı da açıktır. Bu bağlamda, yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak yönetimi sağlayan kişi olarak tanımlanırken, lider, buna ek olarak etkileme gücüne sahip olan kişidir şeklinde tanımlanmaktadır (Çelik, 2006).

Bu iki kavramı daha net ve sistematik bir biçimde anlamlandırmak için, önce yönetici kavramı daha sonra liderlik kavramı ve en sonunda da benzer ve farklı noktaları ortaya konulmalıdır.

Erdoğan'a göre (2000, s.33) yönetici, belli bir zaman diliminde, değişen çevre şartları altında belirli amaçları gerçekleştirmek için maddesel ve insani üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getirip ve çalıştıran kimsedir. Hatipoğlu'na göre (1993, s.1) ise, emrindeki çalışan insanlara hangi işin nasıl yapılacağını anlatan, örgütün amaçlarını belirleyen işlerin yürütülmesi için planlar yapan, tüm bu faaliyetleri denetleyen, sorun çıktığı zaman bu sorunları çözen, örgütün sahip olduğu

tüm kaynakları örgütün amaçlarına ulaşmak için çeşitli alanlara dağıtan ve uyumlu hale getiren kimsedir.

İşletmeler canlı bir organizma gibidir; doğar, büyür ve yok olurlar. Bu organizma içinde insan unsuru işletmenin sinir sistemi, para damarda dolanan kan, yönetici de bu organizmanın beynidir (Çelik, 2006).

Yönetici kar ve riski başkalarına ait olmak üzere mal ve hizmet ortaya koymak için üretim faktörlerini tedarik eden ve bunları belli bir ihtiyacı karşılama amacına yönelten kimse olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda, planlayan, talimatlar veren veya onları denetleme yetkisine sahip olan herkes yöneticidir diyebiliriz. Ünlü yönetim bilimcisi Peter Drucker ise yöneticiyi: “Bilginin uygulanmasından” ve performansından sorumlu kişi” olarak tanımlanmaktadır. Çünkü bilgiye sahip olan bir yönetici diğer kaynaklara da sahip olabilir. Ancak bilgili olmayan bir insanın diğer kaynaklara etkin bir şekilde sahip olabileceği belirsizdir (Drucker, 1996, Akt. Çelik, 2006).

Yönetici olabilmek için belirli bir standarttan söz etmek kolay değildir. Bu anlamda yöneticilikle ilgili belirli temelleri kazandıran yerler olsa da tam anlamıyla yönetici yetiştiren bir kurumlardan bahsetmek zor. Dolayısıyla yönetici olarak yetişebilmek için belirli bir yöntemden de bahsedilemez. Yöneticiler genel olarak aşağıdaki yöntemlerle yetiştirilebilir (Erdoğan, 2004, s.35).

1-İşbaşında Öğrenme: Yönetici adaylarına yöneticilik yapabilecekleri imkânlar sunulur. Yani yönetici adayı, yöntemle ilgili birtakım işleri bizzat yaparak yöneticilik bilgisini ve deneyimini kazanır. Bu yöntem ile az sayıda yöneticilerin yetiştirilmesinde sağlanır. Üst yöneticilerin kişiliğine bağlı olan bu yöntemi kurallara bağlamak zordur.

2-Görevler arasında Rotasyon: Yönetici adayının değişik görev alanlarında çalışmasına ve sorumluluk almasına dayalıdır. Bu yöntemle yönetici adayı, kurumdaki işleyişlerin çoğunu yakından izler ve öğrenir. Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çok iyi planlama yapılmalıdır.

3-Konferans, Kurs ve Seminer Türü Etkinlikler: Yönetici adayları, yönetim ilke ve teknikleri konusunda kurum içinde veya kurum dışında düzenlenen konferans, kurs ve seminer çalışmalarına katılarak kendilerini yetiştirebilir.

4-Kişisel Gelişmeye Yardımcı Olma: Yönetici adayları, kişisel gelişmelerine imkân tanınarak ve özendirilerek yönetici olarak yetiştirilebilirler.

5-Kariyer Planlama: Kurumda çalışan kişilerin mesleki geleceklerinin planlaması yoluyla da yöneticilerin yetiştirilmesi için çok önemli bir altyapı kurulmuş olur.

Örgütlerde yöneticilik, daha çok, örgütü temsil etme, grup gayretini koordine etme ve amaçlar doğrultusunda personeli yöneltme eylemi ve işlevidir. Sonradan kazanılan bir özelliktir. Örgütsel ve yönetsel liderlik ise, yöneticinin, aynı zamanda doğuştan gelen liderlik gücü ve yeteneği ile astlarını etkili ve verimli bir şekilde çalıştırabilme, onları gönül gücüyle etkileyebilme yeteneğidir. Liderlik, en kısa tanıyla, insanları etkileme sanatıdır. Günümüzde her yönetici, başarılı olabilmek için liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Günümüzde lider tek adam değildir, ekibi olan bir takım oyuncusudur. Lider insan odaklı, katılımcı, paylaşımcı, yaratıcı, yalın, açık, esnek ve öncü kişidir. Misyon ve vizyon sahibidir. Dolayısıyla örnek kişidir.(Peker ve Aytürk, 2000, s.48)

Yöneticilik bir meslektir ve işletmelerle birlikte ortaya çıkmıştır. Liderlik ise bir davranış ve yaşayış biçimidir. Belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen insanların var olduğu her ortamda liderlikten söz edilebilir (Erdoğan, 2004, s.35).

Aydın (1991) liderlik alanında yapılan araştırmalar sonunda yapılan genellemeler sıralanmaktadır (Erdoğan, 2004, s.41).

- 1.Liderlik bir statü ya da konumun değil, etkileşimin ürünüdür.
- 2.Liderliğin yapısı önceden belirlenemez, liderlik önceden yapılandırılmaz.
- 3.Bir durumda lider olan bir kişinin, başka bir durumda lider olması beklenemez.
- 4.Bir kişinin grup içindeki liderliği, grubun ona ilişkin algısına bağlıdır

- 5.Liderlerin eylemlerini onun kendisini algılayış biçimi etkiler.
- 6.Gruplarda genellikle liderlik rolü oynayan birden fazla kişi olabilir.
- 7.Lider, grup etkinliklerini ve grup üyelerine karşı olumlu duygular geliştirir.
- 8.Lider, önemli grup normlarını korur.
- 9.Lider, demokratik ya da otoriter olabilir.

Liderin en önemli kişisel özelliklerinden birisi de değerli bir amaca yönelik bir vizyon ile insanların hayal güçlerini harekete geçirip, hayal edilenleri açık hedeflere dönüştürebilmeleridir. İyi fikirleri uygulamak için harekete geçer, uyguladıklarından emin olmak için sürekli izlerler; değişimi kabullenmek yerine, biçimlendirirler, geleceği oluşturma çabası içinde olup fırsatları değerlendirirler, sonuçlara odaklanarak sınırlı bir ortamda çalışmaktan uzak dururlar, birlikte çalıştığı kişileri güçlü yönlerine, performanslarına ve potansiyellerine göre değerlendirir ve görevlendirirler, olumlu düşünür ve zorluklar içinde gizli fırsatlar olduğuna inanırlar; hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, uygulamaların doğru olup olmadığını kontrol ederler, yanlış yapanlara hoşgörü ile yaklaşarak uzlaşma yollarını ararlar, sürekli başkalarıyla iletişim halinde olup, onları etkiler, yönlendirir, eleştirir ve dinlerler (Kurtuldu, 2007)

Lider ve yönetici arasındaki farklar Koçel'e (1998, s.274) göre aşağıda çeşitli açılardan belirtilmiştir:

Yöneticiler;

- ❖ İşletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye,
- ❖ Sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye,
- ❖ Pozisyon izin verdiği sürece otoriteyi delege etmeye,
- ❖ Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler.

Liderler ise;

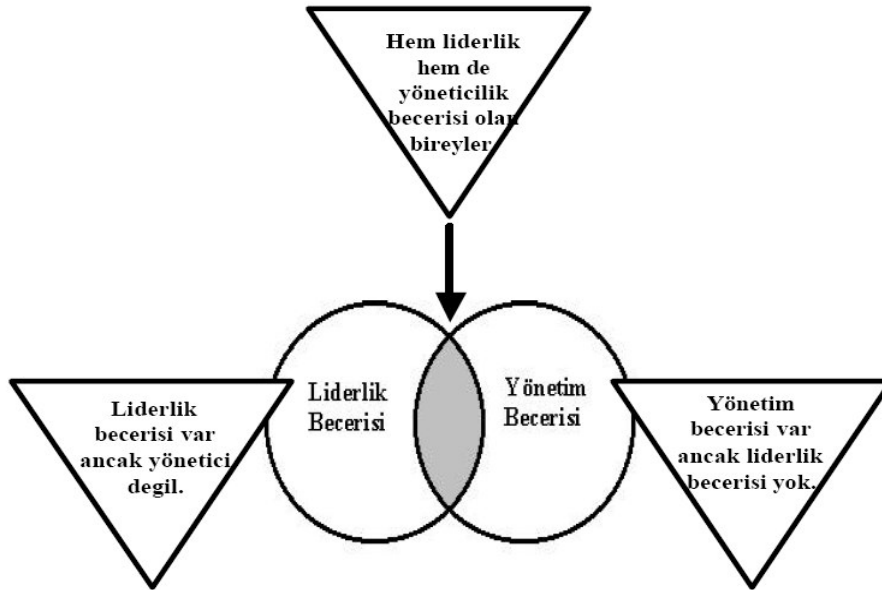
- ❖ Takipçilerinin hedeflerini gerçekleştirmeye,
- ❖ Takipçilerinin kendisine sağladığı otoriteye,
- ❖ Yasal emir-komuta zincirinin gerekliliklerine riayet etmemeye,
- ❖ Her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler.

Yönetici ve liderin ortak alanları, ikisinin de insanları yönetme ve yönlendirme faaliyetlerinde bulunmasıdır. Bu kavramların ayrıldığı yer ise kullandıkları yöntemler ve yaklaşımlardır. Yöneticiler yetkilerini, astlarını örgütün amaçlarına uygun olarak yönlendirmek için kullanır. Liderler ise gücünü yetkiden değil yeteneklerinden alır ve bu yeteneklerini astlarını yönetme için kullanır. Yani yöneticinin aracı, yetkileri; liderin ise, yetenekleridir. Her yöneticinin astlarını örgütün amaçlarına yönlendirebilmesi için yasal yetkilerinin yanında yeteneğinin de olması gerekir. Örgütler için aranan yöneticinin aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olması gerekir. Lider için, gerçek anlamı ile kullanıldığında, ortada yasal bir yetki yoktur. Liderin örgütte yasal bir pozisyona gelerek yönetme hakkını elde etmesi “liderliğin kurumsallaşması süreci” olarak ifade edilebilir. Örgütlerde çalışanlar artık çok daha fazla lider tipi davranışlar tercih edilmektedir. İnsanlar yönetilmekten daha fazla kendilerine yol gösterilmesini beklemektedir (Özalp, Koparal ve Berberoğlu, 1996, s.122–123).

Örgütün insanlardan oluşması ve liderliğin özünde insan ilişkileri bulunmasından dolayı, hemen hemen bütün örgütler varlıklarını sürdürebilmek için yöneticiye olduğu kadar lidere de ihtiyaç duymaktadırlar. Birbirinden farklı özellikleri ve gereksinimleri olan üyelerden oluşan örgütlerde, liderler bu özellikleri anlamak ve gereksinimleri gidermeye çalışmak durumundadır. Örgüt etkililiğini artırma doğrultusunda izlenecek politikayı çok iyi kavrayabilen, bu bilinç ve anlayışla personelin yaratıcı güçlerini harekete geçirebilen bir yönetici, aynı zamanda liderlik statüsünü de kazanabilmektedir (Argon, 2002).

Etkili liderler; kişileri, kendilerini, yaşadıkları ve çalıştıkları ortamları iyileştirip, örgütün görevlerini yerine getirmede üyelerine emir verip kontrol etmekten ziyade, onları destekleyip teşvik etme fonksiyonunu gerçekleştiren bireylerdir. Dolayısıyla lider ile yönetici arasındaki göze çarpan ilk fark onları izleyenlerin sayısı, amaçların gerçekleştirilme niteliği ve içinde bulundukları koşullar olduğu söylenebilir (Argon, 2002).

Bir örgütte liderlik davranışlarının yanında yönetsel anlamda, yöneticiler gereklidir. Yöneticiler, astlarını örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda etkilemekte başarısız olabilirler. İdeal olarak, bütün yöneticilerin lider olmaları beklenir fakat çoğu yönetici, liderlik özelliğine sahip değildir. Ancak birçok liderde, örgütteki iş görenleri etkileyebilir ve yönlendirebilir ama diğer yönetsel işlevleri başarmada yetersiz kalırsa, bireyleri ve grupları örgütsel hedeflere ulaştırmada başarısız olabilir.



Sekil 1: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki (Özdemir ve Sezgin: 2003)

İnformal liderler, örgüt üyelerinin davranışlarını etkilerler. Sekil 1'de, yönetim ve liderlik arasındaki ilişki gösterilmektedir. Örgütsel açıdan bu seklin en önemli noktası, örgüt için son derece yararlı olan fakat çok nadir rastlanan, hem lider hem de

yönetici özelliklerine sahip bireylerdir. Yönetici-lider kişiler, yönetimleri altındaki grupla birlikte, bir yandan liderlik ederken bir yandan da yönetim işlerini tamamlayabilirler. Lider olmayan yöneticiler, gruba ya da bireylere hükmedebilirler ve işin yapılmasını sağlayabilirler fakat grubun kendilerine saygı ve bağlılık göstermesini sağlayamazlar (Özdemir ve Sezgin, 2003).

Eğitim yönetiminde bu sorun sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Günümüz okul yöneticilerinin büyük bir kısmı lider vasfı olmadığı için bu gruba dahil olmaktadır. Bu sorun tüm eğitim sistemini etkilemektedir.

2.3 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin gelişimi modern sosyal bilimler ve yönetim biliminin tarihi gelişimine paralel bir evrim geçirmiştir. Murphy ABD'deki eğitim yöneticisi yetiştirme girişimlerinin tarihini üç ana aşamaya ayırmaktadır: 1820–1900 arası su anda bizdeki duruma benzer bir Çıraklık Modeli evresi, 1900–1946 arası Taylorcu Bilimsel Yönetim evresi ve 1946–1985 arası Davranış Bilimleri Evresi. Öte yandan, Björk ve Ginsberg'e göre, 20 yüzyılın başlarında üniversiteye entegre edilen yönetici yetiştirme programları üniversitelerin klasik disiplinleri tarafından kabul görmedi. Eğitim yönetimi programlarını yöneten akademik-entelektüel çevreler yavaş yavaş yerleşik disiplinlerde olduğu gibi kuramsal çalışmalara yöneldiler. Özellikle 1950–70 arası, eğitim yönetimi alanı bilimsel görünme kaygısıyla sosyal bilimlere hakim olan pozitivist tonu aynen kendisine uyarladı. Pozitif bilimlerin nicel araştırma ve bilgi üretme yöntemleri benimsendi, kuram uygulamaya tercih edildi, değişik durumları açıklayabilecek tek bir model arayışına girildi, görgücülük, yordama ve bilimsel kesinlik kavramları istisnasız kabul gördü. Eğitim yönetimi alanının Türk üniversitelerinde bir çalışma alanı olarak ortaya çıkması 1960'ların sonlarında gerçekleşmiştir (Björk ve Ginsberg, 1995; Akt. Şahin, 2007).

Eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık gösterir ve eğitim yönetiminin özellikler şu şekilde özetlenebilir (Kaya, 1993).

- 1- Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır.
- 2- Eğitim amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını da geliştirmektir. Eleştirel düşünceye sahip bireylerden oluşan toplumun yönetilmesi sanılanın aksine kolaylaşır.
- 3- Eğitim kurumlarında yetiştirilenler eğitildikleri alanlar dışında çalışmak isteyebilirler, bu durumda eğitim-insan-is dengesi bozulabilir.
- 4- Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışın ölçülmesi, başarının değerlendirilmesi güçtür.
- 5- Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevre insanıdır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve çevrenin etkisi kaçınılmazdır.
- 6- Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak denetleyenlerin sayısı çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri de farklı olacağından, özellikle okul yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
- 7- Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgili dengeli değildir. Beklentiye kıyasla ilgisi azdır, bu nedenle işbirliğinin sağlanması güçtür.
- 8- Eğitim Kurumu olan okullarda görev alan öğretici personel genelde mesleki eğitim görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim ve deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirmektedir.
- 9- Eğitim kurumları ülkenin her yerinde ve en küçük yerleşim birimi olan köylere kadar yayılmıştır. Eğitimim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli biçimde yönetilmesinden sorumludur.
- 10- Eğitim kurumları çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

Eğitim yönetimi kamu ve işletme yönetiminden çok farklıdır. Eğitim yönetimi hammaddesinin insan olmasından dolayı kendine özgüdür. Eğitim yönetimini kendine özgü kılan, sosyal bir sistem olan eğitimin özgünlüğüdür. Eğitimin amacının niteliği, eğitim ile diğer sosyal kurumlar arasında içten ve sürekli bir dayanışma ve iş birliğini öngörmektedir. Bu işlevsel bir zorunluluktur ve eğitim yönetimine özgünlük kazandırmaktadır (Taş, 2000).

Eğitim yönetimi zamanla evrimleşmiş ve asıl görev alanına odaklanmıştır. Drue'nun da vurguladığı gibi, bir zamanlar bulunduğu “eğitmek ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin diğer işleriyle de uğraşmak” noktasından çok uzaklaşmış, okulun nasıl daha iyi ve etkili yönetileceği ana temasına yoğunlaşmıştır. Taylorizm'den uyarlanan, “okuduğunu anlayabilen ve temel matematik becerilerine sahip eğitimli iş gücü olarak insan ilkesiyle örtüşen yirminci yüzyılın ilk dönemlerinden, devrimci bir duruşla insanı anlamaya odaklı öğrenen örgüt ve iş görenler noktasına kadar uzanan eğitim yönetimi”, bu dönüşüm diriliğinde ve yapılan araştırmalar sonucunda, yeni kuramsal deneyimleri de yaşamaktadır (OECD, 2001b, s.18; Akt. Beycioğlu, 2007).

Eğitim yönetimi insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen, insan kaynaklarını işleyen çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir (Çelik, 2000, s.28–29). Araştırmacıya göre son tanımda üç yerine dört önemli insan kaynağı sıralanabilirdi. Dördüncü kaynak ise öğrenci velileri ve çevre olabilirdi. Çünkü eğitim yönetimi ayrıca veli ve çevrenin bilinçlendirilmesi ve geliştirmesi amacını da içerir.

Bir diğer tanımda Eğitim Yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için, etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 1994, s.12). Eğitim yönetimi mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan, 2004, s.82).

Temel girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Başaran, 1994, s.139).

Hemen tüm yönetim ve eğitim yönetimi tanımlarında dikkat çeken nokta yönetimin öncelikle insanla çalışma süreci olduğudur. Örgüt dendiğinde ilk akla gelen insan ögesidir. Maddi kaynak ise ancak insan ögesi varsa anlamlı olabilen, insan tarafından üretilen, insan kullanımına göre biçimlenen, insanın bir araç olarak kullandığı bir etkidir. Bu nedenle, insan boyutu olmaksızın ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir (Açıkgöz, 1994, s.8).

Eğitim yönetimi genel bir ifadedir. Hizmet sektörü olarak adlandırılan sektörde hammadde insan olan ve toplumların geleceğini şekillendiren eğitim hizmetlerinin yönetimidir. Eğitim yönetiminin çeşitli tanımlarına baktığımızda temel özellikleri tüm tanımlar için ortaktır. Eğitim yönetiminin bir alt dalı olan okul yönetimi ise daha sınırlı şekilde aynı temada işlev görmektedir. Başlangıçta akademik çevrelerde kabul görmeyen eğitim yönetimi kuramı zaman içinde şekillenerek bir bilim dalı haline gelmiş ve okul yönetimi gibi alt dallara bile uyarlanmıştır.

2.4 Okul Yönetimi

Küreselleşme sürecinde okulların etkili bir şekilde çalışmalarını sürdürmeleri yöneticilerin bu kavram doğrultusunda bir anlayışa sahip olmalarını gerektirmektedir. Küreselleşmenin etkisi ile ortaya çıkan yeni yönetim anlayışı, okul yönetimini ve okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeni becerilerin ve yeni bir anlayışın oluşmasına neden olmuştur. Okulların iyi yönetilmesi toplumsal gelişme açısından çok önemlidir. Günümüzün toplum yapılanmasını açıklamada kullanılan bir kavram olan küreselleşme çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetim algılamalarının nasıl olduğunu belirlemek gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Küreselleşme sürecinde etkin bir okul yönetimi ancak küreselleşmenin ortaya koymuş olduğu anlayışın farkında olan ve benimseyen yöneticiler sayesinde olacaktır (Cerit, 2004).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul müdürünün görevi ise okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 1994,6). Etkili okul yöneticisi, bir yönetici olmak yanında, bir öğretim lideri olarak hizmetle yükümlüdür. Okulu takım haline getiren, vizyon sahibi, misyonu olan yetkili ve yeterli okul yöneticileri ülkemizi 21. yüzyıla taşıyabilirler (Balcı, 2000, s.495).

Gorton ve Schneider *okul yönetimindeki temel görevleri* yedi alanda birleştiriyor (Gorton ve Schneider,1991; Akt. Meriwether ve Duyar,1997).

- personel
- öğrenci personel
- toplum-okul liderliği
- öğretimin geliştirilmesi
- program geliştirme
- okulun finansmanı
- iş yönetimi
- genel görevler
- okul yapıları

Yazarlar, Amerikan yönetici ve müdürleri ile ilgili bir çalışmada, bu kişilerin eğitim programlarının iyileştirilmesini okul ve personelin seçilmesi ve değerlendirilmesini en önemli görevleri olduğuna inandıklarını söylemelerine rağmen, zamanlarının çoğunu okul yönetimi ve öğrencilerin denetimi üzerinde harcadıklarını rapor ettiklerini ifade etmektedirler. Yöneticilerin bu etkinlikleri çevrece en az önem verilen alana ilişkindir (Meriwether ve Duyar,1997) .

Gorton ve Schneider (1991) okulun etkin yönetimi için 13 **yönetim sürecini** şu şekilde sıralamaktadır (Gorton ve Schneider,1991; Akt. Meriwether ve Duyar,1997).

- gruplarla çalışma
- problem tanımlama
- tanı
- karar verme
- hedef saptama
- planlama
- uygulama
- eşgüdüm
- yetki göçürme

- başlatma
- iletişim kurma
- problem çözme
- değerlendirme .

Okullar uzman çalışanların yoğun olduğu örgütlerdir. Öğretmenlerin birer uzmanlık alanları vardır. Kendi işlerini iyi şekilde yapabilecek beceri ve yeterliliğe sahiptirler. Okul yöneticileri de öğretmenler gibi bir uzmanlık alanına sahiptir. Çağımızda artık yöneticilerin kendileri gibi uzman çalışanlara emir vererek iş yaptırma davranışı çok fazla kabul görmemektedir. Okul yöneticileri emir verme yerine öğretmenlerini yönlendirme becerisine sahip olmalıdırlar. Bu bağlamda küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme niteliğine sahip olmaları gerektiğini düşündüklerinin tespit edilmesi çağdaş yönetim anlayışının okul yöneticileri tarafından benimsendiğini göstermesi açısından önemli görülebilir (Cerit,2004).

Çağdaş yönetim anlayışına göre artık müdürlerin, öğrencileri potansiyel tehlike olarak görüp bazı kısıtlamalar getirmek, öğretmenleri sıradan bir çalışan olarak görüp patron-işçi ilişkisi sürdürmek, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak faaliyetleri tehdit olarak görmek gibi davranışlar kabul görmemektedir. Aksine okul yöneticisi öğrenen bir okul yaratmalı, öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik gelişimini desteklemeli, öğretmenlere daha fazla güvenerek yetkilerini onlarla paylaşmalı, emir vererek değil yol göstererek yönetmeli, otoritesini makamından değil takipçilerinin ona duyduğu saygıdan almalıdır. Tüm bu tanımlar ışığında günümüzde okul yönetiminde yöneticiden daha çok yöneticilik vasıflarını liderlik davranışlarıyla birleştirebilen okul müdürlerinin başarılı olduğu ve kabul görmesinden dolayı okul yöneticisinin liderlik vasıfları olması ya da liderliğin kurumsal davranışlarını göstermesi gerekir.

2.5 Öğretim Liderliği

1970’li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla gündeme geldiği liderliğin okulun etkinliğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş, söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek için birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2004, s.58)

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Bir okulun başarısını etkileyen bazı örgütsel yapı, norm ve etkinlikler vardır. Araştırmalara göre, bir okuldaki öğrencilerin başarısında hem bireysel yetenekler hem de örgütsel özellikler etkilidir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir.

2.5.1 Öğretim liderliği kavramı

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği rolüne gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. Bu bilgiler ışığında okulların daha etkili hale gelebilmesi için, öğretim liderliği kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir. Daha sonra yapılması gereken öğretimsel liderliğin davranış ve niteliklerinin tüm boyutlarıyla ortaya konulmasıdır. Bu kuramsal bilgiler ışığında okul yönetimindeki uygun davranışlar geliştirilerek lider özelliği olmayan yöneticiler içinde öğretim liderliğinin kurumsal davranışları oluşturulmalıdır.

Öğretimsel liderlik, mükemmellik ve verimliliği sağlama düşüncesinin oluşturduğu baskılar sonucu son yıllarda literatürde giderek artan şekilde tartışılmasının yanı sıra birçok mesleki konferans ve seminerlerin de temel noktasını oluşturmaktadır. Özellikle okul yönetimi konusuna duyulan ilgi, okulların ve verdikleri eğitimin kamuoyu tarafından izlenmesi, öğrencilerin başarı performansı ve yasal değişikliklerin uygulanması gibi dış etkenlere bağlı olarak zaman zaman artmakta veya azalmaktadır. Okulların öğretimsel olarak gelişmesinde yöneticilerin oynadığı rol, 20 yıldan fazla bir süredir araştırmaların odak noktası olmuştur. Okullarda etkili bir öğretimsel liderliğe gerçekten ihtiyaç duyulduğunun ve etkili liderliğin birçok özelliği bulunduğu, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yeni anlayışı, okul yöneticilerinin çoğu olumlu karşılamışlardır. Çünkü bu anlayış, okulun temel işi olan akademik çalışmaya yöneticilerin doğrudan katılımını gerektiren bir yaklaşımı içermektedir (Saygınar, 2007).

Gorton ve Schneider (1991; Akt. Saygınar, 2007) öğretimsel liderlik kavramını; iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları

sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri şeklinde ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 1999, s.41). Bir okul yöneticisinin ya da okul müdürünün kendisine en önemli görevi, öğretimsel liderliktir. Ancak müdürler öğretimsel liderliğe hak ettiği önceliği vermede sıkıntı yaşamaktadırlar (Shahid., 2001; Akt. Saygınar, 2007). Etkin müdürler, okullardaki zor görevlerine uyum sağlarlar. Onların temel görevleri (Winfield, 1973; Akt. Saygınar, 2007); insan ilişkileri aktivitelerinin ya da yönetimden çok eğitim ve programın geliştirilmesi üzerine odaklanır.

Okul müdürünün öğretimsel liderliği öğrenci başarısını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıracak ve iş doyumlarını sağlayabilecekleri ortam oluşturmalarına bağlıdır. Bu ortamda çevre ve veliler unutulmamalı ve sürekli bilgilendirilmelidir.

Öğretim liderinin, okul personelinin geliştirme rolünü üstlenmesi gerekir. Öğretim liderinin oluşturacağı okul iklimi aynı zamanda öğretim liderliği seviyesinin de bir ölçüsü olacaktır. Okul iklimi ise çalışan kişilerle doğrudan bağlıdır. Personel gelişimi aynı zamanda okul ikliminin gelişmesini de sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi, onların temel rolünün öğretim liderliği olduğu pek çok yazarca vurgulanmıştır. (Balcı, 2000, s.62).

Ancak, bir eğitim/öğretim lideri;

- ❖ Öğrenci başarısını yükseltmeyi temel amaç olarak belirleyen,
- ❖ Okul merkezli bir yaklaşımı savunan,
- ❖ Öğrenen okul anlayışını benimseyen, eğitim personelinin geliştirilmesine yönelik programları uygulayan,
- ❖ Okulu sürekli geliştirme felsefesiyle yöneten,
- ❖ Okulun amaçlarının başarılmasına yönelik işbirlikçi bir çalışma ortamını sağlayan ve takım çalışmasını özendiren,

❖ Okulun çevresindeki liderleri ver baskı gruplarını okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere kanalize eden özelliklere de sahip olması gerekir.

Öğretimsel liderlik üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretimsel liderlerin daha çok:

- (1) Açık bir okul misyonu geliştirme,
- (2) Sistematik olarak öğrenci gelişimin gözlenmesi
- (3) Aktif olarak program geliştirmeyi koordine etmeyi,
- (4) Öğretim zamanının kesintisiz olarak sürdürülmesini sağlamak,
- (5) Öğrenci ve öğretmenler için yüksek beklentiler (standartlar) koymak üzerine odaklandıklarını göstermiştir (Saygınar, 2007) .

2.5.1.1 Öğretim liderliği davranış boyutları

Öğretim liderliği davranışı göstermek isteyen okul müdürleri etkili bir okul yaratmak için McEwan ve Bankes'in (1999; Akt. İnandı ve Özkan, 2006) da belirttiği gibi, belirli bir vizyona ve güçlü bir bilgi tabanına sahip olmalıdır. Ayrıca risk almaya istekli olmalı, değişim ve belirsizlik durumlarını büyüme ve gelişim için kullanabilmeli, diğer işgörenlere yetki ve sorumluluklar verebilmelidir. Etkili bir okul yaratmak için daha ayrıntılı bir açıklama Smith ve Andrews (1989; Akt. İnandı ve Özkan, 2006) tarafından yapılmış, okullarda güçlü bir öğretim liderliği gösteren yöneticilerin aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bunlar,

- ❖ Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme;
- ❖ Okul amaçlarına kendini adanma;
- ❖ Okul amaçlarını başarmak için kaynakları toplama ve seferber etme;
- ❖ Öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun yüksek beklentilerini karşılayacak olumlu bir okul iklimi oluşturma;
- ❖ Okulun öğretim politikasını geliştirme;

- ❖ Okul başarısını arttırmak için öğrenci ilerleme durumunu ve öğretmen etkiliğini izleme;
- ❖ Okulun akademik amaçlarına bağlı olduğunu gösterme, uzun vadeli açık okul amaçları belirleme ve uygulama;
- ❖ Okulun karar verme sürecinde, grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini etkin olarak alma;
- ❖ Materyal, zaman gibi kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma, personel gelişimini sağlayarak akademik amaçlara daha etkin ulaşmayı sağlama;
- ❖ Zamanın kıt kaynak olduğunun farkına varma, öğretim sürecini kesintiye uğratabilecek etmenleri en aza indirme için disiplin ve düzen oluşturmaktır.

Bu ilkeleri bir öğretim lideri olan okul müdürleri mutlaka yerine getirmelidirler (İnandı ve Özkan,2006). Smith ve Andrews etkili bir öğretim liderinin etkili bir okul yaratmak için neleri yapması gerektiğini oldukça ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise Hallinger (1982; Akt. İnandı ve Özkan, 2006) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirmesini içeren okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Hallinger, Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) adını verdiği ölçek ile müdürlerin öğretim liderliği özelliklerini belirleyen üç boyutta incelenebilecek on farklı yapının kontrol edildiğini ileri sürmektedir. Bunlardan birinci boyut “okul misyonunu tanımlama” olarak ifade edilmiştir. Bu boyut içerisinde iki farklı yapı vardır, bunlar okul amaçlarını belirlemek ve iletmektir. Burada okul müdürünün yeteneği okul ihtiyaçlarını açığa çıkarmak ve okul amaçlarını etkin olarak izleyenlere iletmektir. İkinci boyut “eğitim programını ve öğretimi yönetme”dir. Bu boyutta dört yapı vardır. Bunlar; eğitim ve öğretim programını bilme, programı koordine etme, denetleme ve değerlendirme ile yapısal süreci izlemedir. Bu yapılar program ve sınıf gözlemlerini gerçekleştirmek koşulu ile lider davranışlarını araştırmaktadır. Üçüncü boyut ise “olumlu öğrenme iklimini oluşturma”dır. Bu boyutta da dört farklı yapı irdelenmektedir. Bunlar, öğretmenler için standartlar oluşturma; beklentileri belirleme; zamanı iyi kullanma

ve öğretmenlerin ilerlemelerini izleme biçiminde ifade edilmiştir. Bu yapılar müdürün varlığını hissettirme, personelin, olağanüstü performansının farkına varılmasını sağlama ve sınıf dışında geçirilen zamanın sınırlandırılması ile öğrenci ve personel için standartlar oluşturulmasını sağlar (Akt. İnandı ve Özkan, 2006).

Şişman'ın (1997) araştırmasında kullandığı ve bu çalışmada da kullanılan öğretim liderliği davranışlarının beş boyutu vardır.

- ❖ Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- ❖ Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- ❖ Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- ❖ Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- ❖ Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma

2.5.1.2 Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

Bu davranış boyutunda okul liderinin okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarını tanımlamaya öncülük etmelidir. Belirlenen okul amaçlarının açıkça veli, öğretmen ve öğrencilere sürekli açıklanarak önemi vurgulanmalı ve sık sık bu amaçlar bu kişilerle paylaşılmalıdır. Yazıcı'ya göre (2001, s.196) etkili fikirlerin örgüt içinde kabul görmesini sağlamanın en iyi yolu, onun tüm örgüt içinde yayılmasını sağlamaktır.

Küreselleşme sürecinde önemli okul yöneticilerinin özelliklerinden biri de vizyon sahibi olmaktır. Geleceğe ilişkin öngörülerde bulunma kurumların varlığını sürdürmelerini sağlayacaktır. Okullar geleceği tahmin etmek zorunda olan örgütlerin başında gelmektedir. Çünkü okullar hem bir çalışan hem de toplumun bir üyesi olan bireyleri yetiştirecek olan örgütlerdir. Okul yöneticilerinin, çalışanların niteliğinin ve gelecekte toplumsal yapının ne olacağına ilişkin öngörülerde bulunması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin de vizyon geliştirebilme niteliklerine sahip olmaları gerektiğini düşünmeleri önemli görülebilir. Cerit çalışmalarında

araştırmada elde edilen bulguyu destekleyerek, okul yöneticilerinin vizyon geliştirme görevlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir (Cerit, 2004).

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunun ya da amacını tanımlamadır. Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları geliştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Paylaşılmış amaçlar duygusu işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmekten kurtarır, okul örgütünün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdüleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar. Okulun misyonu çoğunlukla iş gören ilgisi ve okul kaynaklarını belirli öğrenme alanları üzerinde yoğunlaştıran açıkça tanımlanmış okul amaçlarına dayalı olarak açıklanır. Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan bir değerler çerçevesi oluşturur; örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder, onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yarı özerk iş görenlere etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren iş görenler, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalle edilirler. Okulun misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümde olabilir. Ancak bunun misyon üzerinde fazla bir etkisi yoktur. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından fark edilmesinden ve kabul edilmesinden alır. Dolayısıyla misyon ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olmasın, ister açıkça, ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön verir, yol gösterir (Gümüşeli, 1996, s.45).

Öğretim lideri, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 1999, s.209). Ortak vizyon, okulda herkesin kendi sorumluluklarını ve rollerini anlamalarına yardımcı olan bir kavramdır. Başarılı olmak için sadece güçlü bir vizyon yeterli

değildir. Yanşan hızlı değişmeler, organizasyonun vizyonunun da sürekli olarak yeniden yapılandırılması gerektirmektedir. Ayrıca, başarılı olunması için hızlı hareket edilmesi ve aynı zamanda da vizyona uygun yapılar kurulması gerekmektedir (Keleştimur, 1999, s.9).

Okul vizyonu istikrarlı değil gelişen bir yapıya sahip olmalıdır. Sürekli gelişme temeline dayanmalıdır. Gelişen vizyonun slogan olarak değil tüm üyelerin paylaştığı değerler bütünü haline gelmesi gerekir. Erçetin'e (2000, s.109) göre geliştirilen bir vizyonun, örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması, açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Açıklama sürecinin ilk aşaması; vizyonun yalın, işlevsel ve bütüncül bir anlayışla yeniden tanımlanmasıdır. Bu tanımlama sonucunda ortaya çıkan, anlaşılan, paylaşılan sonuç, misyondur.

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunun ya da amacını tanımlamadır. Etkili okullar açık bir okul misyonu geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları geliştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Paylaşılmış amaçlar duygusu işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmekten kurtarır, okul örgütünün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdüleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar. Okulun misyonu çoğunlukla işgören ilgisi ve okul kaynaklarını belirli öğrenme alanları üzerinde yoğunlaştıran açıkça tanımlanmış okul amaçlarına dayalı olarak açıklanır. Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan bir değerler çerçevesi oluşturur; örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder, onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yarı özerk iş görenlere etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren iş görenler, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalle edilirler. Okulun misyonu yazılı veya yazısız değişik görünümde olabilir. Ancak bunun misyon üzerinde fazla bir etkisi yoktur. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından fark edilmesinden ve kabul edilmesinden alır. Dolayısıyla misyon ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olmasın, ister açıkça, ister kapalı

olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön verir, yol gösterir (Gümüşeli, 1996, s.45).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi okulun, geliştirilen vizyonunun sonucunda ortaya çıkan okul misyonu okulun tüm iş gören ve öğrenciler tarafından paylaşılan amaçlarına dönüşür. Bu amaçlar çalışanları ve öğrencileri güdüler ve ortak bir paydada buluşturur. Bu süreçte okul lideri amaçları açıkça ifade etmeli ve tüm çalışanlarla ve hizmet görenlerle paylaşarak amaçları geliştirmelidir. Bu durumda okul çalışanlarının, velilerin ve öğrencilerinde bu amaçları geliştirmek için gönüllü olarak bir uğraş içine girmesi kaçınılmazdır.

Öğretimsel lider olarak okul müdürü, toplum ve okul personeliyle işbirliği içinde okulun vizyonuna ve misyonuna uygun açık amaçlar geliştirmelidir. Gerek davranışlarıyla gerekse söyledikleriyle okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtmalıdır. Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından, her zaman hazır bulunan görünür bir kişi olmalıdır (Özdemir, 2000).

Öğretmenlerin paylaşılan amaçlara göre düzenlenen etkinliklerine katılması sağlanmalı ve bu etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacağının bilincinde olunması gerekmektedir. Okul liderlerinin görevi öğretmenleri mesleki gelişimlerinde karar alma sürecine katılmada öğretmenlerin cesaretlendirilmesinde, belirsizlikleri azaltmaya çalışmasında güdülemektir (Özden, 2000).

Okul müdürleri okulun amaçları ve bunların önemini, öğretim yılı boyunca yapacakları periyodik toplantılarda öğretmenlere anlatabilirler. Ayrıca amaçları açıklamada diğer formal ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanılabilir. Bunların başlıcaları amaç demeçleri, iş gören bültenleri- yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve iş gören toplantıları, iş gören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur. (Gümüşeli, 1996).

Bunun yanında konferanslar, web sitesi, kapalı devre televizyon ya da radyo yayını, haftalık duvar gazeteleri veya dergiler, öğretmen bilgilendirme raporları, veli bilgilendirme raporları gibi yayınlar yoluyla tüm iş görenler, öğrenciler ve veliler

okulun amaçlarından haberdar olabilir ve bu amaçların geliştirilmesine katkı yapabilirler.

2.5.1.3 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

Öğretim liderliği davranışlarının ikinci boyutu eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimidir. Bu boyutta öğretim lideri eğitim programının planlanması, uygulanması ve eşgüdümünde aktif rol oynar. Programın uygulaması sırasındaki gerekli koşulları sağlama ve aksaklıkları gidermede birinci derecede sorumludur. Başaran'a (1994, s.47) göre mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti veren bir okul içinde eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında, eğitim programını yönetmek demektir.

Hesapçioğlu'na (1998, s.78) göre bir eğitim programı şu öğelerden oluşur:

- ❖ Amaçlar, ilkeler, açıklamalar.
- ❖ Ders konuları: konuların düzenlenmesi / ders dağıtım ve haftalık çalışma çizelgesi
- ❖ Öğretme – öğrenme süreçleri: öğretme – öğrenme yöntemleri, teknikleri, ders araç ve gereçleri
- ❖ Değerlendirme (süreci).

Eğitim programı oluşturulurken yukarda belirtilen unsurlar göz önüne alınarak en yüksek verim esasına dayandırılmalıdır. Bunun için öğretim lideri etkili bir okul oluşturmak için öğretim programlarının iyi planlanması ve programların yapılan eğitime uygun bir tutarlılıkta olması gereklidir. Bu belirlemeye göre amaç edinen eğitimsel sonuçlar için eğitim girdileri ve sürecin çok iyi planlanması ve bu planlama doğrultusunda sürecin yaşatılması gerekliliğidir. Öğretim ortamında öğretmen davranışlarının mevcut programla tutarlı olması dışsal bir gözlemde de algılanmasını gerekli kılmaktadır (Sezgin, 2000, s.8).

Program hazırlama ve program geliştirme ardışık devam eden süreçlerdir. Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli

değerlendirilmesi, öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gereklidir. Okul yöneticisi, okulun öğretim kadrosu ve öğrencilerin çabalarını, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde birleştirebilecek bir okul programının oluşturulmasına olduğu kadar söz konusu programın sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine de öncülük etmelidir. Dolayısıyla okul müdürünün, söz konusu süreçler ve bunların içinde yer alan diğer alt süreçler hakkında bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çabalarına bizzat katılmakta, beklentilerini ifade etmekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir (Şişman, 2004, s.88).

Okul programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici olmalıdır. Okul programında toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar da dikkate alınmalıdır (Şişman, 2007).

Bir okul müdürünün birinci derece görevi o okuldaki öğretim faaliyetlerinin aksamadan sürmesi ve bu sürecin etkili bir şekilde yönetimidir. Okullarımızda öğretim sürecinin yönetimi sırasında birçok yanlış davranış ve uygulamalar neticesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin örgütsel bağlılık düzeyleri azalmakta ortak vizyon ve misyon sonucu ortaya çıkan amaçların paylaşılmasına ve geliştirilmesine engel teşkil etmektedir. Bu olumsuz davranışlardan en dikkat çeken okul müdürlerinin öğretmenlerin eksik yanlarını arama ve onların faaliyetlerinde makul ölçülerdeki özgürleşme çabasına geleneksel bir bakış açısıyla karşı çıkmadır. Ayrıca öğrenciler içinde aşırı kısıtlayıcı yöntemlere başvurma ve disiplin uğruna öğrencilerin gelişimlerine destek olacak faaliyetlerine engel olmalıdır. Bir okul müdürü bu olumsuz davranışları sergileyerek belki disiplini sağlayabilir ancak öğretim sürecinin hatasız işlemesi hepsinden önemlidir.

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdüm sağlanmasına bağlıdır. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı

yada birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır (Şişman, 2007). Bu eşgüdümleme öğretim lideri tarafından gerçekleştirilir.

Öğretim lideri eğitim programını eş güdülemeyi bazı yöntemleri kullanılır. Bunlardan biri ders zümresinin yani aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümün sağlanmasıdır. Diğer yöntem ise sınıf zümresi yani aynı sınıfta ders veren öğretmenlerin planlarındaki eşgüdümü sağlamadır. Bunları toplantılar ve devamlı öğretmenlerle etkileşim içinde kalarak sağlayabilir. Öğretim lideri eş güdümlene toplantılarına muhakkak bizzat katılmalı ve toplantıya o konunun uzmanı eğitimcileri de katmalıdır. Bu toplantılardan çıkan kararlar mutlaka uygulanmalı ve uygulama izlenmelidir.

2.5.1.4 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

Öğretim liderliğinin üçüncü boyutunda Öğretimin denetimi öğretimin geliştirilmesine ilişkin bir kavram ve süreçtir. Her okul sisteminde farklı düzeyde ve nitelikte olan öğretimsel denetime ihtiyaç vardır. Öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünüdür. *Öğretimin denetimi*, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir. Öğretimin denetiminde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmalarını sağlamak üzere gerekli öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek için tüm ilgililer görev alır. Bu nedenle öğretimsel denetim sadece denetçilerin öğretmenlerle çalışmasının ötesinde, okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelinde planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir (Erdem, 2006).

Eğitim sürecinin dinamik bir özellik göstermesinin bir sonucu olarak çağımızda program geliştirme önemini gün geçtikçe daha çok hissettirmektedir. Başarılı bir eğitim sistemi; gerçekçi, tabandan gelen verilere dayalı, bilimsel ilkelere uygun ve eğitim bilimlerinin her alt disiplininin uzmanına yer veren bir program geliştirme sürecine sahiptir. Geliştirilen bir program bazı deneme okulların da test edilir. Bu denemeler sonucu elde edilen bilgilere dayanılarak, denen programın düzeltilmesi ve yeni bir şekil verilmesi çabaları, ölçme değerlendirilmesiz düşünülemez. Öğretim programlarının, sübjektif görüşlerle, ölçme temeline dayalı olamayan tahminlere

dayalı ve öğrenci ve öğretmenlerden elde edilecek verilerden yoksun bir anlayışla geliştirilmesi, eğitim sistemi ve ülke adına büyük kayıplara yol açacaktır. Bu yüzden program geliştirme süreci içinde ölçme ve değerlendirmenin tartışılmaz bir önemi vardır. Hedefler ve yaşantılar ne kadar dikkatle seçilmiş, planlanmış olursa olsun bazı hallerde pek işlemeyebilir. Acaba yaşantılar hedefleri gerçekleştirebilecek nitelikte değil midir? Belki de yaşantılar öğrencilerin seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremiyordur. Bu durumları ve sebepleri ortaya koyabilmek, gerekli değişiklikleri yapabilmek, yani programı geliştirebilmek ancak ölçme ve değerlendirme sayesinde mümkündür (Yılmaz,1998, s.26).

Okul müdürünün asıl görevi okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eş güdümlmeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri ile sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmenlere somut dönütler verilir. Literatüre göz atıldığında denetimin öğretim liderliği ile en sık ilişkilendirilen bir görev fonksiyonu olduğu görülmektedir. Ayrıca etkili okullardaki öğretmenlerin program ve öğretim alanlarında müdürlerine büyük güven duydukları yine bu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Denetleme ve değerlendirmenin öğretim liderliği için bu denli önem taşımasının nedeni, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlaması ile ilgilidir. Aydın'ın da belirttiği gibi öğretimsel denetimin amacı öğretme ve Öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır. Bu görev sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklanan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluşur. Diğer yandan, bir okul yöneticisinin denetim yapmadan etkinliklerin başarılı olan ve olmayan yönlerini belirlemesi olanaksızdır. Denetim uygulama ile plan ve ilkeleri karşılaştırma, sapma ve hataları belirleme, zamanında ve yerinde durdurma, nedenlerini araştırma, giderici ve düzeltici önlemleri alma, önerilerde bulunma, yol gösterme, önlem ve uygulamaları izleme ve sonuçları hakkında hükme varmadır (Gümüşeli, 1996).

Okullardaki bütün süreçler, esas itibariyle öğrenme sürecinin etkili bir biçimde işletilmesi içindir. Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde işlenmesini kolaylaştırmaktır. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul

toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul müdürü, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması ve kusur arama çabasına dönüşmemesi önemlidir (Şişman, 2007).

Öğretim lideri okula geldiğinde odasına kapanmamalıdır. Okul koridorlarında dolaşmalı öğrenci ve öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde olmalıdır. Bir okulda öğrenciler üzerinde en etkili kişi okul müdürüdür. Okul müdürünün sürekli kendileriyle iletişim içinde olması ve öğrencilere olumlu ve olumsuz davranışlarını bizzat söylemesi öğretmenlerin yaratacağı etkiden çok daha fazla derecede bir etki yaratacaktır.

Öğrenci başarısının ve öğrenmede kalıcılığın artırılması, okulların öncelikli hedefleri arasındadır. Her okul yöneticisi, okulunun başarısını ister. Başarı ise, çaba ve çalışma sonunda ortaya çıkan bir üründür. Okulların etkili, öğrencilerin başarılı olması için, okul yöneticileri, öğretim liderliği rollerini etkili şekilde gerçekleştirmek zorundadırlar. Bir okulun, yöneticisi kadar başarılı ya da başarısız olacağı düşüncesini göze alırsak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin önemini ve gereğini daha kolay anlayabiliriz (Özdemir ve Sezgin, 2003).

1990'lı yıllara kadar okul başarısı için olan sorumluluğu okul müdürlerinin, öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile paylaşabilecekleri bir şey olarak düşünülüyordu. Müdür okuldaki eğitim ve öğretimden sorumlu olarak görülürdü. Eğitimin bir çıktısı olan öğrenci kalitesinin kontrolü ise müfettişlerin görevi idi. Ama şimdi bu kişisel bir hale geldi. Eğitim yönetimi alanındaki gelişmeler, gittikçe artan sayı ve nitelikteki alan araştırmalarının sonuçları ve ülkemizde eğitim alanına ilişkin politika yapıcılarının çıkardığı yasalar ile yönetmelikler okul başarısı ile tek tek öğrenci başarısının yükünü müdürün omuzlarına yüklemektedir (Korkmaz, 2005).

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı, bazı ölçme araçlarıyla (kuizler, sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir, yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, anlamlı değildir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir. Ayrıca öğrenci öz değerlendirme raporları, veli değerlendirmeleri ve öğrenci ürün dosyalarının okulca değerlendirilmesi, okulun amaçlarına ulaşma durumunun sürekli gözden geçirilmesi okul gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır (Şişman, 2007).

2.5.1.5 Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

Okul müdürü, okul çalışanlarının bir insan olduklarını unutmamalı, onları değer biçilecek bir eşya olarak görmemelidir. Karşısındakine içtenlik, güler yüz, sevgi, saygı göstermeyen bunları beklemeye hakkı olamaz. Karşılıklı insan ilişkilerinin geliştirilmesiyle, anlama ve anlaşma ortamı daha kolay kurulabilir. Olayların gerçek nedenlerine ulaşılabilir. Böylece yetersiz bilgi ve yüzeysel etkenlere göre verilecek kararların yanlışlığından kaçınma durumu gerçekleşebilir. Müdür, her tür ediminin, düzeltme ve geliştirme amacı gütmesi gerektiğini unutmamalıdır. Bunun en geçerli yolu, gerçek durumun ne olduğuna bireyi inandırmaktır. Bu da etkili insan ilişkileri ile gerçekleştirilebilir (Başar, 2000, s.48).

Öğretmenin gelişimini sağlamanın amacı, verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Bu süreçte önemli olan sadece öğretmenlere bir takım bilgi, beceri ve tutuma yönelik eğitim vermek değil, bu eğitimin sınıflardaki öğrencilere ne derece yansıtıldığı da önemlidir. Öğretmenlerle birlikte öğretmen geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik geliştirme etkinlikleri düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek okul yöneticisinin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Yöneticinin, okulda öğretmenin kendini geliştirme ve diğerlerinin gelişmesine katkıda bulunma konusunda olumlu bir tutum geliştirmesi, okulda düzenlenecek veya dışarıda verilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkili olmasının en önemli koşullarından biridir (Yıldırım, 2002, s.135–136).

Okul yöneticileri, geliştirme sürecinde aşağıdaki özellikleri dikkate alabildikleri ölçüde etkililiği sağlayabileceklerdir. Eğitim örgütleri açısından çalışanların geliştirilmesi aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Can, 2004).

- 1- Geliştirme, inceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamalıdır.
- 2- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermelidir.
- 3- Çalışana gelişimsel bir aşama için yardımda bulunmalıdır.
- 4- Geliştirme, öğretmenleri sürekli yeni şeyler üretmeye esinlendirmelidir.
- 5- Değişimi ve adaptasyonu sunmalıdır.
- 6- Öğretmenin istekliliğini, hevesini, merakını birleştirmelidir.
- 7- Çalışanların endişelerini, korkularını ve duygularını göz önünde tutmalıdır.
- 8- Öğretmenlerin görüş açılarını birleştirmelidir.

Çalışanın eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve örgütsel amaçlara ulaşmak üzere hazırlanan kurum içi ve kurum dışı eğitim, programlar, uygulama evreleri ve genel amaçlarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir (Taymaz, 1997, s.48):

1. Oryantasyon Eğitimi: Kuruma yeni katılan çalışanın kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimidir.
2. Temel Eğitim: Bir kurumda işe başlayacak olan bireye, yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir.
3. Geliştirme Eğitimi: Kurumda çalışmakta olan bireyin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitimidir.
4. Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapması gereken çalışan için yeni görevinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması yönünde uygulanan programlardır.

5. Yükseltme Eğitimi: Kurum yapısındaki kadrolama ve çalışanın yükselme ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanan programlardır.

6. Özel Alan Eğitimi: Çalışanı özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır.

Öğretmenlerin, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Söz konusu kaynakların, öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Müdür, kaynakların sağlanması, dağıtımı, kullanılması ve geliştirilmesinden sorumludur. Bir okulun en değerli kaynağı, insan kaynaklarıdır. Ancak gelişen teknolojik araçlara bağlı olarak okulda öğrenme süreçlerinde olduğu kadar okul yönetimi süreçlerinde de teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Okulda teknoloji kullanımında, insanların yeni yeterlikler kazanmaları gerekir. Bu bağlamda okul yöneticileriyle ilgili olarak gündeme gelen bir konu da teknoloji liderliğidir. Eğitim için önemli olan zaman ve mekân sınırlamasını olabildiğince esnetebilecek bir teknoloji kullanımı için okul müdürü liderlik yapmalıdır (Şişman, 2007).

Öğretmenlerin etkili bir öğretim için sahip olmaları gereken başlıca yeterlik alanları öğretimi planlama, öğretimi gerçekleştirme, sınıf içi ortamı etkili bir öğrenme için hazırlama, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme olmak üzere dört boyuta sahiptir. Okul müdürü, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmelerini ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmelidir. Öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer verilmelidir (Şişman, 2004, s.96).

Okul müdürlerinin, öğretmen performansına yönelik denetiminde iki değerlendirme şekli öne çıkmaktadır. Bunlardan birisi genel değerlendirme (summative) olup, öğretmenin bir öğretim yılı boyunca gösterdiği tüm performansının değerlendirilmesini amaçlar. Okul yöneticilerinin, öğretmenin göreve alınması hakkında yetkili olduğu okul yönetimi yapılarında, öğretmen performansının genel değerlendirmesi, öğretmenin görevde kalıp kalmayacağı, alacağı ücret vs. ile ilgili olarak mesleki durusu hakkında rol oynar. Öğretmenin mesleki yaşamını ve kariyerini etkileyecek kararları içermesi bakımından bu denetimin, kullanılan ölçme

araçları, denetim süreçleri ve yapılan uygulamalar açısından oldukça dikkatli, tarafsız, yasal prosedüre uygun olarak yapılmasını gerektirir. Bu bakımdan, birçok yerde öğretmen denetiminde dikkate alınacak standartlar geliştirilmektedir (Ubben vd., 2001; Akt. Özmen ve Batmaz, 2006).

Diğer bir denetim şekli ise, oldukça sık aralarla, öğretim sürerken yapılan ve daha çok öğretmenin mesleki gelişimine, öğretimin gelişmesine odaklanan biçimlendirici (formative) değerlendirmedir. Çoğu kez, öğretmenle işbirliği içinde sınıf ortamında gerçekleştirilir. Klinik denetim bu şekilde gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme türlerinden birisidir. Burada amaç öğretmenin sınıf içindeki performansını artırmak olduğundan, klinik denetimde öğretmenle işbirliği içinde, belirli buluşma zamanları belirlenerek, gözlem öncesinde, gözlem sırasında ve gözlem sonrasında nelerin ele alınacağı, hangi hususların önemli olduğu, gözlemin nasıl yapılacağı hususunda birlikte karar verilir. Bu denetimde amaç, öğretmenin sınıf içi performansına nesnel araçlar kullanarak bir ayna tutmak ve geliştirme yollarına birlikte karar vermek ve etkili dönüt elde ederek gelişmeyi birlikte izlemektir (Acheson ve Gall, 2003; Akt. Özmen ve Batmaz, 2006).

2.5.1.6 Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması

Okul ikliminden okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır. Bir okuldaki çalışma ikliminin durumu, insanların motivasyonunu, okulla bütünleşmesi, morali, performansı üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Okul müdürü her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışa bileceği karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır. Okulda insanlar arası ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur okulun fiziksel ortamını oluşturan nesneler, okul törenleri, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar da bu kültürün bir parçasını oluşturur (Şişman, 2007).

Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesini, istekle çalışmasını, öğretme ve öğrenme süreçlerine coşkuyla katılmasını sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır. Okul iklimi okuldaki öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin

sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder. Okul yöneticisi, izleyeceği bazı politikalarla öğretmen ve öğrencilere ilişkin bazı beklentileri iletir. Örneğin oluşturacağı ödöl yapısıyla öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını etkileyebilir, akademik başarıyı ve yaratıcı çalışmayı özendirip güçlendirebilir (Şişman, 2007).

Öğretimsel liderliğin etkililiği; okuldaki çalışma iklimine yansması öğretimin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yansması oranındadır. Öğrencilerin başarılı bir öğrenim sağlayabilmeleri için yeterli çalışma koşulları sağlanmalıdır. Öğretmenlerde (öğrenciler gibi) bireysel gereksinimleri, yetenekleri ve ilgileri olan farklı bireyler olarak algılanmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin içinde bulundukları genel çevre ve koşulların doğası öğrenme öğretme ortamında öğrenci ve öğretmenlerin eylem ve düşüncelerini etkilemektedir (Güneş, 2004).

Çağdaş sınıf, mükemmel bir öğrenmenin gelişmesine eğilim gösteren çarpıcı, rahat bir iklime sahip olabilmelidir. Okul müdürlerinin öğrenme için uygun sınıf koşullarını yaratacak öğretmenlere yardım etmek için daha çok çabada bulunabilirler. Eğer bu gerçekleşebilirse, öğretmenin birlikte çalıştığı çocuğun çevresinin beklentilerinin ne olduğunu daha açık biçimde anlaması gerekir. Öğretmen ya da müdür istenilir öğrenme koşullarının niteliğini anlamalıdır. Öğrenme için elverişli koşullara ek olarak, maddi kaynaklar araştırma bulguları, öğretmenlerin ve öğretimsel liderlerin tutum ve teknikleri önemli etkenlerdir (Güneş, 2004).

Öğrenme sürecinin başarılmasında önemli bir etken uygun bir fiziksel çevredir. Bununla birlikte sınıf iklimi, doğrudan maddi şeylere bağlı değildir. Gerçekte öğrenme etkinlikleri, elverişsiz kitaplar ve diğer elverişsiz öğretim materyallerinin söz konusu olduğu koşullarda, binalarda sürdürülebilir. Fakat bu koşullar istenilmemektedir. Fiziksel çevrede oluşan ilişkilerin niteliği önemlidir. Bununla birlikte, çekici kullanışlı elverişli araç gerece sahip olan iyi planlanmış, konforlu sınıflar istenilir bir eğitim programı için mükemmel bir katkı sağlarlar. Bu tür bir sınıf öğrenciyi okulu daha çekici bularak okula devamını ve etkili öğrenme ve öğretme için çok daha elverişli bir yer sağlar ve sınıfta iyi bir fiziksel çevrenin gelişmesi büyük ölçüde öğretmenin girişken eğitimsel liderliğin başlamasına bağlıdır. İlköğretim okulları öğretimsel programın amaçlarını gerçekleştirmek için uygun teçhizat araç gereçlere sahip olmalıdır. Bu şu anlama gelmektedir; öğretme teknikleri

ve süreçlerinde çeşitliliğe esnek biçimde olanak tanıyan ve yardım eden, özendiren araç gereçlerin olması gerekir. Kullanışlı yerlerdeki sabit sıralara sahip sınıflar istenilir etkinliklere ve sıraların yaratıcı kullanımına olanak tanımaz. Yeterli nitelikte okuma materyalleri gibi gereçlere sahip olmayan sınıflar öğretimsel olanakları kısıtlar (Güneş, 2004).

2.6 Karar Verme Becerileri

Bu başlık altında karar verme kavramı, nitelikleri ve karar verme sürecinin aşamaları ve kararsızlık nedenleri incelenecektir.

2.6.1 Karar verme kavramı

Olayların, içinde bulunduğu durumun, istenen biçimde gerçekleşmemesi, bu istek ile akış sırasında ortaya çıkan engelden kaynaklanıp, karar almayı gerektiren bir sorun söz konusudur. Karar almayı gerektiren, istenenle, gerçekleşen arasında beklenmedik bir durumun ve engelin oluşması sonucudur; böyle bir durumun ortaya çıkması ise karar organım karar alma işlevine yönelmesini gerektirir. Bir başka tanımda karar almayı; "bilgi, düşünce, duygu yaratıcılığın faaliyet içinde birleştirildiği yerdeki psikolojik olay" olarak açıklamıştır. Bu tanımlamada kararın psikolojik yönü üzerinde durulmuş, karşılaşılan probleme çözüm getirilirken, içinde bulunan koşul ve durumların içeriğinin çözüm şartları üzerine ne kadar etkili olduğudur (Özensoy, 1998).

Gelişim dönemleri içinde öğrenilmiş bir davranış olan (karar verme eylemi; karar verilmesi gereken bir durumun farkına varma ve durumu tanımlama, karar verilmesi gereken durum ile ilgili bilgi toplayarak seçenekleri belirleme, seçenekleri araştırma inceleme ve değerlendirme, birey yaşamı açısından en olumlu ve etkili sonuçlar doğuracak olan seçeneği tercih etme ve uygulamaya koyma, sonuçları değerlendirerek gerekirse yeniden seçim yapma ve yapılan seçimle ilgili yakın sosyal çevreden geribildirim alma gibi aşamalardan geçerek sergilenmektedir (Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003; Akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006). Karar verme süreci bir anlamda bireyin iç dünyasında denge sağlama süreci olarak görülebilir. Karar verme durumunda olan birey, hem iç dünyasına yönelik

ihtiyaçlarını, hem de çevresel beklentileri karşılamaya ve doyurmaya yönelmektedir. Bunu yapabilmek için de bireyin kişisel ve çevresel kaynaklarını etkili ve olumlu bir şekilde kullanması gerekmektedir (Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003; Akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

Karar verme belirli bir başlangıç noktası olan ve buradan itibaren değişik iş, faaliyet veya düşüncelerin birbirini izlediği ve sonunda bir tercihin yapılması ile sonuçlanan bir işler topluluğu, bir süreçtir. Bu bağlamda karar verme (decision-making) süreci birden fazla seçenek bulunması durumunda, bunlar arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili bedensel ve zihinsel çabaların toplamıdır şeklinde tanımlanmaktadır. Olay ve olayların boyutlarının artması durumunda karar verme karmaşık, zaman alıcı ve pahalı bir işlem olabilir. Karar verme, her yönetim seviyesinde çözümlenmesi zorunlu olan bir veya bir dizi sorunun çözümü konumunda olan farklı seçeneklerin tüm yönleriyle değerlendirilerek en uygun sonuca götürecek olanın belirlenmesidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2003).

Problem zme ve Karar Verme çoğunlukla aynı anlamda algılanmaktadır. Problem zme için, mevcut durumla hedeflenen durum arasındaki farkı algılama ve bu farkı kapatma çabasıdır diyebiliriz. Bu çaba sürecinde bilinen veya bilinmeyen birçok engelle karşılaşılabilir ve çözüm üretirken kullanabilecek geçmişten gelen herhangi bir alternatif yoktur. Karar verme ise, muhtemel birak alternatif çözüm arasından seçim yapma işlemidir. Her iki işlemde de, takip edilen safhaların benzerliği iki işleminde aynı anlamda algılanmasının asıl sebebidir (Kurt, 2003).

Karar verme, seçenek kümesinden, en az bir amaç doğrultusunda ve bir ölçüte dayanarak en uygun, mümkün bir ya da birak seçeneği seçme sürecidir (Evren ve lengin, 1992). Hiçbir zaman gelecekle ilgili tam, kusursuz bilgiye sahip olamayacağımız için, mümkün olan tabirini kullanıyoruz. Buna aynı zamanda kısıtlı rasyonellik de denmektedir. Kısıtlı rasyonellik, elde edilebilecek en iyi bilgilerle karar vermektir (ok, 1988, s.70).

Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır; karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir, karar verme için vardır. Her rgt, etkili olabilmek için karar verme yeteneğine sahip olmak zorundadır. Kararlar lider tarafından, grup

tarafından, örgüt dışı yasal güçler yada bir başka yolla verilebilir. Kararlar uygulanmadıkça örgüt işleyemez (Aydın, 1998, s.126–127).

Karar verme, yöneticinin, yönetmek veya sorunları çözümlmek için incelediği çözüm yollarından birini seçip uygulamaya koyması şeklinde tanımlanabilir (Tortop, vd. 1993, s.229). Karar verme, seçme, tercih etme, tavır koyma, benimseme ile yakından ilgilidir. Yöneticinin bir konu üzerinde düşünüp taşınması sonucu benimsediği çözüm yolu yöneticinin kararını ifade eder. Koçel'e göre (1993, s.35) yöneticilik işi karar vermedir, karar veremeyen kişi yöneticilik yapamaz.

Okul ortamında, yöneticilerin yaptığı en önemli işlerden birisi de karar vermektir. Bu nedenle, etkili yöneticilerin mantıklı karar vermeleri son derece önemlidir. Karar verme kaçınılmazdır ve önemli bir yaşam becerisidir. Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için üç koşul bulunmalıdır. Bu koşullar (Çelik, 2006) :

- Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğün varlığı ve bu güçlüğün birey tarafından hissedilmesi.
- Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin olması.
- Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olmasıdır.

2.6.2 Karar verme süreçleri

Karar verme karmaşık bir olaydır ve belli süreçler sonucunda gerçekleşir. Yöneticiler, verdikleri kararlarla çıktılarını en çoklamak veya en uygun şekilde elde etmek isterler. Bu 'Rasyonel Karar Verme Süreci' olarak tanımlanır(Robbins,1998; Akt. Kurt, 2003). Rasyonel Karar Verme süreci şu aşmalardan oluşur:

- ❖ Problem tanımlama
- ❖ Alternatifler oluşturma
- ❖ Alternatifleri değerlendirme
- ❖ Bir alternatif seçme

❖ Kararı uygulama

❖ Kontrol ve değerlendirme

Karar verme süreçleri yazarlara göre farklı basamaklardan oluşsa da genel olarak ortak özellikler göstermektedir. Bazı yazarlara göre karar verme süreçleri şu şekildedir;

Koçel'e göre:

❖ Amaç belirleme ya da sorun tanımlama,

❖ Amaçlarda öncelik belirleme,

❖ Alternatif belirleme,

❖ Alternatifleri değerlendirme,

❖ Seçim kriterlerini belirleme ve seçim yapma (Koçel. 1998, s.37)

Griffiths'e göre:

❖ Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması,

❖ Problemin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi,

❖ Çözümlerin değerlendirilmesine esas standartların belirlenmesi,

❖ Bilginin toplanması,

❖ Çözüm ya da çözümlerin formüle edilmesi,

❖ Çözümün uygulamaya konulması (Aydın.1994, s.128).

Bursalıoğlu'na göre:

❖ Problemin tanımlanması,

❖ Probleme ilişkin bilginin toplanması,

- ❖ Bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması,
- ❖ Seçeneklerin değerlendirilmesi,
- ❖ En uygun seçeneğin bulunması,
- ❖ Seçeneği uygulanması,
- ❖ Sonuçların değerlendirme (Bursalıoğlu. 2000, s.86).

Bu çalışmada karar verme süreçleri için literatür taraması Acet'in (2006) geliştirdiği ve araştırmacının da kullandığı "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği" alt boyutları ışığında aşağıdaki süreçlere göre incelenecektir. Buna göre karar verme süreçleri:

1. Problemi (amacı) algılama ve tanımlama
2. Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme
3. Kararı uygulama ve denetim
4. Değerlendirme

2.6.2.1 Problemi (amacı) algılama ve tanımlama

Karar vermenin başlangıcı, problemi algılamak, tanımlamak ve sınırlandırmaktır. Karar verecek yöneticinin ilk önce ortada çözülmesi gereken bir problemin varlığını kabul etmesi gerekir. Problem olmadan çözümden söz etmek mümkün değildir. Bu anlamda "problem nedir?" sorusuna yanıt bulmadan karar verme tekniklerinin bir anlamı yoktur. Yönetici, karşılanmayan bir gereksinmeyi duyduğu zaman problem ortaya çıkar. Problemin ortaya çıkması çeşitli nedenlere bağlıdır. Bunlar: iç raporlar işlerin iyi olmadığını belirtir, müşteriler, hizmetten yararlananlar, finansman kaynakları, diğer çıkar grupları hizmetlerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi doğrultusunda baskı yapabilirler. Yönetici diğer rakipleri taklit etmek isteyebilir ya da sosyal veya teknolojik değişiklik olacağını tahmin eder ve bunlara uymanın sağlayacağı olanak ve fırsatlardan yararlanmak isteyebilir (Acet, 2006).

Karar verme (sorun çözme) süreci, bir problemin varlığı, bu probleme birden fazla çözüm yolunun gözükmesi ve bu yollardan birini seçme konusunda oluşan kuşkulu bir durumun ortaya çıkması ile başlar. Sorunu görmek yada çözmek için bir teşebbüse girmek, sorun çözme sürecinin hem en zor, hem de en önemli aşamasıdır (Erdoğan, 2004, s.46).

Problemin sonuçlarıyla ortaya çıktığında gerekli önlemleri almak ve çözüme gitmek için çok geç kalınmış olabilir. Problem belirtilerinin incelenmesi problem tespitinde genel bir yöntem olmakla beraber karar verme prosesinin başarısına etkisinden dolayı dikkatli olmayı gerektirir. Organizasyonlardaki zorlukların birçoğu problem belirtileri olup problemin kendileri değildir (Özensoy, 1998) .

Örgüt içinde algılanmayan problemler, problem değildir. Bir problem örgütsel yapıyı ya da yöneticiyi rahatsız etmeye başladığında problem olma niteliği taşır. Kimi insanlar rahatsız olmasına karşın sorunu duymazlıktan gelebilir, problemi sürekli bastırmaya çalışırlar. Bu açıdan örgüt içinde problemin ortaya çıkması oldukça zor olabilir. Kimi yöneticiler problemin kötü yönetimden kaynaklandığını düşünerek, kimi yöneticiler problemle yaşamaya alıştıkları için, kimi yöneticiler de problemi açık seçik görmelerine karşın problemin getireceği yüklere katlanamayacağını düşünerek problemi göz ardı etmeye çalışırlar. Kimi zaman yönetici, problemi göz ardı etse de, görmede zorlansa da problem kendini hissettirebilir. Amaçlara ulaşmada, etkililiğin ve verimliliğin düşmesinde problem kendini gösterebilir. Bu anlamda problemi ortaya çıkarmak için sistem çözümleme yönteminin uygulanması yeterlidir (Acet, 2006).

Karar verme sürecinde iyi bir tanım sadece başlangıcıdır, yönetici, normal olarak, bir taraftan çeşitli veri ve tahminlerle, diğer yandan, kendisini ortaya çıkmış bulunan çeşitli sorunlarla uğraşmaya zorlayan baskılarla karşı karşıyadır. Yeni sorunlarla uğraşması, ancak, bu çeşit veri ve etkiler karşısında belirli amaçları "gerçekleştirilecek sonuçları" ayırt edebilmesi ile mümkün olur. Bu yeni amacın, işletmenin öteki amaçlarına uygun olmasının sağlanması gerekir. İyi tanım sadece istenen sonuçları belirtmekle kalmaz; aynı zamanda bu amaçlara varmak için ortadan kaldırılması gereken engellerin de tanımını gerektirir (Newhman,1979; Akt. Emhan, 2007).

Problem tanımlama aşamasını da kendi içinde bir takım alt bölümlere ayırmak mümkündür. Bu alt bölümleri şöyle sıralayabiliriz (Özensoy, 1998).

a) *Problem arama safhası*: Bu safhada, bir problem çıkma sinyali verebilir düşüncesiyle mevcut durumu inceleyip izlenmesi gerekir. Şayet mevcut durum ve koşullar çok mükemmel ilerliyor olsa bile iyi bir yönetici veya karar organı hiç bir problem yokmuş gibi rehavet içine girmemeli böyle bir durumda dahi mevcut durumu inceleyip önemsizmiş gibi görünen sorunları ele alıp altında yatan sorunları tespit edebilmeli. Tabi ki burada önemli olanda, önemsiz olan problemleri ele alıp zaman harcamaktan veya problem yaratmaktan kaçınılmalıdır.

b) *Sınıflandırma safhası*: Sınıflandırma safhası arzulanan durum ile gerçek durum arasındaki bazı ayrılıkların olduğuna dair işaretleri doğrulamak ve belirtileri anlamaya yardım eder.

c) *Teşhis aşaması*: Teşhis aşaması problemin sebepleri ve yapısını ayrı ayrı belirlenmesi ve ilave enformasyon gerektirir. Teşhis aşamasını benimsemeden karar prosesinin geri kalanında başardı olmak zordur.

Uzmanlar, problemin algılamak için şu metotları önermektedir:

1) “Yakın geçmiş geleceğin en iyi tahminidir”.- Bu yöntemle yöneticiler geçmiş tecrübelerine dayanarak tahmini eğilimlerden farkı sezmeye çalışırlar. Bu yöntemin çok sübjektif olduğu kabul edilmektedir. Hata payı yüksek olduğu düşünülmektedir.

2) Planlama yaklaşımı daha sistemli ve daha doğru sonuçlara götürmektedir. Bu yöntem gelecekle ilgili projeksiyonlar veya senaryolardan oluşmaktadır. Genelde bir ya da daha fazla yol kullanılmaktadır. Senaryo tekniği spekülative varsayıma dayalı tahmini bir araç olarak belirli çevre şartları içinde gelecek durumu belirlemek için kullanılmaktadır. Değişik senaryolar geliştirildiğinde örgütler farklı durumlarda ayakta kalabilmek için alternatiflerini tasarlamaktadır.

3) Problemin farkında olmak için kullanılan son yöntem diğerlerin algılarına dayanmaktadır. Başka bir deyişle, hizmet görenlerin düşünceleri / yorumları bir problemin varlığını işaret edebilir. İlginç olarak örgütler sıkça hizmet görenlerin

şikâyetlerini ve geri bilgilendirmeyi önemsememektedirler (Kreitner ve Kinicki,2004; Akt. Giray, 2006).

Problem tam olarak tanımlanmadığı durumda veya belirsizliğin devam ettiği durumlarda karar verme sürecine başlanamaz. Şayet bu durumda herhangi bir tanımlama yapılırsa rasyonel kararların alınması mümkün değildir (Lippitt, 1969; Akt. Emhan, 2007).

Özensoy (1998) problemin tespitindeki engelleri şu şekilde sıralamaktadır:

- ❖ Problemin çok geniş ya da dar olarak tanımlanması
- ❖ Sebepler yerine belirtilerin incelenmesi
- ❖ Yanlış problemin seçilmesi

Karar vermede problemin tespitinde karşılaşılan engelleri ötelenmemelidir. Diğer basamakları doğrudan etkileyen bu süreçte problem ne kadar iyi tespit edilirse karar verme işlemi de o kadar kolaylaşacaktır.

2.6.2.2 Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme

Karar verecek yönetici grubunun problemi çözmek için uygulama olanağı olan çözüm yollarını bulması gereklidir. Çoğu zaman uygun alternatif çözüm seçeneklerinin belirlenmesi kolay olur. Örgütün geçmiş deneyimleri, rakiplerin ve diğer firmaların uygulamaları, müşterilerin, örgüte mal üreten diğer firmaların ve iş görenlerin önerileri bu anlamda önemli kaynaklardır. Hatta problemin ortaya çıkışında bile bu kaynakların etkili olması mümkündür (Acet, 2006).

Bu aşamanın temelini, olaylara mantıksal yaklaşım oluşturur. Yönetici, her faaliyetin neden-sonuç ilişkilerini dikkate alarak mantık yoluyla bir takım seçenekler belirlemelidir. Her seçeneğin neden ve sonuç ilişkileri iyi belirlenmeli ve iyi bilinmelidir; çünkü karar verme süreci çok sayıda neden sonuç ilişkisini içinde barındırmaktadır. Bu doğrultuda yönetici "şu işi yaparsam şu sonuca varırım" ilişkisini ve mantığını göz önünde bulundurmalıdır. Bu mantık, yöneticiyi, daha

doğru ve amacına ulaştıracak çözüm seçeneğine ya da seçeneklerine götürecektir (Yılmaz, 2002).

Alternatiflerin tespitinden, değerlendirilmesine ve seçimine kadar gerekli bilginin toplanıp analiz edilmesi gerekir. Karar organının muhtemel alternatiflerin sonuçlarını açıkça görebilmesi önemlidir. Sonucun rasyonel olması için şayet iki yada daha fazla alternatifin eşit faydayı sağladığı anlaşılırsa, karar organı alternatifi teke düşürmek için daha ayrıntılı ve daha fazla bilgiye ihtiyacı olacaktır (Özensoy, 1998).

Drucker (1996; Akt. Emhan, 2007) mümkün olan en iyi alternatifin seçiminde dört ölçeğin mevcut olduğunu belirtmektedir. Bunlar; risk derecesi, ekonomik olması, zamanlama ve kullanılacak kaynakların sınırlandırılmasıdır:

Risk derecesi: Karar alma mekanizmasında olanlar beklenen kazançlara göre beklenen kayıpları da hesaplamak zorundadırlar. Bundan dolayı seçilecek alternatifin risk değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Ekonomik olması: Seçilen alternatifin mümkün olan en az çaba ve emek ile yerine getirilmesi gerekir, yani serçeleri kovalamak için filleri kullanmamak gerekir.

Zamanlama: Karar verilecek konunun aciliyetine ve önemine binaen zaman süresi kısa, eğer karar verilecek konunun zamanda kısıt yok ise yavaş bir başlangıç tercih edilebilir.

Kaynakların sınırlandırılması: Organizasyonda mevcut olan en önemli kaynak insandır, verilmesi gereken karar en az insanla yerine getirilmesine dikkat edilmelidir.

Koçel' e göre (1998) alternatifler arasında karşılaştırma yapılırken aşağıdaki açılardan değerlendirilir

- ❖ Teknik açıdan uygulanabilirlik.
- ❖ Maliyet.
- ❖ Toplumun beklentileri, değişik kişi ve grupların beklentilerine uygunluk,

- ❖ Alternatiflerin seçilmesi durumunda oluşabilecek muhtemel sonuçlar,
- ❖ Alternatifin seçilmesiyle başarıya ulaşma olasılığının derecesi.

Sorun açıklıkla ortaya konduktan, uygun alternatifler tanımlandıktan ve her alternatifin olası sonuçları olanaklar ölçüsünde iyi biçimde tahmin edildikten sonra, son seçimin, belli olmasa bile kolay olacağı sanılabilir. Durum böyle değildir. Genellikle, her alternatif bir dizi sonuçlar ortaya çıkaracaktır ve bu sonuçlar, çeşitli zamanlarda, çeşitli derecelerde ve her derecede değişik olasılıklar bulunacak biçimde görünebilir. Bu çeşitli sonuç dizileri arasından bir seçim yapmak için karmaşık bir değerler sistemine gereksinme vardır (Newhman, 1979; Akt. Emhan, 2007).

Seçim yaparken birçok kıstastan faydalanabilirsiniz. Amaçlarla örtüşme, rasyonellik, kararın etkili ve verimli olabilme düzeyi en önemli kıstaslardandır. Karar verirken bu kıstaslar tespit edilecek ve onun ışığında seçim yapılacaktır.

Karar verme sürecinin diğer aşamalarında da kararlar verilmesine rağmen, gerçek karar verme noktası seçim aşamasıdır. Bu aşamada tercih edilebilecek yolların derecelendirilerek bir sıraya konması önemlidir. Çabuk karar verme durumunda bulunan yönetici en iyiyi istediği halde, koşullara bağlı olarak sadece uygun bir çözüm yoluyla yetinmek zorunda kalabilir. Genellikle kuramsal olarak en iyi sayılabilecek en iyi yol, gerçekte sadece uygun gibi görüne diğer yollardan biraz daha iyi olabilir. Yani, bazı hallerde en etkin çözüm yolunu bulabilmek için çok fazla zaman harcamaya gerek olmayabilir. Zira böyle bir yola gidip gitmemekte ayrıca bir karar verme konusudur (Baykal,1981; Akt. Özensoy, 1998).

Belirlenen çözüm seçeneklerinin hepsinde olduğu gibi, üzerinde karar verilen seçeneğin de sonucunda küçükte olsa belirsizlik ve risk vardır. Çünkü hiç bir kararın kesin ve en doğru çözüm yolu olduğunu bilmek ya da tahmin etmek mümkün değildir. Çünkü kararın kesin sonucunu ancak uygulamanın sonunda görebiliriz. Ancak kararı verecek yönetici ya da yöneticiler beklenmedik, olumsuz bir sürprizle karşılaşma olasılığım en aza indirmek için her seçeneğin risk oranını, riskin niteliğini, maliyetini ve bunlara karşılık gelen yararlılığını hesaplamalıdır (Acet, 2006).

2.6.2.3 Kararı uygulama ve denetim

Seçilen karar eğer uygulanmaz ise hiçbir değeri yoktur. Çözümün gerçekleşmesi için eylem gereklidir. Bu aşamada, başvurulacak çözümün süresi ve yöntemi saptanmalı, sorumluluklar dağıtılmalı, kim, neyi, nasıl ve ne zaman yapacak açıkça belirtilmelidir. Bir önceki aşamada yapılan seçim ne ölçüde genel ve soyut ise uygulanması da o ölçüde zor olur. Uygulanma süresi ne denli uzun ise uygulamanın da aynı oranda zayıflaması söz konusudur (Erdoğan, 2004, s.48).

Karar organının uygulayıcılar ile ilişkileri, belirlenen alternatiften hedeflenen sonucun elde edilmesinde etkin olurken, bozuk bir üst ilişki belirlenen alternatiften hedeflenen sonucun elde edilmesinde engeldir. Seçim ne kadar uygun olursa olsun sonucun, istenen hedefe ulaşamamasına neden olur. Karar organının, kararı, uygulayıcılara yoruma meydan vermeyecek şekilde açık ve net bir biçimde benimsetip anlatması gereklidir (Özensoy, 1998).

Bu aşamada aynı zamanda bir kontrol aşamasıdır. Çünkü arzu edilen sonuçlara ulaşma yolundaki bir sapma veya engel bu proste karar organına bir geri bildirim mekanizması ile bildirilmelidir. Karar alınması ile uygulanması arasındaki sürede işletmenin dinamik bir yapı göstermesi sebebiyle şartlarda oluşan değişiklikler nedeniyle işletmede oluşan aksaklıklar karar sürecini olumsuz etkileyebilir. Karar organı, tespit edilen sapmanın kabul edilebilir değerler arasında olmadığını yani sonucu etkileyecek bir doğrultuda gittiğini tespit ederse gerekli düzenlemeleri yapabilir ve böylece sürecin tehlikeye girmesini önlemiş olur. Gerekli müdahalenin sağlıklı yapılabilmesi zaman açısından kullanılan haberleşme kanallarının hızına ve kalitesine bağlıdır (Özensoy, 1998) .

2.6.2.4 Değerlendirme

Bu aşamada uygulamaya konan çözümler izlenir ve değerlendirilir. Gerekirse düzeltici önlemler alınır ve yeniden uygulamaya konur. Değerlendirme yaparken öncelikle var olan sorunun devam edip etmediğine bakılmalı, sorun hala devam gözleniyorsa veya yeni sorunlar ortaya çıkmışsa tekrar başa dönülmelidir. Sunulan sorun çözme (karar verme) süreci birkaç kez uygulandıktan sonra doğallaşır ve daha

sonraları çok bir süre harcanarak gerçekleşir. Sorun çözme süreci alışkanlık haline geldiğinde, herhangi bir sorunla karşılaşıldığı zaman çözüm için otomatik olarak başvurulmuş bir yöntem haline gelir (Erdoğan, 2004, s.48–49).

Karar verme süreci ne kadar güvenilir ve etkili olarak değerlendirilirse karar da o denli etkili olmaktadır. DuBrin'e göre bu aşamada şu durumlara dikkat etmek gerekir (Başaran, 1989; Akt. Acet, 2006):

1. Kararın değerlendirmesine örgüt çalışanları da katılmalıdır.
2. Örgüt yöneticisi, örgüt çalışanlarının kararı değerlendirmesinde yardım edici ve destekleyici bir tutum takınmalıdır.
3. Örgüt yöneticisi, örgütsel amaçları, örgüt çalışanlarıyla işbirliği yaparak belirlemelidir.
4. Örgüt yöneticisi, amaçların gerçekleşmesini engelleyen durumların ortadan kaldırılması için, örgüt çalışanlarına anında yardımcı olmalıdır.
5. Karar verme sürecinin değerlendirilmesi, örgüt çalışanlarının ücretlerinin artması ya da azalmasıyla ilgili olmamalıdır.
6. Örgüt yöneticisi, örgüt çalışanlarının kişiliklerini ve işlerini geliştirmelerinde değerlendirme sonuçlarını kullanmalarına yardımcı olmalıdır.
7. Kararın uygulanmasında görev alan örgüt çalışanlarının yeterlikleri ile kararın gerektirdiği yeterlikler birbirine denk olmalıdır.
8. Kararın değerlendirilmesinde kullanılan araçlar, örgüt çalışanlarının gelişmesine, yetişmesine, yeterliklerin artmasına yardımcı olmalıdır.

2.6.3 Kararsızlık nedenleri

Yönetimde kararsızlık nedenleri Koçel (1993) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Yönetici amaç belirlemek veya sorun tanımlamak için gerekli bilgiden yoksundur.

- 2) Amaçlar veya sorunlar net ve açık olarak tanımlanmadığı için alternatifler arasında seçim yapmak güç olabilir.
- 3) Alternatifler yetersiz ve tatmin edici olmaktan uzak olabilir.
- 4) Seçim kriteri belirsiz olabilir.
- 5) Çözüm alternatifleri birbirine çok yakın olduğu için yönetici aralarında tercih yapmakta güçlük çekebilir.
- 6) Yönetici karar sürecini kullanma yetkisine sahip olmayabilir. Yani karar vermek durumunda olmayabilir.
- 7) Yönetici vereceği kararın uygulamada çıkaracağı güçlükler nedeniyle tercih yapmakta zorlanıyor olabilir.
- 8) Tercih edilen alternatifin olumsuz sonuç vermesi halinde ortaya çıkacak zarar veya diğer sonuçların büyüklüğü karşısında yönetici seçim yapmakta zorlanabilir.
- 9) Yönetici risk almak istemeyebilir. Dolayısıyla riski yüksek alternatifler karşısında
- 10) Yönetici kişilik özellikleri itibarıyla kendisini belli bir yöne kanalize edemeyen "karasız" bir tip olabilir.
- 11) İşletme içi politika ve güç mücadeleleri yöneticiyi tercih yapmakta çekimser bırakabilir.
- 12) Olayı yaşayan ve yakın olan kişi ile karar vericinin birbirinden uzak olduğu durumlarda, karar verici durumundaki yönetici olayın veya durumun özelliklerini tam bilemediği için kendi önceliklerine göre seçim yapma eğilimine girebilir.
- 13) Seçim yapmak suretiyle hata yapmak dolayısıyla eleştirilmek korkusu bazı yöneticileri kararsızlığa sevk edebilir.
- 14) Yöneticinin kişisel hedefleri ile işin gerekleri bir biline uymaya bilir. Bu nedenle yönetici tercih yapmakta çekimser davranabilir.

Yönetici çözüm seçeneklerinin seçiminde sorumluluğu oranında kararsızlık çabası içinde olabilir. Bunun nedeni, alınacak kararın örgütün amaçlarına uymaması ve dolayısıyla çalışanları gerilime düşürecek, çözüm seçenekleri zor bulunan problemler de yöneticileri kararsızlığa zorlayabilir. Bu tür problemlerin bu özellikleri bulunmaktadır (Acet, 1996) ; (a) belirsizlik, (b) karmaşıklık, (c) yöneticileri çatışmaya atması ve (ç) yöneticileri tehlikeye atması.

a) *Belirsizlik*: Tercih edilecek çözüm seçeneği hakkında yöneticinin yeteri kadar bilgi edilememesi onu belirsizliğe sürükler. Yönetici, çözüm seçeneğinin sonuçlarını, çözüm seçeneğinin doğasını, çözüm seçeneğinin çevrede yaratacağı sonuçları bilmediği için belirsizliğe düşer ve kararsız kalır.

b) *Karmaşıklık*: Problemin genel olması, problemin soyut olması, problemin çevresinin birbirine benzemeyen ve uymayan değişkenlerle dolu olması durumunda bir karmaşıklık var demektir. Bu gibi durumlarda karmaşıklık etkili bir karar" vermeyi engelleyebilir. Problemi etkili bir şekilde çözmek için karmaşıklıktan kurtarmak gerekir. Problemi karmaşıklıktan kurtarmak için parçalara ayırmak, özele indirmek, somut hale getirmek gerekir. Problemin parçalara ayrılması, açık ve net olarak tanımlanmasından sonra problemin parçalarına yönelik çözüm seçeneği, problemin tamamına yönelik olarak birden çok çözüm seçeneği belirlenmiş olacaktır. Bu durum yöneticinin seçme gücünü artıracak ve daha kolay, daha etkili kararlar alması kolaylaşacaktır.

c) *Çatışma*: Karar verme sürecinde yöneticileri kararsızlığa iten iki türlü çatışmadan söz edilebilir. Bunlar: (a) yöneticiyi aynı güçte etkileyen birden çok seçenekten birini seçmedeki kararsızlığı ve bunun sonunda yöneticinin kendisinin yaşadığı gerilim ve iç çatışması, (b) karar komite veya grubundaki kişi ya da kişilerin uyumsuzluğundan doğan ikili çatışmadır. Çözüm seçeneğinin kararlaştırılmasında ikili çatışma: (a) kararlaştırmacılar birden fazlaysa, (b) bir kısmın kararı diğerinin zararına oluyorsa, (c) kararlaştırmacılar uygulama sonunda değişik derecelerde isteklerde bulunuyor ise ve (ç) kararlaştırmacılar seçimi belirlilik içinde yapıyorlar ise çıkabilir.

d) *Tehlike*: Karar verme sürecinde yöneticiyi kararsızlığa zorlayan bir başka etkenler de tehlikelerdir. Seçilen çözüm seçeneğinin uygulanmasının sonucunda ortaya çıkacak sonuçlar ve bu sonuçların yarattığı endişe ve gerilim yöneticide kararsızlığa neden olmaktadır. Yöneticiler aldıkları karar sonucunda başarısızlıklarından dolayı eleştirilmeleri, hatalarının ve eksikliklerinin ortaya çıkması gibi tehlikelerden korktukları için karar vermekten kaçınmaktadırlar.

2.6.4 Eğitim yönetiminde ve okul yönetiminde karar verme

Eğitim ve okul yönetiminde karar verme süreci bilimsel karar verme kuramında ki süreçten çokta farklı değildir. Ancak eğitim örgütlerinin çoğunluğunu oluşturan resmi eğitim kumulları kar amacı üzerine kurulmadığı için eğitimde maliyet - fayda ve giriş - çıkış işlemlerinin hesaplanması zordur. Bu zorluk karar verme sürecinde çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesine engel olmaktadır. Ancak karar sürecine katılma ilkeleri eğitim yönetiminde oldukça önemli ve gereklidir. Çünkü eğitim örgütleri daha sosyal, daha toplu ve kararların etki alanları da oldukça geniştir (Acet, 2006) .

Bursalıoğlu'na (2000) göre bir eğitim yöneticisinin karar verirken uyması gereken ilkeler şunlardır:

- a) Grup dinamiğini anlamalı, fakat örgüt amaçları dışında kullanmaya kalkışmamalıdır.
- b) Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir,
- c) Karar sürecinde, astlarına ve o kararı etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir.
- d) Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır,
- e) Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir.
- f) Kooperatif yönetimlerin önemini kavramalıdır.
- g) Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir.

- h) Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- i) Grubun başarısı ve sürekli liğini amaçlamalıdır.
- j) rgtn yapısını iyi kurmalıdır.
- k) Grup değer ve davranışını dikkate almalıdır.
- l) Takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmelidir.

Yönetimde karar verme kurumun merkeziyetçi ya da özerk olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Merkeziyetçi rgtlerde karar verme süreci tamamen yöneticinin elinde değildir. Yönetici sadece merkezi yönetimin verdiği kararları uygulayan ve yorumlayan kişi pozisyonundadır. Eğitim yönetiminde de bu durum geçerlidir. Ancak yaşanan hızlı değerim ve küreselleşme kavramı tüm kamu için hizmet üreten örgütlerde olduğu gibi eğitim yönetiminin gerçekleştiği okulları da bir değerime sevk etmektedir. Bu değerimin başında da kararların yerinden alınması ve merkezi yönetimin karar mekanizmalarını yerele doğru kaydırması gelmektedir. Okul yönetiminde de yönetim yetkilerinin yerele kaydırılmasını içeren okul merkezli yönetim kavramı ön plana çıkmıştır.

Okul merkezli yönetim, eğitim-ğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir. Okul merkezli yönetim, aşağıdaki şekilde formüle edilebilir (MEB, 2003):

Okul merkezli yönetim = zerklik + Katılımlı Karar Alma

Okul merkezli yönetim, okul toplumu üyelerinin bütçe, personel ve eğitim programları alanlarında yetki ve sorumluluklarının artırılmasını ngren bir okul geliştirme modelidir. Okuldan okula bu grupların etkisi değerisebilir, fakat temel amaç ğrenci başarısını artırmaktır. Okul merkezli yönetim, karar alma yetkisinin yeniden dağılımına dayalı olarak okulları geliştirmede özerk okulları temel alan bir yaklaşımdır. Okul merkezli yönetim,  belirgin özelliğe sahiptir (MEB, 2003):

1. Bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi büyük ölçüde okula aktarılmaktadır. Bu alanlarda; okul müdürü kadar öğretmenlere ve velilere de yetki aktarılmaktadır.

2. Karar almada formal yetki okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaştırılır. Bu formal yapı (kurul, komite, takım) okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, eğitim uzmanları zaman zaman da öğrenci ve toplum temsilcilerinden meydana gelir. Bu kurullardaki üyeler, okul çapında karar alma sürecine doğrudan katılırlar.

3. Okul toplumu üyeleri mevcut kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kuralları belirleme yetkisine sahiptir.

Okul Merkezli Yönetim Sistemi ile okulda karar verme sürecinde okul içi ve dış öğelerin Katılımını sağlanması, bütçe eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okullarını özerk bir yapıya kavuşturulması, öğretmenin okulda daha etkin rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi, okul ortamı, eğitimci personelin rollerinin yeniden belirlenmesi, okulun amaçlarının belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması eğitimin gelişmesi için önemli katkılardır (Giray, 2006).

Okul merkezli yönetim ile birlikte okul yöneticileri karar veren kişi değil karar verme sürecini yöneten, verilen kararın uygulanmasını kolaylaştıran ve uygulanmasını sağlayan kişidir. Yöneticinin karar verme becerisi yönetimin kalbi olması dolayısıyla, başarılı bir yönetimin anahtarıdır. Yöneticinin karar verme becerisi aynı zamanda okul personelinin ve öğrencilerin de karara katılmasının ölçüsünü belirler.

Karara katılma; (a) iş görenlerin güdülenmesinde ve kararın kalitesinin iyileştirilmesinde, (b) alt kademelere yenilik ve değişikliklerin benimsetilmesinde ve sosyal tutumlarının değiştirilmesinde, (c) alt kademelere sorumluluk vermede, (d) kişisel amaçlarla bireysel amaçların dengelenmesinde, (e) alt kademelere kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama olanağı sağlamada, (f) iş görenlerin

moralinin yükseltilmesi ve iş doyumunun artırılmasında ve (g) sosyal ilişkilerin daha sakın ve daha dostane bir ortamda yürütülmesinde etkilidir (Acet, 2006).

Kısaca özetlersek yöneticinin karar verme becerisi yönetim faaliyetlerinin ne derecede başarılı olacağını belirleyen en önemli faktörlerdendir ve bir öğretim liderinin yüksek derecede karar verme becerisinin olması beklenir.

III. BÖLÜM

3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretim liderliği davranışları ve karar verme becerilerine ilişkin yurt dışında ve yurt içinde çok fazla sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda hemen hemen aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara örnekler verilecektir.

3.1 Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğretim liderliği ile ilgili olarak yurtdışında çok fazla sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada hepsine yer verilmesi mümkün olmadığından araştırmacı tarafından bazıları seçilerek aşağıda verilmiştir.

Hallinger (1983) tarafından yapılan çalışmada California'nın kenar mahallerindeki on ilköğretim müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; 39 okul müdürleri öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır (Gümüşeli, 1996).

Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır.

- 1- Genel olarak müdürlerin eğitim programını ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.
- 2- Müdürlerin, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenlerden yüksek olmuştur.
- 3- Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri

anlaşılmıştır. Bu durumun maçıları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4- Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5- Müdürlerin öğretmen çabası ve başarılarını nadiren çokça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdüleme için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6- Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.

7- Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.

Jackson ve arkadaşları (Duke, 1987) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir. Veri toplamak için kullanılan anket 97 öğretmene uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Etkili okullarda müdürlerin;

1. Okul ortamında öğrencilerle etkileşim içinde oldukları,
2. Öğretmene sorun çözmede yardımcı oldukları,
3. Öğrencilerin temel becerileri ile ilgili başarılarının tanındığı,
4. Açık ve anlaşılır bir disiplin politikası olması,
5. Okulda açıklık ilkesinin olduğu görülmüştür (Şişman, 2004, s.114).

Heck ve diğerleri (1990) tarafından yapılan araştırmada, müdürlerin öğretim liderliğiyle okul başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Modelde birbiri ile ilgili görülen dört boyut; (1) öğretimin

örgütlenmesi, (2) okul yönetimi, (3) okul iklimi ve (4) okul başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırma California bölgesinden resmi ilkököl ve liselerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına 56 müdür ve 322 öğretmen alınmış ve bu katılımcılara 44 maddeden oluşan ve yukarıdaki 4 boyutu içine alan veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen modelin, öğretim liderliğiyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılabilecek uygun bir model olduğu, bir öğretim lideri olarak okul müdürünün, öğrenci çıktısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin, okul iklimi ve okuldaki öğretimin örgütlenmesine ilişkin öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda gerek ilkököl, gerekse liselerde müdürlerin öğrenci başarısını etkilemek için benzer liderlik davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Şişman, 2004, s.116).

Anspaugh'un (1995) araştırmasında, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin algılarına göre ölçülmeye çalışılmış, liderlik davranışları ile öğrenci davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretim liderliği ile ilgili 18 davranış saptanmış ve bu davranışların okul yöneticileri tarafından ne ölçüde önemli görüldüğü ve gösterildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma üç ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Sonuçta öğrenci başarısı ile öğretim liderliği davranışları arasında bir ilişki bulunmuştur (Şişman, 2004, s.117).

Cantu' nun (1995) araştırmasında, il merkezindeki başarılı ve başarısız ilkökullarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönünden bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Hallinger ve Murpy (1985) tarafından geliştirilen araç (PIRMS) kullanılmıştır. Söz konusu araçta yer alan okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili davranışlarla okulların akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile deneyimleri ve girdikleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Şişman, 2004, s.119–120).

Wildly ve Dimmock (1993), ilkököl ve ortaokullarda okul kadrosunun öğretim liderliği davranışlarını incelenmiştir. Araştırmada, 71 ilkököl ve 83 ortaokuldan 154 katılımcı katılmış ve veri toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş öğretim liderliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, bölüm düzeyinde öğretmen ve

yöneticilerin, öğretim liderliği konusunda daha çok doğrudan sorumluluk duydukları, okul müdürlerinin ise, öğretim liderliği konusunda daha çok dolaylı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim liderliği ile ilgili olarak ilkökuller müdürlerinin, ortaokul müdürlerinden öğretim liderliği konusunda daha fazla sorumluluk duydukları sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda küçük okullarda (100 öğrenci) ve büyük okullarda müdürlerin, öğretim liderliği konusundaki görevlere daha çok katıldıkları, orta düzeydeki okullardaki (300–350 öğrenci) müdürlerin ise öğretim liderliği kapsamındaki görevlere en az katılan grup olduğu saptanmıştır (Şişman, 2004, s.125).

Krug (1992 a; 1992 b) ‘un araştırmasında, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretim liderliği davranışlarını beş boyutta toplamıştır. Söz konusu boyutlar içinde yer alan davranışlar müdür ve öğretmenlerin algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinden 78’i öğretim liderliği envanterini, öğretmenlerden 1623’ü de okul öğrenme iklimi envanterini cevaplamıştır. Sonuçta, liderliğin kalitesi ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Öğretim liderliği ile okulun öğrenme iklimi ve sonuçta öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur (Şişman, 2004, s.121–122).

3.2 Öğretim Liderliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüşi (1996) tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda yapılan ve 110 okul müdürü ile her okuldan ikişer kişi olmak üzere toplam 200 öğretmen ile yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul müdürlerinin araştırmada yer alan 11 görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 4 görevi; her zaman, bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını es güdümlenme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve

uygulama gibi 7 görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını es güdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 8 görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karsın, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi 3 görevi ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Şişman'ın (1997) yaptığı araştırmada ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında öğretimsel liderlik davranışları beş boyutta incelenmiştir. Araştırmada 18 ilköğretim okulundan 371 öğretmene Şişman (1997) tarafından geliştirilen öğretim liderliği davranışlarını incelemeye yönelik ölçek kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçek de bu araştırmada geliştirilen ölçektir. Katılımcılara göre, okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olarak ele alınan öğretim liderliği davranışları okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenmektedir. Öğretmenler, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ara sıra sergilediklerini düşünmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik, kıdemli müdürlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlköğretim okullarının akademik başarılar yönünden yüksek ve düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili sonuçlar ise şunlardır: Okul müdürlerinin "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları ile ilgili olarak öğretmenler; okulların akademik başarı düzeyleri açısından karşılaştırıldığında okullar arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine anlamlı bir fark olduğunu düşünmektedirler. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırıldığında ise öğretmenler; anlamlı bir fark olmadığı düşüncesindedirler.

Büyükdoğan (2003) tarafından, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan ve Şişman (1997) tarafından geliştirilen veri toplama aracını kullanarak yapılan araştırmaya; Konya il merkezinde bulunan 27 lisenin 62 müdür ve müdür yardımcısı ve 201 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda;

1- Okul müdürleri “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” davranışını ara sıra, diğer boyutları ise çoğu zaman sergilemektedirler.

2- Okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının bütünde değerlendirilmesi ve kıdem, branş ve cinsiyet kriterine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

3- Okul müdürlerinin %50 si matematik ve fen bilimleri branşlarında olup, meslek dersleri ve güzel sanatlar mezunlarından müdür veya müdür yardımcısı bulunmaması dikkat çekici bulunmuştur.

4- Müdürlükteki kıdem incelendiğinde %50 oranında 5 yıl ve daha az yöneticilik kıdemi olması, araştırmacı tarafından kıdem dağılımının dengeli olmadığı ve yöneticilerin sık sık değiştirildiği şeklinde yorumlanmıştır.

3.3 Karar Verme Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Karar verme kavramı yönetimin en önemli unsuru olduğundan üzerine yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmaların bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin yönetsel ve öğretimsel kararlara katılmaları ve gerilimleri ile ilgili olarak hazırlanan Wong'un (1983) araştırmada üç tür anketteki ölçüler; (1) kararlara katılım, (2) gerilim endişesi, (3) katılmayla ilgili gerilim, (5) farklılıktan doğan katılmayla ilgili gerilimdir. Bu araştırmanın sonunda şu bulgular bulunmuştur:

1. Öğretmenler, yönetsel kararlara yeterince katılmaktan yoksun bırakıldıklarından daha fazla katılım istemektedirler.

2. Öğretmenler öğretimsel kararlara katılmakla birlikte daha fazla katılım istemektedirler.
3. Katılmayla ilgili gerilim, öğretmenlerin kararlardan yoksun bırakılmalarıyla önemli derecede ilgilidir.
4. Kararlara katılmayla ilgili gerilini, önemli bir gerilim nedeni değildir (Saka, 1985; Akt. Acet, 2006).

Phillips, Pazienza, Ferrin (1984), üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile etkili problem çözme boyutlarını araştırmışlardır. Mantıklı karar verme stratejisini kullanan öğrencilerin, problemli durumlara yanaştıkları; bağımlı karar verme stratejisini kullanan bireylerin problemli durumlara yanaştıkları ancak problem çözme yeteneklerine güvenmedikleri; mantıklı ve sezgisel karar vermeye güvenin eşlik ettiği görülmüştür (Develioğlu, 2006).

J. Leithwood ve arkadaşları (1989) yaptıkları araştırmada, eğitim yöneticilerinin görevleriyle ve etkinlikleriyle ilgili konularda problem çözme süreçlerini içeren geniş bir araştırma yapmışlardır. Leithwood ve Stager, deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır: Deneyimli okul müdürleri:

1. Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.
2. Problemle ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdır.
3. Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.
4. Eylem planlarıyla ve problem çözmeyle ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.
5. Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.

6. Etkin problem çözümünde otomatikleşmelerdir.

7. Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar (Güçlü. 2003).

Shepherd (1991) New Jorsey'de 282 ilkokul öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmayla, öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri, mesleki kabul alanı ve örgütsel etkililik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya ek olarak özellikle öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin saptanması kararlarına katılma ile mesleki katılma alanı ve iş doyumunu arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Maden, 1998).

Bennett (1991)'in yaptığı araştırmada ise, California'da 13 okul bölgesinde 26 okulda 473 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada kararlara katılma ile iş doyumunu ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma ile ayrıca öğretmenler özellikle eğitim-öğretim boyutlu karar konularına daha çok katılmak istemektedirler. Öğretmenler, mevcut katılma düzeyinden memnundurlar, öğretmenlerin kararı etkileme boyutunda, isteklilikleriyle mevcut durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Katılmada istenilen etki ile mevcut etki arasındaki fark azaldıkça, iş doyum düzeyi yükselmektedir (Maden, 1998).

Ziemmerman Le ROY (2005) tarafından yapılan “Kentsel okul kumlun karar verme sürecin yapısı: Sürecin analizi” araştırmanın amacı 1971'den itibaren değişime uğrayan kentsel okul kumlun karar sürecinin Özelliklerini belirlemek. Okul kumlun karar verme sürecinin 1) sorunu duyma 2) tartışma 3) sorunu sona erdirmeye aşamalarındaki eylemleri üzerinde durmaktır. Veriler bir yıl boyunca 33.000 Öğrencisi olan Virginia bölgesinin okul kumlundan toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenmektedir:

1. Bölge okul kurulu çözümü için başvuru problemlerin tanımlamasında okul yöneticilerine çok bağımlı oldukları, onların tesiri altında kurtulamadığı ortaya çıkmıştır. Çözüm için kurula sunulan sorunlardan sadece 10%'unda kurul üyeleri sorumluluk almışlar.

2. Personel ile ilgili sonuçlarda kurul okul yöneticilere çok fazla bağımlıdır.

3. Okul bina ve donanımı ile ilgili konularda kurul okul yöneticilerinin yanı sıra müteahhit ve özel sektöre bağımlı olmakta, yönlendirilmelerine maruz kalmaktadır.

4. Bir yıl boyunca Virginia kentsel okul kumluna sadece 85 sorunun çözümü için başvuru yapılmış, oysa daha küçük olan Howerton'daki kentsel okul kumluna 1971'de aynı süre içinde 140 sorun çözüm için sunulmuştur. Bu duruma göre araştırmada kentsel okul kumlun karar verme sürecindeki etkisini ve bazı Özelliklerini yitirdiği bu nedenle işlevselliğinin azaldığı sonucuna varılmıştır (Giray, 2006).

3.4 Karar Verme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bilkay (1990) yaptığı, "Karar Alma Süreci ve Kararın Yönetimdeki önemi" adlı çalışmasında karar verme sürecini incelemekte ve sonuç olarak:

(a) İstenilen sonuçların elde edilebileceği kararın alınması için sarf edilen çaba ve girişimler. Karar almanın oldukça güç ve karmaşık bir işlev olduğu, bununla beraber Örgüt faaliyetlerinin tümünün içine girmesi, sorunları çözüme ulaştırması nedeniyle Örgütün gelişmesini sağlaması açısından Önemli olduğu.

(b) Karar vermenin evrensel bir boyut kazanıp, sonulların uluslar arası bir nitelik taşıyacağı, uzmanlaşmanın Önem kazanacağı, bilgisayarın ise yardımcı bir araç olarak kullanılacağı ve güç bir işlev olarak Örgütteki yerini koruyacağı,

(c) Ülkemizdeki yöneticilerin, karar verme konusunda teori açısından belirtilenleri, yapılması gerekenleri kabul ettikleri, bu konuda bilinçli oldukları ancak uygulama konusunda başarılı olamadıkları ve geleneksel metotları uygulamaya devam ettikleri belirtilmektedir. Bunun yanında astların niteliklerinin ve eğitimlerinin yetersizliği, verimli bir katılımın sağlanıp, karara yeni boyutlar kazandırılmasına engel olduğu bu durumunda üstlerin otokratik olarak nitelendirebileceğimiz bir yönetim biçimini benimseyerek astları yönetmelerine yol açtığı belirtilmektedir (Acet, 2006).

Ersever (1996), karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkiyle ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma iki deney grubu ve bir kontrol grubu olmak

üzere 45 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonunda, her iki deney grubunun karar verme stratejileri ölçeği, içtepesel karar verme ve mantıklı karar verme alt ölçeklerinde ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin, etkileşim grubunun yaşantısı ve karar verme becerileri kazandırma programına (KVBKP) katılması içtepesel karar verme davranışlarında bir azalmaya ve mantıklı karar verme davranışlarında bir artışa neden olmuştur.

Izgar (2003) “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlikleri” konulu araştırmasında, okullarda çalışan yöneticilerin karar alma stratejilerini ve yeterliklerini çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem yöneticilik kıdemi, katıldıkları hizmet içi kurs veya seminer sayıları, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evreni 2001–2002 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarının müdür ve müdür yardımcılarıdır toplam 532 yönetici. Araştırmanın Örneklemi ise 238 yöneticidir. Araştırmada İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stratejilerini belirlemede Kuzgunun (1993) geliştirdiği Karar Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

1. Bayan yöneticilerin erkek yöneticilere göre bağımsız karar verebilme stratejisi açısından daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.
2. Yöneticilerin çalıştıkları okul türlerinin bağımsız, mantıklı, kararsız ve içtepesel karar verme stratejilerinde ve yeterliklerinde farklılaşma olmadığını gösterilmiştir.
3. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin yüksek olması, onların mantıklı karar verme stratejilerini etkilediği görülmüştür.
4. Yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi kurs veya seminer sayılarının karar verme stratejilerinde ve yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Izgar, 2003).

Lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ve problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs, seminer sayısı ve problem çöme konulu kurs, seminere katılma

durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan Güçlü (2003) araştırmasında, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan MEB'na bağlı liselerde görev yapan müdürleri kapsamaktadır. Araştırmada, bu araştırmada da kullanılan Problem Çözme Envanterini (PÇE) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada 170 okul müdüründen gelen anketler değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmaları PÇE'nin üç farklı Ölçekten oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden "problem çözme yeteneğine güven", gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabasının yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden "Yaklaşma kaçınma" ve problemleri durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten "kişisel kontroldür. Araştırma sonunda, lise yöneticilerinin problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu, problem çözme sürecinde çoğu zaman duygusal tepkiler verebildikleri, problemle karşılaştıklarında Öncelikle problemin tanınması görüşüne yüksek derecede katıldıkları bulguları elde edilmiştir (Güçlü, 2003).

Tokyay (2001) yaptığı “ Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” konulu araştırmada, eğitim yöneticilerimizin okul idaresinde karşılaştıkları problem alanlarını belirlemek, karşılaşılan bu problemler için ne gibi çözümler bulduklarını ve nasıl uygulamaya koyduklarını anlamaktır. Araştırmanın evreni olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim Okulu Sınıf Okutmayan okul müdürleri alınmıştır. Öncelikle anılan evrenden örneklem yoluyla seçilen okul müdürleri ile mülakat görüşmeleri yapılmış ve daha sonra bu evrenden 36 ilköğretim okulu müdür random yöntemiyle seçilerek bu okul müdürlerine problem çözme becerileri ile ilgili 30 soruluk bir anket uygulanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenler ile gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi çoğunluğu kırtasiye işleriyle uğraşmaktan okulun problemlerini araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerimizin astlarına güvenmemekte ve sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları tüm bu nedenlerden dolayı örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Izgar, Gürsel, Kesici ve Negiş (2004) yaptıkları okul yöneticilerin göstermiş oldukları önder davranışları ile problem çözme becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Konya ve çevresinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumundan tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 310 okul yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; Önderlik Özellikleri Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, varyans analizi ve tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda önderlik özellikleri ölçeğinin alt boyutları ile problem çözme envanterinin çeşitli alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Önderlik özellikleri birçok alt boyutta okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkilemektedir.

IV. BÖLÜM

4 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ile verilerin toplanma ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile okul müdürlerinin karar verme becerilerini betimleme amaçlandığından bu amaca uygun olan genel tarama tipi modeli kullanılmıştır.

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılında İstanbul ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul İli Anadolu yakasında istatistiksel tekniklere göre belirlenmiş ilçelerinin merkez ortaöğretim okullarında görev yapan 132 öğretmen oluşturmuştur.

Örneklemin seçiminde, tabakalı ve kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle 2007 – 2008 öğretim yılında İstanbul ili içerisinde ikiden fazla resmi liseye sahip tabakalama örnekleme yoluyla 3 ilçe belirlenmiştir. Daha sonra her ilçeden en az bir resmi lise olmak üzere toplam 5 lise yine kümeleme örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

4.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak şu ölçekler kullanılmıştır.

- ❖ Öğretmenler için kişisel bilgi anketi
- ❖ Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği (öğretmenler için)
- ❖ Okul müdürlerinin karar verme becerileri ölçeği (öğretmenler için)

Öğretmenler için hazırlanan kişisel bilgi anketinde öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı ve okul türü bilgilerini kapsamaktadır.

4.3.1 Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirebilmelerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek Şişman (1997) tarafından geliştirilmiş, geçerliliği, güvenilirliği ispatlanmış ve yayınlanmıştır.

Öğretim liderliği beş alt boyuttan oluşmaktadır.

- a) Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, madde sayısı 10;
- b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, madde sayısı 10;
- c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, madde sayısı 10;
- d) Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, madde sayısı 10;
- e) Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma, madde sayısı 10'dur.

4.3.2 Okul müdürlerinin karar verme becerileri ölçeği

Araştırmada Ömür Acet tarafından geliştirilen (2006) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği Acet (2006) tarafından ölçülmüştür buna göre ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuş ve:

- a) Problemi (amacı) algılama ve tanımlama alt boyutuna ilişkin alpha güvenirlik katsayısı 0,91, madde sayısı 5;
- b) Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme alt boyutuna ilişkin alpha güvenirlik katsayısı 0,95, madde sayısı 12;

c) Kararı uygulama ve denetim alt boyutuna ilişkin alfa güvenilirlik katsayısı 0,94, madde sayısı 12;

d) Değerlendirme alt boyuta ilişkin alpha güvenilirlik katsayısı 0,91, madde sayısı 8'dir.

4.4 Verilerin Toplanması

Denek sayısınınca çoğaltılan anketlerin tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. 150 öğretmen anketinden 141'i geri dönmüştür. Bunlardan 9 öğretmen anketi geçersiz sayıldığından işleme alınmamıştır.

4.5 Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin puanlama işlemine geçilmiş. Eksik, hatalı ve özensiz doldurulan ölçekler puanlama işlemine dahil edilmemiştir.

Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen ham veriler SPSS for WINDOWS 16.0 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel çözümlerlerde öncelikle öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmış, ayrıca tüm öğretmenlerin kullanılan iki ölçme aracından aldıkları puanların ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Örneklem grubunu araştırmada ele alınan değişkenler açısından tanımlamak üzere yapılan bu betimsel istatistik işlemlerini araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen şu ilişkisel çözümler izlemiştir:

a) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin OMÖLD ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi,

b) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin OMÖLD ölçeği ve karar verme becerileri ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların; okul türü, yaş, meslekteki çalışma süresi, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non parametrik Kruskal Wallis-H testi. Fark belirlendiğinde Man Whitney-U testi

c) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin OMÖLD ölçeği ve karar verme becerileri ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS For Windows ver:16.0 programında çözümlenmiş, manidarlığı, ,05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmacının amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

V. BÖLÜM

5 BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

5.1 Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdemi, yaş, okul türü değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 5.1

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Erkek	75	56,8	56,8	56,8
Kadın	57	43,2	43,2	100,0
Toplam	132	100,0	100,0	

Çizelge 5.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 57’si kadın (%43,2), 75’i erkek (%56,8) olmak üzere toplam 132 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.2

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
21-30	45	34,1	34,1	34,1
31-40	54	40,9	40,9	75,0
41-50	24	18,2	18,2	93,2
51 ve üstü	9	6,8	6,8	100,0
Toplam	132	100,0	100,0	

Çizelge 5.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 45’i 21-30 yaş (%34,1), 54’ü 31-40 yaş (%40,9), 24’ü 41-50 yaş (%18,2), 9’u 51 ve üstü yaş (%6,8) olmak üzere 132 kişiden oluşmaktadır

Çizelge 5.3

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Kıdem	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
1–5 yıl	33	25,0	25,0	25,0
6–10 yıl	54	40,9	40,9	65,9
11–15 yıl	25	18,9	18,9	84,8
16–20 yıl	8	6,1	6,1	90,9
21 yıl ve üzeri	12	9,1	9,1	100,0
Toplam	132	100,0	100,0	

Çizelge 5.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 33’ü 1–5 ve yıl (%25,0), 54’ü 6–10 yıl (%40,9), 25’i 11–15 yıl (%18,9), 8’i 16–20 yıl (%6,1) ve 12’si 21 yıl ve üzeri (%9,1) kıdemli olmak üzere toplam 132 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.4

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Okul Türü	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Anadolu Lisesi	54	40,9	40,9	40,9
Meslek Lisesi	39	29,5	29,5	70,5
Düz Lise	39	29,5	29,5	100,0
Toplam	132	100,0	100,0	

Çizelge 5.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 54’ü Anadolu Lisesi (%40,9), 39’u Meslek Lisesi (%29,5) ve 39’u Düz Lise (%29,5) olmak üzere toplam 132 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.5

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f, %, %gec ve %yig Değerleri

Branş Grupları	f	%	%gec	%yig
Fen Bilimleri Grubu	44	33,3	33,3	33,3
Meslek Grubu	17	12,9	12,9	46,2
Sosyal Bilimler Grubu	43	32,6	32,6	78,8
Yabancı Dil Grubu	21	15,9	15,9	94,7
Diğer Branş grupları	7	5,3	5,3	100,0
Toplam	132	100,0	100,0	

Çizelge 5.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 44’ü Fen Bilimleri Grubu (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) Öğretmeni (%33,3), 17’si Meslek Bilgisi Grubu (%12,9), 43’ü Sosyal Bilimler Grubu Öğretmeni (%32,6), 21’i Yabancı Dil Grubu Öğretmeni (%15,9), 7’si de Diğer Branş Gruplarındaki Öğretmenler (%5,3) olmak üzere toplam 132 kişidir.

5.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

5.2.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine, “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları algı düzeyi nedir?”, ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5.6

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderliği Davranışları Algı Düzeylerine İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Alt Boyutlar	N	x	ss	Düzye
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	132	3,57	,77	Çoğu Zaman
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	132	3,41	,78	Çoğu Zaman
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	132	3,37	,80	Çoğu Zaman
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	132	3,10	,94	Ara Sıra
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	132	3,38	,86	Çoğu Zaman

Çizelge 5.6’da ortaöğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$) ve standart sapması (ss) ve düzeyleri sunulmuştur. *Öğretmenlerin Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* boyutunda *Ara Sıra* düzeyinde

oldukları; diğer boyutlarda ise *Çoğu Zaman* düzeyinde oldukları saptanmıştır.

5.2.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi:

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları;

- a) Öğretmenlerin cinsiyetine,
- b) Öğretmenlerin yaşına,
- c) Öğretmenlerin kıdem yılına,
- f) Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne
- a) Öğretmenlerin branşına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5.7

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın <i>f=57</i>		Erkek <i>f=75</i>		sd	t	p
	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>			
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3,48	0,72	3,64	0,80	130	1,198	,233
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3,31	0,78	3,49	0,78	130	1,323	,188
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3,35	0,84	3,40	0,78	130	,412	,681
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,05	1,02	3,15	0,88	130	,578	,565
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	3,28	0,89	3,47	0,83	130	1,286	,201

Çizelge 5.7’de ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.8

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	21–30 Yaş f=45		31–40 Yaş f=54		41–50 Yaş f=24		51 ve Üzeri f=9	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3,60	0,82	3,66	0,75	3,48	0,68	3,39	0,92
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3,40	0,84	3,39	0,86	3,38	0,58	3,50	0,82
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3,28	0,94	3,45	0,81	3,38	0,72	3,33	0,81
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,17	1,00	3,24	0,92	3,00	0,86	2,88	0,98
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	3,26	1,05	3,50	0,81	3,33	0,65	3,25	1,00

Çizelge 5.9

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	21-30	45	68,47			
	31-40	54	71,38			
	41-50	24	61,8	7,186	3	0,61
	51 ve üstü	9	56,56			
	Toplam	132				
	21-30	45	66,27			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	31-40	54	66,7			
	41-50	24	62,38	5,416	3	,144
	51 ve üstü	9	68,31			
	Toplam	132				
	21-30	45	62,35			
	31-40	54	70,2			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	41-50	24	65,58	5,183	3	,159
	51 ve üstü	9	62,06			
	Toplam	132				
	21-30	45	62,35			
	31-40	54	70,2			
	41-50	24	65,58	6,291	3	0,56
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	51 ve üstü	9	62,06			
	Toplam	132				
	21-30	45	62,35			
	31-40	54	70,2			
	41-50	24	65,58	6,532	3	0,088
	51 ve üstü	9	62,06			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Toplam	132				

Çizelge 5.8 ve 5.9’da ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi ortalamaları ve sonuçları verilmiştir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.10

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	1-5 Yıl f=33		6-10 Yıl f=54		11-15 Yıl f=25		16-20 Yıl f=8		21 Yıl ve üzeri f=12	
	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3,60	0,82	3,66	0,75	3,48	0,68	3,39	0,92	3,39	0,84
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3,40	0,84	3,39	0,86	3,38	0,58	3,50	0,82	3,58	0,69
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3,28	0,94	3,45	0,81	3,38	0,72	3,33	0,81	3,38	0,58
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,17	1,00	3,24	0,92	3,00	0,86	2,88	0,98	2,70	1,00
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	3,26	1,05	3,50	0,81	3,33	0,65	3,25	1,00	3,40	0,85

Çizelge 5.11

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1-5 yıl	33	68,47	2,874	4	,579
	6-10 yıl	54	71,38			
	11-15 yıl	25	61,80			
	16-20 yıl	8	56,56			
	21 ve üstü	12	55,54			
	Toplam	132				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1-5 yıl	33	66,27	,724	4	,948
	6-10 yıl	54	66,70			
	11-15 yıl	25	62,38			
	16-20 yıl	8	68,31			
	21 ve üstü	12	73,58			
	Toplam	132				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1-5 yıl	33	62,35	1,021	4	,907
	6-10 yıl	54	70,20			
	11-15 yıl	25	65,58			
	16-20 yıl	8	62,06			
	21 ve üstü	12	66,13			
	Toplam	132				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	1-5 yıl	33	68,35	3,531	4	,473
	6-10 yıl	54	71,56			
	11-15 yıl	25	63,12			
	16-20 yıl	8	58,50			
	21 ve üstü	12	51,04			
	Toplam	132				
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	1-5 yıl	33	61,76	1,773	4	,777
	6-10 yıl	54	71,36			
	11-15 yıl	25	64,68			
	16-20 yıl	8	58,69			
	21 ve üstü	12	66,67			
	Toplam	132				

Çizelge 5.10 ve 5.11’da ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.12

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	Anadolu Lisesi f=54		Meslek Lisesi f=39		Düz Lise f=39	
	x	ss	x	ss	x	ss
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3,22	0,45	3,75	0,81	3,88	0,89
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	2,96	0,60	3,67	0,71	3,78	0,78
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3,01	0,49	3,54	0,81	3,73	0,95
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	2,66	0,68	3,11	0,98	3,71	0,90
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	2,85	0,55	3,57	0,88	3,95	0,76

Çizelge 5.13:

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Anadolu Lisesi	54	46,40	25,709	2	,000
	Meslek Lisesi	39	77,62			
	Düz Lise	39	83,22			
	Toplam	132				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Anadolu Lisesi	54	44,31	31,251	2	,000
	Meslek Lisesi	39	78,99			
	Düz Lise	39	84,73			
	Toplam	132				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Anadolu Lisesi	54	47,98	22,091	2	,000
	Meslek Lisesi	39	75,91			
	Düz Lise	39	82,73			
	Toplam	132				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Anadolu Lisesi	54	48,77	28,296	2	,000
	Meslek Lisesi	39	66,06			
	Düz Lise	39	91,49			
	Toplam	132				
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Anadolu Lisesi	54	42,76	39,040	2	,000
	Meslek Lisesi	39	74,53			
	Düz Lise	39	91,35			
	Toplam	132				

Çizelge 5.12 ve 5.13’de ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin

Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p<.05$] bir fark saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Man Whitney U testi sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasında diğer liseler lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5.14

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	Fen Bilgisi f=44		Matematik f=17		Meslek Bilgisi f=43		İngilizce f=21		Diğer f=7	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3,60	0,74	3,81	0,62	3,50	0,80	3,32	0,76	4,01	0,97
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	3,27	0,77	3,84	0,59	3,35	0,75	3,34	0,89	3,91	0,79
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	3,39	0,79	3,68	0,65	3,21	0,80	3,33	0,82	3,79	1,02
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	3,08	0,89	3,36	0,86	2,93	0,95	3,10	1,01	3,76	1,00
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	3,30	0,82	3,81	0,82	3,18	0,83	3,45	0,86	3,93	1,04

Çizelge 5.15

Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	<i>f</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Fen Bilgisi Grubu	44	66,89	7,265	4	,123
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	78,32			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	64,47			
	İngilizce	21	52,43			
	Diğer	7	90,07			
	Toplam	132				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Fen Bilgisi Grubu	44	60,15	9,472	4	,051
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	87,38			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	62,53			
	İngilizce	21	63,31			
	Diğer	7	89,64			
	Toplam	132				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Fen Bilgisi Grubu	44	65,82	5,693	4	,223
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	81,56			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	59,80			
	İngilizce	21	63,40			
	Diğer	7	84,64			
	Toplam	132				
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Fen Bilgisi Grubu	44	66,01	6,260	4	,181
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	77,41			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	58,67			
	İngilizce	21	66,29			
	Diğer	7	91,79			
	Toplam	132				
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Fen Bilgisi Grubu	44	62,02	9,077	4	,059
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	85,38			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	58,38			
	İngilizce	21	70,07			
	Diğer	7	87,93			
	Toplam	132				

Çizelge 5.14 ve 5.15’de ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi ortalamaları ve sonuçları verilmiştir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

5.2.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerileri düzeyi nedir?”, ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5.16

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeylerine İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Alt Boyutlar	N	x	ss	Düzy
Problemi Algılama ve Tanımlama	132	3,23	,91	Kısmen Katılıyorum
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	132	3,15	,88	Kısmen Katılıyorum
Kararı uygulama ve denetim	132	3,26	,79	Kısmen Katılıyorum
Değerlendirme	132	3,04	,86	Kısmen Katılıyorum

Çizelge 5.16’da ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin aritmetik ortalaması (x) ve standart sapması (ss) ve düzeyleri sunulmuştur. Öğretmenlerin her dört alt boyutta da *Kısmen Katılıyorum* düzeyinde oldukları saptanmıştır.

5.2.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi:

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin karar verme becerileri;

- Öğretmenlerin cinsiyetine,
- Öğretmenlerin yaşına,
- Öğretmenlerin kıdem yılına,
- Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne,
- Öğretmenlerin branşına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5.17

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyi Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın f=57		Erkek f=75		sd	t	p
	x	Ss	x	ss			
Problemi Algılama ve Tanımlama	3,20	0,86	3,26	0,96	130	,419	,676
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	3,08	0,87	3,22	0,90	130	,882	,380
Kararı uygulama ve denetim	3,16	0,82	3,34	0,77	130	1,312	,192
Değerlendirme	2,94	0,85	3,12	0,87	130	1,161	,248

Çizelge 5.17’de ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenler tarafından algılanmasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı [p>.05] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.18

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	21–30 Yaş f=45		31–40 Yaş f=54		41–50 Yaş f=24		51 ve Üzeri f=9	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Problemi Algılama ve Tanımlama	3,35	1,09	3,24	0,75	2,92	0,85	3,49	0,96
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	3,30	1,03	3,15	0,75	2,92	0,80	3,19	1,05
Kararı uygulama ve denetim	3,41	0,85	3,21	0,66	3,02	0,92	3,45	0,79
Değerlendirme	3,11	1,01	3,04	0,70	2,89	0,93	3,11	0,83

Çizelge 5.19

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Problemi Algılama ve Tanımlama	21–30	45	72,53			
	31–40	54	65,94			
	41–50	24	52,85	4,779	3	,189
	51 ve üstü	9	76,06			
	Toplam	132				
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	21–30	45	72,51			
	31–40	54	66,03			
	41–50	24	55,73	3,040	3	,385
	51 ve üstü	9	68,00			
	Toplam	132				
Kararı uygulama ve denetim	21–30	45	73,01			
	31–40	54	63,38			
	41–50	24	57,71	3,506	3	,320
	51 ve üstü	9	76,11			
	Toplam	132				
Değerlendirme	21–30	45	70,50			
	31–40	54	65,86			
	41–50	24	60,48	1,105	3	,776
	51 ve üstü	9	66,39			
	Toplam	132				

Çizelge 5.18 ve 5.19’da ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.20

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	1–5 Yıl f=33		6–10 Yıl f=54		11–15 Yıl f=25		16–20 Yıl f=8		21 Yıl ve üzeri f=12	
	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Problemi Algılama ve Tanımlama	3,32	0,99	3,30	0,90	3,04	0,89	3,03	0,86	3,27	0,92
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	3,23	0,94	3,28	0,87	2,92	0,79	2,83	1,01	3,13	0,93
Kararı uygulama ve denetim	3,29	0,76	3,38	0,76	2,97	0,79	3,04	0,97	3,40	0,83
Değerlendirme	3,10	0,89	3,10	0,91	2,90	0,73	2,84	0,87	3,02	0,94

Çizelge 5.21

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Problemi Algılama ve Tanımlama	1-5 yıl	33	69,65	2,018	4	,732
	6-10 yıl	54	69,45			
	11-15 yıl	25	59,28			
	16-20 yıl	8	56,31			
	21 ve üstü	12	66,38			
	Toplam	132				
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	1-5 yıl	33	69,98	3,235	4	,519
	6-10 yıl	54	70,96			
	11-15 yıl	25	57,66			
	16-20 yıl	8	54,38			
	21 ve üstü	12	63,33			
	Toplam	132				
Kararı uygulama ve denetim	1-5 yıl	33	67,09	5,346	4	,254
	6-10 yıl	54	71,89			
	11-15 yıl	25	53,16			
	16-20 yıl	8	56,19			
	21 ve üstü	12	75,29			
	Toplam	132				
Değerlendirme	1-5 yıl	33	69,18	1,516	4	,824
	6-10 yıl	54	69,19			
	11-15 yıl	25	60,68			
	16-20 yıl	8	57,00			
	21 ve üstü	12	65,46			
	Toplam	132				

Çizelge 5.20 ve 5.21’de ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kararlara katılım düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.22

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	Anadolu Lisesi f=54		Meslek Lisesi f=39		Düz Lise f=39	
	x	ss	x	ss	x	ss
Problemi Algılama ve Tanımlama	2,76	0,75	3,42	0,82	3,71	0,91
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	2,76	0,65	3,23	0,93	3,64	0,89
Kararı uygulama ve denetim	2,77	0,56	3,53	0,76	3,67	0,75
Değerlendirme	2,65	0,60	3,13	0,95	3,49	0,85

Çizelge 4.23:

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Problemi Algılama ve Tanımlama	Anadolu Lisesi	54	46,56	26,957	2	,000
	Meslek Lisesi	39	74,24			
	Düz Lise	39	86,36			
	Toplam	132				
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	Anadolu Lisesi	54	48,91	23,842	2	,000
	Meslek Lisesi	39	69,51			
	Düz Lise	39	87,85			
	Toplam	132				
Kararı uygulama ve denetim	Anadolu Lisesi	54	42,94	35,083	2	,000
	Meslek Lisesi	39	80,22			
	Düz Lise	39	85,40			
	Toplam	132				
Değerlendirme	Anadolu Lisesi	54	49,36	21,452	2	,000
	Meslek Lisesi	39	70,81			
	Düz Lise	39	85,92			
	Toplam	132				

Çizelge 22 ve 23’de ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p<.05$] bir fark saptanmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen non-paremetrik Mann Whitney-U testi sonucunda Anadolu Liselerinde grev yapan öğretmenler ile diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasında diğer liseler lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.24

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Ortalamalar

Alt Boyutlar	Fen Bilgisi f=44		Meslek Bilgisi f=17		Sosyal Bilgiler f=43		Yabancı Dil f=21		Diğer Branşlar f=7	
	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Problemi Algılama ve Tanımlama	3,20	0,92	3,49	0,89	3,02	0,89	3,42	0,82	3,60	1,18
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	3,13	0,82	3,26	0,84	3,00	0,91	3,31	0,94	3,64	1,05
Kararı uygulama ve denetim	3,19	0,79	3,52	0,73	3,11	0,75	3,35	0,89	3,69	0,83
Değerlendirme	3,00	0,87	3,21	0,94	2,92	0,77	3,08	0,93	3,55	0,95

Çizelge 4.25

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Yöneticilerine Ait Karar Verme Becerileri Düzeyinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	<i>f</i>	<i>X</i> _{sıra}	<i>x</i> ²	<i>sd</i>	<i>p</i>
Problemi Algılama ve Tanımlama	Fen Bilgisi Grubu	44	66,41	6,515	4	,164
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	75,97			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	56,35			
	Yabancı Dil Grubu	21	73,55			
	Diğer Branş Grubu	7	85,29			
	Toplam	132				
Probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	Fen Bilgisi Grubu	44	66,11	4,214	4	,378
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	70,56			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	59,33			
	Yabancı Dil Grubu	21	71,71			
	Diğer Branş Grubu	7	87,50			
	Toplam	132				
Kararı uygulama ve denetim	Fen Bilgisi Grubu	44	64,42	5,653	4	,227
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	78,03			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	58,48			
	Yabancı Dil Grubu	21	71,69			
	Diğer Branş Grubu	7	85,29			
	Toplam	132				
Değerlendirme	Fen Bilgisi Grubu	44	65,94	2,619	4	,623
	Sosyal Bilgiler Grubu	17	71,88			
	Meslek Bilgisi Grubu	43	61,71			
	Yabancı Dil Grubu	21	67,05			
	Diğer Branş Grubu	7	84,71			
	Toplam	132				

Çizelge 24 ve 25’de ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyinin öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [*p*>.05] bir fark saptanmamıştır.

5.2.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ve aynı zamanda araştırmanın ana problemi:

“İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre, müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okul müdürlerinin karar verme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?”. İle ilgili bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5.26

Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilerine Ait, Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri İle Karar Verme Becerileri Düzeyi Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		Problemi Algılama ve Tanımlama	Prob. ilişkin çözüm önerileri geliştirme ve karar verme	Kararı uygulama ve denetim	Değerlendirme
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	r	0,60**	0,64**	0,71**	0,61**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	132	132	132	132
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	r	0,73**	0,73**	0,73**	0,64**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	132	132	132	132
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	r	0,72**	0,70**	0,73**	0,67**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	132	132	132	132
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	r	0,67**	0,72**	0,71**	0,72**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	132	132	132	132
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	r	0,71**	0,73**	0,75**	0,67**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	132	132	132	132

Çizelge 5.26’da ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerine ait öğretimsel liderlik algı düzeyleri ile ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait karar verme becerileri düzeyi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretim liderliği düzeyinin *Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu

ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretim liderliği düzeyinin *Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretim liderliği düzeyinin *Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretim liderliği düzeyinin *Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretim liderliği düzeyinin *Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

VI. BÖLÜM

6 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

6.1 Sonuç ve Tartışma

- Örneklem grubu 57'si kadın (%43,2), 75'i erkek (%56,8); 45'i 21-30 yaş (%34,1), 54'ü 31-40 yaş (%40,9), 24'ü 41-50 yaş (%18,2), 9'u 51 ve üstü yaşında (%6,8); 33'ü 1-5 ve yıl (%25,0), 54'ü 6-10 yıl (%40,9), 25'i 11-15 yıl (%18,9), 8'i 16-20 yıl (%6,1) ve 12'si 21 yıl ve üzeri (%9,1) kıdemli; 54'ü Anadolu Lisesi (%40,9), 39'u Meslek Lisesi (%29,5) ve 39'u Düz Lise (%29,5) olmak üzere toplam 132 kişiden oluşmaktadır.
- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algılarının *Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* boyutunda *Ara Sıra* düzeyinde oldukları; diğer boyutlarda ise *Çoğu Zaman* düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirmektedirler.
- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait öğretimsel liderlik davranışları algıları eşit düzeydedir.
- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı yaş grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait öğretimsel liderlik davranışları algıları eşit düzeydedir.
- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı

mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait öğretimsel liderlik davranışları algıları eşit düzeydedir.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlere nazaran okuldaki yöneticilerinin daha az öğretimsel liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedirler.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı branş grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait öğretimsel liderlik davranışları algıları eşit düzeydedir.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin karar verme becerileri algıları düzeylerinin her dört alt boyutta da kısmen katılıyorum düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler okullarındaki yöneticilerine ait karar verme becerilerine kısmen katılmaktadırlar.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerin yöneticilerinin karar verme becerilerinin tüm alt boyutlarının algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlere göre görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait karar verme becerileri eşit düzeydedir.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin karar verme becerilerinin tüm alt boyutlarının algı düzeyleri ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı yaş grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yöneticilerinin karar verme becerileri eşit düzeydedir.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin karar verme becerilerinin tüm alt boyutlarının algı düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait karar verme becerileri eşit düzeydedir.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin karar verme becerilerinin tüm alt boyutlarının algı düzeyleri ile öğretmenlerin okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenler, Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere nazaran yöneticilerine ait karar verme becerilerini daha olumlu bulmaktadırlar

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin karar verme becerilerinin tüm alt boyutlarının algı düzeyleri ile öğretmenlerin branş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı branş grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerine ait karar verme becerileri eşit düzeydedir.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algı düzeylerinin *Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algı düzeylerinin *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algı düzeylerinin *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

olduğu saptanmıştır.

- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algı düzeylerinin *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.
- Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları algı düzeylerinin *Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması* boyutu ile karar verme becerileri algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.
- Bu sonuçlara göre yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları, aynı zamanda yöneticilerin karar verme becerilerini desteklemekte ve buna paralel olarak olumlu karar verme becerileri artmaktadır.

6.2 Öneriler

- Okul müdürlerinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ‘nün işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışları gösterebilmelerine olanak sağlayacak ortam ve koşulların da sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle, müdürlerin görev ve sorumluluklarını tanımlayan yasa ve mevzuatlar yeniden gözden geçirilmeli ve müdürlerin öğretim lideri olarak hizmet vermesine olanak sağlayacak gerekli değişiklikler yapılmalıdır
- Okul müdürleri normal öğretmen yetiştirme yöntemiyle değil öğretim lideri olarak yetiştirilmeli ve okul müdürlüğünün öğretmenlikten farklı bir meslek olarak kabul edilmesi gereklidir. Buna göre üniversitelerde öğretim lideri yetiştirecek alanlar oluşturulmalı yada en azından öğretim liderliği ile ilgili dersler verilmelidir.

Bu durumun sağlanması için gerekli yasal ve akademik çalışmalara derhal başlanılmalıdır.

- Eğitim etkinliklerinin merkezinde yer alarak, okullarda yapılan değişikliklerden en fazla etkilenen bir konumda olan öğretenlerin bu değişikliklerle ilgili daha çok söz sahibi olmalarına olanak sağlayacak bir yapı ve işleyiş oluşturması için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu sayede hem öğretenlerin hem de eğitimin niteliği arttırılabilir.
- Öğretenlerin okul düzeyinde alınacak olan kararlara katılımında hem okul yöneticilerinin hem de kendilerinin bu konudaki yeterliliklerine inanması gerekir. Bu doğrultuda öğretenlerin düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetleri ile daha donanımlı ve özgüvenli bir hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Kararlara katılım yöneticilerin elindeki yetkiyi almak yerine örgütteki sorunların çözümünde etkili bir yöntem olduğunun okul yöneticileri tarafından benimsenmesi için okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ve seminerler düzenlenerek nasıl daha demokratik bir örgüt yapısı oluşturabilecekleri hususunda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.
- Kaynak grupların görüşlerine, okul müdürünün öğretim lideri olarak yetiştirilmesi gerektiği görüşü ağrılık kazandırılmalıdır. Bunun için eğitim kurumlarında akademik çalışmalar yapılarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını tanımlamada kullanılacak geçerli ölçütler belirlenmelidir. İlk önce hali hazırda görevli müdürlerin bu bağlamdaki ihtiyaçlarının saptanması için gerekli araştırmalar yapılmalıdır ve bu araştırmaların sonucunda bilimsel verilere dayalı ölçütler geliştirilmelidir.
- Meslek kariyerinde ilerlemelerinde öğretim liderliği alanında rüştünü ispatlamış müdürlere öncelik verilmelidir.
- Okul müdürlerinin seçiminde kullanılmak üzere, öğretim liderliği yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları hazırlanmalıdır.
- Okul müdürlerinin karar verme becerilerini geliştirmek için bilimsel problem

özme ve karar verme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim verilerek bu yeteneklerinin geliştirilmesi gerekir.

- Karar verme sürecinde yapılacak bir hata telafisi mümkün olmayan sonuçlara yer açacağından bu süreçte yapılacak hataları en aza indirmek için en çok karşılaşılan problemlerin tespit edilerek, karar verme durumlarında yöneticilerin nasıl davranması gerektiği konusunda yardımcı olacak seminerler düzenlenmelidir.
- Okul yönetiminde verilen kararlara çalışan, öğrenci ve velilerde katılmalı ve bu kişilere de sorumluluk verilmelidir. Bunun için veli ve öğretmenlere sürekli bilgi verme amaçlı toplantılar ve seminerler düzenlenmelidir.
- Yapılan araştırmada Anadolu Liselerindeki öğretmenlerin okul müdürlerini diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yetersiz bulmaktadır. Bu durum bu okullarda görev yapan öğretmenlerin bilinçlenme düzeyiyle ilgili olabildiği gibi bu tür okulların müdürlerinin senelerce aynı kurumda müdürlük yapması ve kendini yeterince yenilememesi de olabilir. Bu durumu gidermek için müdür rotasyon sistemi ya da okul müdürlerinin performans ölçütlerine göre değerlendirilip gerektiğinde görev yerinin veya görev türünün değiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için gerekli yasal düzenlemeler mutlaka yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

ACET, Ömür (2006), “*İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ARGON, Türkan (2002), “*İlköğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

AYDIN, Mustafa (1994), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

BAŞAR, Hüseyin (2000), *Eğitim Denetçisi*, Ankara: Pegem Yayınları.

BEYÇİOĞLU, Kadir (2007), “*Z Kuramı Ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi*”, Cilt:15 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 63–72

BURSALIOĞLU, Ziya (2000), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*, Pegem A, Ankara.

BÜYÜKDOĞAN, B. (2003), “*Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

CAN, Niyazi (2004), *Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi S.16 2004/1 (103–119 s.), Kayseri

ÇELİK, Burcu (2006), “*Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇELİK, Vehbi (1999), *Eğitimsel Liderlik*, İkinci Baskı, Pegem A Yayınevi, Ankara

CERİT, Yusuf (2004), *Küreselleşme Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Nitelikleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı.4(8), s.1–11, Bolu

DEVELİOĞLU, Meltem (2006), “*Problem Çözme Becerileri Yüksek Ve Düşük Olan Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

FİDAN Yahya (1997), *İşletme Yönetimine Giriş*, Beta Yayınları, İstanbul.

EMHAN, Abdurrahim (2007), *Karar Verme Sureci Ve Bu Süreçte Bilişim Sistemlerinin Kullanılması*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN: 1304-0278 Yaz-2007 C.6 S.21 (212-224) (Erişim Tarihi 08.08.2007)

ERÇETİN, Şule (2000), *Lider Sarmalında Vizyon*, Genişletilmiş İkinci Baskı, Nobel yayınları, Ankara

ERDEM, A. R. (2006). *Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, s.275-294, Konya

ERDOĞAN, İrfan (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

ERSEVER, H. (1996). “*Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri*”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

ERTÜRK, Mümin (1998), *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ., İstanbul.

GİRAY, Nesrin (2006). “*Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/ Problem Çözme Becerileri*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

GÜÇLÜ, Nezehat, (2003), “*Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri*”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160, Güz, Ankara. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm> (Erişim: 22.09. 2007)

GÜMÜŞELİ, A. İlker (1996), “*İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*”, Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi,

HATİBOĞLU, Zeyyat (1993), *Temel Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınları, İstanbul

IZGAR, Gökhan (2003), “*Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlilikleri*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

IZGAR, Hüseyin Vd. (2004), “*Önder Davranışlarının Problem Çözme Becerisine Etkisi*”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına (6-9 Temmuz 2004) sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

İNANDI, Yusuf ve ÖZKAN, Metin (2006), “*Resmi İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece*

Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2 (2), s.123–149, Mersin

KAYA, Y.K (1993), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara

KELEŞTİMUR, Murat (1999), *Değişimin Neresindeyiz?*, Rota Yayınları, Executive Excellence, Sayı: 22, İstanbul

KOÇEL, Tamer (1998), *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon Ve Davranış*, Beta Yayıncılık, İstanbul.

KORKMAZ, Mehmet (2005), “*Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler*”, Gazi Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 25, Sayı 3, s.237–252, Ankara

KURTULDU, P. Sibel (2007), “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öz güven Düzeyleri İle Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

MADEN, Ömer (1998), “*İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Karara Katılımı*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

MEB, EĞİTEK (2003), *Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları*, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Bülteni, Yıl 1, Sayı 6, Ankara

MEMİŞOĞLU, Salih Paşa (2003), “*Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim*”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3(5), s.87–97, Bolu

MERYWETHER, Crystal ve **DUYAR**, İbrahim, *Okul Yönetimi*, Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1997. www.yok.gov.tr (Erişim tarihi : 22.09.2007)

OĞUZ, Orhan vd. (2004), *21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi*, Dem Yayıncılık, İstanbul.

ÖZALP, İnan, **KOPARAL**, Celil, **BERBEROĞLU**, Güneş (1996), *Yönetim ve Organizasyon*, Özalp, İnan (Edt.), AÜ. AÖF. Yay. No 951, s. 122–126, Eskişehir.

ÖZDEMİR, Servet ve **SEZGİN**, Feridun (2002), “*Etkili Okullar Ve Öğretim Liderliği*”, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 3: S.267–282, Ankara.

ÖZDEN, Yüksel (2000), *Eğitimde Yeni Değerler*, PEGEMA Yayıncılık, Ankara.

ÖZMEN, Fatma ve **BATMAZ**, Cengiz (2006), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri –Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri”, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, s:2, 102–120

PEKER, Ömer ve **AYTÜRK**, Nihat (2000), *Etkili Yönetim Becerileri*, Yargı Yayınevi, Ankara.

SARDOĞAN, Mehmet, **KARAHAN**, Fikret ve **KAYGUSUZ**, Canani (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, s. 78–97.

SAYGINAR, M Sinan (2007), “Hava Sınıf Okulları Ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları”, Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi, Temmuz, Cilt 3, Sayı 2, s.67-78

SEZGİN, İhsan S. (2000), *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*, Nobel Yayınları, Ankara.

SÖZENKAYA, Tarık (1998). “Örgütlerde Etkin Karar Verme ve Problem Çözme Yöntemleri ve Bir Uygulama Araştırması.”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

ŞAHİN, Bülent (2007), “Okul Yöneticilerinin Günlük Mesailerinde Yaptıkları İşlere Genel Bir Bakış”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

ŞİŞMAN, Mehmet (1997), “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler: 3, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak. Yayınları, Eskişehir.

ŞİŞMAN, Mehmet (2007), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Eğitime Bakış Dergisi, Sayı:8, s.3–14.

ŞİŞMAN, Mehmet (2004), *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, 1, Ankara.

TAŞ, Halil (2000), *Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları*, Milli Eğitim Dergisi, S:145, Ankara. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/tas.htm> (Erişim: 20.09. 2007)

TAYMAZ, Haydar (1995), *Okul Yönetimi*, Saypa Yayınları, Ankara

TAYMAZ, Haydar (1997), *Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar İlkeler Yöntemler*, PEGEM A Yayınları, Ankara

TOKYAY, N. (2001), “*Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri (Kayseri Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

TORTOP, Yusuf vd. (1999), *Yönetim Bilimi*, Yargı Yayınları. Ankara

TOSUN, Kemal (1992), *İşletme Yönetimi*, Besinci Baskı, İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.

YILDIRIM, Ali (2002), *İnsan Kaynakları Yönetimi, Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının “Eğitim Yönetimi” Ders Notları*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.

YILMAZ, Hasan (1998), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*, Mikro Basım-Yayın dağıtım, Konya.

YILMAZ, Malik (2002), “*Yönetimde Karar Verme Süreci ve Bilgi Merkezlerinde Uygulanması*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

EK 1: Kişisel Bilgi Anketi

Bu anket formu “Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki Nedir?” konulu araştırma için kullanılmıştır. Aşağıda kişisel bilgilerinizin yer aldığı anket çalışması bulunmaktadır. Size en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Tüm bilgileriniz araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. Göstermiş olduğunuz ilgiye içtenlikle teşekkür ederim.

Gürsel KAYA

Fizik Öğretmeni

Cinsiyetiniz : BAY() BAYAN ()

Yaşınız : 21–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üstü ()

Branşınız : Fen bilimleri grubu () Sosyal bilgiler grubu ()
Meslek bilgisi grubu () İngilizce ()
Diğer () _____

Kıdem yılınız : 1–5 () 6–10 () 11–15 () 16–20 () 21 ve üstü ()

Bulunduğunuz okulun türü: Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()
Düz Lise () Fen Lisesi ()
Diğer ()

EK 2: Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

Anket formu okul müdürlerinin yerine getirebildiği öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik 55 sorudan meydana gelmektedir. Her bir soruyu tek tek değerlendiriniz. Doğru yada yanlış davranış yoktur. Cevaplarınızı her davranışa karşılık gelen kutucuğa (x) şeklinde işaretleyiniz. Bu kutucuklar müdürünüzün davranışı hangi sıklıkla gösterdiğini belirtir.

Buna göre (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) ara sıra, (2)çok seyrek, (1) hiçbir zaman olmak üzere beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Lütfen ankete geçiniz...

	Görev Yaptığım Okulda Okul Müdürüm	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması						
		1	2	3	4	5
	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.					
	Okuldaki herkesin, okulun amaçların ı paylaşmasına öncülük eder.					
	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.					
	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.					
	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.					
	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.					
	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.					
	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.					
	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.					
	Öğrenci başarısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.					
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi						
	Okulun eğitim öğretim Çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.					
	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.					
	Programla ilgili materyallerin(Kitap,Dergi Vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.					
	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.					

	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.					
	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.					
	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.					
	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirir.					
	Anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.					
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi						
	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.					
	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.					
	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.					
	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirler.					
	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.					
	Okulun başarı durumunu yazılı yada sözlü olarak öğretmenlere bildirir.					
	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.					
	Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenleri öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.					
	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.					
	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.					
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi						
	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik eder.					
	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur.					
	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.					
	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.					
	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar eder.					
	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (Hizmet içi eğitim, Lisans üstü eğitim vb. katılma) Öğretmenleri destekler.					
	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.					
	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.					
	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.					
	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını desteklerim.					

E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma						
	Yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük eder.					
	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.					
	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					
	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.					
	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.					
	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.					
	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.					
	Birey ve gruplar arası çatışmalarda okulun zarar görmesini engeller.					
	Yapılacak işleri ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretim ile ilgili konulara öncelik verir.					
	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.					

EK 3: Okul Yöneticilerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği

Aşağıda karar verme sürecine ilişkin becerileri verilmektedir. Sizden istenen, verilen becerilerin, kendi okul yöneticilerinizin karar verme sürecine ilişkin becerileri ile ne derece uyum gösterdiğini belirlemenizdir. Aşağıda verilen her bir beceriyi okuduktan sonra söz konusu beceriye katılma derecenizi belirleyerek, son sütunda verilen dereceler arasından ilgili dereceyi (X) işareti ile işaretleyerek belirtiniz.

Karar Verme Ölçeği Katılma Dereceleri:

TK: Tümüyle Katılıyorum, **ÇK:** Çoğunlukla Katılıyorum **KK:** Kısmen Katılıyorum
ÇAK: Çok Az Katılıyorum, **HK:** Hiç Katılmıyorum

Çalışmakta olduğum okul yöneticileri;

Okul içindeki problemin farkına varır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okul içindeki problemlerle ilgili bilgi toplar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Bilimsel ve güvenilir bulguları yorumlayarak problemi anlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Problemi acık ve net olarak tanımlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Probleme ilişkin olarak uzman görüşünden yararlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Problemin okul personeli tarafından anlaşılmasını sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Problemin çözümüne ilişkin olası çözüm seçenekleri belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Çözüm seçenekleri belirlemede kurum deneyimlerinden ve benzer kurumlardan yararlanır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Çözüm seçenekleri belirlemek için ayrıntılı bilgi toplar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her bir seçeneğin avantajlarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her bir seçeneğin dezavantajlarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her çözüm seçeneğinin sonuçlarını tahmin eder.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her çözüm seçeneği ile ilgili belirsizlikleri belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak madde kaynaklarını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her çözüm seçeneğini uygulamada kullanılacak insan kaynaklarını belirler	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Her çözüm seçeneğinin uygulanmasında yasal, toplumsal ve ahlaki engellerin bulunup bulunmadığını belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Problemin çözümüne ilişkin amaçlar belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okulun öteki amaçlarıyla çelişmeyen amaçlar belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okulun amaçlarını açık ve net olarak belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okulun amaçlarının tüm personel tarafından anlaşılmasını sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okulda alınan kararlara ilişkin uygulama planı hazırlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Alınan kararlara ilişkin uygulama planını uygulayıcılara ulaştırır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okulda alınan kararlara zamanında uygulamaya koyar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Alınan kararları uygulama etkinliklerini denetler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunları belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Kararların uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin tedbirleri alır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Alınan kararların amaçlarıyla varılan sonuçları karşılaştırır.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Uygulanan kararların değerlendirmesini uygulayıcı personelle birlikte yapar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Uygulanan kararların sonuçlarını açık olarak açıklar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
Okulda alınan kararların sonuçlarını sabırla bekler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK

	Alınan kararların uygulanmasında aksaklık ve ertelemeleri hoşgörüyle karşılar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
	Öğretmenlerin çalışma tempolarını kendilerinin belirlemesine olanak sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
	Denetim standartlarının öğretmenlerce benimsenmesini sağlar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
	Öğretmenlerin yetenek ve beceri sınırları içinde denetim standartları belirler.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
	Öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla yansız ve yeterli bilgi toplar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
	Denetim etkinliklerinde karşılıklı güvene dayalı ilişki kurar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK
	Okulda alınacak kararlara yöneticilerin yanında öğretmenleri de katar.	TK	ÇK	KK	ÇAK	HK