

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**BAHÇELİEVLERDE MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İDARECİLİĞE BAKIŞ
AÇILARI VE İDARECİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

BAYRAM ÇEKİÇ

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. UĞUR TEKİN

ŞUBAT-2016

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**BAHÇELİEVLERDE MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İDARECİLİĞE BAKIŞ
AÇILARI VE İDARECİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

**BAYRAM ÇEKİÇ
(Y1312.041048)**

**İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. UĞUR TEKİN

ŞUBAT-2016



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.041048 numaralı öğrencisi **Bayram ÇEKİÇ**'in "**BAHÇELİEVLERDE MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İDARECİLİĞE BAKIŞ AÇILARI VE İDARECİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 17.03.2016 tarih ve 2016/06 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *başarılı* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *başarılı* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :05/04/2016

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur TEKİN

2) Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Somayeh RADMARD

Bayram ÇEKİÇ
Ahmet ŞİRİN
Somayeh RADMARD

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Bahçelievlerde Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Idareciliğe Bakış Açıları ve Idareciliği Tercih Nedenleri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. 21/02/2016

BAYRAM ÇEKİÇ/İmza



Değerli eşime ve aileme

ÖNSÖZ

Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren alandır. Ülkemizde okul yöneticiliği yapacak olan kişide bulunması gereken niteliklere yönelik yapılan tartışmalar hep yöneticiliğin meslek olarak görülmesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmemesinin nedenlerini okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olmasında aramak gerekir. Yönetici olmanın ilk ve en önemli önceliği öğretmenlik yapmaktan çok okul yöneticiliği eğitimi almaktır. Ülkemizde açık olan okul yöneticiliği kadrolarının gereği gibi doldurulamaması önemli bir sorundur.

Yapılan bu araştırmanın amacı Bahçelievler ilçesinde görev yapan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma isteklerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırma tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modellerinin içinden de genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Yaptığım tez çalışmamın her anında değerli vakitlerini bana ayıran, yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Uğur Tekin'e, ölçeğini kullandığım değerli araştırmacılara, araştırma amaçlı kullanılan anketleri uyguladığım okul yönetici, öğretmen ve çalışanlara ve ayrıca her zaman yanımda olan ailem ve değerli eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

21/02/216

BAYRAM ÇEKİÇ

İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA</u>
YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGE LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Alt Problemler	4
1.3.Sayıtlar.....	5
1.4.Sınırlılıklar.....	5
1.5.Önem	5
2.YÖNETİM VE YÖNETİCİ	7
2.1.Yönetim Kavramı ve Temel Yönetim Yaklaşımları.....	7
2.1.1.Geleneksel Yaklaşımlar	8
2.1.1.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	8
2.1.1.2.Yönetim Süreci Yaklaşımı	9
2.1.1.3.Bürokrasi Yaklaşımı	10
2.1.2.Modern Yaklaşımlar	11
2.1.2.1.Sistem Yaklaşımı.....	11
2.1.2.2.Durumsallık Yaklaşımı	12
2.1.2.3.Davranışçı Yaklaşımlar	13
2.1.2.4. Çevresel Yaklaşımlar	15
2.2.Eğitim Yönetimi.....	15

2.2.1.Eğitim Yönetiminin Amaçları.....	15
2.2.2.Eğitim Yönetiminin İşlevleri	16
2.2.3.Okulda Sistem Yaklaşımı	17
2.2.4.Bir Sistem Olarak Okul	18
2.2.5.Okul Yönetimi.....	19
2.3.Yönetici Kavramı ve Okul Yönetimi.....	20
2.3.1.Eğitim Yöneticisi.....	21
2.3.2.Okul Yöneticisi.....	22
2.3.2.1.Okul Yöneticisinin Nitelikleri.....	23
2.3.2.2. Okul Yöneticisinin Sorumlulukları	27
2.3.2.3. Okul Yöneticilerinin Seçilmesi	28
2.3.2.4. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	30
2.3.2.5.Okul Yöneticilerinin Atanması.....	32
2.3.3.Öğretmenler.....	36
2.3.4.Uzmanlar	36
2.3.5.Eğitici Olmayan Çalışanlar	36
2.3.6.Okul Müdürü.....	37
2.3.7.Okul Yöneticisinin Yönetmel Görevleri.....	38
3. EĞTİM YÖNETİMİNDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR.....	41
3.1. Yöneticiliğin Meslek Olması	41
3.2. Yönetimde Yerelleşme	42
3.3. Okula Dayalı Yönetim	44
3.4. Yönetişim	45
3.5. Liderlik.....	46
3.6. Yönetici ve Liderlik	49
4.YÖNETİCİLİĞİN TERCİH EDİLMESİNİN SEBEPLERİ	52
4.1.Güdülenme	52
4.1.1. Güdülenme Kavramı	52
4.1.2. Güdü Türleri	55
4.1.3. Güdülenme ile İlgili Kuramlar ve Yaklaşımlar.....	56
4.1.3.1. Davranışsal Yaklaşım	57

4.1.3.2. Bilişsel Yaklaşım	57
4.1.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	58
4.1.3.4. İnsan İhtiyaçları Kuramı.....	58
4.1.3.5.Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme Kuramı.....	59
4.1.3.6. Çift Etmen Kuramı	60
4.1.3.7. Başarı İhtiyacı Kuramı.....	61
4.1.3.7. Beklenti Kuramı.....	62
4.2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme	63
4.3. Kariyer Yönetimi.....	64
5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	67
6.YÖNTEM	73
6.1. Araştırmanın Modeli	73
6.2. Evren Ve Örneklem	73
6.3. Veri Toplama Araçları.....	73
6.4. Verilerin Değerlendirilmesi	74
7.BULGULAR	75
7.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	75
7.2.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yönetici olma istekleri ve Yöneticiliğe bakış açıları ve Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular	78
8. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	85
KAYNAKLAR.....	91



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2446894

02.03.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Bayram ÇEKİÇ

- İlgi: a) 24.02.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 02.03.2016 tarih ve 2419641 sayılı oluru.

"Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Asli Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Mualla ÇELEBİ
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	04/03/2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d4f8-610e-30bf-8c0b-56f4 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2419641

02/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bayram ÇEKİÇ'e ait 24.02.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.02.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Bayram ÇEKİÇ'in "*Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıkları ve Yönetici Olma İstekleri*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bahçelievler ilçesinde bulunan mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/03/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 04c7-c68b-39d3-9b17-8187 kodu ile teyit edilebilir.

.....96
EKLER97

ÖZ GEÇMİŞ103

KISALTMALAR

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

ANOVA :Tek Yönlü Varyans

ÇİZELGE LİSTESİ

SAYFA

Çizelge 7.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	75
Çizelge 7.2: Eğitim Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler	76
Çizelge 7.3: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler	76
Çizelge 7.4: Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenine Göre Frekans ve Yüzdeler	77
Çizelge 7.5: “Yöneticilik Yapabilmek İçin” önermesine Verilen Cevaba Göre Frekans Ve Yüzdeler	77
Çizelge 7.6: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Ortalama Puanları	78
Çizelge 7.7: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	78
Çizelge 7.8: Katılımcıların Eğitim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	79
Çizelge 7.9: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	80
Çizelge 7.10: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu.	81
Çizelge 7.11: Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	82
Çizelge 7.12: Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu.	83
Çizelge 7.13: Yöneticilik Yapabilmek İçin Önermesine Verdikleri Cevaplara Göre T- Testi Sonuçları	84

BAHÇELİEVLERDE MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İDARECİLİĞE BAKIŞ AÇILARI VE İDARECİLİĞİ TERCİH NEDENLERİ

ÖZET

Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren alandır. Ülkemizde okul yöneticiliği yapacak olan kişide bulunması gereken niteliklere yönelik yapılan tartışmalar hep yöneticiliğin meslek olarak görülmesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmemesinin nedenlerini okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olmasında aramak gerekir. Yönetici olmanın ilk ve en önemli önceliği öğretmenlik yapmaktan çok okul yöneticiliği eğitimi almaktır. Ülkemizde açık olan okul yöneticiliği kadrolarının gereği gibi doldurulamaması önemli bir sorundur.

Yapılan bu araştırmanın amacı Bahçelievler ilçesinde görev yapan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma isteklerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırma tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modellerinin içinden de genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışmanın evrenini İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan Teknik ve Meslek liselerinde görevli öğretmenler, Örneklem olarak, bu okullarda görevli öğretmenler içerisinden random yöntemi ile seçilen 252 öğretmeni kapsamaktadır.

Araştırmada veri toplama amacıyla Köse (2008) tarafından “Yöneticiliğe bakış açısı” ve “Yöneticiliği tercih nedeni” olmak üzere hazırlanan ölçekler kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonunda: Katılımcıların yöneticiliğe bakış açısı ve yönetici olma isteklerine göre katılıyorum düzeyinde olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma isteklerine göre erkek ve kadınlar arasında anlamlı düzeyde fark görülmemiştir. Ancak mesleki kıdem ve eğitim düzeyi incelendiğinde yöneticiliğe bakış açıları arasında anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici, Öğretmen, bakış açısı, okul, yöneticilik*

MANAGEMENT PERSPECTIVE OF TEACHERS WHO SERVED THE DISTRICT OF BAHÇELIEVLER AND REQUESTS BE AN ADMINISTRATOR

ABSTRACT

School management is an area that requires expertise. The people in our country will host must be present in the school administrator takes in discussions as an administrator of all professions concentrates at the point. Our country director of the reasons for the failure determine the adequacy of school principals have not yet need to call the professionalization. The administrator is the first and most important priority administration training in school than working as a teacher. In our country can not be filled as required managerialstaff of the school is a major problem.

The aim of this study is investigate Management perspective of Teachers who served the District of Bahçelievler and requests be an administrator. In this context research has been made based scanning model. Also through the scan model it was preferred general screening model

Study of universe is the province of İstanbul, located in theDistrict of Bahçelievler in technical and vocational high schools, teachers in charge. As a sample, This method with selected teachers on duty at school among random 252 teacher.

The scaleused by Köse (2008) to collect data in research are 'the aim of preferred management ' and 'management perspective'

At the end of the research, It was observed that the participants' 'the aim of preferred management ' and 'management perspective' levels of demands are positive. No significant difference in the gender variable about 'the aim of preferred management ' and 'management perspective'. However, but Professional seniority and level of education were examined it was observed significant difference.

Keywords: *director, teacher, perspective, school, management*

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Sosyal bir varlık olarak insan toplu yaşamak zorundadır. Bu durumda iki değişkenin de birbiriyle sürekli etkileşim içinde olması kaçınılmazdır. Bunlar yöneten ve yönetilendir. Yönetenler ve yönetilenler yönetim kavramının da iki önemli aktörüdür. Yönetim hem sanat olarak hem bilim olarak tanımlanıp sürekli tartışmaların ve yapılan araştırmaların önemli bir öznesi olmuştur. Belli bir tanımla yapılamayan ve bakış açısına göre şekillenen yönetim kavramı özellikle son yüz yıl içerisinde bilim olarak görülmüş ve yönetimle ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. İnsanlar hem yönetenin hem yönetilenin mutlu ve verimli olabileceği bir yönetim düzeninin nasıl tesis edebileceği hususunda kafa yormuşlardır.

Çok geniş ve çok farklı boyutlara sahip yönetim kavramı içerisinde belki de en tartışılanı eğitim yönetimi olmuştur. Sosyal bir sistem olan eğitim diğer sosyal sistemlerle ve onların bütününe içine alan toplum ile etkileşim halinde bulunmaktadır. Eğitimin tüm sosyal sistemleri etkilemesi toplumu da kaçınılmaz olarak etkilemesi sonucunu doğurur.Eğitim sisteminin topluma dokunan unsuru okuldur. Bu nedenle eğitim sistemine yönelik olan toplumsal beklentilerin örgütsel olarak okula ve bireysel olarak ise, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelmesi doğal olmaktadır (Taymaz, 2011,s.81). Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için amaçlarına uygun olarak yetiştirilen insanlara ihtiyaç vardır. Zaten eğitimin amacı da insan davranışlarında amaca yönelik bir takım davranış değişiklikleri meydana getirebilmektir.Davranışlarda meydana gelen bu değişmeler elbette tüm toplumu etkiler. Bu nedenle hammaddesi insan olan okulların iyi yönetilmesi gerekmektedir. (Bursalıoğlu,2005,s.35).

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ilk olarak 7. Milli Eğitim Şûrasında gündeme gelmiştir. 14.Milli Eğitim Şûrasının hazırlık belgesinde ise "Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmek gerekli ve yeterli" görülmüştür. Ayrıca Şûrada, eğitim

fakültelerinin “Eğitim Yönetimi ve Planlaması” bölümü mezunlarının yönetici atamasında öncelikli bir sıraya sahip olmaları tavsiye edilmiştir.

Nisan 1999 tarihli 23681 sayılı resmi gazetede yayımlanan atama yönetmeliğinde eğitim yönetimi görevlerine atanma ve yükseltme için hizmet içi eğitim zorunlu görülmüş olmakla beraber sonraki yıllarda özellikle okul yöneticisi atama konusunda çok sık mevzuat değişikliği yaşanmıştır. Söz konusu yönetmelik 15/8/2000, 11/1/2004 ve 4/3/2006, 13/4/2007, 24/4/2008, 13/8/2009, 28/2/2013,10/06/2014 tarihlerinde değişmiş, son değişiklik de 06/10/2015 tarihinde yaşanmıştır. Yönetmeliğin bu kadar sık değişmesi birçok sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Özellikle 2007 yılında 657 sayılı kanunun 76. maddesi doğrultusunda yapılan atamalar mahkemenin iptal etmesiyle geri alınmış bu da okul yönetimlerinde önemli sıkıntılara yol açmıştır. Yönetici atamalarının bir türlü rayına oturamaması yönetici olarak atananlarında rahat çalışmalarını engellemiştir.

Aslında yönetici atmaların bu kadar öne çıkması ve gündem oluşturması özellikle 1990’lı yıllardan sonra olmuştur. 1995 yılına kadar okul yöneticisi atanmasında sınav şartı gibi ölçütler aranmamış, görevlendirme usulüyle istekliler arasından okul yöneticisi atamaları yapılmıştır. Esasen o yıllarda yöneticilik talepleri de çok sınırlı düzeyde kalmış, talep olmadığından özellikle kırsal bölgelerde çoğu okul, müdür yardımcısı olmadan eğitim öğretim yaparken yine çoğu okul müdürlükleri de vekaleten yürütülmüştür. Hatta Altınışik Özkaya, S.(1995) tarafından “Öğretmenler Niçin Okul Müdürü Olmak İstemiyor?” başlıklı çalışma gibi araştırmalar literatüre girmiş, öğretmenlerin yöneticiliği talep etmeme nedenleri sorgulanmıştır.

Özellikle 2000’li yıllardan sonra yönetici olma taleplerinde yaşanan büyük artışla beraber yönetici atama usul ve şekilleri de vitrine çıkmış, hazırlanan yönetmeliklerden memnuniyetsizlik duyan bir kesim hep olmuştur. Özellikle sendikaların bu konuda ön almasıyla beraber her çıkan yönetmelik mahkemeye taşınmıştır. Bu durum da çok sık yönetmelik değişikliği yapılmasının ana sebeplerinden biri olmuştur.

Esasen yönetici, alacağı kararlar ve yapacağı uygulamalar ile ilgili mevzuattan birtakım yetkiler almıştır, ancak yetki ve sorumluluk ilişkisi arasındaki derin açık her zaman tartışma konusu olmuştur. Yüklenen sorumluluk ile sahip olunan yetki aynı ağırlıkta değildir. Okullarla ilgili birçok sorunun çözümü, okul yöneticilerinin yetki ve kontrolünün dışında kalmaktadır. Ancak, yöneticiler bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yeni bakış açıları kazandırılması yoluyla kontrol alanlarını genişletmelidirler. Yönetici “benim

elimden bu kadar gelebiliyor” diyerek kenara çekilemez, özgün yöntem ve teknikleriyle bürokratik engellerin büyük bir kısmını etkisiz hale getirmelidirler.

Yönetici atamanın şekil ve usullerinin tartışılmasından, eğitimde yerelleşme sorununa çok az sıra gelebilse de özellikle 12-17 Mayıs 1996 tarihlerinde toplanan 15. Millî Eğitim Şurasında merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi tavsiye edilmiştir. Atamalarda uzmanlığa ve tecrübeye önem verilmesine vurgu yapan kararda yine taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi, karar oluşumuna ise eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımının sağlanması gerektiği de belirtilmektedir. Ancak ülkemizdeki mevcut koşullar özellikle doğu bölgelerindeki asayiş sorunları, diğer alanlardaki yerelleşme adımlarına paralel olarak eğitimde de yerelleşme adımlarının atılması hususunda siyasilerin belki de haklı olarak ürkek davranmalarına sebep olmuştur.

Okul yöneticiliğine aday olacak bireylerin; öncelikle istekli ve vizyon sahibi, mesleki bilgi ve becerileri olan, farklı yönetim kuram ve türlerini bilen, yönetim süreçlerini uygulama tutumunu insan ilişkileri ile bütünleştirerek etkili bir yönetim gösterebilecek yetenekte, alacakları hizmet önces i eğitimle yeterli düzeye ulaşabilecek bireyler olmaları beklenmektedir (Taymaz, 2003). Eğitimde planlanan amaçlara ulaşabilmek için doğru yeteneklere sahip insanların işbaşı yapması sağlanmalıdır.

Yönetici, okulu yönetmek için birtakım kararlara ve uygulamalara imza atarken yönetim ile ilgili kuramlardan ve insan ilişkilerinden özellikle de iletişimden iyi anlaması gerekir. Ebette bazı vasıflar tecrübeyle kazanılır, ancak Amerika’yı yeniden keşfetmenin de bir anlamı yoktur. Yönetim konusunda yapılan araştırmalardan, yazılıp çizilenlerden bir yöneticinin mutlaka haberdar olması gerekir. Yönetici hangi öğretmenlerin hangi sınıfı okutacağı, yardımcılarına hangi yetkilerin dağıtılacağı, çevre ve diğer okullarla nasıl bir ilişki içinde olunacağı, okulun üst, alt ve diğer sistemlerle olan ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda düşünüp çözüm yolları arayıp kararlar vermek durumundadır.

Yönetici, okulun yasal lideridir. Okulda otorite ve güç, okul müdürü ile temsil olunur. Eğitim insanları dolaysız olarak ele alan bir girişim, okul da insanlar için olduğu kadar, insanlara etki yapan bir örgüttür. Eğitim örgütleri, kontrol ve baskı güçlerinin yapısı bakımından, diğer örgütlerden farklı bir yeredir. Bu farklılaşma, bunların yönetiminde de kendini göstermektedir. (Bursalıoğlu,2005,s.5).

Yönetici, çalışanların eylemlerine yön vermek durumundadır. Bu nedenle yönetici, insanları örgüt amaçları ve verilen kararlar doğrultusunda etkileyerek onlara talimatlar verir. Yöneticinin görevi örgütte çalışanlara belli talimatlar vermekle sınırlı değildir.

Yönetici aynı zamanda çalışanların yaratıcılık yeteneklerini en üst düzeye çıkartmalarına da yardımcı olmak durumundadır. Bir örgüt içindeki çalışanlarıyla gelişir. Çalışanları gelişmeyen örgütün gelişmesi, büyümesi elbette düşünülemez.

Yönetimin bilim olarak literatürde önemli bir zenginlik oluşturmasıyla birlikte eğitim yönetimi de bir bilim olarak algılanmaktadır. Ancak uzmanlık gerektiren bir alan olan eğitim yöneticiliğinin henüz meslek olarak görülmemesi sistem açısından önemli bir dezavantajdır. Yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edildiği günümüzde, yönetici adaylarının da objektif ölçülerle ve bilimsel yöntemlerle seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi artık elzem olmuştur. (Taymaz,2003.s.90).

Okul yöneticilerinin başarılı olabilmeleri, onları yöneticiliğe güdüleyen etkenler ile doğrudan ilgilidir. Ayrıca öğretmenleri yöneticiliğe güdüleyen etkenler ile onların yönetici olduktan sonraki beklentilerinin karşılanma seviyesi arasında da anlamlı bir ilişki bulunur. Bu durumda öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenler ile yönetici olduktan sonraki etkili çalışmaları okulların gelişmesi ve niteliklerinin artmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim öğretimin gelişmesi ve okullarımızın daha kaliteli bir eğitim öğretim verebilmesi için öğretmenleri yöneticiliğe güdüleyen etkenlerin ne olduğunun bilinmesi ve eğitim yönetimi konusu içerisinde tartışılması gereken bir sorun olarak öne çıkmaktadır (Yeşilkaya, 2007:3).

Okullarda başarının yakalamanın yolu başarılı yöneticilerden geçmektedir. Aslında kendisini yöneticilik için yeterli gören ve görevlerini iyi yapacağına güvenenlerin müdürlük görevine gelmek istemeleri normal bir durumdur. Zaten bir görevde başarılı olmanın ilk koşulu o görevi isteyerek yapmaktır. (Taymaz, 2003,s.89).

1.2.Alt Problemler

“Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları Ve Yönetici Olma İstekleri” incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

- Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları Ve Yönetici Olma İstekleri Yöneticilerin liderlik düzeyleri ve çalışan motivasyonu puanları
- Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları Ve Yönetici Olma İstekleri:

- Yaş,
- Cinsiyet,
- Medeni durum,
- Aylık toplam gelir,
- Eğitim Durumu,
- Toplam hizmet süresi,
- Görev,
- Görev yaptığınız okul, değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.3.Sayıtlılar

Bahçelievler ilçesinde görev yapan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma isteklerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçeklerin amaca hizmet ettikleri düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

- Yapılan araştırma 252 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır.
- Yapılan bu araştırmada belirlenen örneklemin evreni yeterince temsil ettiği düşünülmektedir.

1.5.Önem

Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren alandır. Ülkemizde okul yöneticiliği yapacak olan kişide bulunması gereken niteliklere yönelik yapılan tartışmalar hep yöneticiliğin meslek olarak görülmesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmemesinin nedenlerini okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olmasında aramak gerekir. Yönetici olmanın ilk ve en önemli önceliği öğretmenlik yapmaktan çok okul yöneticiliği eğitimi almaktır. Ülkemizde açık olan okul yöneticiliği kadrolarının gereği gibi doldurulamaması önemli bir sorundur.

Bu araştırmanın retmenlerinin yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma isteklerini belirlemeye yönelik yapılacağından dolayı bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

2.YÖNETİM VE YÖNETİCİ

2.1.Yönetim Kavramı ve Temel Yönetim Yaklaşımları

Sosyal bir varlık olan insanın olduğu yerde yönetme ve yönetilme ihtiyacı da her zaman olmuştur. Zaten toplu yaşamının getirdiği bir takım kurallar yönetmek ve yönetilmek kavramını da kendiliğinden ortaya çıkarmaktadır. İnsan grupları kalabalık oldukça, hayatın kurallara bağlanması ihtiyacı doğmuş ve toplumsal kurallar gelişmeye başlamıştır. Bu kuralların, belli bir sistem dâhilinde düzene konmasıyla da toplumsal birtakım kurumlar meydana gelmiştir. Kuralların kurumsallaşması, kuralları koyan ve koyduğu kuralları denetleyen sosyal bir yapılanma ortaya çıkarmıştır. Yönetim kavramının doğuşu, ilkel anlamıyla bu noktadır (Köse, 2008:2).

Sanayi toplumuna geçiş sürecinde üretim eleman ve tekniklerinde birtakım değişimler meydana gelmiştir. Tüketimin ve üretimin artması, birçok örgütsel yapılanmayı da beraberinde getirmiştir. Söz konusu örgütlerin çoğalması ile ortaya çıkan piyasadaki acımasız rekabet ortamı, daha etkili ve daha verimli üretim yapma anlayışlarını tetiklemiştir. Bu tetikleme, yönetimin de bilim olarak ortaya çıkışının miladı olarak görülebilir. Üretimin ve rekabetin artması neticesinde ortaya çıkan bu doğal gelişme nasıl daha verimli üretim yapılabilir noktasında birçok kuramın da hazırlayıcısı olmuştur. Önceleri ortaya çıkan yönetim yaklaşımları insandan çok üretim merkezli olmuş, insani duygular ikinci plana itilmiş, insan adeta üretim makinesinin canlı bir parçası olarak görülmüştür. Klasik yönetim anlayışlarını inceleyen herkes bu tespiti çok rahat yapabilir. Yönetim dar anlamıyla, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için kaynakları en iyi şekilde kullanmak olarak açıklanabilir. Daha geniş anlamıyla yönetim; örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için karar verme, planlama, örgütleme gibi faaliyetlerin

bütünüdür. Yönetimi bir süreçve bilimolduğu kadar aynı zamandadabir sanat olarak kabul etmek gerekir. (Erdoğan, 2004)

Genç (2005: 17), yönetimi örgüt amaçlarının daha etkili ve verimli olarak yerine getirilmesi için planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin, kavram, model ve tekniklerin, düzenli ve bilinçli bir biçimde uygulanması ile ilgili faaliyetler olarak tanımlarken Başaran (2000: 13) yönetimi, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip, bir amaç etrafında birleştirme süreci olarak tarif etmiştir.

Yönetim, insanları önceden belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirmek için aralarındaki işbölümü, uyum ve koordinasyonu sağlama gayretlerinin toplamıdır. Yönetim en başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alarak bu kararları uygulamaya süreçlerinin toplamı olarak da görülebilir (Eren, 2003).

2.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar

Frederic Taylor ile başlayan ve yaklaşık olarak 40-50 yıllık bir süreci kapsayan kuramların tümü literatürde “Klasik Yönetim Kuramları” olarak geçmektedir. Aslında, günümüzde geçerliliğini sürdüren yönetim ilkelerinin yapı taşlarını da bu kuramlar oluşturmaktadır. Özellikle eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar tüm dünyada hızla yayılırken “Klasik Yönetim”in temel ilkeleri de geçerliliğini korumakta, işlevselliğini sürdürmektedir. Yönetimde klasik yaklaşımlar; “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, “Yönetim Süreci Yaklaşımı” ve “Bürokratik Yönetim Yaklaşımı” olmak üzere üç başlıkta incelenebilir.

2.1.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Frederic Taylor’ın 1911 yılında yayımladığı “Bilimsel Yönetim İlkeleri” adlı kitabı ile beraber konuşulmaya başlanan “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı” o dönemin koşulları dikkate alındığında önemli bir başarı elde etmiştir. Alt kademedен yetişen bir yönetici olan Taylor, daha çok yönetimin üretim aşamasıyla ilgilenmiştir. Üretimde verimliliğin artırılması konusuna yoğunlaşan Taylor, yaptığı gözlemlerde kaynak israfının verimliliği düşürdüğünü görmüş ve bilimsel yöntemlerle “En verimli nasıl üretim yapılır?” sorusuna cevap aramıştır. Yönetimin bilimsel olarak ele alınmasını destekleyen Taylor, iş bilimi geliştirilerek iş tanımlaması yapılmasını ve işlerin sınıflandırılmasını öngörür. Her işe

uygun personelin bilimsel yöntemlerle seçilmesini savunan Taylor'a göre çalışanların bilimsel olarak eğitilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir.

Örgütün verimliliğini her şeyden çok önemseyen Taylor'a göre örgüt için iyi olan personel için de iyidir. Çünkü örgüt ne kadar çok kazanırsa personel de o kadar çok kazanır. "Taylor'un görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, bilimsel yönetimin odak noktası, verimi artırmaktır. Bunun için de israf ve yetersizlikleri giderecek yolları bulunması gerekir. Taylorizm kuramının yöneticiye yüklediği görev; insan, para malzeme, makine ve yöntemi en etkili bir biçimde koordine ederek örgütün verimini artırmaktır. Personele iş yapmanın en doğru yolu öğretilmelidir. Böylece; personel kazancının işe bağlı olduğunu bilerek, zaman ve hareketlerini de verimli biçimde kullanacaktır" (Yeşilkaya, 2007: 14). Taylor'a göre; işin yapılması için gerekli işlemlerin belirlenen zaman içinde uygulanması sağlanmalı ve işçiler sürekli olarak denetlenmeli, başıboş bırakılmamalıdır.

2.1.1.2.Yönetim Süreci Yaklaşımı

Yönetim Süreci Yaklaşımı, Fransız maden mühendisi Henri Fayol tarafından geliştirilen yönetim ilkelerini kapsar. Taylor'ı temel alan ilkeler ortaya koyan Fayol, Taylor'dan farklı olarak üretim değil genel yönetim kademesiyle ilgili ilkeler öne sürmüştür. Taylor ilkelerini aşağıdan yukarı doğru saptarken, Fayol yukarıdan aşağıya doğru saptamıştır. Taylor'ın iş hayatına işçi olarak başlamasına karşılık Fayol'ın yönetici olarak başlamasının etkisiyle Fayol ilkelerini aşağıdan yukarıya doğru değil yukarıdan aşağıya doğru saptamıştır. İki arasında en temel ayrılık, Taylor'ın işçilerden beklediğini, Fayol'un yöneticilerden beklemesidir. (Bursalıoğlu, 2002)

Fayol, yönetim süreçlerini planlama, örgütlenme, yönlendirme, koordinasyon ve denetim olarak gruplamıştır. Fayol, yönetimi de bu faaliyetlerden yola çıkarak tanımlamıştır. Yönetim; geleceğe yönelik tahminler ve planlamaları yaparak bir işe girişmek amacıyla yapı-malzeme ve insan kaynaklarını örgütlemek, personelin faaliyetlerini yönlendirmek, faaliyet ve çabaları koordine etmek, işleyişin norm ve kurallara göre olup olmadığını denetlemektir. (Leblebici, 2008) Bugünkü yönetim uygulamaları ve yönetici görev analizleri de önemli ölçüde Fayol'un bu sınıflandırmalarına dayanmaktadır. (Erdoğan, 2010)

Fayol geliştirmiş olduğu yönetim süreci yaklaşımı için toplam on dört temel ilke belirlemiştir. Bu ilkeleri de; yetki ve sorumluluk, iş bölümü, disiplin, emir birliği, yönlendirme (amaç) birliği, örgütsel çıkarların bireysel çıkarlardan önce tutulması,

yeterli bir ücret sistemi, merkeziyetçilik, hiyerarşi, düzen, eşitlik, süreklilik, astların işlerine yönelik girişimciliğini destekleme, birlik duygusu yaratma, şeklinde sıralamıştır. Fayol işletmecilik eylemlerini de teknik eylemler, ticari eylemler, mali eylemler, güvenlik eylemleri, muhasebe eylemleri ve yönetim eylemleri olarak altı grupta toplamıştır. Yönetim süreçlerini, günümüzde de geçerli olacak şekilde, ilk defa gruplayan Fayol, yönetilenden çok, yönetene güvenmiştir. Örgütün daha çok verimi amaçlayan formal yanına ağırlık veren Fayol, informal örgüt yapısını göz ardı ederek önemli bir hata yapmıştır.

2.1.1.3.Bürokrasi Yaklaşımı

Ekonomi, hukuk ve sosyoloji alanlarında otorite olarak görülen bir profesör olan Weber bürokrasi yaklaşımının öncüsü olarak kabul edilir. Weber, yönetim alanında üç tip meşru yetki tanımlamıştır: Bunlar geleneksel yetki, karizmatik yetki, yasal yetkidir.

Geleneksel yetkide, yönetici, gücünü ve iktidarını geleneklerden alırken Karizmatik yetkide yönetici, yetkisini karizmasından almaktadır. Toplum, bir lideri karizmatik özelliklerinden dolayı üstün olarak görür ve onun otoritesini kabul eder. Tarihten; Hitler, Gandi, Lenin gibi liderler, karizmatik yetkilerini kullanan liderlere örnek gösterilebilir. Yasal yetkide ise lider yetkilerini kanunlardan almaktadır. İnsanlar liderin egemenliğini yasalar çerçevesinde kabullenir. Bu tür egemenlik anlayışında yönetim aygıtı olarak bürokrasi görülmektedir. Geleneksel yetkide, geleneklerin öyle emretmesi, karizmatik yetkide insanların lidere duygusal bağlılığı ön plana çıkarken yasal yetki türü somut kurallar, yasalar üzerine kurulu bulunduğundan uygun kabul edilir. Yetki ve sorumluluğun kanunlarla ve yönetmeliklerle kesin sınırlar çizilerek tanımlandığı bürokraside, amir-memur rolleri hiyerarşiye göre ayrılarak genel kurallara göre çalışma yapılmaktadır. (Bursalıoğlu, 2012)

Taylor ve Fayol'un çalışmalarına konu olan örgütler gibi, Weber'in ideal bürokrasisi de akılcı ve bilimseldir. Daha etkili ve daha verimli üretim amaçlanmıştır. Yasa ve kurallar, hiyerarşik yapı, belgeleme, işlerin bölümlenmesi, uzmanlaşma, ömür boyu memuriyet, personelin sınavla seçimi, hizmet içi eğitim, nesnellik, ücretlerin yapılan işlere göre değil statüye göre saptanması, yetkinin kişiye değil pozisyona bağlı olması Weber bürokrasisini oluşturan başlıca özellikler olarak öne çıkmaktadır (Yeşilkaya, 2007: 15)

Bürokratik yapıda, yönetimin etkili olacağı alanlar bellidir. Görevler rutinleştirilmiş ve herkesin yapacağı çalışmalar resmi biçimde dağıtılmıştır. Kesin ve açık bir emir komuta zincirinin olduğu hiyerarşik yapıda alınan kararlar, yapılan işler düzenli olarak yazılı

biçimde kayda geçirilmektedir. Çalıştırılacak memurlar teknik özelliklerine göre seçilerek atanırlar. Düzenli bir maaşı olan personelin memuriyette yükselmeleri de belirli kurallara bağlanmıştır. Kariyer süreci önceden bellidir. Çark bir şekilde dönmekte normalde üstesinden gelinmesi güç olan işler dönen çark sayesinde yürümeye devam etmektedir. “Bürokrasi, karmaşık örgütlerde en üst düzeyde verim elde edebilmek için evrensel seviyede kullanılacak etkili bir örgütlenme biçimi olarak tanımlanabilir”. (Lelebici, 2008)

Bürokrasi kavramı genelde, işlerin yokuşa sürüldüğü, kırtasiyeciliğin ve aşırı kuralcılığın egemen olduğu örgüt yapılarını çağırıştırır. Aslında bürokrasi, kararların daha akılcı ve gerçekçi bir şekilde verilmesini, böylece daha etkili bir yönetim sağlanmasını amaçlamaktadır. Ancak bürokrasinin tüm her örgütte aynı seviyede gerçekleşmez. Bazı örgütler, diğerlerinden daha çok ya da az bürokratik özellikler taşıyabilir.

İstenecek ve beklenen verim hiçbir zaman elde edilemese de bürokrasinin büyümesi önlenememiştir. Politika oluşturma ve yorumlamadaki etkisi giderek artan bürokrasi Weber’in öncüsü olduğu kuram ve meşru yetkiye ilişkin görüşleriyle, klasikler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Yeşilkaya, 2007: 16).

2.1.2.Modern Yaklaşımlar

Geleneksel yönetim yaklaşımları insanın aslında tembel, iş yapmaktan kaçmaya çalışan kişiler olduğu tezinden hareketle insanı adeta bir makinenin dişlisi gibi görmüştür. Duyguları önemsememiştir. İş ortamının psikolojik ve sosyal yönü de vardır, ancak geleneksel yaklaşımlarda bu, hep göz ardı edilmiştir. Sadece parasal özendiricilerle güdülenmenin sağlanacağı düşünülmüştür. Bu nedenle klasik yaklaşımlar bazı yönetsel sorunların çözümünde yetersiz kalmışlardır. Yapılan araştırmalar, insanları motive edip üretimi artırmak için bazı bilimsel araştırma verilerine dayanan ve sadece mekanik düzenlemeler öngören yaklaşımların yeterli olmadığı gerçeğini defalarca ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarının ışığında farklı arayışlara gidilmiştir. Bu arayışlar sonucunda da ortaya modern yönetim yaklaşımları çıkmıştır.

2.1.2.1.Sistem Yaklaşımı

Örgütün iyi işleyebilmesi için örgütü oluşturan alt birimlerin iyi işlemesi gerekmektedir. Sistem yaklaşımında özellikle bütünü oluşturan parçalar ile bunların birbirleriyle olan ilişkileri detaylı bir şekilde incelenir. Sistem bu yönüyle aslında birbirine uyumlu ve dengeli parçalar ile alt sistemlerden oluşan bir bütün olarak görülmektedir. Çevresi

arasında girdi çıktı ilişkisi olan sistemler yani çevresiyle etkileşim içerisinde bulunan sistemlere açık sistemlerdir. Çevreyle alış verişi olmayan sistemler ise kapalı sistemlerdir. Açık sistemlerde yönetim, çevrenin istek ve beklentilerini dikkate almak zorundadır. Çevresiyle etkileşim içinde bulunmayan kapalı sistemlerde ise, çevre etkenleri dikkate alınmadığı için çevreyi dikkate alma zorunluluğu da yoktur. Açık sistemlerin yaşamak için çevrelerinden enerji alma, bu enerjiyi ürün ya da hizmete çevirip çevreye sunma, amaca varmak için çeşitli yolları deneyebilme gibi özellikleri vardır. Bu anlamda okul, açık bir sistem olarak çevreyle sürekli etkileşim içerisinde bulunmaktadır.

Bütünün parçalarının hiyerarşik bir özellik gösterdiği sistem yaklaşımında sistemi oluşturan parçalar alt sistem olarak adlandırılır. Örnek olarak, sistemi üretim olan bir işletmede; stok yönetimi, personel eğitimi, ürün tasarımı, makinelerin bakım ve onarımı, vardiya sistemi, v.b. ile ilgili ürün yönetimi faaliyetleri de bir alt sistem olarak yer alır. Bütünü oluşturan parçalar yani alt sistemler, bütünün işleyişini veya tüm özelliklerini etkileyebilme imkânına sahip olurlar. Her sistem belirli sistemlerden oluştuğu gibi ayrıca daha büyük bir sistemin de alt sistemi olmaktadır.

2.1.2.2. Durumsallık Yaklaşımı

Yönetici davranışlarının her hangi bir sınıfa dahil edilip tanımlanamayacağı varsayımından hareketle “durumsallık yaklaşımı” geliştirilmiştir. Durumsallık yaklaşımı, kendisinden önce gelen üç temel yönetim yaklaşımını (geleneksel, davranışsal ve sistem yaklaşımı) da kapsar. Bu yaklaşıma göre yöneticiler farklı durumlara göre farklı davranış özellikleri gösterebilirler. Yönetimde her zaman geçerli olan en iyi yolun olmadığını öngören durumsallık yaklaşımı liderden çok grubu öne alır.

Yönetimde herkesin kabul ettiği ve literatürün de uygun bulduğu bir yöntem ve strateji belirlemek her zaman iyi sonuçlar vermez. Örgütün çalıştığı koşullar, çevre, büyüklüğü, kaynakları v.b. unsurların gösterdiği çeşitlilik yönetimde alınan kararların da farklı olmasını gerektirir. Örneğin, her durumda bürokratik yönetim anlayışının gerektirdiği tavır sergilemek ya da yönetim süreci yaklaşımının öngördüğü tavır sergilemek olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Çok farklı durumlara göre farklı yaklaşımlar sergilemek de örgütün açık bir sistem olarak düzenlenmesini gerektirir. Durumsallık yaklaşımına göre etkileşimler her işletmede farklı farklıdır. Bazı örgütler birtakım çevre unsurlarından kendine has özellikleri gereği daha çok etkilenmektedirler. Bazılarının ise bu faktörlerin bir kısmından çok az veya hiç etkilenmediği görülmektedir.

2.1.2.3.Davranışçı Yaklaşımlar

Klasik yönetimde, insan unsurunun ihmal edilmesi beraberinde, davranışsal (neoklasik) yönetim düşüncesinin gelişmesine sebep olmuştur. İnsan yeteneklerinden mümkün olduğu kadar yararlanmayı ilke edinen bu yaklaşımın en önemli uğraş alanı örgüt yapısı ve insan davranışları arasındaki ilişkileri incelemek olmuştur. Bu anlayışa göre, sadece insan çıkarları peşinde koşan, sadece akılcı ya da ekonomik davranan değil, aynı zamanda sosyal bir varlıktır. Toplumsal talep ve duyguları vardır. Başka bir deyişle belirli gruplar içerisinde yaşayan, ama bireysel farklılıklar gösteren, örgütün merkezinde yer alan insandır. İnsanların algıları, coşkuları bu kuramda önem kazanmıştır. Verimliliğin belirlenmesinde dış gerçekler kadar bireyin iç dünyası da dikkate alınmıştır (Güven, 2009:7).

Davranışçı yaklaşımların temelini “Hawthorne Araştırmaları” olarak da adlandırılan bilimsel çalışma oluşturmaktadır. 1880 – 1949 yılları arasında yaşayan Elton G. Mayo, yardımcısı olan Fritz J. Roethlisberger ile birlikte Western Electric Company Chicago “Hawthorne “ tesislerinde 1924 yılında başlayan ve literatüre “ Hawthorne Araştırmaları “ olarak geçen bir dizi araştırma yapmıştır. Mayo bu araştırmalarda, psikolojik, fizyolojik ve ekonomik öğelerin tesislerde çalışan işçilerin tutumlarına olan etkilerini incelemiştir. Hawthorne çalışmaları ile hiç hesaba katılmayan bir takım gerçekler gün yüzüne çıkmıştır.

Hawthorne araştırmaları sonucunda işletmelerin aslında bir “sosyal sistem” olduğu; bu sistemin en önemli parçasının da “insan” olduğu görülmüştür. İş verimliliğinin artmasında formal kadar informal kuralların da etkili olduğu gözlenen araştırma sonuçlarına göre bir amaç için bir araya gelen kişilerin sahip oldukları inançlar, alışkanlıklar, gelenekler ve değer yargıların oluşturduğu sosyal sistemin kişiler üzerindeki etkisinin fiziksel unsurlardan çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İş bölümü ve uzmanlaşmanın mutlaka verimi artırmadığı görülmüşsüne monotonluk ve meslek hastalıkları gibi etkenler verimi düşürebileceği sonucuna varılmıştır. Verimi artırmak için öncelikle insana değer verilmesinin gerektiği, ihtiyaçlarını gözetme, dinlenme zamanlarını doğru planlama, fiziksel çalışma koşullarını iyileştirme gibi unsurların ödenen ücretin miktarı kadar önemli olduğu anlaşılmıştır. Yönetimde davranışçı yaklaşımın doğmasına yol çan bu araştırma sonuçlarından sonra araştırmacılar örgüt içindeki insan unsuruna dikkatlerini yönelterek kuramlar geliştirdiler. İnsan ilişkilerine önem veren davranışçı yaklaşımı geliştiren araştırmacılardan biri olan Barnard, insan ilişkilerine katkıda bulunduğu gibi, yönetim fonksiyonlarının dışına çıkan

toplum-örgüt ilişkisini, yönetimin sosyal sorumluluklarını içeren ve sosyolojik psikolojik kavramlara dayanan genişanalizler yaparak, bir yönetim felsefesinin oluşmasını da sağlamıştır. Yönetim ile ilgili analizlerde insan unsurunu öne çıkarmıştır. Barnard'a göre örgüt hayatını devam ettirebilmesi için "amaçlarını sürdürmek" ve kişilerin katkısını sağlamak için personelle ilişkileri gerçekleştirmek" olmak üzere en az iki şartı yerine getirmek zorundadır (Yeşilkaya, 2007: 18). Yönetimde daha çok karar konusuyla ilgilenen Chester I. Barnard'a göre örgüt, bilinçli bir şekilde koordine edilmiş, işbirliğitemelli bir eylemler sistemi olarak görülmelidir. Örgütün temel unsurları olarak, ortak hedefler, üyeler arası iletişim ve amaçları gerçekleştirme isteği olarak öne çıkar. Yöneticinin görevi, örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için örgütte belli bir uyum ve işbirliğini sağlamaktır.

Bir diğer davranışçı araştırmacı Chris Argyris, yönetim biliminde "Örgüt İnsanı" kitabı ve Olgunlaşma Yaklaşımı ile tanınmaktadır. Argyris, birey ve örgüt arasındaki doğal çatışmaya dikkati çekerek örgütlerde insanlara yetki ve kariyer imkânları verilmesinin onları örgütsel amaçlar doğrultusunda motive edeceğini öngörmektedir. Ona göre insanlar, çocukken olgunlaşmamış bireyler olup zaman içinde olgunlaşarak gelişmektedirler. Henüz olgunlaşmamış insan, diğer insanlara bağımlı iken olgunlaşmış insan, bağımsız, aktif, ilerigörüşlü, farklı düşünebilen ve davranabilen ve daha yüksek hedefleri olan insandır.

WightBakke, örgütlerin füzyon süreçleri tarafından şekillendirildiğini iddia etmiştir. Ona göre örgütle birey arasında karşılıklı etkileşim mevcuttur. Nasıl ki bireyler, örgütü kendi amaç ve çıkarları için kullanmak istiyorsa örgüt de bireyleri örgüt amaçlarını gerçekleştirme yolunda kullanmak ister. Bakke, bu karşılıklı etkileşim sonucunda iki tarafın da bakış açılarının birleşerek füzyon süreci yaşadığını ileri sürer. Bu süreçte, örgüt ve bireyin karşılıklı olarak birbirlerini geliştirmeleri de mümkün olabilmektedir.

Amerikalı Sosyal Bilimci MaryParkerFollet, insanın grup içinde kendini bulacağını, kişiliğini grup içinde kazanacağını, potansiyelini grup içinde ortaya koyabileceğini ifade ederek grup kavramına büyük önem vermiştir. Follet, sosyal bir süreç olarak gördüğü yönetimi; yetki, güç, önderlik, koordinasyon ve çatışma kavramlarıyla açıklamıştır (Yeşilkaya, 2007: 19). Siyasal bilim, iş yönetimi ve psikoloji alanlarında yazılar yazan Simon, kararverme süreci üzerinde odaklanmış, karar vermeyi yönetimin en önemli aşaması olarak görmüştür.

2.1.2.4. Çevresel Yaklaşımlar

F.M. Marks, demokratik yönetim, kamu politikası, sorumluluk sahibi ve beklentileri karşılayan liderlik gibi konuları seçerek yönetimin çevreye dönük yanlarını vurgularken, J.M.Gaus da, yazılarında yönetimin, örgüt dışındaki halkla, çevreyle, gelişen teknolojiyle, fikirlerle, beklentilerle ve kişiliklerle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Yönetimin bilim olarak gelişip önem kazanmasının toplumsal, ekonomik, siyasal ve ideolojik etkenlere bağlı olduğunu belirten Waldo'ya göre ise çevresel yaklaşımlar, bilimsel yönetim yaklaşımının bir uzantısıdır. Selznick, bir örgüt için en önemli gereksinimin çevredeki güçlerden korunmak yani güven içinde yaşamak olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle yönetim, çevre ile sağlıklı ilişkiler geliştirmek zorundadır.(Yeşilkaya, 2007:19).

2.2.Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, en geniş anlamı ile yönetim kavramının eğitim örgütlerindeki uygulamasıdır. Kurumsal niteliklerinden kaynaklanan kendi içerisinde birtakım yöntem ve yaklaşımlar geliştirmiş olmakla birlikte aslında devletin yönetim yapısının bir aynasıdır.(Köse, 2008:4).

Literatürde eğitim yönetimi ve okul yönetimi ifadeleri bazen birbiri yerine kullanılmakla beraber eğitim yönetimi, okul yönetimine göre daha kapsamlı bir kavramdır. Başaran'a göre (1982: 12) eğitim yönetimi; toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için bir araya gelen, eğitim personeli ile diğer kaynakları örgütleyip koordine ederek eyleme geçiren bir süreçtir (Terci, 2008: 13).

2.2.1.Eğitim Yönetiminin Amaçları

Eğitimde bir eğitim örgütünün amaçları bir de eğitim yönetiminin amaçları vardır. Bu ikisinin birbirine karıştırılmaması gerekir. Eğitim örgütünün amaçları milli eğitimimizin temel açmalarını kapsamakta olup özellikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Örgütsel amaçlar, örgütün üreteceği ürünün ne olduğunu ve bu ürünün niteliğini belirler. Eğitim yönetiminin amaçları ise Eğitim örgütünün amaçlarının nasıl gerçekleştirileceğini ve bunun için örgütün nasıl çalıştırılacağını gösterir. Bunlara yönetsel amaçlar denir. Örgütün amacı harcamayı azaltıp, verimliliği sağlayarak üyelerin ihtiyaçlarını karşılamaktır (İlgar, 2000).

Eğitim yönetiminin amacı, eğitim kurumlarını önceden belirlenen amaçlara taşımak için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanarak, belirlenen politika ve kararları uygulamaktır (Akçay, 1996: 75).

Eğitim yönetiminin birincisi eğitimi yaymak ikincisi de eğitimin niteliğini yükseltmek olmak üzere iki temel amacı bulunur. Buna göre, her okul kendi bölgesinde, eğitmekle görevli olduğu öğrenim çağındaki vatandaşların tümünü okula alıp devamlarını sağlamakla yükümlüdür. Ayrıca okullar, Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak, eğitimi geliştirerek daha nitelikli öğrenciler yetiştirmeyi hedefler.

Okul eğitim hizmetini üreten temel hizmet birimi olarak çalışmalarını sürdürmekle yükümlü olup okulun etkili çalışabilmesi için de okul yönetiminin birtakım hedefler belirlemesi gerekir. Okul yönetimi, ğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini yükseltici çalışmalar yaparak verimi artırmayı hedeflemeli çalışanlar arası çatışmayı iyi yöneterek eğitim çalışanlarını birlik içinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmelidir. Eğitim bilimlerinde, eğitim teknolojilerinde meydana gelen yenilikleri izleyerek bunları kararlılık içinde uygulayan yönetim, çevrenin doğal zenginliklerini koruma, toplumun beklediği eğitim hizmetlerini sunma, yeterli olduğu konularda halka öncülük etme gibi konularda vizyon sahibi olmalıdır (Yeşilkaya, 2007: 24).

2.2.2.Eğitim Yönetiminin İşlevleri

Eğitim yönetimi alanında yaşanan sorunların çoğu belki de rehberlik çalışmalarının yeteri derecede etkin olamamasından kaynaklıdır. Öğrenciler çevrelerini yeterli oranda tanıyamamaktadırlar. Örneğin ortaokuldaki bir ğrenci meslek liselerinden, meslek liselerinin bölümlerinden habersizdir. Lisedeki bir ğrenci hangi niversitenin hangi şartlarda ğrenci aldığından habersizdir. Okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehberlik servisi, öğrencilerle gerekli bilgileri vermeli, aydınlatıcı geziler düzenlemelidir. Ayrıca, sosyal zeknın gelişimi için önemli gün ve haftaların da etkili bir şekilde kutlanması gerekir. Bayram kutlamaları, belirli gün ve hafta kutlamaları etkin bir şekilde yapılarak amaca yönelik eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiş olur.

Günümüzde artık eğitim öğretimin her aşamasında bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Öğrencinin okula kayıt edilmesinden notlarına kadar tüm işlemlerin bilgisayarlarla yapılabilmesi sözkonusudur. Eğitim kurumlarında bilgisayar kullanımının hızla yaygınlaşmasıyla beraber yöneticiler de, bilgisayar sayesinde bilgilere kolayca ulaşarak karar verme sürecinde düşünmeye daha çok zaman

ayırıpdoğru kararlar verebilme durumuna gelmişlerdir. Bilgisayar yardımı ile birçok okul yönetimi uygulamaları daha azzamanda, daha az maliyetle ve daha az emek harcanarak yapılabilir. Örneğin; öğrenci devam durumu, disiplin dosyası, sağlık durumu, ders programının düzenlemesi, öğrenci nakli gibi iş ve işlemler için bilgisayar kullanılabilir. Bunların dışında döner sermaye ve bütçe çalışmaları da bilgisayarın sağlayacağı kolaylık ile daha verimli yapılabilir. Bir bilgisayar sistemi, uygun bir programla çok sayıda personelin yaptığı işi yapabilir. (Yeşilkaya, 2007: 27).

2.2.3.Okulda Sistem Yaklaşımı

Sistem aslında küçük parçaların bütünüdür. Bütünü oluşturan parçaların her birinin kendine özgü bir işleyişi olmasıyla beraber her birinin etkinliği de birbirine bağlı olarak gerçekleşir. Sistem yaklaşımı bütünü oluşturan bu parçaları, bunların birbirleri ile olan ilişkilerini bir arada incelemeye dayanmaktadır (Koçel, 2001).

Sistem yaklaşımına okul penceresinden bakıldığında görülen; okulun sorunlarının ilişkili olduğu tüm unsurlarla birlikte, bütüncül bir yaklaşımla anlaşılması ve çözüm yollarının da buna göre aranmasıdır. Okulun amaçlarına ulaşmasında etkili olan unsurları iç ve dış unsurlar olmak üzere ikiye ayırmak gerekir. İç unsurlar deyince akla ilk gelen hiç şüphesiz eğitim çalışanlarıdır. Sistemlerin genelde “girdi”, “işleme” ve “çıkıtı” olmak üzere üç temel alt sistemi vardır.Okulun girdisi de çıktısı da insandır. Girdisi insan, çıktısı yine insan olan ve süreçte insanların etkili olduğu okul örgütü insan-insan sistemine güzel örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Açık bir sistem olan okul çevresiyle sürekli etkileşim içindedir. Aynı zamanda iyi bir okul, alt sistemleriyle işbirliği içerisinde olmalı, bütünlük göstermelidir. Alt sistemler birbiriyle ahenk ve uyum içerisinde çalışmalıdır. Çevredeki yenilik ve değişimlere göre kendini yenileyebilen okul çevreden aldığı girdileri en iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktıları verebilmelidir. Okul amaçlarına ulaşabilmesi için de sürekli ve etkili kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır (Yeşilkaya, 2007: 25).

Okulu, sadece bir takım girdileri kullanarak üretim gerçekleştiren sıradan bir örgüt veya işletme olarak görmek, elbette eğitimin ve okulun tabiatına aykırı bir tutum olur. Okul bir örgüt olmakla beraber, her şeyden önce bir insan topluluğu olup bireylerin hayatlarının niteliğini yükseltmeye yönelik bir yaşama alanıdır. Okulu ve okulda insan davranışını, yalnızca nesnel yönden ele alarak öznel yanlarını ihmal etmek, okulu ve onun içinde olup bitenleri açıklamak için yeterli olamaz.

2.2.4. Bir Sistem Olarak Okul

Eski yönetim kuramlarının yetersizliği karşısında yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkan sistem yaklaşımının okula uygulanışı da henüz yeni sayılır. Sistem yaklaşımına göre, bir okulun hedeflerini yerine getirecek bir yapıya ulaşabilmesi için, alt sistemleriyle beraber bir bütün oluşturması gerekir. Sistem, çevresinden girdiler alır, çevresine çıktılarını vererek hizmet eder.

Okul, bir hizmet örgütü olarak nitelendirilebilir. Bu yönden incelendiğinde okul belli bir eğitim hizmetinin üretildiği yerdir. Eğitim sisteminin üst sistemleri olarak merkez (bakanlık) ve taşra örgütleri (milli eğitim müdürlükleri) okulun söz konusu hizmeti etkili bir biçimde üretebilmesi için görev yapar. Ancak okul, yapısı, amaçları, girdileri, işleme süreci, sonuçları ya da çıktıları yönünden diğer örgütlerden farklılık gösterir.

- *Girdi:* Okulun çevresinden aldığı girdiler olarak; öğrenciler, eğitim personeli, araç gereçler ve teknolojiler görülebilir.
- *İşleme:* Öğrenci eğitim sürecinden geçerek, kendine gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanıp niteliğini artırır. Niteliği artan öğrencinin değeri de artar. Böylece okul, işleme süreciyle öğrencilerinde değerini sürekli artırmaya uğraşan bir sistem olmaktadır.
- *Çıktı:* Sistemin çıktısı yine öğrencilerdir. Okulun mal, eğitim hizmeti gibi çıktılarının değeri, toplumca bunlara biçilen fiyatla bulunabilir. Bu fiyat öğrenci velilerinin çocuklarını okula göndermek için vergi gibi dolaylı ve okul masrafları gibi doğrudan ödedikleri paralardır.
- *Çıktının girdiye dönüşümü:* Okulun ürününü satması sonucu elde edeceği para, dolaylı ve dolaysız yolla kendisine döner.
- *Girdinin giderek artmasına gereklilik:* Sistem, işleme sürecinde uğradığı güç kaybını telafi etmek için her seferinde bir öncekinden daha fazla girdi almak zorundadır. Okul da, her yıl bir önceki yıldan daha çok girdi alarak güç kaybını azaltma yoluna gider. Okulda güç kaybı öğretmen ve öğrenci sayısında kıfıra ile girdilerde meydana gelen aşınma yoluyla olur. Sistemden çıkan öğrencinin giren öğrenciden az olması okulun planlanandan daha az öğrenci yetiştirmesine, böylece öğrenci başına düşen maliyetinde artmasına sebep olur. Ayrıca süreç işledikçe eğitim çalışanlarının yaşlanması; makinelerin, araçların, gereçlerin eskimesi, girdilerin aşındığını gösteren olgulardır.

- *Dönüt:* Sistemin üretim yaparken ve ürünleri çevrece kullanırken ortaya çıkan sorunlarını örgüte bildiren bilgilerdir. Okul yönetimi, okuldan mezun olan öğrencilerini de izleyerek, onların karşılaştığı sorunlara vakıf olmalı ve bu sorunları çözmeye yarayacak stratejiler geliştirmelidir.
- *Ayıklama:* Sistem, kendine gerekmeyen girdileri almadığı gibi, kendine gereken girdileri de seçerek alır. Okul da öğrencilerini, eğitim çalışanlarını, eğitim araç-gereçlerini, teknolojiyi ve diğer girdileri seçerek alır. Bazı okul kademelerinin görev alanındaki öğrenim çağına gelmiş çocukların tümünü almak zorunda olmaları bir istisna teşkil eder. Ancak, öğrencilerin dışında okul, tüm girdilerini seçme ile alır.
- *Dengelenim, durulum, dönüşüm:* Sistem, çalışırken birçok sorunlarla da karşılaşır. Bu sorunlar, girdilerin azlığından, çokluğundan, niteliksizliğinden; ürünlerin satılmamasından, işe yaramazlığından ve benzer durumlarından ortaya çıkabilir. Sistemler dengelenimden kurtulup durulumageçmek için çabalarlar. Durulum ise, sorunların çözülmesiyle sağlanan rahat durumdur. Böylece, bir dengelenimdurulum döngüsü, sistemde sürüp gider. Bu döngü, niteliğine göre sistemi ya geliştirir, ya dayıpratır. Dengelenimde, okulun yalnız yöneticileri değil, eğitim çalışanları, öğrencileri de zorlanırlar. Sözgelimi, okulu aydınlatmak için gereken elektrik girdisi kesildiğinde bu sorundan okuldaki herkes olumsuz yönde etkilenir (Yeşilkaya, 2007:26).

2.2.5.Okul Yönetimi

Eğitim sisteminde yeterlik alanları birbirinden farklı olan eğitim yöneticiliği ile okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanı olarak görülmektedir. Eğitim yönetimi yönetimin eğitime uygulanmasından meydana gelirken, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelir (Bursalıoğlu, 2002). Okul yönetiminin görevi okulun amaçlarına uygun bir yapıyla çalışmasını sağlamaktır. Okuldan hizmet alanların beklentileri sürekli değişmektedir. Okulların, bu değişikliği karşılayabilecek nitelikte olmaları için okul yöneticilerinin sorumlulukları büyüktür (Köse, 2008:5).

Nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, gelişmenin, barış, huzur ve güven içinde yaşamının vazgeçilmez unsuru olan nitelikli bireyler okullarda yetişir. Okulların bir ülke için hayati öneme sahip tüm bu işlevleri istenilen biçimde yerine getirebilmeleri hiç şüphesiz ki iyi yönetilmeleri ile mümkündür (Gümüseli, 2002).

Türkiye’de eğitim öğretim hizmetleri büyük oranda resmi kurumlarla sağlanmaktadır. Ancak özellikle son yıllarda artan bir şekilde özel sektör kuruluşları, vakıflar, gönüllü kuruluşlar vb. örgütler tarafından kurulan eğitim kurumları de yine devletin belirlemiş olduğu ilke,kural ve kriterlere göre görevlerini sürdürmektedirler. Özel ya da resmi tüm eğitim kurumlarında, okul yönetiminin temel görevi Türk milli eğitiminin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitim politikasını uygulamaktır. Okula verilen bu görevin yerine getiricisi okulu amaçlarına göre yaşatmak ve geliştirmekten sorumlu olan okul müdürleridir. Eğitim sisteminin varlık nedeni olan eğitim hizmetlerinin üretildiği yer olan okul dışındaki diğer eğitim kuruluşları okulun çalışmasına destek için kurulmuşlardır. Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirebilmesi okulun iyi örgütlenerek iyi yönetilmesine bağlıdır. Her örgüt gibi, okul da bir roller sistemidir. Rol, belli bir konumda bulunan kimseden, konumuyla ilgili beklenen özel davranma biçimlerini anlatan kavramdır. Her konumun herkesçe kabul edilen belli eylemleri ve davranışları vardır. Bu eylemler, o konumu dolduran kimsenin oynayacağı rolleri oluştururlar. Uluğ (1999)’a göre okul yöneticisi, öğretmenler, uzmanlar, eğitici olmayan çalışanlar ve öğrenciler okulun rol yapısını oluştururlar (Yeşilkaya, 2007:34).

2.3.Yönetici Kavramı ve Okul Yönetimi

Yönetici; belli bir amacı gerçekleştirmek için araya gelen insanları hedefe ulaştırmak için birbiriyle uyumlu bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir. Yönetici görevini yaparken, insan kaynakları kadar maddi kaynakları ve zamanı da doğru kullanmak durumundadır. (Erdoğan, 2004). “Bu durumda yönetici, bir zaman dilimi içerisinde ve değişken çevre koşulları altında belirli amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve beceri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimsedir” (Eren, 2003).

Yönetici yüklendiği misyon ve taşıdığı yetki ile sorumluluklar bakımından toplumda önemli bir yere sahiptir. Yöneticiler görevlerini etkin ve verimli bir şekilde yapabilmek için bir takım özelliklere de sahip olmalıdırlar. Eren (2003) yöneticinin sahip olması gereken özellikleri Üç Özellik Yaklaşımı ve Yönetimsel Beceriler Yaklaşımı ile açıklamıştır. Üç özellik yaklaşımına göre yöneticide bulunması gereken özellikler; yöneticinin entelektüel özellikleri, yöneticinin karakterine ilişkin özellikler ve yöneticinin sosyal özellikleri olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Yönetici, kendisi ile birlikte çalışacak her insandan yararlanmayı bilerek onlarla işbirliği yapabilmelidir. Bu nitelik ve özellikler, yöneticiyi çevresinde bulunan insanları etkileyip onlara yol gösterme, düşünce

ve kararlarını kabul ettirerek yönlendirme becerisini de beraberinde getirir (Yeşilkaya, 2007 :11).

Eğitimde yeni yaklaşımlar çerçevesinde yönetici kavramının içeriği oldukça değişmiştir. Eğitim düzeyinin yükselmesi, bireyden beklenen özellikleri de etkilemiştir. Klasik yönetim anlayışını bir gereği olarak işini yapması için yönlendirilmesi gerektiği düşünülen, adeta programlanması gereken makineler gibi görülen bireyler artık kişisel gelişimlerini önemseyen, kendini değerlendirme becerisine sahip, vizyonu ile örgüt kültürüne değer katacak konuma gelmiştir. Geleneksel noktada örgütsel yapının toplam gücünün, örgütü oluşturan bireylerin güçlerinin bileşkesi olduğu görülmüştür. Bu durumda örgüte katkı sağlayan herkes örgütün yöneticisi olarak görülebilir. Bireysel değerleri ve becerileri ile eğitimin merkezine gelen birey, bu değerlerini örgütün amaçları ile harmanlayıp, örgütsel bir sinerji yaratabiliyorsa ya da var olan sinerjiye katkı sağlayabiliyorsa örgütün yönetimine katılıyor demektir.(Köse, 2008:3).

2.3.1.Eğitim Yöneticisi

Eğitimin örgütsel yapısına bakıldığında okullar dışındaki merkez ve taşra örgütlerinde görev yapan yöneticiler eğitim yöneticisi olarak görülebilir (Taymaz, 2003: 22). Eğitim yönetiminin teorik temelleri, 1950’li yıllarda Amerika Bileşik Devletleri’nde gelişmiştir. Eğitim yönetimi ve diğer sosyal bilim alanlarında çalışan öğretim üyelerinin üye olduğu “Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konseyi” ve “Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi” adlı dernekler, gerçekleştirdikleri bilimsel toplantı ve çalışmalarla bu alanın teorik temellerinin oluşmasına ve eğitim yönetiminin bilimsel bir nitelik kazanmasına öncülük etmişlerdir. Ülkemizde eğitim yönetiminin bir bölüm olarak üniversitelerde kabul görmesi 1960’lı yıllardan sonrasına kadar mümkün olamamıştır. O dönemde, açılan eğitim yönetimi lisans programlarından mezun olan eğitimci olarak çok az tecrübesi olan gençlerin eğitim örgütlerine atanması beklenmekle beraber bu uygulama Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenmemiştir (Şimşek, 2004).

Eğitim yönetiminin yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan üç önemli insan gücü kaynağı vardır. Öğrenci, eğitim süreci boyunca işlenen bir kaynakken öğretmen de insan kaynaklarını işleyen önemli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise, işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetirken gerek işlenen kaynak olan öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekse işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılması için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir (Çelik,2003).

Yönetim süreçlerini iyi bilen ve işleten yönetim konusunda yeterli eğitimi almış bir uzman olan eğitim yöneticisi, eğitim yönetiminin işlevleri doğrultusunda eğitim programlarını, öğrenci işlerini, okulun örgütsel ve eğitsel amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilecek düzeydedir. Bununla birlikte etkili bir yönetim için iş ve işlemleri planlar, örgütün tüm kaynaklarını ve güçlerini koordine eder, örgütün amaçları doğrultusunda etkili çalışma sağlamak için denetim yapar. Eğitim yöneticisi, sadece örgütün işleyişi ile değil yenileşmesi ve gelişmesiyle de ilgilenir. Yönetici, yönettiği kişi, grup ya da örgütlerin gelişimini sağladığı ölçüde başarılı görülür. Gerek yerel olsun gerek merkezi olsun bütün eğitim kurumlarında her seviyede görev yapan eğitim yöneticileri, çevrenin eğitim ve kültürel yaşamını etkileyerek eğitim ve öğretim çalışmalarında çevrenin katkısını sağlayan bir liderdir(Yeşilkaya, 2007:28).

2.3.2.Okul Yöneticisi

Açık bir sistem olarak görülen okullar çevrenin sürekli değişen beklentilerini karşılayabilmelidir. Bu noktada en önemli görev okul yöneticileridir. Gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin en önemli belirleyici olduğu görülmüştür. Okul yöneticisi belli kademedeki okul ya da okulların amaca en uygun ve etkili bir şekilde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler (Köse, 2008:6).Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için çalışanları örgütleyen, talimatlar vererek çalışmalarını yönlendiren, koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997). Yönetici okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi durumundadır (Töremen ve Kolay, 2003). Okul yöneticisi, okulun daha etkili ve daha verimli olarak çalışmasını sağlayandır (Karslı, 2004: 86).

Okul yöneticilerinin okulun değişimine önderlik etme, problem çözme ve karar verme gibi çok hayati görülen rollerinin bugün yenilikçi olma, öğretimsel lider gibi hizmet etme ve kaynakları etkili bir şekilde yönetme şekline dönüştüğü de söylenmektedir. Etkililiğin tanımı yapılırken de çıktılarda sağlanan başarı, amacı gerçekleştirme düzeyi; gerekli kaynakları elde etme yeteneği, çevreye uyum sağlama yeteneği gibi özellikler öne çıkarılmıştır (Köse, 2008:6).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, iklimini koruyacak ve geliştirecek iç unsurların liderinin okul müdürü olduğu söylenebilir. Müdür gerçekte yasal yetkilerden güç almakla beraber okuldaki diğer paydaşlar tarafından benimsenir ve kabul edilirse lider olabilir. Geleceğin insanını yetiştirme misyonunu üstlenmiş okul gibi örgütlerde sonuçtan

etkilenen tüm çevrelerin düşüncelerinin alınması ve yönetime katılımın sağlanması önemlidir. Bu katılımı sağlayıp sinerji ateşini yakacak kıvılcımı çakacak olan okul müdürüdür. Okul müdürlerinin katılımcı ve etkileşimli bir yönetim anlayışını benimsemeleri okulda demokratik bir havanın oluşmasını sağlayarak okulla etkileşim içerisinde bulunan tüm çevrelerin istek ve beklentilerinin karşılanmasına zemin hazırlar. Çağımızın okul yöneticisi, okulun misyonu ve vizyonunu belirleyerek okul iklimini buna göre oluşturan bir liderdir (Yeşilkaya, 2007 :29).

Okul müdürü, bazı liderlik davranışları göstererek okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkili bir aktör olabilir. Örneğin, müdürün okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılması, sınıfları ziyaret etmesi, öğretimi yakından izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması, doğrudan etkinlikler olup bu durumlar, okul çıktıları üzerinde de etkili olabilir. Ayrıca müdürün, öğretmenlerle de karşılıklı olarak eğitim-öğretimle ilgili konularda doğrudan iletişim ve etkileşim içinde olması, eğitim-öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Okul yöneticisi, okul ve sınıf ortamında, öğretimi olumlu yönde etkileyecek birtakım kararlar alarak öğretimin iyileştirilmesine dolaylı katkıda da bulunabilir.

2.3.2.1.Okul Yöneticisinin Nitelikleri

Okullar, eğitimin verildiği yer olması nedeniyle, okul yöneticiliğini, herhangi bir yöneticilik olarak düşünemeyiz. Burada yapılacak işler, eğitimden soyutlanarak düşünülemez. Bir fabrikada, bir orduda, verimliliği ve etkinliği arttırmak için, örgütlenme nasıl gerekli ise, eğitim işi de aynı biçimde örgütlenme ister. Bu amaçla okul yönetimiyle ilgili planlar yapılır, izlenecek yollar saptanır. Bunların daha iyi nasıl yapılabileceği, eğitim ya da okul yöneticisi tarafından bilinmelidir. Okulda yapılacak yönetimle ilgili her işin de eğitsel bir ölçüsü ya da çerçevesi olmalıdır. Her iş, öğrenci açısından, onun iyiliği için düşünülmesi gerekir. Çünkü okulların var olmasının nedeni öğrencinin kendisidir (Binbaşıoğlu, 1998). Geleneksel yönetim anlayışına sahip okul yöneticilerinin başarılı olma şansı çok azdır. Geleneksel yönetim anlayışı çağın ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Üstelik ülkemizdeki okul yöneticilerinin çoğunun eğitim yönetimi alanında herhangi bir eğitimden geçmedikleri göz önüne alındığında okul yöneticilerinin rollerinin gereğini doğru bir şekilde yerine getirmeleri mümkün görünmemektedir.

Günümüz dünyasında insanların beklentilerinin artması okullarda da bir değişimi, bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu değişimin de okul yönetiminden başlaması kaçınılmazdır. Geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticisi kendini

geliştirmek yeni roller oynamak zorundadır. Zira günümüzün öğretmen ve öğrencisi geçmişten çok farklıdır. Okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun etkililiğini arttırabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi önemlidir.

Okul yöneticiliğini konu edinen çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır. Yöneticiler kendilerini geliştirmek için bu çalışmalardan faydalanabilirler. Ülkemizde okul yöneticiliği ek bir görev olarak görülmektedir. Asıl meslek olarak öğretmenlik öne çıkarılmakta yöneticilik ve öğretmenlik rollerinin beraber götürülmesi istenmektedir. Yöneticiliğin daha kaliteli bir duruma gelebilmesi için için öncelikle okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmelidir. Hem gelecek yöneticiler hem de mevcut yöneticiler için yetiştirme programları düzenlenmelidir. Mevzuatta değişiklikler yapılmalı, lisans ve yüksek lisans düzeyinde çalışmalar yapmış olma niteliği bir zorunluluk haline getirilmelidir (Erdoğan, 2003). Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, nedeniyle okul yöneticiliği de ayrıcalıklı ve özel bir konum kazanmıştır. Temel görevi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olan okul yöneticisi sürekli bir gelişim içerisinde olmalıdır. Kendisi durağan kalan yöneticinin okulu da durağan kalmaya mahkûm olur.

Okul yöneticilerinde aranacak nitelikler yasal olarak bellidir. Bununla ilgili yönetmelikte yönetici atamak için aranan özel ve genel şartlar belirtilmiştir. Nesnel olan bu şartları yerine getirenler yönetici olarak görevlendirilebilir. Ancak elbette görevlendirilmek için yeterli olan bu şartlar başarılı olmak için yeterli değildir. Bunların yanında daha önce çalıştığı hizmetler ve burada gösterdiği başarı, liderlik özellikleri, yaratıcılık, insan sevgisi, çalışma aşkı gibi başka nitelikler üzerinde de durulmalıdır. Bu özellikleri taşıyan yöneticiler, iyi yöneticilik örneği vererek başarılı olabilirler. Ancak bunlar subjektif özellik taşıdığından tespit edilmesi zor olması nedeniyle elbette yönetmeliğe yazılamaz. Başarılı ve saygın bir yönetici olmayı düşünenlerin bunları bilmesi, öğrenmesi ve kendi yol haritasını bu ölçütlere göre çizmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi olmak öncelikle problemleri doğru ve tarafsız bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Yeşilkaya, 2007 :32).

İyi bir okul yöneticisinin özellikleri belirlemek için yapılan araştırmalarda birçok ortak nokta tespit edilmiştir. Araştırmaların ortak özelliği iyi bir yöneticinin aynı zamanda lider olması özelliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Etkili okulu oluşturma ve sürdürmede, yöneticinin bir eğitim ve öğretim lideri olarak önemli bir yerinin olduğu, birçok araştırmacının uzlaştığı bir konu olmuştur. Okul yöneticilerinin başlıca yönetim alanları

olarak eğitim-öğretim sürecinin yönetimi, insan kaynağının yönetimi, fiziki kaynakların yönetimi, dış çevrenin yönetimi, okul kültürünün ve değişiminin yönetimi olmak üzere beş boyutta toplamak mümkündür. Buna göre de etkili okul yöneticilerinin nitelikleri ile ilgili şu şekilde çıkarımlarda bulunulabilir.(Yeşilkaya, 2007 :32).

- Makamının verdiği güç oranında geniş bilgiye sahiptir.
- Yetkilerini, bilgece kullanmayı bilir.
- Herkese karşı anlayışlı, tarafsız ve eşit davranır.
- Örgütünü ve amaçlarını iyi tanır, günlük işlerinin dışına çıkarak yürürlükteki yasa, plan, program ve tüzüklere göre politika belirler.
- Öğrenci, öğretmen, veli ve tüm çevreyle iyi ilişkiler kurar, iletişimi güçlüdür.
- Sorunların kendine gelmesini beklemez, sorunları kendisi arar.
- Cesurdur, üzerine aldığı işleri yaparken sorumluluk bilinciyle hareket eder.
- Önerilerini ve programlarını dikkatle planlar, uygular ve uygulatır,
- Bir öneriyi savunabilir ya da bir öneriyi yapılacak eleştirileri dinler, yanıtlar.
- Okul yöneticiliğinde demokratik kurallara inanır ve onu uygular
- Bütün tartışma ve kararlarında samimi, tarafsız ve dürüştür, çalışma arkadaşlarını da öyle olmaya özendirir.
- Çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında ilgilileri bilgilendirir.
- Her zaman öğrenci merkezli düşünür.
- Tutumuna, kılık ve kıyafetine özen gösterir.
- Düşünerek konuşur ve görüşlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille ifade eder.
- Her fırsatta çalışma arkadaşlarını överek onların morallerini yükseltmeye çalışır.
- Etkili bir koordinasyon sağlayarak çalışma arkadaşlarının çabalarını düzene koyar.
- Okulla toplumun işbirliği yapmasını sağlayarak okulu topluma, toplumu da okula yaklaştırmayı bilir.
- Yetki ve görevlerini başkalarına bırakmaktan çekinmez.
- Okulun vizyon ve amaçlarının paylaşılmasına öncülük eder.
- Eğitim öğretimle ilgili konularda tüm paydaşlara liderlik yapar.
- Eğitimin öğretim sürecini değerlendirir.
- Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.

- Okulun her yerinde görünür ve sınıfları ziyaret eder.
- Okulda iyi bir çalışma ve öğrenme ortamı oluşmasına öncülük eder.
- Okulda zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar.
- Çevrenin ve velilerin okula destek ve katılımlarını sağlar.
- Okulda güçlü bir okul kültürü ve olumlu bir iklim oluşmasına öncülük eder.
- Öğretmenleri mesleki yönden gelişmeleri için teşvik eder, bu yönde etkinlikler düzenler.
- Okulda iyi bir rol model olur.

Bu nitelikleri çoğaltmak mümkündür. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada iyi bir okul yöneticisinde; sağlam bir karakter, maliye ve hesap işlerinde yetenek, yönetim ve icra yeteneği, kişilik, eğitimsel liderlik, görgüsel yetenek, toplum liderliği, hitabet, kültür, yazarlık, evli ve çocuklu olma gibi özellikler olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Elbette tüm bu özelliklerin hepsinin bir kişide toplanması çok ütopyik bir yaklaşım olur. Bir veya daha fazlasından yoksun olduğu halde, başarılı okul yöneticisi olanlar vardır. Bunlardan başka çalışılan çevrenin özellikleri ve yapılan iş de, yöneticiden başka nitelikler bekleyebilir. (Binbaşoğlu, 1998).

Okul-çevre ilişkileri incelendiğinde, okul yöneticilerinin çevreden okula maddi destek sağlamada daha çok ilgili olduğu görülür. Türkiye'de okul-çevre ilişkilerinde gözlenen durum, genelde velilerin ilgisizliği ile açıklanır. Hep velinin okula gelmesi, iletişim kanallarının veli tarafından zorlanması beklenir. Aslında velinin okula gitmesi yanında okulun da veliye gitmesi üzerinde düşünmek gerekir. Okul-çevre ilişkilerinin hedeflerinden biri de çevreyi okulun amaçları etrafında kenetleme, okulun gerekliliği ve yararlığı konusunda çevreyi ikna edebilmedir. Okul yöneticileri, okulların bir kamu hizmeti ürettiği ve kamudan sağlanan gelirlerle yaşamını sürdürdüğü bilinciyle hareket etmelidir. Yönetici çevrenin de okulda olup bitenleri bilmesinin en doğal hakkı olduğunu bilmelidir. Şüphesiz okul-çevre ve okul-veli ilişkilerinin en önemli belirleyicilerinden biri okul müdürüdür.

Değişimin hızla yaşandığı günümüzde örgütlerin değişime ayak uydurabilmesi için öncelikle bu örgütlerin yönetiminin nitelikli olması gerekir. Yeni düşüncelerin önünün açılması gerekmektedir. Eğitim ortamında yapılan işin sürekli sorgulandığı bir çalışma ortamına ve eleştiriye açık, etrafındakileri dikkatle dinleyen, bilgi ve tecrübelerini rahatça paylaşan yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır (Arslan, 2002). Anlam bakımından yönetici; yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında tahmin edip, bunları örgütleyen, yöneten bir kişi

olarak görülmektedir. Dolayısıyla yönetici etkileme gücüne sahip kimsedir. O halde nitelikli yöneticiler hem yeterli, hem etkili hem de iletişim becerilerine sahip olmak zorundadırlar. (Asar, 2014:2).

2.3.2.2. Okul Yöneticisinin Sorumlulukları

Okullarla ilgili sorunların önemli bir kısmı daha üst makamlarca halledilmesi gereken sorunlardır. Bu sorunlar okul yöneticilerinin kontrolünün dışında kalmaktadır. Okul yöneticilerinin çoğu, kendilerine verilen sorumlulukla aynı ölçüde bir yetkilendirmenin yapılmadığından yakınmakta, az yetki çok sorumluluk olgusunun söz konusu olduğunu düşünmektedirler (Erginer ve Köse, 2012 :24). Ancak, yöneticiler mevcut imkânları en iyi şekilde kullanarak mevcut bilgi beceri ve tutumlarının geliştirilerek yeni bakış açıları oluşturulması yoluyla kontrol alanlarını önemli ölçüde genişletebilir ve bürokratik engellerin önemli bir kısmını etkisiz kılabilirler.

Okul müdürü esas olarak Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarını gözeterek hükümetin eğitim politikaları, ilgili yasalar ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak görevli ve sorumludur. Okul müdürü öncelikle genel eğitim politikasına paralel olarak okul için bir politika oluşturmalıdır. Okulda kişiler ve gruplar arasında uyumu güçlendirerek demokratik ve katılımcı yönetimi geliştirmelidir. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlayarak, çevre değerlerini inceleyerek yol haritası oluşturmalı ve mutlaka ikna yoluyla çevre desteğini de sağlayabilmelidir. Sağladığı destekler doğrultusunda okul içi ve dışı aktörlerle iletişim ve koordinasyon sağlayarak etkili bir işletme yönetimi geliştirmeli ve uygulamalıdır. Okul için hem hazırlanmasında hem de uygulanmasında kaliteyi barındıran gerçekçi bir stratejik plan oluşturmalıdır.

Etkili okullar, okulun içinde yer aldığı toplumun ve ailenin, okulun amaçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarını, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olmalarına ön ayak olur. Okul yöneticileri; yazışmalar, ziyaretler v.b. yollarla mevcut ilişkileri geliştirebilir ve ailelerin, kendi çocuklarının gelişimine ve eğitimine doğrudan olarak katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir.(Şişman, 2002: 153). Tüm bunlar okulun etkililiğini artırır. Etkili okullar incelendiğinde özellikle okul yönetiminin, aile ve toplumla iyi ilişkiler içinde olduğu, onların katılım desteğini sağladığı görülmüştür.(Asar, 2014:18). Okul yöneticisi, eski kalıpları kullanarak “mevzuat uygulayan ve statükoyu koruyan” bir yapıya bürünüp okul müdürlüğü yaparak mevcut bilgi çağının okul müdürü olamayacağına idrakine varmalıdır. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon

teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin farkına varmalıdır.(Okutan, 2003).

Toplumsal hayatın artık vazgeçilmez bir unsuru haline gelen teknoloji kullanımı, okul yönetimi ve eğitim ve öğretim etkinliklerinde de yoğun olarak kendini göstermektedir. Okul yöneticileri, bilgisayar ve ilgili teknolojilerin okulda etkin ve verimli olarak kullanılması konusunda sorumluluk taşıyan kişiler olarak öne çıkmaktadırlar. Teknolojinin okullarda etkin kullanımı, okul müdürlerine de birtakım yeni görevler yüklemiştir.

Yapılan araştırmalar, okul müdürünün geleneksel rol ve sorumluluklarının giderek değiştiğini, günümüzde okul müdürünün görev ve sorumluluklarının, program değerlendirme ve geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlık altında toplanabildiğini göstermektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları geçmişe oranla daha karmaşık ve zorlu bir hale gelmiştir. Çünkü toplumun okul yöneticilerinden beklentileri ve okulun öğrencilere kazandırması gereken kazanımlar geçmişe oranla farklılaşmıştır.(Öztabak, 2015:10).

Okul yöneticilerinin okulda yaptıkları işler aslında, onların değerlerini ve niyetlerini yansıtan sembolik araçlar olarak görülebilir. Okulda ne olup bittiğini anlamak için okul yöneticilerinin rutin yaptıkları işlere aldıkları kararlara bakmak çoğu kez yeterli olmaktadır. Okul yöneticisinin benimsediği değerler ve onayladığı kültür, kendini en fazla yönetim sürecinin en önemli aşaması olan karar verme sürecinde, liderin davranış ve eylemlerinde gösterir.(Öztabak, 2015 :18).

Taymaz, (2003), okulun görevlerini genel olarak sosyal, politik ve ekonomik alanlarda gruplandırmıştır. Okulun sosyal görevi; okulun genel amaçlarına uygun olarak öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesini gerçekleştirebilmektir. Okul bu görevi yerine getirirken kültürü de ihmal etmez, onu korur ve geliştirir. Okulun politik görevi; öğrencilerin devlete bağlılıklarını ve demokratik ilkelere uymalarını sağlamasıdır. Okulun ekonomik görevi ise; okul içinde bulunduğu toplumun insan gücü gereksinimini karşılar. Okul; öğrencilerin istekleri, ilgileri ve yeteneklerine uygun bölümlerde meslek edinmelerini sağlayabilmelidir.(Öztabak, 2015:28).

2.3.2.3. Okul Yöneticilerinin Seçilmesi

Okulun insan ve madde kaynaklarını etkin bir şekilde işletip yönetmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin seçilmesi özellikle son yıllarda oldukça titiz davranılan bir süreç olmuştur. Okul yöneticiliği ülkemizde mevcut mevzuata göre asıl iş olarak

görülmemektedir. Asıl iş öğretmenlik olarak görülüp okul yöneticileri öğretmenler arasından belli yöntemlerle seçilerek belli bir süreyle yönetici olarak görevlendirilmektedir. Yani yöneticilik görevlendirme ile yapılmakta görevlendirme süresi biten yöneticiler yeniden aktif öğretmenliğe dönmektedir. Bu sistem yöneticiliğin önemi ve üstlendiği görev dikkate alındığında sorunlu gözükmemektedir. Okul yönetimiyle ilgili ülkemizde var olan sorunları çözebilmek için işe öncelikle yöneticiliği bir meslek olarak kabul etmekle başlamak yerinde olacaktır.

Bursalıoğlu (2005: 14), eğitim sistemimizde yöneticiliğin mesleklaşarak kurumsallaşmanın önündeki en büyük engeli, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olarak görmüştür. Öğretmen yönetici tipinin doğmasına neden olan bu durum öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki rolü birden oynamasını da beraberinde getirmiştir. Uygulamalarda bu iki rolün birbirine ters düştüğü durumlar meydana gelebilmektedir. Bu rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin güç kaybedip yıpranmasına yol açmaktadır. Peker (1994: 3)'e göre, öğretmenin işindeki başarısı ile ön plana çıkarak yönetim görevine getirilmesi, çoğu zaman sistemin iyi bir öğretmenini kaybederek, kötü bir yönetici kazanması ile sonuçlanmaktadır. Bu yöneticiler yetiştirilmeden atandıkları için, deneme yanılma uygulamaları ile çoğu kez kuruma zarar verebilmektedirler (Köse, 2008:8).

Açıkalın (1996: 18)'a göre seçme sürecinde bireyin yeteneklerini ortaya koyabileceği alanın belirlenmesi çok önemlidir. Ancak seçme süreci çoğu kez yetenekleri aramak yerine, bireyin var olan yeterliklerini belirlemekle kalmaktadır. Geleneksel "işe göre adam seçme" yerine "kişinin kendi işini seçmesi" modelinin benimsenmesi, seçme sürecinin kaçınılmaz gibi görünen yetersizliklerini bir ölçüde azaltabilir.(Köse, 2008:8).

Mevzuatta okul yöneticilerinin seçilmesi "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmesine Dair Yönetmelik" ile yapılmaktadır. Yönetmeliğin 6. Maddesinde yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar;

- Yüksek öğretim mezunu olmak
- Başvurunun son günü itibarıyla Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak
- Görevlendirileceği eğitim kurumunun türü itibarıyla öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak
- Başvurunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli ve idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak

- Zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak, olarak sıralanmıştır.

Aynı yönetmeliğin 6. maddesinde ise Müdür olarak görevlendirilecek olanların aşağıda belirtilen özel şartlardan en az birini taşıması gerekmektedir.

- Müdür olarak görev yapmış olmak
- Müdür Başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak,
- Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam 3 yıl görev yapmış olmak,
- Bakanlığın şube müdürlüğü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

Aynı yönetmeliğe göre, müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısı olmak isteyenler öncelikle yazılı sınava girmek zorundadırlar. Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı atamaları yazılı sınav sonucuna göre ve puan üstünlüğü esas alınarak adayın yapacağı okul tercihleri doğrultusunda gerçekleştirilir. Yazılı sınavda baraj puanı 70 olarak uygulanır.

Müdür atamalarında ise görevlendirme, yönetmelik ekinde yer alan Ek-1 değerlendirme puanı sonucunda boş kadroların üç katı kadar Müdür adayının sözlü sınava alınması sonucunda yapılır. Sözlü puanile Ek-1 değerlendirme puanının aritmetik ortalaması görevlendirme için kullanılacak puanı oluşturur. Görevlendirmeler seçilen 20 eğitim kurumu arasında puan üstünlüğüne göre yapılır. Değerlendirme puanının hesaplandığı ek-1 formunda doktora, yüksek lisans, lisans, ödüller, görev süreleri gibi ölçütler belirlenerek her bir ölçüte farklı puan değerleri verilmiştir. Yöneticiliğe görevlendirmeler dört yıllığına yapılır. Dört yıl daha aynı kurumda görevlendirme yapılabilir. Ancak aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla yönetici olarak görev yapılamaz.

2.3.2.4. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

İyi bir okul yöneticisinin okulla ilgili kavramları ve süreçleri çok iyi tanması gerekir. Çünkü okulu yönetecek olan kişi öncelikle okuldaki kaynakları en verimli ve etkili bir biçimde kullanmasını bilmelidir. Bu kaynaklar maddi kaynaklar ve insan kaynaklarıdır. Bu kaynakların arzu edilen bir şekilde yönetilebilmesi, ilgili alanda görülen akademik eğitimin kalitesiyle doğru orantılıdır. Eğitim yöneticiliği bir meslek olarak tanımlanmadığından olsa gerek, bilimsel anlamda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi pek düşünülmemiştir. Bu anlamda özellikle son yıllarda eğitim örgütlerinin yeniden

yapılandırılması ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik birtakım bilimsel arayış ve çabaların sürdürüldüğünden söz edilebilir. Ancak bu çabalar henüz yeni olarak somut sonuçlarını vermeye başlamış olup bu sonuçlar da yetersiz kalmaktadır.

Özellikle 1993 yılında toplanan 14. Türk Milli Eğitim Şurası bu konuda önemli bir kilometre taşı olmuştur. Şura'da eğitim yöneticiliği konusu bağımsız bir şekilde incelenerek önemli kararlar alınmıştır. Yönetici yetiştirme konusuna vurgu yapılan kararlarda "Yöneticilikte "meslekte asıl olan öğretmenliktir" ifadesi daha esnek bir kapsamda düşünülmelidir" vurgusu yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1998 tarihinde çıkarılan yönetici atama yönetmeliğinde eğitim yöneticilerin atanması ilk defa yetiştirme temeline dayandırılarak okul yöneticisi olabilmek için, bir seçme sınavına ve bu sınav sonrası en az 120 saatlik bir hizmet içi eğitim programına katılma mecburiyeti getirilmiştir. Aday yöneticilerin eğitim sonrası yapılacak değerlendirme sınavında 100 üzerinden en az 70 puan almaları şart koşulmuştur. En az 70 puan alan aday yöneticilere yeterlik belgesi verilmesi hükme bağlanmıştır. Ne yazık ki kâğıt üzerinde olumlu bir bakış getiren bu düzenleme uzun ömürlü olamamış ve yürürlükten kaldırılmıştır. Zira okul yöneticilerini yetiştirme uygulamaları, okullarda başarıyı yükseltecek özellikte yönetici yetiştirme hususunda yeterli olamamıştır.

Eğitimdeki reform çabalarının beklenen sonucu verebilmesinin yolu, öncelikle okul yöneticilerinin okulda başarıyı sağlamaları için hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiğinin tespit edilip bu yeterliklerin kazandırılması için alternatif yetiştirme sistemlerinin tasarlanmasından geçer (Karip, 2004). Bu bağlamda özellikle son yıllarda birtakım vakıf üniversiteleri bünyesinde açılan "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" ya da "İşletme Yönetimi" başlıklı tezli ve tezsiz yüksek lisans programları önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu programlara katılımın yoğunluğu sevindiricidir. Bir mevzuat düzenlemesi ile yöneticiliğe başvuru şartları içerisinde bu tür programlardan mezun olmanın zorunlu hale getirilmesi daha iyi yetişmiş yöneticilerin görev başına gelmesine vesile olabilir. Çelik (2001), Türk Eğitim Sistemi'nde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için öneriler sunarken; okul yöneticiliğine atanmak için ulusal seviyede getirilen ölçütlerin daha net olması ve lisansüstü eğitim programları geliştirilirken bu ölçütlerin esas alınması gerektiği, okul yöneticilerinin mesleki açıdan örgütlenip okul yöneticiliğinin mesleki etiğinin bu örgütler tarafından geliştirilmesinin önemli olacağı ile ilgili vurgular yapmıştır.(Köse, 2008:10).

Şişman.(1997: 7); okul müdürlerinin, hizmet öncesi eğitimden geçirilirken esas itibariyle bir liderden çok bir yönetici olarak yetiştirildiği eleştirisini yaparak, okul yöneticisi

yetiştirme amacına dönük olan programlarda okul müdürü olacak adayların liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde durulması gerektiğinin altını çizmiştir.

2007 yılında toplanan 1. Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu Toplantı Bildirgesi'nde konuyla ilgili olarak, "eğitim ve okul yöneticiliği ile müfettişliğinin, sistemin temel taşıyıcıları olduğu, bu bağlamda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde çok iyi yetiştirilmelerinin gerektiği" vurgulanmaktadır. Yine aynı toplantıda eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme programlarının ülkenin içinde bulunduğu koşullar ve çağdaş bilimsel gelişmeler dikkate alınarak lisansüstü seviyede yeniden yapılandırılması ve okul yöneticilerinin mutlaka lisansüstü eğitim sürecinden geçirilmesi tavsiye edilmiştir. (Köse, 2008:11).

Türkiye'de okul yöneticisi olduktan sonra hizmet içi eğitim alma mecburiyeti bulunmamaktadır Kıdem önceliğinin daha çok dikkate alındığı birtakım düzenlemeler yapılarak okul yöneticisi olma yolu açılmıştır. Yöneticilik görevine gelen öğretmenlerin daha sonra bireysel başvuru yaparak tercih ettikleri eğitimler söz konusu olmaktadır. 2009 yaz aylarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen Okul Yöneticisi Geliştirme Projesinde, Okul Yönetim Gelişim Ekibi Projesi'ne sadece lisansüstü eğitim yapan okul müdürleri davet edilmiştir. Bir yıldan fazla bir süre boyunca da Okul Yöneticisi Geliştirme Projesi ya da bunun devamı niteliğinde bir eğitim ya da uygulama, sürece ilave edilmemiştir.(Bingül ve Hacıfazlıoğlu, 2011:864).

Aslında 1946 yılında toplanan3. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla iki yıllık yükseköğrenim verecek bir Yönetim Enstitüsü ve Akademisi kurulması tavsiye edilmişti. Tavsiyeye göre başarılı öğretmenlerden seçilecek kişiler, iki yıl yönetici eğitiminden sonra üç yıl sürecek bir yönetim tecrübesinden geçip başarılı olduklarında okullara yönetici olarak atanacaklardı (Başaran, 2006: 193). Günümüz dünyasının son yıllarda eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarında benimsemiş olduğu bu yöntemin 60 yıl öncesinde gündemimizde olmasına rağmen henüz hayata geçirilememiş olması oldukça düşündürücü bir durumdur.(Köse, 2008:11).

2.3.2.5.Okul Yöneticilerinin Atanması

Şimşek (2004) ; ülkemizdeki yönetici atama uygulamaları incelendiğindemuhuriyet tarihi boyunca özellikle üç temel yaklaşımın öne çıktığını iddia etmiştir. En çok kullanılan yaklaşım "Çıracılık Modeli"dir. İkinci yaklaşım 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik kesimlerce de kabuledilen "Eğitim Bilimleri Modeli", üçüncüsü de 1999'da Milli

EğitimBakanlığı tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek özelliklerin tercih nedeni olarak kullanılması uygulaması olmuştur. Yönetici yetiştirmeyi önemsemeyen ve “meslekte asıl olan yöneticilik değil öğretmenliktir” felsefesini benimseyen ilk yaklaşım uzun yıllar etkisini devam ettirmiştir.

Eğitim yönetimi programlarının üniversitelerde bir çalışma alanı olarak benimsenmesiyle beraber yönetici yetiştirme işi, adaylara örgüt, yönetim, liderlik gibi alanlarda birtakım bilgiler verilmesiyle sınırlı görülmüştür. Teorik olarak bu bilgileri alan ancak uygulamada hiçbir tecrübesi olmayan ve açılan programı 22 yaşında bitiren gençlerin okullara yönetici olarak atanması beklenerek reel olmayan bir tutum ortaya konmuştur. Ancak, istisnalar hariç tutulmak üzere, bu beklentinin karşılanması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülmemiştir. Üçüncü ve son model ise aslında bir yönetici yetiştirme yöntemi olarak görülemez. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılından itibaren okul yöneticiliğine atamada bazı ek kriterler getirmiştir. Yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış bir makalesi ya da eseri olmak gibi kriterler tercih nedenleri arasında yer almıştır. Ayrıca bu kriterlere bakılmadan önce de adaylara sınav getirilmiş ve bu sınavdan en az 70 puan almaları şartı konmuştur. Aslında temelde bir aday ayıklama mekanizması olan bu uygulama yönetici yetiştirmede geleneksel “Çıraklık Modeline” çok fazla benzemektedir.(Köse, 2008:12).

11/01/2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmelikle müdür yardımcılığına atama için de seçme sınavı getirilmiş ve okul yöneticiliğine başlamak için öncelikle müdür yardımcılığı yapılması şart koşulmuştur Bu yönetmelik sonrası 2004 yılında müdür yardımcılığı seçme sınavı yapılmış bu sınavda öngörülen 70 puan barajını aşan aday çok az olunca, 2005 ve 2006 yıllarında da müdür yardımcısı seçme sınavları yapılmıştır. Tüm yapılan bu sınavlarda yeterli puanı alanların önemli bir kısmı da müdür yardımcısı olarak atanamamıştır. Zira sınava girip aldığı puanla barajı geçen öğretmenler atama beklerken, çıkartılan yönetmelikle bu sınav sonuçları değerlendirme dışı bırakılarak 2007 yılında sınavsız bir sistemle önemli ölçüde okul müdürü ataması yapılmıştır. Sınavsız atama öngören yönetmelik, sendikalar tarafından Danıştay’a götürülmüş Danıştay’ın yönetmeliği iptal etmesiyle beraber de ataması yapılan okul müdürleri eski görevlerine geri dönmek mecburiyetinde kalmışlardır. Bu yaşanan gelişmeler o dönemde okullarda özellikle yönetsel açıdan birtakım boşlukların doğmasına neden olmuş bu durumda eğitimciler arasında önemli sıkıntılar meydana gelmiştir. Bu yaşananlardan çoğu okulda örgüt iklimi de olumsuz yönde etkilenmiştir.

Okul yöneticiliğine atama yapılmadan önce çoğu gelişmekte olan ülke her hangi bir yetiştirme programı uygulamamaktadır. Okul yöneticiliğine atanabilmek için öğretmenlik yapmış olmak ve bir üniversite mezunu olmak yeterli görülmektedir. Okul yöneticileri başarılı öğretmenler arasından atanmaktadır. Atanan yöneticilere hizmet içi yetiştirme programları ile yöneticilik alanında ihtiyaç duyacakları bilgiler verilmektedir (Karip ve Köksal, 1999). Avrupa Birliği ülkelerinde de bir okula yönetici olabilmek için öncelikle o okula öğretmen olarak atanabilecek şartlara sahip olunması gerekmektedir.

Çoğu ülkede okul müdürü atamalarında mesleki deneyim ve yöneticilik deneyimi ile birlikte davranışlarının olumlu olması, sağlam ahlaki karakterde ve sağlıklı olması gibi ölçütler de getirilmektedir. Avrupa ülkelerinin genelinde, okul müdürü olmak isteyen kişilerden beklenen gereksinimleri belirleyen resmi belgeler bulunmaktadır. Bu belgelere göre yönetici olarak atanabilmek için mesleki deneyim ortak bir ölçüt olarak öne çıkarken bunun öngörülen süresi ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. Birçok ülkede süre koşulu yeterli görülmeyip bu koşul, bir ya da daha fazla koşul ile de desteklenmektedir.(Köse, 2008:13).

Estonya, İspanya, Fransa, İtalya, Litvanya, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovenya ve Finlandiya gibi ülkelerde okul müdürlüğü görevine başvurabilmek için öğretmen olarak çalışmış olmak ve sonrasında yöneticilik eğitimi almış olmak ölçütler vardır. Kıbrıs ve Birleşik Krallık'ta ise okul müdürlerinin öğretmenlik deneyimiyle beraber yöneticilik deneyimi ve liderlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir.(Köse, 2008:13).

Ülkemizde, yöneticilik için öğretmenlik deneyimi aranması hususunda, farklı dönemlerde çok değişik uygulamalar mevcut olmuştur. Çok sık yönetici atama yönetmelikleri çıkarılmış, bazen bir yönetmelik çıkarıldığının birkaç gün sonrasında üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Adeta okullardaki her bir yönetici farklı bir yönetmelikle göreve gelmiştir. Müdür yardımcılığı sınavına henüz meslekte bir yılının tamamlanmamış aday öğretmenlerin de katılabildiği dönemler olmuştur.

Birçok Avrupa ülkesinde okul müdürleri atandıktan sonra eğitim almaktadırlar. Bu eğitim zorunlu tutulmamakla beraber şiddetle tavsiye edilmektedir. Eğitimin içeriği ve uzunluğu, eğitimi veren kuruma bırakılmaktadır. Çoğu ülkede adayların, atanmadan önce de yöneticilik eğitimini almaları zorunlu olmakla beraber İtalya ve Litvanya gibi bazı ülkelerde eğitim, atamadan sonra olmaktadır. Ülkemizde de hizmet öncesi yapılamayan eğitimler hizmet içi eğitimlerle giderilmeye çalışılmaktadır. Genellikle bu eğitimler isteğe bağlı olarak yapılmakla beraber özellikle son yıllarda eğitim öğretim

yapılmadığı zamanlarda okul müdürleri için sıklıkla zorunlu katılım öngören hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir.

Okul müdürlerine yönelik zorunlu ilk eğitimin asgari süresi, ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. İspanya'nın bazı bölgelerinde ve Litvanya'da yalnızca birkaç saat süren eğitimler Malta ve Portekiz gibi ülkelerde ise tam zamanlı olarak bir yıl sürebilmektedir. Okul müdürlerine yönelik eğitim veren ülkeler eğitim konuları olarak daha çok; eğitimle ilgili ya da öğretmenlik ile ilgili konuları, yönetim alanıyla ilgili konuları, mali konuları ve okul kaynaklarının etkili ve verimli yönetimi ile ilgili konuları önemsemektedirler.(Köse, 2008:14).

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yöneticisi olabilmek için mutlaka yüksek lisans yapmak gerekmektedir. Bu ülkede yerleşik anlayış "iyi bir öğretmenden her zaman iyi bir yönetici olmayabilir" anlayışıdır. Yönetici yetiştirme sistemi bütün eyaletlerde uzun yıllar bu temel felsefe doğrultusunda yürütülmüştür. Belirli bir süre öğretmen olarak görev yapmış olanlar her hangi bir üniversitesinin eğitim fakültesinde alanı da eğitim yönetimi olması kaydıyla yüksek lisans yapmak mecburiyetindedir. Eğitim bölgesinin yöneticisi olabilmek için de zaman zaman doktora derecesi de istenebilmektedir. (Şimşek, 2004).

Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde reform yılları olarak kayda geçen 1980'lerde ve 1990'larda bu yöntem konusunda ciddi tereddütler oluşmuştur. Özellikle eğitim fakültelerinde yürütülen eğitim yönetimi programlarının uygulamadan çok teoriye önem vermesi nedeniyle yöneticilerin gerçek iş hayatlarında karşılaşıcağı problemlere yanıt bulamaması; eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının eğitim yöneticiliğinin gerçek sorunlarından uzaklaşmaları, dolayısıyla bu programların yönetici adaylarının beklentilerindense ders verenlerin arzu ve beklentileri yönünde şekillenmesi gibi birtakım rahatsızlıklara sebep olmuştur.(Şimşek, 2004).Bugün üniversite bünyelerinde yer alan okul yöneticisi yetiştirme programlarında klasik program içerikleri ve öğretim yöntemleri yoktur. Artık pek çok program simülasyonlar, durum çalışmaları, problem-temelli öğrenme, uygulama ile bütünleşik program içerikleri, okullarda klinik uygulama, grup süreçleri, katılımlı liderlik süreçleri, iletişim becerileri, katılımlı karar verme süreçleri gibi içerikleri barındırmaktadır. Hatta Connecticut Üniversitesi gibi bazı üniversitelerin yönetici yetiştirme programları aktif olarak okul yöneticiliği yapan bir uzman eğitim yöneticisinin yanında stajyerliği de zorunlu görmektedir.(Şimşek, 2004).

2.3.3.Öğretmenler

Okullarda eğitime öğretme rolü oynayan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler özellikle; eğitim öğretim sürecinin doğru bir şekilde planlanması, örgütlenmesi, uygulanması üzerinde yetkili ve sorumludurlar. Nitekim karar verici olarak da öğretmen; öğretim sürecini planlayıp harekete geçiren ve değerlendiren kişidir. Öğretmenin aldığı kararlar daha çok öğretimsel kararlar olsa da modern yönetim anlayışında öğretmenler de okul yönetimi sürecine etkin olarak katılırlar. Özellikle Öğretmenler Kurulu bu sürecin yasal dayanağını oluşturur.

Güç, başkalarının davranışlarını etkilediği ve denetlediği ölçüde anlamlıdır. Öğretmenler gücünü her ne kadar; örgütsel konumu, uzmanlığı ve kişisel özelliklerinden alıyorsa da bunlar içinden önemlisi hiç şüphesiz, uzmanlıktır. Zira etkili öğretmen, gücünün kaynağını yasal dayanaklardan değil, akademik uzmanlığa ilişkin bilgi, beceri ve deneyiminden alır. Öğretmen sınıf içindeki otoritesini de uzmanlık gücü üzerine kurmalıdır.(Yeşilkaya, 2007:34).

2.3.4.Uzmanlar

Okullarda; çağdaş öğretim teknolojilere dayalı eğitim ortamlarının düzenlenmesi, farklı eğitim etkinliklerinin planlanması, öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi önemli görevlerdir. Ayrıca öğrencilerin ruhsal ve toplumsal sorunlarına detaylı olarak eğilip sorunların çözümü noktasında yardımcı olmak da özel yetişmiş bilgi, beceri ve yaşantı gerektiren uzmanlık görevleri kapsamına girmekte, bu görevler zaman zaman yönetici ve öğretmen görevlerinden ayrılmaktadır. Bu bağlamda; rehber öğretmen, psikolojik danışman, bilgi işlemci gibi uzmanlara gereksinim duyulmaktadır.(Yeşilkaya, 2007:35).

2.3.5.Eğitici Olmayan Çalışanlar

Okul toplumsal sisteminde eğitimciler gibi, öğretim etkinlikleri için destek sağlayanlar da sistem içerisinde önemli bir parçadırlar. Bu çalışanların niteliği okuldan okula farklılık gösterse de genel olarak bunlar; memurlar, hizmetliler, teknisyenler, güvenlik görevlileri, şoförlerdir. Bu çalışanların eğitici olmaması yüklenmiş görevlerini azaltmaz. Bunlar da okul içerisinde görev yaptıklarından her davranışlarıyla pedagoji bilimine uygun hareket etmek zorundadırlar. Bu çalışanların da davranışları öğrenciler için örnek teşkil etmektedir.

Dolayısıyla, eğitici olmayan çalışanların kendilerine düşen her görevi büyük bir sorumluluk bilinciyle ve titizlik içerisinde yerine getirmeleri gereklidir. Zira bu çalışanların tümü okul alanı içerisinde. Çoğu defa öğrencilerle yakın bir etkileşim içerisinde

bulunurlar. Bu durum, okul ortamının geliştirilmesi konusundaki düşüncelerinin paylaşılmasında da onları önemli bir yere koyar. Söz konusu görevlilerin görevlerini eksiksiz yerine getirebilmeleri, onların kendilerini okul ailesinin önemli bir parçası olarak görmeleriyle mümkündür. Bu bağlamda tüm çalışanların ilgili karar süreçlerine katılmalarının sağlanması ve onlara ailenin bir bireyi olduklarının hissettirilmesi önemlidir.(Yeşilkaya, 2007:35).

2.3.6.Okul Müdürü

Okul müdürleri okulları yönetmekle görevli kişilerdir. Okul müdürünün yönetsel görevi tek cümleyle “okulu amaçlarına uygun yaşatmak” şeklinde özetlenebilir. Okul müdürünün bu önemli görevini etkili olarak gerçekleştirebilmesi için, yönetsel olarak sergilediği davranışların nitelikli olması gerekir.(Kaya, 1993).

Okulun işlevini kaliteli bir şekilde yerine getirmesini sağlayacak iç dinamiklerin lideri okul müdürüdür. Yasal bir yetki ile yönetici olan okul müdürü sözü edilen iç dinamiklerce benimsenirse lider olabilir. Liderin başarı sağlayabilmesi için bilgili olmasının yanında grup üyeleri ile sürekli etkileşim içerisinde de olması gerekir. Grup içinde problemleri çözmesi beklenen o grubun lideridir.

Okul Müdürü mevzuattan aldığı yasal yetkiyi, sosyal ve teknik yetki ile takviye edemezse başarılı olması çok zordur. Müdür, sosyal yetkiyi etrafındaki gruptan, yani okulun iç dinamiklerinden, teknik yetkiyi ise yönetim bilgisi ve becerilerinden sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde müdür, gerçek bir lider olup etrafındaki dinamikleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak biçimde eyleme geçirebilecektir. Toplumsal bir sistem olan okulun birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi için sosyal mühendis rolüne bürünmesi gereken müdür, eğitim sisteminin öngördüğü sorumlulukları yapabilmesi için de iyi bir bürokrat olmalıdır.(Yeşilkaya, 2007:36).

Bursalıoğlu'na göre çeşitli değerlerin bir arada bulunduğu ve çatıştığı bir örgüt olan okulun temel görevlerinden biri, hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmaktır. Okul bireyin topluma uyumunu sağlamak amacıyla kurulduğu için, toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamakla da yükümlüdür. Bu görev ise, birinci derecede okul yöneticisine düşmektedir. Okul yöneticisi kültürel bir lider olarak toplumsal değerlerin de temsilcisidir.(Yeşilkaya, 2007:37).

Okul yöneticisi tarafsız bir kültürel lider rolündedir. Bu bağlamda okul yöneticisi değişik sosyal değerler arasında denge sağlayabilmelidir. Müdür okulun içinde ve dışında da

birçok gruplara karşı sorumlu bulunduğundan, yeterince bağımsız sayılamaz. Bu grupları dengede tutabilmek için, müdürlük makamının okulun iletişim ve koordinasyon merkezi gibi çalışması gerekir. Bu gruplar, mesleki, politik, ekonomik ya da dinsel olabilir. Bunlardan her birinin okul üzerindeki etkisi, grubun okula bakış açısına göre değişebilmektedir. Örnek olarak; okulun politik bir örgüt olarak görüldüğü çevrede, bu grubun etkisi daha güçlü olacak, dinsel bir örgüt sayıldığı çevrede de, diğeri etkin olabilecektir. Halk okulu ancak bir eğitim örgütü olarak gördüğü zaman, diğeri grupların etkisi zayıflayacaktır. Böylece müdürün bu grupları dengeleştirmek görevi zorlanacak veya kolaylaşacaktır.(Bursalıoğlu, 2002).

2.3.7.Okul Yöneticisinin Yönetmelik Görevleri

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39. maddesi müdürün görev ve yetkilerini düzenleyen maddedir. Bu maddenin ilk cümlesi "Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğeri çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir." şeklinde kaleme alınmıştır. Görüldüğü gibi diğeri çalışanlar da müdürün yönetim görevine ortak edilmiş olup okul müdürünün okulu diğeri çalışanlarla birlikte yönetmesine vurgu yapılmıştır.

Yönetmeliğin 39. maddesinin devamı ise "Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınır eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğeri görevlerin yerine getirilmesini sağlar." şeklinde düzenlenmiştir.

Okulun kaliteli çıktı verebilmesi için kaynaklarını kullanarak koordinasyonu sağlayan yöneticilerin başta gelen görevi, okuldaki eğitim-öğretim programının amaçlarına ulaşmasını sağlayabilmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için müdürler, okulu organize ederek programları geliştirmek, ilerlemeyi izlemek, sorunları çözmek, düzeni sağlamak, kişisel ve mesleki gelişmeye uygun bir okul iklimi oluşturmak, okul dışındaki çevrede okulu temsil etmek gibi, tüm hizmetleri yapabilmek için ihtiyacı olan kaynakları temin etmek ve yönetmek durumundadır.(Terci, 2008:15).

(Uluğ, 1999), okul yöneticisinin yönetmelik görevlerini beşkategoriye ayırmıştır:

1. Okulun eğitim programlarının yönetimine yönelik görevleri: Bu görevler öğretim veprogram geliştirme çerçevesinde ele alınabilir. Okul yıllık ders dağıtım planlarının hazırlanması; ders dışıeğitsel etkinliklerin geliştirilmesi ve bunlar arasında gerekli

uyumun sağlanması; öğretim etkinliklerinin denetlenmesi ve rehberlik yapılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımının gözetilmesi gibi görevler bu türden görevlerdir.

2. Okul yöneticilerinin öğrenci hizmetlerinin yönetimine yönelik görevleri: Okul öğrenci mevcudunun planlanması, öğrencilerin kayıt, kabul, nakil iş ve işlemlerinin yürütülmesi, öğrenci başarı değerlendirmelerinin nesnel bir şekilde yapılmasının gözetilmesi, okula devamın sağlanması, öğrenci güvenliği ile ilgili tedbirlerin gözetilmesi, öğrenci başarılarının takip edilip başarıyı artırıcı uygulamaların yapılması, rehberlik etkinliklerinin planlanması, öğrenci sağlık taramalarının yapılması, öğrenci disiplin işlemlerinin yürütülmesi gibi görevleri kapsar.

3. Yöneticinin çalışanların yönetimine ilişkin görevleri: Başta öğretmenler olmak üzere okul çalışanlarının görev dağılımının yapılarak belli bir programa bağlanması, çalışanlar arasında gereken eşgüdümün tesis edilmesi, örgüt ikliminin sağlıklı olmasının sağlanması, çalışanların özlük iş işlemlerinin doğru ve zamanında yapılması, çalışanların arasında birlik ve beraberliği güçlendirici uygulamalar yapılması, sorunlarının çözümüne yönelik önlemler alınması, mesleki gelişmelerinin sağlanmasına dönük görevlerdir.

4. Okul müdürünün genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri: Daha çok binanın kullanımı ile ilgili görevlerdir. Bu kapsamda, yönetici; derslik, işlik, oyun bahçesi gibi eğitim yerlerini öğretime hazırlamakla beraber varsa yemekhane, arşiv, öğrenci yurdu gibi eğitime yardımcı yerlerin çalışır durumda tutulmasını da sağlar. Aynı şekilde, okul birim ve bölümlerinin belirlenip düzenlenmesi, bunların etkin ve doğru çalışmasını sağlayacak kaynakların araştırılması, olanakların sürekli geliştirilmesi ve düzenli olarak bakımlarının sağlanması gibi işlerden de yönetici sorumludur. Aynı şekilde ilgili yazışmaların yapılarak, okul kayıtlarının tutulması, okulun çevreyetandırımı, genel etkinliklerin koordinasyonunun sağlanması gibi işler de yöneticinin, genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri arasında yer alırlar. Diğer yandan, okul yöneticisinin bütçe yönetimine dönük başlıca görevleri ise: okul bütçesinin hazırlanması, gelir kaynaklarının çeşitlendirilip geliştirilmesi, satın almaların yönetimi, iç muhasebe düzeninin kurulması, okul mülkünün korunarak düzenli biçimde çalıştırılmasına ilişkin olarak sayılabilir.

5. Okulu temsil eden en üst düzeydeki sorumlu olarak müdürün okul-toplum önderliğine yönelik bazı görevleri yerine getirmesi de gerekir. Bunlardan başlıcaları şu şekilde sıralanabilir: Toplum örgütlerinde okulun katılımını temsil etme, diğer toplum

örgütleriyle, sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışma, okul-aile yaklaşması ve bütünleşmesine ilişkin görevleri yerine getirme, üst yönetimle ilişkilerin doğru ve düzenli yürütülmesini sağlama.(Uluğ, 1999).

3. EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

3.1. Yöneticiliğin Meslek Olması

Çalışanın yaptığı işin önemini ve ciddiyetini ifade eden bir sözcük olarak “meslek” sözcüğü öne çıkmaktadır. Meslek olmayan işler profesyonel anlamda önemli görülmez. Görevin gereği gibi yerine getirilebilmesi için gereken bilgiler, değerler ve mesleki normların kazanılması mesleğe özel bir eğitim sürecinin sonunda mümkün olabilmektedir. Meslekleşme çoğaldıkça, standartlaşmış prosedürlerin etkisinde daha az kalınmaktadır. Eğitim kurumlarının yöneticileri, kendilerini mesleğin uzmanları olarak görüp davranışlarına dayanak olarak meslek normlarını alan bireylerle çalışabilmelidir (Aydın, 2005: 187). Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir anlayışla yürüttüğü bir ortamda yönetimin de profesyonel olması gerekir. Yani meslekleşmiş bir iş alanı olarak öğretmenliğin işlevini yerine getirebilmesi için öncelikle profesyonel yönetime ihtiyaç vardır. Yöneticilerin profesyonel çalışabilmeleri de ancak okul yöneticiliğinin bir meslek olarak görülebilmesi ile mümkündür. Okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesi; okul müdürünün görev alanlarının tanımlanması konusunda zorluklar ortaya çıkarır, müdürlerin yaptıkları işlerle yapmaları gereken işler arasındaki makas artar, sorumluluğu çok ama yetkisi az bir yönetici profili meydana getirir.

Öncelikle bir okul müdürünün başarılı olabilmesi için eğitim yönetimi ve okul yönetimi alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması gerekir. İnsan ilişkilerinde problemler yaşamaması için de iletişim kurma becerisinin olması, demokratik bir tavır benimsemesi ve empati kurabilme yeteneğine de sahip olması gerekir. Eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılmasının uygun olacağı 1962 yılında yapılan MEHTAP raporunda (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) belirtilmiştir.(Cemaloğlu, 2005).Aradan geçen süre

içerisinde dünyada pek çok gelişme yaşanmış ancak eğitim ve okul yönetimi alanında ülkemizde istenen düzeye bir türlü gelinebilmiştir.(Aktepe,2014:92).Yöneticiliğin mesleklaşmasının önündeki enbüyük engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olarak ortaya çıkmıştır Bursalıoğlu.(2005: 14). Bu durum, öğretmen -yönetici tipinin ortaya çıkmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki rolübirden oynamak zorunda kalmasına yol açmıştır. Bazen birbiriyle ters düştüğünde de rol çatışmaları olmuştur. Bu rol çatışmaları okul müdürünün gücünü azaltıcı bir etki yaratmıştır. Bu güç azalması da yıpranmayı beraberinde getirmiştir. Eğer okul yöneticiliği meslek olarak kabul edilirse, bu durum okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve okul yöneticiliğinin de bilimsel çalışmalardan faydalanabilmesi gibi sorunları da çözücü etki yapabilecektir.(Köse, 2008:18)

Türk eğitim sisteminde yıllardan beri sürdürülen temel anlayış, öğretmenliği yapanlar, okul yöneticiliği de yapabilir anlayışı olmuştur. Oysaki gelişmiş ülkelerde artık yöneticilik meslek olarak görülmekte ve profesyonel olarak yapılmaktadır. Meslekte asıl olan öğretmenliktir geleneksel anlayışı eğitim yöneticilerinin kendilerini eğitim ile değil deneyim ile yetiştirmelerinin zemini olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun eğitim yönetimi üzerine lisansüstü veya doktora dereceleri bulunmakta ve okul müdürleri işlerini profesyonel olarak yapmaktadırlar. İngiltere ise okul müdürlüklerine aday olanları öncelikle yetiştirme programlarına almakta ve liyakat ilkelerine göre okul müdürü ataması yapmaktadır. (Aktepe,2014:98)

Ülkemizde artık eğitim yöneticilerinin okullarda yetiştirilerek yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesinin zamanı gelmiştir. Gelecek yöneticiler için de mevcut şu an görevde olan yöneticiler için de ihtiyaçlar doğrultusunda yetiştirme programları düzenlenmelidir. Bu yönde son zamanlarda önemli adımlar atılmıştır. Yeterli olmasa da bu konuda atılan her adımın değeri vardır.(Öztabak, 2015:30).

3.2. Yönetimde Yerelleşme

Türk Siyasi Sisteminin merkezîyetçi yapısı eğitim sisteminde de kendini fazlasıyla göstermektedir. Eğitim sistemine ilişkin üretilen siyaset, karar almalar, planlama ve yürütme işleri Bakanlar kurulu tarafından yapılır. Kanunlar tarafından eğitime yönelik tüm görev, yetki ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanı'na verilmiştir. Bu bağlamda Ankara, merkez teşkilatı yurdun diğer bölümleri ise taşra teşkilatı olarak tanımlanır. Bakan bu kendisine verilen görevleri bu teşkilatlar eliyle yürütmektedir. Mevcut merkezîyetçi yapının olumsuz yönleri son zamanlarda sık sık dile getirilmiş merkezîyetçi

yapının azaltılması yani yerelleşme yönünde yoğun talepler dile getirilmiştir. Hükümet programlarında da bu duruma değinilmiş ve yerelleşmeye geçişler öngörülmüştür.

Gelişmiş ülkelerle kıyaslandığı zaman Türkiye'de eğitim, ileri seviyede merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Cumhuriyetin, ilk yıllarında ülkemize davet edilen ABD'li eğitimci John Dewey Türk eğitim sistemi üzerine hazırlamış olduğu raporunda merkez ve taşra teşkilatları arasında yetki dağılımının düzenlenmesinde, merkeziyetçilikten uzaklaşarak, temel siyasetin Bakanlık tarafından belirlenmesi ile beraber diğer hususlarda taşraya yetki devrinde bulunulmasını önermiştir. Ancak bu öneri kâğıt üzerinde kalmıştır. Bu konuda atılmış en önemli adım olarak 1999 yılında çıkarılan bir yönerge ile illerde eğitim bölgelerinin oluşturulması gösterilebilir. Ancak bu yönerge incelendiği zaman konunun yine merkeziyetçi bakış açısıyla ele alındığı net bir şekilde görülür.(Şişman ve Turan,2003: 302).

Yöneticiler, merkezi yönetimin ağır işleyen bürokratik yapısını eğitim öğretimde yaşanan sorunların ana kaynağı görmektedir. Çözüm için yetki aktarımı, okul yönetici ve öğretmenlerinin görevlerinin yasalarla açık seçik belirlenmesi, okul yöneticisinin görevinin koordinasyon ile sınırlandırılması önerilmektedir (Aydoğan, 2002).

Şimşek (2004)'e göre de, mevcut merkeziyetçi yapılanma, mevcut yönetim felsefesi ve gelenekleri altında, ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirilmesi tartışmaları aslında kuramsal olarak kalmaya mahkûm olmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemimizin yeniden ve daha köklü bir şekilde kaçınılmazdır. Balcı ve diğerleri (2007)' de, bu merkeziyetçi anlayışta taşranın özellikle de okulların, merkezin emir ve talimatlarını uygulama ötesine gidemedikleri bağımsız karar alamamaları sonucunda da özgün çalışmalar yapamadıklarını dilegetirmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri sadece bir uygulayıcı olarak kalmış, "yönetici" olamamışlardır. Zira sistem bunazorlamaktadır. Her şeyin merkezde kararlaştırılıp planlanması, okullara hemen hemen hiçbir yetki verilmemesi nedeniyle okullar etkili bir şekilde yönetilememektedir. Bu durum aslında ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirilememesinin de en büyük nedenidir.(Köse, 2008:19). Eğitimde yerinden yönetim için bir model meydana getirirken planlayıcıların merkezden ve yerinden yönetilecek unsurlar arasında bir denge sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimle ilgili olan işlevler dört grupta toplanabilir:

- Eğitim ve Öğretimin düzenlenmesi (ders kitaplarının hazırlanması, öğretim yöntemlerinin tespit edilmesi, müfredat programlarının belirlenmesi, is takviminin hazırlanması)

- İnsan kaynaklarının yönetimi (istihdam ve işten çıkarma, ödemeler, öğretim sorumluluklarının belirlenmesi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler)
- Planlama ve yapılar (sınav geliştirme, okulun açılıp kapanması, ders içerikleri)
- Kaynaklar (harcamalar, bütçe tahsisi, araştırma-geliştirme çalışmaları)(Şişman ve Turan,2003: 309).

Gelişmekte olan birçok ülkede eğitimde yerelleşme hususunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu konuda çalışmalar da sürmektedir. Eğitimle ilgili göstergelere yönelik, olarak OECD tarafından hazırlanan raporlarda OECD ülkeleri içinde Türkiye ve Norveç hariç eğitim-öğretimler ilgili kararlar büyük ölçüde merkezi hükümetlerin dışında yerel otorite ve okullar tarafından verilmektedir.(Şişman ve Turan,2003: 310).

3.3. Okula Dayalı Yönetim

Eğitimi yeniden yapılandırma yaklaşımları kapsamında okula dayalı yönetim kavramı öne çıkmaktadır. Çoğu kez bu kavram eğitimde yerelleşme kavramının yerine de kullanılmaktadır. Okula dayalı yönetim, genel olarak okulu veya eğitim bölgesini etkileyen temel kararların okul tarafından alınabilmesi için okul müdürüne ve öğretmenlere yetki verilmesini veya güçlendirilmesini ifade etmektedir. Bu kararlar, temel olarak bütçe, insan kaynakları ve okul programı gibi konuları içermektedir. (Şişman ve Turan, 2003: 303).

Okulun yönetiminde kuralların, rollerin, bölümler ve birimler arasındaki ilişkilerin ve sorumlulukların katı bir hiyerarşik yapıda düzenlenmesi beraberinde ciddi sorunlar getirebilmektedir. Hiyerarşik yapının çok daha esnek şekilde düzenlenmesinde yarar vardır. Çevrenin gereksinimlerine karşı daha duyarlı olabilmek için mümkün olduğunca yerinden yönetilmesi okulu daha verimli yapar. Kararların alınmasında, karardan doğrudan etkilenen insanların katılımının sağlanması kararların uygulanmasını daha etkin yapar. Yönetimde inisiyatif merkezi okullar olmalıdır. Okul merkezli yönetim anlayışına göre okul temel karar verme birimi olarak kararlar mümkün olan en alt düzeyde alınıp mümkün olan en üst düzeyde katılım sağlanacaktır. İç dinamikler değişim hususunda daha etkili olacak ve yenileşmeler sahiplenilecektir. Yetki paylaşımına gidilerek, okullar ve çevresi programlar ile bütçe ve personel seçimi hususunda tam yetkili olarak yapılandırılacaktır.(Köse, 2008:20).

Okul merkezli yönetimin üç belirgin özelliği vardır:

1. Mali yapı, insan kaynakları ve eğitim programı alanlarında karar alma yetkisi büyük oranda okula verilmektedir. Okul kavramı içerisinde Müdür, öğretmenler ve veliler

vardır. Yani yetkinin okula verilmesi demek sadece müdüre değil aynı zamanda öğretmene ve veliye de verilmesi demektir.

2. Karar alma sürecinde yetkilendirme okul müdürüyle beraber öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar arasında paylaştırılmaktadır.

3. Okul toplumu üyeleri mevcut kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine has işleyişine yönelik kurallar belirleme yetkisine sahip olacaktır.(Köse, 2008:21).

Ülkemizde son zamanlarda eğitimde yerelleşme ve okul merkezli yönetim konusunda önemli adımlar atılmaktadır. Ancak özellikle doğu ve güneydoğu illerimizi daha yoğun olarak etkileyen terör sorunu bu konuda düzenlemeler yapılması hususunda en büyük engel olarak değerlendirilebilir. Yine de bu konuda büyük çaba gösterildiği açıktır. Okul merkezli yönetime geçme çalışmaları çerçevesinde okul bazlı bütçeleme sistemi hayata geçirilmiştir. Bu sistem ile yıllardır özellikle ilkökul ve ortaokulların büyük sıkıntısını yaşadıkları maddi sorunların çözümü hedeflenmekte bütçe konusunda okul bazlı yetkilendirme yapılmaktadır.

3.4. Yönetişim

Topluma daha kaliteli hizmet sunabilmek ve yeni liberalist akımların getirdiği bazı olumsuz durumları gidermek isteyen kamu yönetimi farklı stratejiler geliştirip yeni arayışlar içine girerek yönetim kavramını ortaya çıkarmıştır.

Şeffaflık, katılımcılık, yetki devri gibi kavramları öne çıkaran ve yerinden yönetimin güçlenmesini önemseyen yönetim, sorunlar karşısında pratik ve uygulanabilir çözüm yollarının bulunmasını teşvik eden bir özellik gösterir. Yönetişim en çok katılımcılığa yaptığı vurgu sebebiyle övgü alır. Katılımcılık, herkesin doğrudan ya da dolaylı olarak karar verme süreçlerinde söz sahibi olabilmesi demektir. (Palabıyık, 2004) Yönetişimin sağlıklı olabilmesi için yönetimi paylaşan aktörler arasında iletişimin aksamaması çok önemlidir. Bu bağlamda iletişim kanallarını tıkayan ya da zorlaştıran engellerin kaldırılması önemlidir. Yönetim, iletişim ve etkileşim kavramlarının birleşiminden oluşan yönetim bazı görev ve sorumlulukların devletten sivil topluma aktarılması olarak da değerlendirilebilir. Birlikte yönetmek anlamına gelen yönetim kavramı kamu yönetiminde vatandaşların her alanda yönetime katıldığı güçlü bir toplumsal işbirliği sürecini anlatır.(Özden, 2005: 93).

Okulun tüm paydaşlarının başta öğretmen, öğrenci ve veliler olmak üzere yönetime katılmaları oldukça önemlidir. Okul yöneticileri; tek taraflı etkilemeye dayanan otoriter

bir yaklaşım yerine, karşılıklı etkileşime dayalı bir anlayış içerisinde okulla ilgili kararların alınmasını sağlamalıdır. Bu konuda en büyük sorumluluk elbette okul müdürüne düşmektedir. 21. yüzyılın etkili okulları, paylaşımcı liderlik gösteren aile ve toplum katılımını en üst düzeyde sağlayan okullardır. Çağdaş toplumlarda aile, okul ve çevre, çocuğun eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşmaktadırlar. Öğrencilerin de okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmesi, okulun geliştirilmesi ve daha iyi bir düzeye getirilmesi konusunda görev ve sorumluluk alması etkin bir okul olabilmenin önemli bir gereğidir.(Köse, 2008:21).

3.5. Liderlik

Liderlik, sosyoloji, psikoloji, siyaset ve yönetim bilimleri gibi farklı sosyal bilimlerin ortaklaşa incelemiş olduğu bir kavramdır. Yine de herkesçe kabul edilen bir liderlik tanımı bulunamaz. Liderlik tarif edenin bakış açısına göre farklı tariflere sahiptir. Bir nesneye değişik yönlerden bakıldığı zaman onun farklı özelliklerinin görülmesi gibi liderlik kavramına da farklı yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerden değerlendirildiği görülür (Şişman, 2014).

C.H. Cooley, yüzyılın başında liderliği “sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir.”

şeklinde tanımlamıştır. F.W.Blackmar, “Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir. “ derken E.L.Munson , “Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.” demiştir. C.M.Bundel , “Liderlik insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır.” diyerek liderliğin ikna gücünü belirtir.

R.M.Stogdil ise “Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir.” diyerek liderliğin etkileme gücüne vurgu yapar.(Şişman, 2014).

Görüldüğü gibi bazı tanımlarda liderliğin etkileme ve ikna etme gücü öne çıkarılırken bazı tanımlarda yönlendirme gücüne, bazılarında ise biçimlendirme gücüne vurgu yapılmakta ve böylece birçok liderlik tanımı ortaya çıkmaktadır. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme götürebilme gücü olarak tanımlanabilir. (Şişman, 2014).

Yönetim biliminin gelişimiyle beraber detaylı olarak incelenen liderlik kavramından eğitim bilimi de oldukça yararlanmışır. Eğitim yönetimi alanında geçmişten bugüne liderlik ve bu bağlamda eğitim ve okul yöneticilerinin liderliği konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda konuya, daha çok okul yöneticileri, öğretmenler ve denetmenler açısından yaklaşılmışır.(Şişman, 2014).Lider çeşitli yöntemler kullanarak bir grubu belli bir amaca sevk eden kişidir. Örgütte, liderin önemi de buradan gelir.

Kurumun etkinliği liderin etkinliği ile doğru orantılıdır. Bir kurumda sağlam bir kültürün oluşması, başarı ya da başarisızlıkların yaşanması kurumu yönetenlerin vizyoner bakış aılları ve liderlik davranışlarıyla doğrudan ilgilidir.

Liderler, lider olarak mı doğar yoksa sonradan mı lider olurlar?” sorusuna bazı araştırmacılar “Liderler, lider olarak doğar.” yanıtını vermişlerdir. Bu araştırmacılar, liderin kişisel özelliklerine bakıldığında olağanüstü yetenekli, üstün gleri olan, bitmek tükenmek bilmeyen enerjiye sahip, ileri görüşlü, sezgisi kuvvetli, kararlarında isabetli ve ikna yetenekleri güçlü kişiler olduklarını iddia etmiştir.(Bayram, 2013).

Daha sonra yapılan araştırmalar; etkili olan liderlerin aynı özelliklere sahip olmadıklarını ve bazen gruptaki lider özelliklerinden daha fazlasına sahip olan kişilerin lider olmadıklarını göstermiş, bu da araştırmacılar liderlik sürecinde sadece liderlik değişkenine değil aynı zamanda farklı değişkenlere de bakılması gerektiğini hatırlatmıştır. Liderin olaylar karşısında ne gibi kararlar aldığı, işlerini nasıl yürüttüğü, grubun diğer üyelerini nasıl yetiştirdiği, grubu hedefe nasıl yönlendirdiği, başarı için ne gibi davranışları sergilediği gibi değişkenler incelenmiş liderlerin bu durumlarda gösterdikleri tepkilerin aynı olduğu düşünülerek liderlikte davranışçı kuram geliştirilmiştir. Bu kuram da “Lider olunmaz doğulur.” yaklaşımının tersine“belli bir eğitimden geçirilerek sonradan da lider olunabilir” yaklaşımına kaynaklık etmiştir.

Liderlik ile ilgili araştırma yapanların bir kısmı ise “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışından hareket ederek farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları sergilenebileceğini organizasyonun sahip olduğu evre şartları ve i dinamiklerin liderlerin davranışlarını etkileyebileceğini ne sürmüşlerdir. Alınan kararlar ve karar alma yöntemleri liderin kendi kişilik özellikleri hep ilgili olmuştur. Bu da doğaldır. Ancak liderin göstereceği davranışlar; içinde bulunduğu ortamdaki, çevreden, liderlik ettiği grubun özelliklerinden, zamandan, yer ve şartlardan bağımsız olarak değerlendirilirse hata edilir. Dünyamız hızla gelişip değişirken karar almayı etkileyecek şartlarda hızla değişmektedir. Lider, yeni durum ve şartlara göre yeni ve etkili davranışlar sergileyen kişidir.

Üst yönetimce belirlenen eğitim politikalarının okullarda etkin bir şekilde uygulanabilmesi okulun yönetici pozisyonunda bulunan kişinin aynı zamanda birtakım liderlik vasıflarının da olmasını gerekli kılar. Eğitim sisteminde de başarılı olmanın ve başarıyı artırmanın yollarından belki de en önemlisi eğitim yöneticilerinin etkili lider yönetici özelliklerine ve davranışlarına sahip olmasıdır. Etkili bir eğitim liderinden beklenen, okulda olumlu bir iklim oluşturmak, grup üyelerinin kişisel yetenek ve

yaratıcılıklarını geliştirebilmek, vizyonunu belirlemek ve örgütün potansiyel gücünü vizyonunu gerçekleştirme doğrultusunda harekete geçirmektir.

Başaran.(2006: 199-201), eğitim yöneticilerinin yetiştirilebilmesi için fakültelerde yer alan programlarda, liderlik ile ilgili alanların da yer almasının iyi yönetici yetiştirmeye yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik özellikleri olarak, amaç belirleme, bilişsel yeteneklerin üst düzeyde olması, iletişim kanallarını doğru kullanma üyelerle etkileşim sağlama, hedefe güdülenme ve üyelerin gücünü yerinde kullanma, özellikleri sayılabilir. Bu özelliklerden bilişsel güç ile ilgili özellik, genetik ağırlığının fazla olması sebebiyle pek değiştirilemez. Ancak diğer özellikler etkili yönetici eğitimi ile geliştirilebilir.

Yöneticilerin liderlik standartlarının ne olduğu konusu en çok tartışılan konulardan biridir.Tam olarak üzerinde uzlaşılan bir standartlar tablosu oluşturulamamıştır.Amerika Birleşik Devletleri'nde 1996 yılında yapılan bir çalışma ile belirlenen "Okul Müdürleri İçin Liderlik Standartları" listesinde altı liderlik alanı gösterilmiştir. Bunlar; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olarak sıralanmıştır.(Gümüşeli, 2006:3).

Vizyoner liderlik örgüt için gerçekçi ve güvenilir bir gelecek çizme ve bu geleceğe örgütü inandırma yeteneğidir. Okul müdürlerinden bu konuda beklenen görev tüm paydaşlarca paylaşılan ve benimsenen bir vizyon geliştirmek, bu vizyonu benimsetmek ve bu vizyon aracılığı ile eğitim ve öğretimin kalitesini yükseltmektir. Okulun geleceğe doğru çevresiyle birlikte emin adımlarla yürümesi okul müdürünün vizyoner liderlik gücüyle mümkün olabilecektir.

Öğretimsel liderlik; öğrencilerin öğrenebilmesini, öğretmenlerin de mesleki gelişimlerini yapmasını kolaylaştıran bir okul kültürü ile öğretim programı geliştirme ve bu yolla bütün öğrencilerin başarılarını artırmayı amaçlayan bir liderlik alanı olarak gösterilmiştir.

Toplumsal liderlik; okul, aile ve yakın çevre işbirliği ile bir sinerji oluşturarak, bu sinerji ile toplumun farklı ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verip toplumun kaynaklarını harekete geçirerek öğrenci başarısını artıran liderlik alanı olarak kendini gösterir. Velilerin okulla olan bağlantıları okul müdürünün velilere ve yakın çevreye de liderlik yapması gereğini ortaya koyar. Karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleşen okul-çevre ilişkisinin de okulun çevreyi de olumlu yönde değiştirme fonksiyonu bulunmaktadır ve bu fonksiyonun lideri okul müdürüdür. Okul müdürlerinin alacağı kararları etkileyen iç ve dış dinamiklerden haberdar olması, çevreyle iletişime ve etkileşime hazır olması gerekir. Bu uyum sağlanamazsa açık bir toplumsal sistem olan okulun yönetilebilirliği tehlikeye girer.

Örgütsel liderlik; okulu, okul kurallarını ve tüm kaynakları, etkili ve verimli bir eğitim ortamı sağlayacak bir biçimde yönetip öğrencilerin başarı seviyelerini artıran bir liderlik alanı olarak öne çıkar. Okul müdürünün okul çevresindeki değişiklikleri takip ederek okulun yönetim yapısını da bu değişikliklere uyarlaması gerekmektedir. Velilerin ve öğrencilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerini zamanında yakalayamayan okul müdürleri okulu etkili olarak yönetemez.

Etik liderlik okul müdürünün dürüst, ahlaklı ve adaletli bakış açısıyla bütün öğrencilerin başarılarını artıran bir liderlik yeteneğidir. Demokrasinin her geçen gün daha çok önem kazandığı günümüzün global dünyasında okul müdürlerinin yapacakları çalışmaların demokratik değerlerden ve evrensel etik ilkelerden uzak olması beklenemez.

Okulların sosyal bir örgüt olduğu kadar politik bir özellik de taşıması, okulun politik düşünce ve eylemlerin merkezinde bulunması, okul müdürünün aynı zamanda politik lider olmasını gerektirir. Okul müdürünün içinde bulunduğu toplumun ve çevrenin genel politik, sosyal, ekonomik ve kültürel şartlarını iyi analiz etmesi, bu şartlara uyum sağlayarak gerektiğinde çevreyi etkileyip dönüştürebilmesi şeklinde beliren bu liderlik alanı, özellikle farklı güç odaklarının eğitim örgütleri üzerindeki baskısını okulun amaçlarına zarar vermeyecek bir biçimde yönetmesi bakımından oldukça faydalıdır.

Elbette bir ülkenin okul yöneticileri için belirlediği liderlik standartları bir başka ülke için de aynı ölçüde geçerli olamaz. Her ülkenin farklı sosyo kültürel, politik ve ekonomik yapıları bulunmaktadır. Dolayısıyla her ülkenin koşulları da farklıdır. Ancak küreselleşen dünyada ülkeler arasında artan etkileşim benzer yapılanmalara yol açmıştır. Bu nedenle Türkiye'nin de okul müdürleriyle ilgili liderlik standartlarını geliştirmiş ülkelerin tecrübelerinden yararlanarak oluşturulması düşünülebilir(Gümüşeli, 2006: 5).

3.6. Yönetici ve Liderlik

Yönetici ve lider kavramları sıklıkla birbirine karıştırılan kavramlardır. Birbirine yakın anlamda olsalar da özde birbirinden farklı anlamlar içerirler. "Liderlik belirli hedefleri gözeterek, belli kişi ve toplulukların davranışlarını etkileyip onların davranışlarına yön verebilme sürecidir. Yöneticilik ise; belirli amaçlara ulaşmak için eldeki bütün imkânların birbiriyle uyumunun sağlanıp en verimli şekilde kullanılabilmesi sürecidir.

Yönetici gücünü yazılı kurallardan, kanunlardan alırken lider ise gücünü daha çok kişiliğinden, bilgisinden, becerisinden alır. Bir kişi hem yöneticilik hem de liderlik özelliklerini üzerinde bulundurabilir. Yöneticiliğin işlevi, verilen görevi yerine getirmek,

sorumluluk taşımak ve kendisine verilen yetki çerçevesinde örgütü yönetmektir. Liderlik ise, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin çalışmalar yapmaktır.

Kişilerin yönlendirilmesinde kullanılan “otorite” ve “etkilemenin” kullanılış şekli, kişiyi lider veya yönetici yapan en önemli unsurdur. Yönetici, yaptırım aracı olarak genellikle otoriteyi kullanmaktadır. Lider ise daha çok bireyleri etkileme yolunu seçer. Lider bireyleri etkilemek için bazen karizmasını bazen bilgisini bazen iletişimdeki becerisini kullanır. Burada liderin bir yol seçmesi gerekmektedir. Bu yol kalıcı ve sürekli olur. Otoritesi zayıf olan bir lider de kimi zaman izleyenlerini etkileyebilir ya da, otoritesi güçlü olan bir yönetici de himayesi altındakileri etkileme konusunda başarısız olabilir.(Bayram, 2013)

Örgütsel yapı içerisinde yer alan yöneticiler mevcut olan sisteme, denetime, mevcut şartlarda hareket etmeye, mevzuata ve kurallara önem vermektedirler. Liderler ise daha çok yaygın bir iletişimle, düşünce üretmek ve bu düşünceleri eyleme dönüştürmekle ilgilendirilir. Buna göre mevcudu koruyan ve statükocu konumda olan yönetici, ama değişimi başaran, değişimi harekete geçiren liderdir. Yöneticiliğin ifade ettiği kavram daha çok katı bürokratik örgüt yapısı içerisinde belli bir hiyerarşiyle işbölümü çerçevesinde yapılan ve yapılması gereken işlerle ilgilidir.(Tengilimoğlu, 2005)

Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanıyla ilgili işleyişi iyi bilerek mevcut prosedürleri en etkili bir şekilde ve zamanında yerine getirmelidir. Bu konuda görev bilgisi tam olmalı, yetkilerini zamanında ve yerinde kullanmalıdır. Ancak hızla gelişen günümüzün küresel dünyasında okul yönetimini iki üç cümlelik bir mevzuatın içine hapsetmek doğru değildir. Bir okul müdürünün başarılı olabilmesi için sadece bilmesi gerekenleri bilip yapması gereken rutin işleri yapmak yeterli olmaz. Yönetici, gücünü sadece sorumlulukları ile mevzuattan değil kişisel potansiyelinden de almalıdır.

(Erdoğan, 2004) yöneticiye genel olarak güç kazandıran kaynakları beş gruba ayırmıştır:

1. Teknik güç: Planlama, liderlik yaklaşımları, örgütsel yapılar, olumlu örgüt iklimi oluşturma gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağlamış olduğu güçtür.
2. İnsan ilişkileri gücü: Okuldaki çalışanlar ve çevre ile iyi ilişkiler kurulması sonucunda ortaya çıkan güçtür.
3. Eğitimcilik gücü: Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerinin sağladığı güçtür.
4. Sembolik güç: Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan diğer sistemlerinin sağladığı güçtür.

5. Kültürel güç: Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan değerler ve ilkelerden meydana gelen informal yapının sağladığı güçtür. (Yeşilkaya, 2007:39). Müdür, başlangıçta, gücünü kanunların, mevzuatın verdiği yetkiden alır. Bu yetki ile yönetici olur. Ancak sadece mevzuat yöneticiliği yaparak çalışanların okulu amaçlarına götürecek bir biçimde örgütlenmesi mümkün değildir. Bu sinerjinin yaratılabilmesi için mevzuattan kaynaklanan yetkinin toplumsal ve teknik yetkilerle de desteklenmesi gerekmektedir. Müdürün toplumsal yetkisini okulun iç ve dış dinamikleri ile sağlar. Teknik yetki ise, yöneticinin yönetim bilgi ve beceri yeterliliğinden ileri gelir. Okul yöneticisi, ancak bu üç yetkiye sahip olduğunda liderlik vasfı kazanabilir. Dolayısıyla, yöneticinin okuldaki liderlik rolü, kolayca kazanılıp gerçekleştirilebilecek bir rol olamaz. Müdürdan beklenen en önemli rol olarak öğretimsel liderlik rolü öne çıkmaktadır. Artık günümüzün öğretmen ve öğrencisi, eskinin öğretmen ve öğrencisinden çok farklıdır. Okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerinin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini artırabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi önemlidir. (Yeşilkaya, 2007:40).

4.YÖNETİCİLİĞİN TERCİH EDİLMESİNİN SEBEPLERİ

4.1.Güdülenme

Psiko-sosyal bir canlı olan insanın sahip olduğu ihtiyaçların bir kısmı somut ihtiyaçlardır. Bir kısım ihtiyaçlar ise soyuttur, gözle görülmez. Ancak en az somut ihtiyaçlar kadar önemlidir. Kişinin, bu ihtiyaç ve istekleri karşılanmadıkça bir iç dengesizlik durumu meydana gelir. Kişinin arzu ve isteklerini belirleyen güdüler kişiseldir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevresiyle çelişmeyen istek ve ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. (Şahin,2004:525).

Yönetim, beklentileri farklı olan farklı istek, ihtiyaç ve hedeflere sahip olan insanları sadece bir hedefe yöneltebilme sanatıdır. Yönetimin temel görevlerinden birisi olarak, örgütü meydana getirenlerin hedefleri ile örgütün hedeflerinin senkronizasyonunu sağlamak olarak görülebilir. İnsanlar kendi ihtiyaçlarını ve amaçları söz konusu olduğunda çok daha gayretli ve isteklidirler. Ancak örgütün amaçlarını gerçekleştirme söz konusu olduğunda daha gönülsüz davranırlar. Yönetimin gücü işte burada başlar. Grup üyelerine örgütü amaçlarına ulaştıracak olan iş ve işlemlerin büyük bir şevk ve istekle yaptırılması gerekir. Bunu sağlamak için de iyi bir güdülemeye ihtiyaç vardır. İnsanlar bir şeyi zorla yapabilirler, ancak zorla yapılan işlerden beklenen verimin elde edilemediği açıktır. Zira verimlilik sadece modern teknolojiyle, araç gereçlesâğlanamaz. Bununlaberaberinsan davranışlarının da verimlilik üzerinde önemli bir unsur olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü örgütlerde başarı ancak, örgütün fiziksel ve parasal kaynakları ile insan gücü kaynağının uyumu ile sağlanabilir.(Şahin, 2004:525).

4.1.1. Güdülenme Kavramı

Güdülenme, insan davranışlarını harekete geçiren en temel unsurdur. Güdüleme, bir ya da birçok insanı belli bir hedefe doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak da tanımlanabilmektedir.(Eren, 1993:388).Kimi yerlerde motivasyon sözcüğüyle eş anlamlı olarak da kullanılan güdülenme kavramının tanımı

konusunda çoğu psikolojik kavramda olduğu gibi uzlaşma sağlanamamıştır. Kavram köken olarak İngilizce “ motive ”ve Fransızca “movere” sözcüklerinden türemiştir. (Yeşilkaya, 2007:40).

Güdülenme genel olarak, insanları belli bir davranışı yapmaya iten, bu davranışların şiddet ve enerji seviyesini de belirleyerek davranışları belli bir yöne yönlendiren ve bu davranışların sürekliliğini sağlayan farklı iç ve dış unsurlar ile bunların işleyiş mekanizmalarını kapsar. İnsanların arzuları, amaçları, hedefleri, ihtiyaçları, dürtüleri, güdüleri, eğilimleri, tutum ve davranışları, çıkarları, seçmeleri, tercihleri, iradeleri, hırsları, korkuları, özelemleri, hevesleri, özenmeleri, başarıları, ilgileri, niyetleri, emelleri gibi daha bir çok duygu ve durumları ifade eden kavramlar güdülenme tanımı içerisinde kendine yer bulabilir. Zira güdülenme, kişinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış bir uyarıcının etkisiyle harekete geçmesi ile ilgilidir.(Şahin, 2004:525).

Davranışı belli bir yöne doğru yönlendirdiği ve harekete geçirdiği kabul edilen iç şartları işaret etmek için “güdü” kavramı sıklıkla kullanılır. Bu nedenle tepkilerin seçimi ve bu tepkilerin yapılmasındaki çaba, güdü tarafından tespit edilmektedir (Arık,2000).İnsanoğlu gelişigüzel yaratılmadığı gibi, davranışlarının hiç biri de gelişigüzel değildir. Organizmayı bir davranışa sürükleyen mutlaka sebep ya da sebepler vardır. Bu sebepler “motif” olarak da adlandırılabilir. Motifler insanın içinden gelirler. Davranışlarımız her zaman motiflerin etkisiyle oluşur.(Yeşilkaya, 2007:41).

Bir insan davranışının şiddeti, yönü, tepkisine bakılarak güdünün varlığına ve etki düzeyine ulaşılabilir. Davranışların devamlılık göstermesi, belli bir yöne doğru yönelmesi, organizmanın birtakım iç güçler tarafından yönlendirildiğine işaret eder.Bir ihtiyaç sonucu oluşan güdülenmeye, içsel güdülenme (içgüdü), dışarıdan uyarılmayla yapılan güdülenmeye ise dışsal güdülenme adı verilir.

Güdülenmenin oluşabilmesi için öncelikle bir ihtiyacın olması gerekir. İhtiyaç ortaya çıkınca organizmada bir gerilim meydana gelir ve insanın bu ihtiyacı karşılama güdüsü kendini gösterir. Bu güdü, insanı bu ihtiyacı giderecek davranışı yapmaya yönlendirir. Bu davranış yapıp ihtiyaç giderilince de organizmadaki gerilim sona erer. Güdünün

oluşup bitmesine ve gerilimin sona ermesine kadar geçen ve üç aşamadan oluşan (yekinme, davranma, doyurulma) bu sürece “güdülenme süreci” adı verilir.

Güdülenme süreci sonucunda son aşama başarısız olur ve ihtiyaç giderilemezse bu durum organizmada bir doyumsuzluğa dönüşür. Organizma, yeterince doyurulmadığında, amacına ulaşma konusunda yetersiz kaldığında insanı gerilime iter. Bu iç gerilim, insanın güdüsünü doymak ya da güdünün amacına ulaşmak için gerekli davranışları yapmaya zorlayarak gereken davranışları ona yaptırır. Eğer insan güdüsünü yeterince doymada ya da amacına ulaştırmada başarılı olursa gerilimden kurtularak rahatlar. Güdüleme, örgütte çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması, gerilime ve hayal kırıklığına uğramalarının önlenmesi ve örgütlerde, insandan en iyi şekilde yararlanılması için gerekli olan önlemler ve tedbirleri kapsamaktadır. Davranışa etki eden etmenleri uyarıp kişileri harekete geçirmek ve onların belirli yönlerde enerjilerini yoğunlaştırmak güdüleme ile sağlanabilmektedir. O nedenle güdülenme, insan kaynakları yönetiminin önemli bir parçasıdır.(Yeşilkaya, 2007:41).

Güdülemede amaç, insanı kazanmaktır. İnsanları kazanabilmek için ise, insanların beklentilerinin, hedeflerinin, isteklerinin ve ihtiyaçlarının doğru bilinmesi gerekmektedir. Bu görev de yöneticilere düşmektedir. Yöneticiler, çalışanların nelerden motive olduğunu doğru bir şekilde belirlemelidirler.(Şahin,2004:526).

İnsanın kendi istekleri ve amaçları etrafında doğal olarak güdülenebilirler. Ancak onları bir örgüt amacının etrafında toplanmalarını sağlayacak güdüleme yapay bir güdüleme olur. O nedenle başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu güdülenmeyi gerçekleştirebilmek için gerekli ortamı oluşturmaları gerekir. Her çalışanın tabiatında olduğu kabul edilen güdülenme çalışanların ortak bir amaca sahip olmalarını bilip bu amaca bağlı oldukları süre boyunca gerçekleşir.

Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisine göre insanlar önce temel ihtiyaçları olan yeme, içme, uyuma, gibi fizyolojik, daha sonra barınma, korunma gibi güvenlik gereksinimlerini karşılamayı dilerler. Bu ihtiyaçların ardından toplumsal ihtiyaçlar olan sevgi, ait olma, takdir edilme gibi ihtiyaçlar gelir. Örgüt gözüyle bakılacak olursa güdüleme, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarının birlikte giderilmesi ile sonuçlanacak bir çalışma ortamının tesis

edilerek bireyin harekete geçirilmesi ve isteklendirilmesidir. Örgütte bireyler işlerini etkili ve verimli bir biçimde başarmak için güdülenmelidirler.(Yeşilkaya, 2007:42).

4.1.2. GÜDÜ TÜRLERİ

Güdülerin sınıflandırılması bakış açısına göre araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde yapılmıştır. Bunlar, birincil, ikincil güdüler; durumluluk ve süreklilik güdüleri; iç ve dış güdüler olmak üzere üç şekilde gruplanabilir.(Yeşilkaya, 2007:42).

Açıkgöz (1996), güdülenme türlerini sıralarken, fizyolojik ve biyolojik olma durumları ile sosyal olma durumlarını dikkate almıştır. Açıkgöz'e göre (1996), Birincil güdüler, biyolojik esaslı güdülerdir. Sadece insanlara has bir güdü türü olmayıp tüm canlıları kapsayan bu güdüler, açlık, susuzluk, cinsel istek, desteksiz kalma gibi ihtiyaçların giderilmesini içerir. İkincil güdülerin ise temelleri psikolojik ve sosyal unsurlara dayanır. Bunlar; başarıma isteği, tanınma, saygı görme gibi duygulardır. İkincil statüde olan tamamlayıcı ihtiyaçlar, temel ihtiyaçlara kıyasla daha az belirlidirler ve psikolojiktirler.

Durumlulukta, güdü belli zamanlarda kendini gösterir ve belli bir süresi vardır. Süre geçince güdü de kaybolur. Sürekli güdü ise kalıcıdır. Ertesi gün Türkçe sınavı olan ve zayıf almak istemeyen bir öğrencinin ders çalışma güdüsü buna örnek olarak verilebilir. Sınavdan sonra ders çalışma isteği azalacaktır. Çünkü güdü azalmıştır. Ancak Türkçe dersine ilgi duyan ve o dersi öğrenmek için çabalayan öğrencinin güdüsü ise süreklilik göstermektedir.

Güdülemede diğer bir sınıflama içsel ve dışsal güdüleme olarak yapılabilir. Öz kişisel güdüleme de denilebilen içsel güdülenmede kişiler kendi gereksinimlerini yine kendisi tanımlayıp bunları karşılamak için yönelecekleri davranışları da yine kendisi tespit eder ve gereksinim gidermek amacıyla davranışa yönelir. Böylece, kişinin kendi düşüncesiyle oluşan güdülenme gereksinimini yine birey kendi davranışlarıyla karşılamış olur.(Yeşilkaya, 2007: 42). İçsel güdülenme bireyin bir şeyi kendisi için yapması olarak da tanımlanır. Örnek olarak; merak, meydan okuma duygusundan ya da davranışla birlikte gelen ve doğuştan olan tatminlerden kaynaklanabilir.(Gürsoy Uz, 2009: 25).

İçsel güdülenme, dışsal güdülenmeye göre daha etkilidir. Çünkü içsel güdülenmede birey kendi davranışına bir nedensellik yüklemektedir. Nedensel bir kaynağın varlığı öncelikli bir güdülenme eğilimidir ve içsel güdülenmiş olmak bireyin davranışının yine kişinin kendisinden kaynaklanmasını gerektirir. Hür irade olarak tanımlanan araştırma,

merak, yaratıcılık ve içten gelen ilgi içsel güdülenmenin kaynaklarıdır. Bu hür iradeden uzaklaşmış olan unsurların, bu türden davranışların görülmesini de azaltır.(Gürsoy Uz, 2009:26).

Dışsal güdülenmenin unsurları ise dış çevreden gelen ödül, ceza, zorlama gibi etkilere dir. Bireyin ihtiyaçlarını başkaları hatırlatıyor ve o ihtiyaçları gidermek için yapılacak davranışlara özendiriyor ya da zorluyorsa orada dışsal güdülenme vardır.

Çalışanların daha iyi çalışmaları ya işi sevdikleri içindir yani içsel güdülenme ile ilgilidir, ya da iyi para kazandıkları içindir yani dışsal güdülenme ile ilgilidir. Bu iki güdülenme şekli de tüm organizasyonlar için ayrılmaz bir ikili olarak karşımıza çıkar. Çalışanların moralinin yüksek olması, yani içsel güdülenme, bir örgüt için birçok nedenden dolayı zorunlu olmaktadır. Zira ekonomik ödüllendirme için örgüt şartları her zaman uygun olmayabilir. İşte verimlilik, yaratıcılık, yenilenmeye ve gelişime açık olmak için de içsel önemli görülmektedir. Öte yandan dışsal güdülenmenin önemi de ihmal edilemeyecek derecededir. İçsel güdülenme kolaylıkla meydana getirilemezken ve hatta bazen belli durumlarda istenmezken, dışsal güdülenme ile amaçlar daha kesin tespit edilebilir. Ayrıca dışsal güdüleme disiplini sağlamada da bir araç işlevi görebilir.(Gürsoy Uz, 2009: 25).

Dışsal güdülenme aracı dışsal ödüllerdir. Kişi içsel olarak zaten güdülenmiş durumdaysa ayrıca dıştan güdülenmeye gerek bulunmaz. Bir güdünün tamamıyla içsel yada dışsal, durumluluk veya süreklilik göstereceği konusunda bir ayrım yoktur. Bu sınırlar net bir çizgiyle de çizilmiş değildir. O anda gerçekleşen güdünün farklı nedenlerle olabilmektedir.(Yeşilkaya, 2007: 42).

4.1.3. Güdülenme ile İlgili Kuramlar ve Yaklaşımlar

Yüzyılın başlarında güdü kavramı, öğrenme kuramlarının içinde bir bölüm olarak incelenmekteydi. Güdü kavramı özellikle 1930'lu yıllardan itibaren bağımsız olarak incelenmeye başlanmıştır. Dolayısıyla güdüyle ilgili yaklaşımların gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimine benzemekte, davranışçılıktan bilişselcilige doğru uzanan bir göstermektedir. Güdü konusunun eğitimcileri asıl ilgilendiren yanı öğrencilerin nasıl güdüleneceği ile ilgilidir. (Yeşilkaya, 2007: 43).

Çağdaş kuramlar güdülenmenin var olan gerilimi gidermek için denge sağlanana kadar organizmayı harekete geçiren nedenler olduğu konusunda aynı fikirdedirler. Güdüleme çalışmaları, davranışın harekete geçirilmesi ve davranışın yönü hususunda ilerlemektedir. Tüm güdüleme kuramları hareketi bir ihtiyaç meselesi olarak görür. Bu

nedenle iyi bir güdüleme kuramı, kişi için hem doğuştan var olan gereksinimleri, hem de çevreyle etkileşim sonucunda meydana gelen gereksinimleri dikkate almalıdır. Güdüleme kuramlarında yön ise, bireyin içsel ve dışsal uyaranlara anlam yükleyerek hareketini ihtiyaçların doyurulmasına doğru yönelten süreç ve yapılarla ilgili olarak açıklanmaktadır.(Gürsoy Uz, 2009: 25).

Liderlik çalışmalarının çoğunun grup üyelerine rehberlik ederekonları güdülemeye odaklanması, güdüleme kuramlarını liderler için oldukça önemli yapar. Etkili liderler hareketlerini geliştirirken ya yeni beceriler denerler ya da diğerlerini izlerler. Zorlayıcı durumlarda liderler şartları inceleyerek bu durumda hangi güdünün daha belirgin olduğuna, bu belirgin güdüye karşı hangi davranışın gösterilmesi gerektiğine karar vermek zorundadır. Bu nedenle etkili bir lider güdüleme kuramları ile ilgili literatürü iyi bilmeli, bu konuda fikir sahibi olmalıdır.(Gürsoy Uz, 2009: 25). İnsandavranışlarının temelinde yatan gerekçeleri, insanları bir davranışı gerçekleştirmeyeyönelten bireysel gereksinimleri güdülenme kuramları açıklamıştır.

4.1.3.1. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal güdüleme yaklaşımına göre, hayat bir varlık sürdürme savaşıdır. Hayatına yönelik birçok tehdit varsa da insanda bu tehditleri bertaraf etmeye yönelik güdüler de bulunmaktadır. Bu tehditler bazı ihtiyaçlar şeklinde kendini göstermektedir. Bu ihtiyaçlar, giderilinceye kadar organizma hareketli kalır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen uzmanlar, davranışlara yön veren şeyin ödülleri olduğunu, yani bireyin sürekli olumlu pekiştireç beklentisi içerisinde yaşadığını iddia etmişlerdir. Başka bir deyişle davranışçı yaklaşımda pekiştireçlerin güdülenmede çok önemli bir rolü olduğu söylenebilir. (Yeşilkaya, 2007: 43).

Tabiatı gereğince keşfedici, araştırmacı ve yapıcı bir güce sahip olan insanoğlunun ödülle gizli güçlerinin açığa çıkarılması mümkündür. Yenilikleri, buluşları ve birtakım başarıları ekonomik ödüllerle teşvik etme yöntemi belli bir sistem dâhilinde yürütülmesi durumunda iyi sonuçlar verebilir. Ancak yerinde, dozunda ve özenle kullanılmadığı takdirde ekonomik ödüller zararlı bir araç haline de gelebilir.(Sabuncuoğlu ve diğ.(2003, 154).

4.1.3.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımların temelini, kişinin sonuçlar hakkında bir düşünceye sahip olduğu varsayımı oluşturur. Davranışlarının sonucuna ilişkin fikri olan insan bu sonuçlar arasında kendi gözündeki değerine göre bilinçli seçimler yapabilir. Bilişsel Yaklaşımı

savunan araştırmacılar güdülenme hususunda özellikle kişilerin gereksinimleri üzerinde durmuştur. Bu ihtiyaçların verilen kararlar ve davranışları şekillendirdiğini iddia etmişlerdir. Bilişsel ekolün temsilcilerinden olan Ausubel güdülenmeye temel oluşturan ihtiyaçları; bilinmeyen araştırma, çevreyi değiştirme, fiziksel ve zihinsel etkinlikte bulunma, dış etkenler tarafından uyarılma, bilgi edinme ve bilgiyi işleme, kendini kabul ettirme olarak sıralamıştır.(Yeşilkaya, 2007: 44).

Bilişsel yaklaşımda güdülenme içsel süreçlerle açıklanır. Bilişsel yaklaşıma göre düzeni anlayıp belli bir denge kurmak için güdülenme gerçekleşir. Gdülenmede değerler ve inançlar ile beklentiler ve hedefler oldukça önemlidir. Verilen değerin azlığı ya da çokluğu güdülenmeyi de olumsuz ya da olumlu yönde etkiler. Kişiye bir konu ile ilgili fikri sorulup konuya neden ilgi duyduğu açıklanarak güdülenme seviyesi artırılabilir. (Dilekmen ve Ada, 2005:115).

4.1.3.3. Sosyal ğrenme Yaklaşımı

Sosyal ğrenme Yaklaşımı, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özeliklerini almakla beraber bu yaklaşımlara yeni açılımlar da ekleyerek daha da zenginleştirir. Sosyal ğrenme yaklaşımına göre, ne sadece dışsal etkiler ne de sadece içsel etkilerle davranışlar yönlenir. Çevredeki değişken unsurlar ve bilişsel özellikler kadar, kendi kendine yetme durumunun düzeyi, saldırganlık, bağımlılık, başarı, gibi bireysel özellikler de bireyin davranışını etkileyebilir. Çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi neticesinde davranışlar oluşur.

Sosyal ğrenme Yaklaşımı, güdülenmeyi etkileyen üç ana unsuru; bireyin hedefine ulaşma umudu, hedefin birey için önemi, bireyin yapılacak işe yönelik tepkisi şeklinde sıralamaktadır. Birey ilk iki maddeye olumlu cevap veriyorsa kendinde yeterlilik duygusu geliştirecektir.(Yeşilkaya, 2007: 44).

4.1.3.4. İnsan İhtiyaçları Kuramı

İnsan ihtiyaçları kuramının temelini Amerika Birleşik devletleri vatandaşı olan psikolog [Abraham Maslow](#) tarafından [1943](#) yılında yapılmış bir çalışmayla gündeme gelen ihtiyaçlar varsayımı oluşturmaktadır. İnsanların kendi kişisel ihtiyaçlarını öteleyerek bir kurum ya da bir örgütün parçası olmayı kabullenmelerinin nedenini araştıran Maslow, sosyal, biyolojik ve aynı zamanda psikolojik birer varlık olan insanların bir takım gereksinimlere sahip olduklarını ve davranışlarının temelinde de bu ihtiyaçları tatmin etme isteğinin yattığını belirlemiştir.(Eren, 2004: 30).

Bu ihtiyaçlar alttan üste doğru; hayatın sürdürülebilmesi için gereken nefes, beslenme, su gibi fizyolojik ihtiyaçlar ile iş, aile, barınma, sağlık gibi güvenlik ihtiyaçları; sosyal yaşamın sürdürülebilmesi için gereken sevgi ve ait olma ihtiyaı ile takdir edilme, saygı görme ihtiyaı şeklinde sıralanıırken en üstünde ise kendini gerçekleştirme ihtiyaı yer almaktadır. Her bireyin kendine has birtakım becerileri, yetenekleri vardır. Her insan kendine özel bir karaktere sahiptir. Kişi, bu kendinde gizli kalmış olan özelliklerini ve yeteneklerini keşfederek geliştirme ve gösterebilme ihtiyaı duyar. Ancak kendini gerçekleştirebilmesi için öncelikle en alt seviyedeki ihtiyaçlardan başlayarak st ihtiyaa kadar tüm ihtiyaçların giderilmiş olması gerekir. Aksi takdirde bireyin kendini gerçekleştirmesi mümkün olamayacaktır. Maslow, fizyolojik ihtiyaçlar ile güvenlik ihtiyaçlarının birincil ihtiyaçlar, diğer ihtiyaçların ise ikincil ihtiyaçlar olduğunu belirtir.

Maslow'un ortaya koyduğu bu ihtiyaçlar hiyerarşisinde her insan farklı düzeydeki ihtiyaçlar tarafından davranışa yönlendirilir. Bu ihtiyaçlar da birbirinden kesin sınırlarla ayrılamazlar, aralarında ortak noktalar mevcuttur. Bir basamaktaki ihtiyaçlar giderilmeden birey bir st seviyedeki ihtiyaını görmez, algılamaz. Ona göre böyle bir ihtiyaç yoktur. Örneğin; açlığını giderebilen ancak barınma ihtiyaını karşılayamayan ve kendini sürekli bir tehdit içinde gören birey için tek ihtiyaç güvenlik ihtiyaıdır. Bu birey için kitap okumak, sinemaya gitmek ya da takdir edilmek gibi bir ihtiyaç yoktur. Bir basamaktaki ihtiyaç giderildiği zaman artık bu ihtiyaa yönelik davranışlar söner ve yerini bir sonraki ihtiyaa bırakır. Yönetici eğer personelin hangi ihtiyaını tatmin etmek istediğini anlarsa, ona uygun ortam yaratarak onların belirli yönde davranmalarını sağlayabilir.(Köse, 2008: 24).

4.1.3.5.Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme Kuramı

Alderfer tarafından, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Maslow'un beşli ihtiyaç hiyerarşisini e indiren Alderfer bu ihtiyaçları da var olma, ilişki kurma ve gelişme olarak sıralamıştır.

Varolma ihtiyaçları; insanın hayatta kalarak soyunu devam ettirmesi için gereken ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar Maslow'un hiyerarşisindeki temel ihtiyaçlara karşılık gelmektedir. Açlık, susuzluk ve barınma gibi fizyolojik ve maddi isteklerle ilgili ihtiyaçlardır. Çalışma hayatında ise bunlar; ücret, ikramiye ve çalışma koşullarını içerir.İlişkisel ihtiyaçlar; insanın hem çalışma arkadaşları ile hem de sosyal ortamlarda iyi ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri devam ettirmek istemesidir. Bu kategorideki ihtiyaçlar Maslow'un güvenlik ve sosyal ihtiyaçların karşılığıdır. Gelişme veya büyüme ihtiyaçları;

bireyin hem mesleki anlamda, hem de bireysel anlamda kendini geliştirmesi ve çalıştığı örgütte bu gelişime engel bir durumun olmamasıdır. Bu ihtiyaç örgüt yönetimince desteklenmelidir. Gelişme ihtiyacı da, Maslow'un kategorisindeki bazı benlik ihtiyaçları ile kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmektedir.(Alkış, 2008: 29)

4.1.3.6. Çift Etmen Kuramı

Herzberg ve arkadaşları güdülenmeye daha çok ödüllendirme noktasında yaklaşarak, çift etmen ya da öteki adıyla hijyen kuramını geliştirmişlerdir. Teşvik etme araçları, hijyen etmenleri ve güdüleyici etmenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Çalışanların örgüt içinde kalarak işi benimsemelerine engel olan birtakım özendirme araçlarının yetersizliği hijyenin konusunu oluşturmaktadır. Yetersiz bir yönetim, ast üst ilişkilerindeki mevcut olan sorunlar, maddi şartlarda yaşanan sıkıntılar, işyerindeki fiziki ortamın yetersizliğinin yarattığı sıkıntılar gibi durumlarda asgari standartlar yakalanamadıysa çalışanların örgütü benimsemeleri zorlaşır. O halde öncelikle bu hijyen koşullarının sağlanması gerekmektedir. (Eren,2004: 33).

Çalışanları güdüleyen etmenler özet olarak iş doyumuna da denebilecek olan, çalışanın işini tamamlayabilmesi ve başarı duygusunu tatmin etmesidir. Çalışan; işyerinde sevilen herkesçe bilinen ve takdir edilen bir konuma gelmek ister. Bunun için de işi sever ve işini yapmaktan keyif alır. Çalıştıkça belli yetki ve konumlar kazanan; başardıkça terfi eden ve sosyal bir statü kazanan birey örgütü sahiplenme hususunda güdülenmiş olur. Bu da çalışanın mesleki bakımdan gelişip olgunlaşmasını sağlar.(Eren, 2004: 33).

Kuram; iş tatmin ve tatminsizliğinin çok farklı iş etmenlerinden oluştuğunu iddia etmektedir. Çalışanları tatmin eden etmenler, işin konusu ile ilgilidir. Özellikle başarı, herkesçe tanınma, işin ilginç bir içerik taşıması, sorumluluk artırma, gelişme, ilerleme gibi işin içeriğine ait etmenler çalışanları iş doyumuna götürebilir. Öte yandan, çalışanlarda mutsuzluk yapan işten tatmin olmama durumu ise işin içeriğinden çok, çalışanlara nasıl davranıldığından etkilenmekte, çevresel ve örgütün yapısı ilgili etmenleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu gruptaki ana etmenler, örgütün politikası, yönetim anlayışının niteliği, denetim, insan ilişkileri, çalışma şartları, maddi şartlar, statü ve güvenlidir. Bu etmenler hijyen etmenleri olarak adlandırılmaktadır. Çünkü bu etmenler, işin daha kolay yapılabilmesi için gerekli olan etmenlerdir. Onların olmaması iş tatminsizliğini getirir. Ancak hijyen etmenlerin yerine getirilmesi iş tatmininin

sağlanacağı anlamına da gelmez. Hijyen koşulların oluşturulması sadece iş tatminsizliğinin önündeki önemli bir engeli kaldırmış olur.(Alkış, 2008: 44)

Çift etmen kuramına göre yönetim, iş yerinde gerekli asgari hijyen koşullarını sağladıktan sonra çalışanları özendirici diğer araçları devreye sokmalıdır. Böylece ihtiyaçlar karşılanarak çalışma hayatının kalitesi artırılabilir (Köse, 2008:25).

4.1.3.7. Başarı İhtiyacı Kuramı

Amerikalı Psikolog David Clarence McClelland tarafından geliştirilen başarı ihtiyacı kuramına göre; “başarı”, “bağlanma”, “uzmanlık” ve “erk” olmak üzere dört önemli güdü düzeni vardır. Başarı güdüsü, güçlükleri yenme, ilerleme ve gelişme isteklerini içerir.Kişinineğer başarı ihtiyacı yüksekse, kendisine zor ulaşılan ve başarılması gereken birtakım hedefler seçip, bunların gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi ve yeteneği kazanmaya çalışır.Bunları kullanacak şekilde davranır. (Köse, 2008: 25).

McClelland ve arkadaşları insan ihtiyaçlarının sonradan öğrenmeyle kazanılabileceğini iddia ederek, başarı, güç ve başkasının kararlarını etkilemek için ihtiyaçlarının ne derece rol oynadığını araştırmışlardır. Yaklaşımına göre kişi; başkaları ile sosyalilişkilerinigeliştirmek için ilişkiler kurma, başkalarını etkileyebilmek için güç kazanma ve yetenek ve becerilerini kullanarak belli bir başarı elde etme gibi değişik ihtiyaçlarını gidermeye yönelik davranışlar göstermektedir(Alkış, 2008: 26)

İlişki kurma ihtiyacının temeli, kişinin çevresindeki insanlar ve gruplar ile iletişimi sağlamasıdır. İlişki kurma ihtiyacı üzerinde çok fazla durmayan araştırmacılar; bu ihtiyacı, başkaları tarafından sevilme ve takdir edilme isteği olarak ifade etmişlerdir.(Alkış, 2008: 27)

Güç kazanma ihtiyacı hisseden olan kişiler, güç kaynaklarını genişleterek, başkalarını etkilemek ve güçlerini hep korumak isterler. Bu bireyler, grup üzerinde etkili olurlar. Ellerine fırsat geçtiği zaman ve gerektiği zaman bu gücü kazanmak için rakipleriyle mücadele ederler. Bu bireylerde güç, çok önemli bir güdü aracı olur.(Koçel, 2003, s.643)

Başarı güdüsü, çoğu insanda zaten potansiyel olarak mevcuttur. Ancak bu gereksinimin ortaya çıkacağı bir ortam yakalanması gerekir. Kişinin kendi ilgi alanında en iyi olma hedefi veya mükemmelliğe ulaşabilme duygusu“başarı duygusu” ile tanımlanır. Bazı insanlar, daha iyi ve daha etkili iş yapma hususunda diğerlerinden daha isteklidirler. Başarı güdüsü yüksek olan bireylerin özellikleri ise şöyle sıralanabilir.(Alkış, 2008: 27)

- Sorunlara çözüm bularak kişisel sorumluluk almak istegindedirler.

- Daha çok hedefe yönelik davranış sergilerler.
- Fazla hayalci olmayan, çok da mütevazî görünmeyen gerçekçi hedefler edinerek bu hedeflerine ulaşabilmek için risk alabilirler.
- Yaptıkları işin sonucunu görmek isterler.
- Zor görünen işlere yüksek enerjiyle ve arzuyla girerler.

4.1.3.7. Beklenti Kuramı

Bu kuram, V. Vroom ile E. Lawler ve L. Porter tarafından geliştirilen iki farklı türüyle literatürde yer almaktadır. Kurama göre çalışanların yaptıkları işte gösterdikleri başarı düzeyi işin sonunda aldıkları ödülün beklentileri karşılama düzeyiyle doğru orantılıdır.

Vroom'un Beklenti Kuramına göre iş başarısı önemli oranda bir davranış fonksiyonudur. Davranışı meydana getiren de bireyin kişisel özellikleri ve çevresel faktörlerdir. Birey işi yaparken öncelikle eğer bu işi yaparsa nasıl bir performans sergileyeceğini düşünür. İyi bir performans sergileyip işi başardığı takdirde ne elde edeceğiyle ilgilenir (Erdem, 1998: 55). Eğer kişi daha çok çalışarak daha fazla para kazanacağı beklentisine sahipse, bu beklentiye göre daha fazla çalışacaktır.

Beklenti kuramının temelinde üç ana faktör yatmaktadır:

- Başarı - ödül – beklenti ilişkilerine göre bireyin davranışı, sonuçların ya da ödüllerini düşünerek yapar. Bu beklenti ile işe başlar.
- İstek veya ihtiyaç şiddeti ilişkilerine göre, her ödül veya cezanın her kişiye göre değişen ihtiyaç ya da istek şiddeti mevcuttur. Her bireyin her ödüle aynı istekle yaklaşması beklenmez, Her birey farklı ödüllere farklı ihtiyaç düzeyinde yaklaşır. Bu durum, bireyin davranışlarına da yön vermektedir.
- Çaba – başarı – beklenti ilişkilerine göre de, bireyin bir işte başarıyı elde etmek için göstereceği çaba iki konuyla ilgilidir. Birincisi; bu çaba sonucunda elde etmeyi düşündüğü bazı beklentiler, ikincisi ise; çaba sonucunda kendinden beklenen başarıya ulaşma olasılığıdır (Eren, 2004, s. 534).

Lyman Porter ve Edward Lawler'in Beklenti Kuramı ise; temelde Vroom'un modelini esas almakta, ancak bazı noktalarda eklemeler yaparak kuramı zenginleştirmektedir. Kişi ne kadar çabalarsa çabalasın bu, onun yüksek performansla ulaşacağına garanti olamaz. Bireyin başarısı araya ilave edilen iki yeni değişken olarak bilgi ve yeteneğe de bağlıdır. Bir işi başarmak için bireyin harcayacağı çabanın yanında, becerisi ve bilgisi, o ödevi algılamış olması da önemlidir. Ödüller para ya da görevde yükselme olabileceği

gibi tatmin olma ve başarma hissi gibi tamamen içe dönük bir ödül de mümkündür(Alkış, 2008: 33).

Yönetimin, çalışanın beklentilerini her zaman canlı tutmak için çaba göstermesi ve o yönde politikalar izlemesi gerekir. Çalışanın da her ödülün bir başarı sonucu olduğunu bilmesi gerekmektedir. Yönetimin çalışandan beklentilerinin açık ve net olması gibi,, çalışanın da aynı şekilde işten beklentisini açık ve net olması gerekir.Çalışan yapacağı işin sonunda nasıl bir ödülü alacağını bilmesi, çalışmasını olumlu yönde etkileyecektir. Kurama göre, çalışanları güdülemek için dikkat edilecek hususlar şunlardır.(Alkış, 2008: 33):

- Her bir iş için verilecek olan ödülün değeri belirlenmelidir.
- İstenilen performans düzeyi belirlenmeli ve bu seviye çalışanlara açık bir şekilde bildirilmelidir,
- Performans seviyesi erişilebilir düzeyde olması gerekir.
- Performans ile ödül bağlantısı mutlaka kurulmalıdır.
- Ödüller günün şartlarına göre ayarlanmalıdır.
- Performans düzeyi için uygun ödüllerin olması sağlanmalıdır.

4.2. Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme

Meslek, insanlara ihtiyaçları olan mal ya da hizmetleri üreterek karşılığında para kazanılan belli bir eğitim gerektiren sistemli bilgi ve becerilere dayalı olan kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür.(Kuzgun, 2004:3).

Meslek seçmek bireyin hayatında vereceği ilk önemli karar sürecidir. Bireyin doğru mesleği seçebilmesi çok önemlidir. Özellikle ülkemizde bu konuda büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntılara çözüm bulabilmek için özellikle son yıllarda mesleki rehberlik ve yönlendirme alanına büyük önem verilmektedir.

Mesleki rehberlik, kişiyi kendi bireysel özellikleri ve meslekler hakkında bilgilendirilmesi onun kendine uygun bir mesleği seçmesi ve seçtiği meslekte başarılı olması süreçlerini kapsar. Rehberliğin temel amacı, bireyin gelişimine katkıda bulunarak onu Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan “kendini gerçekleştirme” basamağına taşımaktır. Rehberlik kişiyi kendi kapasitesine, karakterine, yetenek ve ilgilerine uygun bir alana yöneltmek için yapılır. Bunu yaparken öncelikle bireyin kendisini tanıması sağlanır. Birey, kendi öz benliğine ait olmayan, kendisine yabancı olan bir alana kayarsa, bu durum onun gelişimini engelleyici bir etki yapar. Böyle bir durumda kişi psikolojik olarak doyumsuzluk yaşayabilir. Bu da büyük rahatsızlıklara neden olur.

Mesleki rehberlik ve yönlendirme alanında yaşanan eksiklikler insanları hiç istemedikleri, mutlu olmadıkları meslekleri yapmak zorunda bırakır. Bu durum beraberinde plansız programsız bir meslekleşmeyi getirecektir. Her alanda yeterli nicelik ve nitelikte eleman yetişmesi elbette tesadüflere bırakılamaz. Ciddi bir plan gerektirir. Plansız meslekleşme çoğu kişinin yaptığı mesleği severek ve isteyerek yapmaması sonucunu doğurur. Bu da meslekte başarısızlığı beraberinde getirir. Plansız meslekleşme sonucu olarak kendini öğretmenlik mesleği içinde bulan bireyler de bu durumun yaratacağı psikolojik doyumsuzluk ve rahatsızlıklar sebebiyle bir kaçış noktası arayacaklardır. Kendisi istemeden, çevre baskısıyla kendini öğretmenlikte bulan bireyler elbette bu işi severek yapmayacaklardır. Yapmak da istemeyeceklerdir. Bu tür bireyler öğretmenlikten yöneticiliğe geçerek meslek seçimlerinde daha önceden yaptıkları hatayı telafi etmek isteyebilirler.

Öğretmen adaylarının seçiminde öncelikli olarak liselerde etkili bir yönlendirme yapılıp öğretmenliğe yatkın olan ilgili ve istekli olan öğrencilerin öğretmenlik programlarına yönlendirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2005). Ortaöğretimde yapılacak doğru ve etkili bir rehberlik ve bunun sonucunda yapılacak yönlendirme mesleğini seven öğretmenleri sisteme dâhil edecektir. Bu da yöneticilik mesleğini, mesleğini sevmeyen öğretmenlerin kaçış yeri olmaktan çıkaracaktır.(Köse, 2008: 27).

4.3. Kariyer Yönetimi

İnsanlar kendi karakter, ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçerek, seçtikleri mesleklerden para kazanmak ve bu meslekte başarılı olup yükselmek, kariyer yapmak isterler. Eğer kişi yetenekliyse onun örgüte katkısı her zaman önemlidir. Bu katkıyı sürekli tutmak ve kişinin etkinliğini artırmak için o bireye kariyer yapma fırsatının verilmesi gerekir.(Yüksel, 1998: 22). Kişi ne kadar başarılı olursa olsun, her hangi bir terfi almayacağını bildiğinde zamanla çalışması monoton bir hal alır. Örgüte katkısı artmaz, sabit kalır. Hatta azalabilir. Kariyer yönetimi; örgütün ihtiyaçları ile kişilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınarak değerlendirildiği ve bu ihtiyaçları örgütün sistemi ile bütünleştiren bir süreçtir.

Ülkemizde eğitim yöneticiliği bir meslek olarak görülmediği için lisans programlarında eğitim yöneticiliği ile ilgili bölümler bulunmamaktadır. Dolayısıyla kişinin 20 yaşlarına kadar olan meslek seçim sürecinde eğitim yöneticiliği seçeneği yoktur. Eğitim yöneticiliği için öğretmenlik ön şart olduğundan genelde 30 yaşlarından sonra yöneticiliğe geçiş yapılabilmektedir. Buna paralel olarak öğretmenlerin de faal

öğretmen olarak kariyer isteklerini gerçekleştirecekleri bir imkân bulunmamaktadır. Bunun sonucunda özgün bir meslek olması gereken eğitim yönetimi alanı, öğretmenlerin kariyer yapma ihtiyacını giderecekleri bir alan durumuna gelmektedir. Çünkü okul yöneticiliği öğretmenlik mesleğinden beslenmektedir.(Açıkalın, 2007: 11). Zaten eğitim sistemimizde egemen olan temel ilke de “yöneticilikte aslanan öğretmenliktir.”Bu durumda, eğitim yöneticiliğinin ilgi, yetenek ve istek doğrultusunda seçilmekten çok alternatifsizliğin sürüklediği alan olarak konum alması kaçınılmaz olmaktadır.

Öğretmenlerin zaten önemli bir bölümünün ekonomik nedenler ve çevresel baskılarla ya da yetersiz mesleki rehberlik sonucu bu mesleğe girdikleri dikkate alındığında eğitim yöneticiliğinin durumu daha endişe verici bir hal alır. Yöneticiliğin ön şartı olan öğretmenliğin, ekonomik kaygı, çevre baskısı ve yetersiz mesleki rehberlik gibi nedenlerle tercih edilmesi, yönetici kadrolarının da yetersiz ve işini sevmeyen insanlardan meydana gelmesine zemin hazırlar (Köse, 2008: 28).

Kariyer yönetiminin hedeflerinden en önemlisi çalışanı yeteneklerinin gerektirdiği sorumluluk seviyesine çıkaracak deneyimi ve eğitimi vermektir. Yetenekleri gelişen ve bilgisi, görgüsü artan bir personeli hep aynı pozisyonda çalıştırmak örgüt verimliliği açısından önemli bir handikaptır. Bu personelin pozisyonun yükseltilmesi ve sorumluluğunun da artırılması gerekir. Ancak öğretmenlik mesleğinin en büyük sıkıntısı bu tip bir kariyer gelişimine fırsat vermemesidir. Öğretmenlikte ne kadar yıl geçerse geçsin bir sorumluluk değişimi söz konusu olmaz. Henüz bir yılını doldurmamış aday öğretmenle emekliliği gelmiş bir öğretmenin sorumluluk düzeyleri açısından hiçbir farkları yoktur. Unvanları ve kıdemleri ne olursa olsun, öğretmenler aynı işi yaparlar. Oysa giderek artan bir sorumluluk düzeyi, kişinin hayatındaki monotonluğun önüne geçerek kişisel verimliliği artırıp örgütsel verimliliğe de katkı yapacaktır. Zaten kariyer yönetiminde sorumlulukların artırılmasının amacı da örgütsel verimliliğe katkı yapmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 13 Ağustos 2005 tarihli resmi gazetede yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” öğretmenlerin kariyer düzenlemesi ile ilgili boşluğu dolduramamıştır. Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde sıralanan kariyer basamaklarının görev ve rolleri tam olarak tanımlanmadığından, bu basamaklar içi boş bir unvan ve yapılacak sınırlı bir ücret artışı dışında, bir anlam ifade etmemektedir.

Çelikten (2008)'e göre akademisyenlerin ve eğitim dünyasının da görüş ve önerileri doğrultusunda etkililiği ve verimliliği artırılmış bir kariyer planlaması, öğretmenlik mesleğine yeni bir nefes getirebilecektir. Kariyer esaslı yapılanma ile mesleğinde

yepyeni bir heyecan yakalayan birey, öğretmenlik mesleğinden kaçış yolu olarak kendini yöneticiliğe atmayacaktır. (Köse, 2008: 30).

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilgili alan ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmaların bir kısmı yer almaktadır.

“İlköğretim Okulu Yöneticilerini Yönetici Olmaya Güdüleyen Gereksinimlerinin Önem Derecesi ve Karşılanma Düzeyi” adlı çalışma Ergün (1998) tarafından yapılmıştır. Okul yöneticilerini hangi ihtiyaçların yönetici olmaya güdülediği, bu ihtiyaçlara ne derece önem verildiği ve ne düzeyde karşılanabildiği sorularına cevap bulabilmek amacıyla yapılan çalışmada Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na dayandırılıp özel olarak geliştirilen anket yoluyla; İlköğretim okullarında yöneticileri yönetici olmaya ve bu göreve sürdürmeye güdüleyen gereksinimlerin önem dereceleri ile gereksinimlerin karşılanma düzeyleri, belirlenmeye çalışılmıştır. Evrenini Ankara iline bağlı 8 merkez ilçenin (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Gölbaşı, Sincan, Yenimahalle, Keçiören) İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının oluşturduğu araştırmada, örneklem ise, örneklem genişliği tablolarından yararlanılarak sayıları belirlenen ve rastgele yöntemle seçilen 80 okul müdürü 272 müdür yardımcısı olmuştur. Neticede okul müdürlerini yönetici olmaya ve bu görevi sürdürmeye güdüleyen en önemli ve karşılanma düzeyi en yüksek ihtiyaçların sosyal, en az önemli ve karşılanma düzeyi en düşük ihtiyaçların maddi gereksinimler olduğu, müdür yardımcılarını ise, yöneticiliğe güdüleyen en önemli ihtiyacın kendini gerçekleştirme olmasına karşın, maddi gereksinimlerden sonra, en az kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılandığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; cinsiyetin, kıdemin, hizmet içi eğitimin daha önce müdür yardımcılığı yapmış olmanın, öğrenim düzeyinin gereksinimlerin önem derecelerinin ve karşılanma düzeylerinin belirlenmesini etkileyen değişkenler olduğu anlaşılmıştır.

Aksu (2004), tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği” isimli araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yöneticilik eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Örneklem olarak Malatya Merkez ilköğretim okulları arasından seçilen on okuldaki 335 öğretmenden veri toplanmıştır. Neticede katılımcıların kişisel eğilim puanları benimsenen ölçütün üzerinde iken, genel eğilim puanlarının ölçütün altında olduğu tespit edilmiştir.

Yeşilkaya (2007) tarafından yapılan “Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdüleyen Etkenler” adlı çalışmanın amacı öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenlerin tespit edilmesidir. Çalışma evreninin İstanbul ili olarak belirlendiği araştırma, İstanbul’daki 4 ilçede (Tuzla, Pendik, Kartal, Maltepe) bulunan genel ise, Endüstri meslek liseleri, İlköğretim okulları ile Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde görev yapan öğretmenler ile Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Yüksek lisans yapan 250 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; yaz tatilinde ücret alabilmek için erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yöneticiliği daha fazla istediği ve ücret unsurunun erkeklerde daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca Meslekte çalışma süresi 16 –20 yıl olan öğretmenlerin yönetici olmaya güdüleyen sebep, Meslekte çalışma süresi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre ailelerinin yönetici olmalarındaki yoğun isteği, yöneticilerinin hepsinin erkek olması ve kıdem olarak daha düşük öğretmenlerin yönetici olması şeklinde ortaya çıkmıştır. En son okullarındaki çalışma sürelerinin, yönetici olmada anlamlı bulunan araştırmaya göre en son okullarındaki görev süreleri az olan öğretmenler yöneticiliği daha fazla istemektedirler. Ancak çalışma süresi fazla olan öğretmenler de kendilerinden sonra gelenlerin yönetici olmalarını istemektedirler.

Köse (2008),“Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri” adlı çalışmasında yönetici aday öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticilikten beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evreni, Tokat ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan ve 30 Haziran 2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı’na katılan 970 öğretmenden meydana gelmiştir. Örneklemi, Tokat merkez ilçedeki ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan ve 2006 yılında müdür yardımcılığı sınavına giren 199 öğretmenin oluşturduğu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Neticede; yönetici aday öğretmenlerin sadece % 11,1’inin lisansüstü eğitim aldığı; önemli bir bölümünün, öğretmenlik mesleğini ya kısmen sevdiği ya da hiç sevmeyişi; öğretmenliği meslek

sahibi olabilmek için ya da aile-çevre yönlendirmesi ile seçtikleri; yarıdan fazlasının, yöneticilik yapabilmek için eğitime ihtiyaç duydukları bulgularına ulaşılmıştır.

Bingül ve Hacırızlıoğlu (2011) tarafından yapılan, “Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Olma Eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği*” adlı çalışma ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan 12 ilköğretim okulunda görev yapan 145 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aksu (2004) tarafından geliştirilmiş olan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yönetici olma eğilimleri genel eğitim boyutuna ilişkin olarak genelde “orta ve az” aralığında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin yönetici olma eğilimleri kişisel eğilim boyutuna ilişkin olarak genelde “orta” aralığında değişiklik göstermektedir. Cinsiyete göre kişisel eğilim alt boyutuna ilişkin bulgulara göre, erkek ve kadınların genel anlamda yöneticiliğe ilgileri “orta düzeyde” olmakla birlikte, kadınların yönetici olma eğilimleri erkeklerden daha fazla olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların yönetici olmaya yönelik genel eğilim ve kişisel eğilim alt boyutlarından aldıkları puanların, meslekte görev süresine göre değişmediğini göstermiştir.

Köse ve Erginer (2011) “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri” adlı çalışmasında yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Tokat ili ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan ve 30 Haziran 2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan müdür yardımcılığı seçme sınavına katılan 970 yönetici adayı öğretmen oluşturmuştur. Örneklem olarak da Tokat merkez ilçedeki ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan ve 2006 yılında müdür yardımcılığı sınavına giren 199 öğretmen seçilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada; yönetici adayı öğretmenlerin önemli bir kısmının, öğretmenlik mesleğini ya kısmen sevdiği ya da hiç sevmediği; öğretmenliği meslek sahibi olabilmek için ya da aile-çevre yönlendirmesi ile seçtikleri; yarıdan fazlasının da yöneticilik yapabilmek için eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Tercih ve Bırakma Nedenlerine ilişkin Nitel Bir Çalışma” adlı araştırma Köse ve Enginer (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve bırakma nedenlerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve sistemin işleyişindeki bazı aksaklıklara ışık tutularak, çözümlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden desenlenmiş betimsel

yönteminin belirlendiği araştırma verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Tokat il merkezi ve ilçelerinde, eğitim kurumlarında belli süre okul müdürü olarak çalıştıktan sonra görevi bırakıp, tekrar yöneticiliğe dönmek istemeyen 5 öğretmenle görüşülmüştür. Neticede, tecrübelerini uygulamaya geçirecek insanlara yararlı olmak için yöneticiliği tercih eden okul yöneticilerinin; üst sistem, aracı üst sistem ve temel sistem ile kişisel durumlarından kaynaklanan sebeplerle öğretmenliğe dönüş yaptıkları tespit edilmiştir.

Ozulu (2013), tarafından yapılan “Yeni Nesil Öğretmenlerin Yönetici Olma Eğilimleri” isimli araştırma ile öğretmenlerin yöneticilik sorumluluğunu alma istekleri ve yönetici olma eğilimlerinin düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, Avrupa Yakası’nda bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liseler oluştururken örneklem ise bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 643 öğretmen olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, diğer grup öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları, yöneticiliği fazla düşünmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, aldıkları akademik eğitime karşılık eğitim öğretimden beklenen verimi ve doyumunu alamadıkları için diğer grup öğretmenlere göre yönetici olma isteğinin daha fazla olduğu da tespitler arasında yer almıştır. Öğretmenlerin, yöneticilikteki çalışma saatlerinin fazlalığının, yöneticiliği tercih etme açısından, mesleki kıdemi arttıkça cazip bulmadıklarının saptandığı araştırmada bekar öğretmenlerin yönetici olma eğiliminin, evli öğretmenlere göre daha fazla olduğu da belirlenmiştir.

Binen (2013), tarafından yapılan “Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olma Taleplerini Etkileyen Etkiler: Adana ili Araştırması” isimli araştırmada, yöneticilikte kadınların sayısının az olmasının nedenlerini incelemek ve kadınların okul yöneticiliğini isteme durumlarını olumlu veya olumsuz etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Evreni, Adana ili merkez ilçelerde (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam), 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 1317 kadın sınıf öğretmenlerinden oluşan araştırmanın örneklemi ise söz konusu ilçelerdeki 222 öğretmen olmuştur. Araştırma sonucuna göre; kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan taleplerini etkileyen kişisel etkenler ile sosyo-kültürel etkenler arasında pozitif yönlü bir bağ bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan taleplerini etkileyen sosyo-kültürel etkenler ile mesleki etkenler arasında da pozitif yönlü bir bağ bulunduğu gözlenmiştir.

İpek,C. Ve Diğerleri (2014), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ve Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları” isimli araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 2. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 211 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Verilerinin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “ Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutum Ölçeği” adlı iki ölçek aracılığı ile elde edildiği araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları arttıkça, okul yöneticisi olma istekleri azalmaktadır.

“Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” adlı çalışma Aktepe (2014) tarafından yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamalarını, eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda tasvir etmek amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 8 öğretmen, 6 müdür yardımcısı, 6 okul müdürü olmak üzere toplam 20 eğitimci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan eğitimciler genel anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisini seçme ve yetiştirme uygulamalarının yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen ve Yöneticilere Göre Liselerde Çalışan Kadın Öğretmenlerin okul Yöneticiliği Taleplerini Etkileyen Faktörler” adlı çalışma Alican (2015) tarafından yapılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin ifadelerine göre, liselerde görev yapan kadın öğretmenlerin yönetimde yer almalarını etkileyen faktörleri ve yönetsel pozisyonlarda ne kadar temsil edildiklerini tespit etmek amacıyla yapılan söz konusu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Trabzon iline bağlı merkez ve ilçelerdeki resmi liselerde çalışan öğretmen ve yöneticiler oluştururken 133 kadın, 207 erkek olmak üzere toplam 340 öğretmen ve okul yöneticisi de araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Özmen (2006) tarafından geliştirilen ‘Kadınların Okul Yöneticiliği Taleplerinde Rol Oynayan Faktörler’ ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucuna göre erkeklerle kıyaslandığında kadınlar cinsiyet değişkeni temel alındığında mesleki etkenler boyutunun kariyerlerini engellediğini düşünmektedirler. Medeni durum değişkenine göre ise, kişisel etkenler boyutunun yöneticilik taleplerini etkilediği

görüşünü evli katılımcılar bekar katılımcılara oranla daha fazla savunmuşlardır. Ayrıca, okul yöneticisi olmada yasal engel bulunmamasına rağmen aile içindeki yüklendikleri sorumluluğun büyüklüğü, kadının sosyal statüsü ile ilgili toplumda var olan algı, toplumdaki erkek egemen yapı yönetimle ilgili görevlerin üstlenilmesi noktasında onları engellemektedir. Çözüm olarak, kadının yönetsel düzeyde daha iyi temsil edilmesini kolaylaştırmak için, kadına yönetim pozisyonlarına atanmada öncelik vermek ve kendilerine güvenmelerini sağlamak amacıyla bazı yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Öztabak (2015) tarafından yapılan “Okul Yöneticisi Seçme Atama ve Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine atanacakların seçilmesine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaca yönelik olarak hazırlanan anket formu; 2013/2014 Eğitim öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan 105 okul yöneticisi ve 503 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticiliğine başvuran adaylarda kesinlikle öğretmenlik deneyiminin aranması gerektiği, eğitim yönetimi alanında lisans veya lisans üstü eğitim almış adayların, okul yöneticilikleri için yapılan seçimlerde öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiği, sınavla seçim yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ya da kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

6.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

6.1. Araştırmanın Modeli

“Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri”nin incelendiği bu araştırma tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modellerinin içinden de genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

6.2. Evren Ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan Teknik ve Meslek liselerinde görevli öğretmenler, Örneklem olarak, bu okullarda görevli öğretmenler içerisinde random yöntemi ile seçilen 252 öğretmeni kapsamaktadır.

6.3. Veri Toplama Araçları

“Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri” adlı çalışmada veri toplanması amacıyla Köse (2008) tarafından “Yöneticiliğe bakış açısı” ve “Yöneticiliği tercih nedeni” olmak üzere hazırlanan ölçekler kullanılmıştır.

Köse (2008) hazırlanan ölçeğin iç tutarlığı (cronbach a) =.86 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde, yönetici adaylarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Ayrıca mevcut araştırmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda “Yöneticiliğe bakış açısı” ölçeğinin cronbach a değerinin ,90, “Yöneticiliği tercih nedeni” cronbach a değerinin ise ,79 olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü bölümde ise, yönetici adayı öğretmenlerin, yöneticiliği tercih nedenlerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölümde, yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercihlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler, beş temel ihtiyaç olan “maddi ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Buna göre; 8. ve 9. Maddeler fizyolojik yani maddi; 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. ve 26. maddeler güvenlik, 10. 11. 12. ve 23. maddeler sosyal; 13. 16. ve 17. maddeler saygı ve 14. 15. 18. 19. 21. 22. 24. 25. 27. 28. ve 29. maddeler kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını vurgulamaktadır.

6.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın amacına dönük veriler toplandıktan sonra spss programı ile analiz edilmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu gibi ikili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, mesleki kıdem gibi üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere; 4.21-5.00 puan aralığı “tamamen katılıyorum”; 3.41-4.20 puan aralığı “katılıyorum”; 2.61-3.40 puan aralığı “orta düzeyde katılıyorum”; 1.81-2.60 puan aralığı “katılmıyorum”; 1.00-1.80 puan aralığı “hiç katılmıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır.

7.BULGULAR

Bu bölümde “Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri” ölçekler vasıtası ile toplanan verilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular frekans, yüzde, t-testi ve ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

7.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde yer alan bulgular, frekans ve yüzde değerleri ile yorumlanmıştır.

Çizelge 7. 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	137	54,4
Erkek	115	45,6
Toplam	252	100,0

Çizelge 7. 1’de Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Yapılan inceleme sonucu genel olarak erkek sayısının (% 45,6) kadınlardan (% 54,4) daha az olduğu görülmektedir.

Çizelge 7.2: Eğitim Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	N	%
Lisans	202	80,2
Y-Lisans	50	19,8
Total	252	100,0

Çizelgede katılımcıların eğitim durum değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi katılımcıların büyük kısmının (%80,2) lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 7.3: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler

YIL	N	%
1-5	61	24,2
6-10	88	34,9
11-15	65	25,8
16-21	27	10,7
22+	11	4,4
Total	252	100,0

Çizelge 7. 3'te katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 24,2'sinin 1-5 yıl, %34,9'unun 6-10 yıl, % 25,8'inin 11-15 yıl, % 10,7'sinin 16-21 yıl ve son olarak % 4,4'unun ise 22 yıl ve üstü kıdem yılında oldukları görülmektedir. Görüldüğü gibi katılımcıların büyük kısmının 6-10 kıdem yılı aralığında olduğu görülmektedir.

Çizelge 7.4: Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenine Göre Frekans ve Yüzdeler

	N	%
A=Severek ve isteyerek seçtim	211	83,7
B=Meslek sahibi olmak	29	11,5
C=Çevrenin yönlendirmesi	7	2,8
D= Diğer	5	2,0
Total	252	100,0

Çizelge 7. 4'te katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde görüldüğü gibi katılımcıların çok büyük kısmının (%83,7) öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçtikleri görülmektedir.

Çizelge 7. 5: “Yöneticilik Yapabilmek İçin” önermesine Verilen Cevaba Göre Frekans Ve Yüzdeler

	N	Yüzde
Kendimi tam anlamıyla yeterli görüyorum	120	47,6
Eğitime ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum	132	52,4
Toplam	252	100,0

Çizelgede katılımcıların “Yöneticilik Yapabilmek İçin önermesine verdikleri cevaplar görülmektedir. Çizelgeye göre katılımcıların %52,4'ünün eğitim ihtiyacının var olduğunu düşünmekte ve % 47,6'sının ise kendini yeterli gördüğü görülmektedir.

7.2.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yönetici olma istekleri ve Yöneticiliğe bakış açıları ve Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılan araştırmaya ilişkin öğretmenlerin Yönetici olma istekleri ve Yöneticiliğe bakış açıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Test tekniği olarak ikili değişkenler için t-testi, üç ve daha fazla değişkenler ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çizelge 7. 6: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Ortalama Puanları

Puan İstatistik						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Ss	Ort.M
Toplam A	252	60,00	143,00	117,43	16,85	3,92
Toplam B	252	48,00	145,00	103,61	14,78	3,57

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere; 4.21-5.00 puan aralığı “tamamen katılıyorum”; 3.41-4.20 puan aralığı “katılıyorum”; 2.61-3.40 puan aralığı “orta düzeyde katılıyorum”; 1.81-2.60 puan aralığı “katılmıyorum”; 1.00-1.80 puan aralığı “hiç katılmıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır.

Çizelge incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamalarına göre katılımcıların “katılıyorum”, Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamasına göre de “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir.

Çizelge 7. 7: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	sd	T	p
A	Kadın	137	117,04	17,87	250	0,406	0,685
	Erkek	115	117,90	15,61			
B	Kadın	137	104,99	13,43	250	1,616	0,107
	Erkek	115	101,97	16,15			

Çizelgede katılımcıların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamalarına göre kadınların

ortalamasının ($x=117,04$) erkeklerin ortalamasından ($x=117,90$) az olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür ($t=0,406$, $p>0,05$).

Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamalarına göre kadınların ortalamasının ($x=104,99$) erkeklerin ortalamasından ($101,97$) fazla olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür ($t=1,616$, $p>0,05$).

Çizelge 7. 8: Katılımcıların Eğitim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	sd	T	p
A	Lisans	202	119,95	14,15	250	4,98	0,000
	Y-Lisans	50	107,26	22,40			
B	Lisans	202	105,14	14,29	250	3,36	0,001
	Y-Lisans	50	97,44	15,27			

Çizelgede katılımcıların eğitim değişkenine göre t-testi sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamalarına göre lisans ortalamasının ($x=119,95$) yüksek lisans ortalamasından ($x=107,26$) fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda lisans ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür ($t=4,98$, $p<0,05$).

Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamalarına göre lisans ortalamasının ($x=105,14$) yüksek lisans ortalamasından ($x=97,44$) fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda lisans ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür ($t=3,36$, $p<0,05$).

Çizelge 7. 9: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
A	Gruplar Arası	7379,864	4	1844,966	7,128	,000
	Grup İçi	63927,989	247	258,818		
	Toplam	71307,853	251			
B	Gruplar Arası	1636,188	4	409,047	1,898	,111
	Grup İçi	53243,701	247	215,562		
	Toplam	54879,889	251			

“Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları” çizelgede verilmiştir. Yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür (F=7,128, P<0,05). Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür (F=1,898, P>0,05).

Çizelge 7. 10: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu.

	N	X	ss	Anlamli Farklılığın Gözlemlendiği Değişkenler
	61	109,07	20,09	LSD
	88	122,11	16,05	A-B, A-C, A-D, B-D, E-D
A	65	119,55	12,19	
	27	119,41	13,58	
	11	109,36	17,23	
Toplam	252	117,43	16,85	

Çizelgede Yöneticiliğe bakış açısı temel alındığında Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu verilmiştir. Yapılan inceleme sonucu 1-5 kıdem yılı ile 6-10, 11-15 ve 16-21 kıdem yılları arasında anlamlı farkın bulunduğu görülmüştür. Anlamlı farkın 1-5 kıdem yılının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 kıdem yılı ile 16-21 kıdem yılları arasında 6-10 kıdem yılı lehine fark olduğu görülmektedir. Son olarak 16-21 kıdem yılı ile 21 ve sonrası kıdem yılları arasında 16-21 kıdem yılı lehine fark olduğu görülmektedir.

Çizelge 7. 11: Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
A	Gruplar Arası	2583,109	3	861,036	3,107	,027
	Grup İçi	68724,744	248	277,116		
	Toplam	71307,853	251			
B	Gruplar Arası	1161,850	3	387,283	1,788	,150
	Grup İçi	53718,039	248	216,605		
	Toplam	54879,889	251			

“Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları” çizelgede verilmiştir. Yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür (F=3,107, P<0,05). Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür (F=1,788, P>0,05).

Çizelge 7. 12: Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu.

	N	X	ss	Anlamlı Farklılığın Gözlemlendiği Değişkenler
A=Severek ve isteyerek seçim	211	118,55	16,59	LSD
B=Meslek sahibi olmak	29	114,72	17,18	A-C
C=Çevrenin yönlendirmesi	7	102,29	12,89	B-C
D= Diğer	5	107,40	19,98	
Toplam	252	117,43	16,85	

Çizelgede Yöneticiliğe bakış açısı temel alındığında Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu verilmiştir. Yapılan inceleme sonucu mesleği isteyerek seçenler ile çevrenin yönlendirilmesi ile seçenler arasında mesleğini isteyerek seçenler lehine anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca meslek sahibi olmak için seçenler ile çevrenin yönlendirilmesi ile seçenler arasında meslek sahibi olmak için seçenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Çizelge 7. 13:Yöneticilik Yapabilmek İçin Önermesine Verdikleri Cevaplara Göre T-Testi Sonuçları

		N	X	ss	sd	T	P
A	a	120	119,56	19,91	250	1,19	0,056
	b	132	115,50	13,27			
B	a	120	105,82	13,46	250	2,77	0,024
	b	132	101,61	15,67			

Çizelgede katılımcıların “Yöneticilik Yapabilmek İçin önermesine verdikleri cevaplara göre t-testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde (Toplam A) puan ortalamalarına göre eğitime ihtiyacı olduğunu düşünenlerin ortalamasının ($x=119,56$) kendini yeterli görenlerin ortalamasından ($x=115,56$) fazla olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür ($t=1,19$, $p>0,05$).

Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamalarına göre eğitime ihtiyacı olduğunu düşünenlerin ortalamasının ($x=105,82$) kendini yeterli görenlerin ortalamasından ($x=101,61$) fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür ($t=2,77$, $p<0,05$).

8. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren alandır. Ülkemizde okul yöneticiliği yapacak olan kişide bulunması gereken niteliklere yönelik yapılan tartışmalar hep yöneticiliğin meslek olarak görülmesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmemesinin nedenlerini okul yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olmasında aramak gerekir. Yönetici olmanın ilk ve en önemli önceliği öğretmenlik yapmaktan çok okul yöneticiliği eğitimi almaktır. Ülkemizde açık olan okul yöneticiliği kadrolarının gereği gibi doldurulamaması önemli bir sorundur.

Yapılan bu araştırmanın amacı Bahçelievler ilçesinde görev yapan mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin yöneticiliğe bakış açıları ve yönetici olma isteklerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, araştırma tarama modeli esas alınarak yapılandırılmıştır. Tarama modellerinin içinden de genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışmanın evrenini İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan Teknik ve Meslek liselerinde görevli öğretmenler, Örneklem olarak, bu okullarda görevli öğretmenler içerisinde random yöntemi ile seçilen 252 öğretmeni kapsamaktadır.

Araştırmada veri toplama amacıyla Köse (2008) tarafından “Yöneticiliğe bakış açısı” ve “Yöneticiliği tercih nedeni” olmak üzere hazırlanan ölçekler kullanılmıştır.

Yapılan araştırmanın demografik bilgileri incelendiğinde: Cinsiyet değişkenine göre yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde erkek sayısının (% 45,6) kadınlardan (% 54,4) daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük kısmının (%80,2) lisans mezunu olduğu, katılımcıların % 24,2’sinin 1-5 yıl, %34,9’unun 6-10 yıl, % 25,8’inin 11-15 yıl, % 10,7’sinin 16-21 yıl ve son olarak % 4,4’unun ise 22 yıl ve üstü kıdem yılında oldukları, katılımcıların çok büyük kısmının (%83,7) öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçtikleri, katılımcıların %52,4’ünün eğitim ihtiyacının var olduğunu düşünmekte ve % 47,6’sının ise kendini yeterli gördüğü görülmektedir.

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere; 4.21-5.00 puan aralığı “tamamen katılıyorum”; 3.41-4.20 puan aralığı “katılıyorum”; 2.61-3.40 puan aralığı “orta düzeyde katılıyorum”; 1.81-2.60 puan aralığı “katılmıyorum”; 1.00-1.80 puan aralığı “hiç katılmıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır.

Veriler incelendiğinde incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamalarına göre katılımcıların “katılıyorum”, Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamasına göre de “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir.

Günümüzde okul yöneticileri; örgütsel öğrenme, toplam kalite yönetimi gibi yeni eğitim kuramlarıyla yoğrulurken, gittikçe küreselleşen dünyada enformasyon teknolojisinin baş döndürücü hızına da yetişmek durumundadır. Gelişmeler, okul müdürüne yepyeni roller biçmektedir. Bu roller; yeni bir vizyon hatta farklı bir misyon anlayışını da beraberinde getirmektedir. Şüphesiz okul müdürleri çocukların eğitiminde eskisinden çok daha karmaşık ve zor süreçler yaşayacaklardır. Günümüzün okul müdürleri bürokratik iş ve işlemlerden çok öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun giderek artan baskısı, yoğun çatışmalar ve çok daha fazla değişimle uğraşmak zorunda kalacaklardır.

Farklı ülkelerdeki okul yöneticisi yetiştirme modelleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin genellikle uzun zamana yayılan bir zamanda değerlendirildikleri belirlenmiştir. Bu konuda Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversitelerle işbirliği halinde çalışan özel merkezler okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir işlev görmektedirler. Santa Cruz Yeni Öğretmen Merkezi, Kaliforniya Üniversitesi bünyesinde açılan ve bu amaçla öğretmen ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için kurulmuş merkezlerden biridir. Okul yöneticileri bir danışman ile beraber çalışarak 3-5 yıl bir zaman içinde okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterliklere sahip durumuna gelmektedirler (Bingül ve Hacıfazlıoğlu, 2011: 877).

Türk Eğitim Sistemi’nde yöneticilikte aslolan öğretmenliktir. Yöneticiler öğretmenler arasından, isteklerine göre atanabilmektedir. Yönetici seçme sınavları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bu sınavlara genelde katılım yoğun olmaktadır. Sınav ve diğer değerlendirme kriterleri kullanılarak bu öğretmenler arasından müdür ve müdür yardımcısı atamaları gerçekleştirilmektedir. Birçok ülkede özellikle yönetici bulma konusunda sıkıntı yaşanırken Türkiye’de öğretmenlerin önemli bir bölümü yönetici olmak istemektedir. Dolayısıyla yönetici atama alanında bir rekabet ortamı oluşmaktadır yönetici olarak atanabilmek de zorlaşmaktadır. Buna karşın, az sayıda da olsa, zorlu rekabet ortamında yöneticilik görevine geçebilen bazı yöneticiler, belli bir

süre sonunda yöneticilikten ayrılarak öğretmenliğe geri dönebilmektedir. (Erginer ve Köse, 2012: 15)

Süngü (2012), gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin önemli bir belirleyici olduğunun ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesinin eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılması noktasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Seçilecek olan yönetici adaylarının liderlik özelliklerinin mutlaka olması gerekmektedir. Bunun için gerekli olan çalışmalar başlatılmalıdır. Okul yöneticiliğinin meslek olarak görülmesiyle beraber profesyonel anlamda bir okul yöneticiliği öngörülebilir. Okul yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesi için gerekli çalışmayı Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği yaparak gerçekleştirebilir. (Aktepe, 2014:103) Okul yöneticisinin işini sevmesiyle beraber meslek ahlakının da üst düzeyde olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Faal öğretmenlik yaşamı başarılarla dolu olan bir okul yöneticisinin aynı zamanda okulun her türlü fiziki ve ekonomik işlerini yürütme bilgi ve becerisine de sahip olması elzemdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetici olma istekleri ve yöneticiliğe bakış açıları ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular incelendiğinde: Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamalarına göre kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından az olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür.

Yeşilkaya (2007) tarafından yapılan “Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdüleyen Etkenler” adlı çalışmanın amacı öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenlerin tespit edilmesi adlı çalışmada cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; yaz tatilinde ücret alabilmek için erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yöneticiliği daha fazla istediği ve ücret unsurunun erkeklerde daha etkili olduğu görülmüştür.

Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011) tarafından yapılan, “Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Olma Eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği*” adlı çalışma ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Cinsiyete göre kişisel eğilim alt boyutuna ilişkin bulgulara göre, erkek ve kadınların genel anlamda yöneticiliğe ilgileri “orta düzeyde” olmakla birlikte, kadınların yönetici olma eğilimleri erkeklerden daha fazla olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların yönetici olmaya yönelik genel eğilim ve kişisel eğilim alt boyutlarından aldıkları puanların, meslekte görev süresine göre değişmediğini göstermiştir.

Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamalarına göre kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür.

Özmen (2006) tarafından geliştirilen ‘Kadınların Okul Yöneticiliği Taleplerinde Rol Oynayan Faktörler’ ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucuna göre erkeklerle kıyaslandığında kadınlar cinsiyet değişkeni temel alındığında mesleki etkenler boyutunun kariyerlerini engellediğini düşünmektedirler.

Öztabak (2015) tarafından yapılan “Okul Yöneticisi Seçme Atama ve Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine atanacakların seçilmesine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte yönetici ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ya da kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eğitim değişkenine göre t-testi sonuçları verilmiştir. Veriler incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamalarına göre lisans ortalamasının yüksek lisans ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda lisans ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür.

Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamalarına göre lisans ortalamasının yüksek lisans ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda lisans ile yüksek lisans mezunları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür.

Köse (2008), “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri” adlı çalışmada yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yöneticilikten beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Neticede; yönetici adayı öğretmenlerin sadece % 11,1’inin lisansüstü eğitim aldığı; önemli bir bölümünün, öğretmenlik mesleğini ya kısmen sevdiği ya da hiç sevmediği; öğretmenliği meslek sahibi olabilmek için ya da aile-çevre yönlendirmesi ile seçtikleri; yarıdan fazlasının, yöneticilik yapabilmek için eğitime ihtiyaç duydukları bulgularına ulaşılmıştır.

Bingül ve Hacırızlıoğlu (2011) tarafından yapılan, “Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Olma Eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği*” adlı çalışmada öğretmenlerin yönetici olma eğilimleri genel eğitim boyutuna ilişkin olarak genelde “orta ve az” aralığında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin yönetici olma eğilimleri kişisel eğilim boyutuna ilişkin olarak genelde “orta” aralığında değişiklik göstermektedir.

“Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları” çizelgede incelendiğinde yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Yöneticiliğe bakış açısı temel alındığında Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu verilmiştir. Yapılan inceleme sonucu 1-5 kıdem yılı ile 6-10, 11-15 ve 16-21 kıdem yılları arasında anlamlı farkın bulunduğu görülmüştür. Anlamlı farkın 1-5 kıdem yılının aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 6-10 kıdem yılı ile 16-21 kıdem yılları arasında 6-10 kıdem yılı lehine fark olduğu görülmektedir. Son olarak 16-21 kıdem yılı ile 21 ve sonrası kıdem yılları arasında 16-21 kıdem yılı lehine fark olduğu görülmektedir.

“Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları” çizelgede verilmiştir. Yöneticiliğe bakış açısı (Toplam A) puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Öztapak (2015), Ergün (1998), Yeşilkaya (2007) ve Ozulu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Yöneticiliğe bakış açısı temel alındığında Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Oluşan Farklılığın Sonucunu Gösteren LSD testi sonucu verilmiştir. Yapılan inceleme sonucu mesleği isteyerek seçenler ile çevrenin yönlendirilmesi ile seçenler arasında mesleğini isteyerek seçenler lehine anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca meslek sahibi olmak için seçenler ile çevrenin yönlendirilmesi ile seçenler arasında meslek sahibi olmak için seçenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Katılımcıların “Yöneticilik Yapabilmek İçin önermesine verdikleri cevaplara göre t-testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde (Toplam A) puan ortalamalarına göre eğitime ihtiyacı olduğunu düşünenlerin ortalamasının kendini yeterli görenlerin ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür.

Yönetici Olma İstekleri (Toplam B) puan ortalamalarına göre eğitime ihtiyacı olduğunu düşünenlerin ortalamasının kendini yeterli görenlerin ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Açıklan, A.** (1996), Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi, *Pegem A Yayıncılık*, Ankara.
- Açıklan, A.** (2007), Bir İnsan Olarak Okul Müdürü, *Pegem A Yayıncılık*, Ankara
- Açıkgöz, K.Ü.** (1996), Etkili Öğrenme ve Öğretme, *Kanyılmaz Matbaası*, İzmir.
- Akçay, C.** (1996). Okul Yönetimi, Ofset Tesisleri, Ankara.
- Aksu, M.** (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri: Malatya İli Örneği, *Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (709-727)*, 15–18 Ekim, 2003
- Aktepe, V.** (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Turkish Studies International 7 Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014*, p. 89-105, Ankara.
- Alican F.** (2015). “Öğretmen ve Yöneticilere Göre Liselerde Çalışan Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Taleplerini Etkileyen Faktörler”. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Alkış H.** (2008). “Frederick Herzberg’in Çift Etmen (Hijyen-Motivasyon) Kuramının İşgörenin İş Tatminine Etkisi ve Otel İşletmelerinde Bir Uygulama ”. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara
- Arık, E.A.** (2000), Motivasyon ve Heyecana Giriş, *Çantay Kitabevi*. İstanbul
- Arslan S.** (2002), Öğrenen Organizasyonlar, Haziran 2007
- Asar Ç.** (2014). “İlkokulu Yöneticilerinin Yeterliliklerine ve İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Aydın, M.** (2005), Eğitim Yönetimi, *Hatiboğlu Yayınları*, Ankara.
- Aydoğan, İ.** (2002), Etkili Yönetim, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2002,13:61-75.

- Balcı, A., H. B.** Memduhoğlu, M. Erdem, A. Ilgan, M. Taşdan (2007), "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Standartlarının Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi" *Eğitim Yönetimi Kongresi: Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek* (21-22 Haziran). Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği, Ankara.
- Başaran, E.** (2000), Yönetim, *Feryal Matbaası*, Ankara.
- Başaran, İ. E.** (2006), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, *Ekinoks yayınları*, Ankara.
- Bayram, Ş.** (2013). "Liderlik Kavramı ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri". Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Binbaşıoğlu, C.** (1998), Eğitim Yöneticiliği, *Binbaşıoğlu Yayınevi*, Ankara.
- Binen B.** (2013). "Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olma Taleplerini Etkileyen Etmenler: Adana İli Araştırması". Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö.** (2011). "Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Olma Eğilimleri: İstanbul Esenyurt İlçesi Örneği", *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi* , Sayı: 1, (8)
- Bursalıoğlu, Z.** (2002), "Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış", Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.** (2002). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. 7.Baskı *Pegem Yayıncılık*, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.** (2005), "Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama", *Pegem A. Yayıncılık*, Ankara.
- Cemaloğlu, N.** (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, s. 249-274
- Cerit, Y.** (2001). "Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rollerini". Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Bolu.
- Çelik, V.** (2001) Geleceğin Okul Liderleri. 2000 Yılında *Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. H.H.Tekişik Vakfı Yayınları*, Ankara.
- Çelik, V.** (2003). Eğitimsel Liderlik.1.Basım. *Pegem Yayınları*, Ankara
- Dilekmen M, Ada, Ş.** (2005), "Öğrenmede GÜdülenme", Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11: (113-123).
- Erdem A.R** (1998). "Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları ".*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (52-57)
- Erdoğan İ.**(2010) Eğitim ve Okul Yönetimi İstanbul: *Alfa*
- Erdoğan,İ.** (2004). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, *Sistem Yayıncılık*, İstanbul
- Eren, E.** (1993), "Yönetim Psikolojisi", *Beta Basım Yayını Dağıtım*, İstanbul.
- Eren, E.** (2003). Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), *Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.* İstanbul.
- Eren, E.** (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, *Beta Basım*, İstanbul.
- Erginer A ve Köse M.** (2011). "Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Tercih ve Bırakma Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma ", *e-Journal of New World Sciences Academy Volume: 7, Number: 4, Article Number: E0015*
- Ergün O.** (1998). "İlköğretim Okulu Yöneticilerini Yönetici Olmaya GÜdüleyen Gereksinimlerinin Önem Derecesi ve Karşılanma Düzeyi". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Genç, N.** (2005), Yönetim ve Organizasyon, Ankara: *Seçkin Yayıncılık*.
- Gümüşeli, A. İ.** (2006). Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları ve Bu Standartlarla İlgili Türk Eğitimcilerinin Görüşleri. <http://www.agumuseli.com>.

- Gümüşeli, A.E.**(2002). “ 2001 Yılında İlköğretim Okulu Müdürleri (Çalışma Ortam ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri)” Araştırma, Y.T.Ü Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gürsel, M.** (1997). Okul Yönetimi. Konya.
- Gürsoy Uz D.** (2009). “İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Kullandıkları Güdüleme Araçları ile Öğretmenlerin Güdülenme Düzeylerinin İlişkisi”. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- Güven,R.**, (2009). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Motive Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları”. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L.**(2000). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, *Beta Yayınları*, İstanbul.
- İpek,C., Kahveci, G.,Camadan, F.**, (2014). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ve Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (1), 211-226.
- Karip, E.** (2004), Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi İle İlgili Politikalar ve Uygulamalar, *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu*, 25-27 Ocak 2004, Antalya.
- Karip, E. ve K. Köksal** (1999), “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:18, s.193-207.
- Karslı, M. D.** (2004), Yönetimsel Etkililik, *Pegem A Yayıncılık*, Ankara.
- Kaya, Y. K.** (1993), Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama, *Bilim Yayınları*, Ankara.
- Koçel, T.** (2001). İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik- Modern- Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, *Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.*, İstanbul.
- Koçel, T.** (2003). İşletme Yöneticiliği, *Beta Yayınları*, İstanbul.
- Köse M.F., Erginer A.** (2011). “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (123-146).
- Köse,M.F.**, (2008). “Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakış Açıkları ve Yöneticiliği Tercih Nedenleri”. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kuzgun, Y.**,(2004), Meslek Rehberliği ve Danışmanlığa Giriş, *Nobel Yayınları*, Ankara
- Leblebici D.N.** (2008). Yönetim Bilimi Açısından Klasik Dönemi Hatırlamaya İlişkin Bir Çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.21, 99-118
- Okutan, M.**(2003). “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 157.1.
- Ozulu İ.** (2013). “Yeni Nesil Öğretmenlerin Yönetici Olma Eğilimleri”. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özden, Y.** (2005). Eğitimde Yeni Değerler, *Pegem A Yayıncılık*, Ankara
- Öztabak, O.** (2015). Okul Yöneticisi Seçme Atama ve Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Palabıyık, H.** (2004). “Yönetimden Yönetişime Geçiş ve Ötesi Üzerine Kavramsal Açıklamalar”. *Amme İdaresi Dergisi, TODAİE*, (37),1, 63-85.
- Peker, Ö.** (1994). Yönetici Eğitimi. *TODAİE Yayınları*. Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M.** (2003). Örgütsel psikoloji. *Furkan Ofset*, Bursa
- Süngü, H.** (2012).Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, s.33-48
- Şahin, A.** (2004), “Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11: 523-547.
- Şimşek, H.** (2004), “Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler”, Kasım 2007 (www.hasansimsek.net).

- Şimşek, H.** (2005), "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 2:1.
- Şişman M.** (2014). "Öğretim Liderliği", *Ankara, Pegem*.
- Şişman, M ve Turan S.** (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları: *Teorik Bir Çözümleme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34: (300-315)
- Şişman, M.** (1997). Öğretim Liderliği. Araştırma Raporu, Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat. Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M.** (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: *Pegema Yayıncılık*.
- Taymaz, H.** (2003). Okul Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tengilimoğlu, D.**(2005). "Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması" *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,4,(14) Ankara.
- Terci, F.** (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Töremen, F. ve Kolay, Y.** (2003). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler", *Milli Eğitim Dergisi* ,Sayı:160
- Uluğ, F.** (1999) Eğitimde Grup Süreçleri, Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara
- Yeşilkaya, Ş,** (2007). "Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdöleyen Etkenler". Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, Ö.** (1998), İnsan kaynakları Yönetimi, *Gazi Kitabevi*, Ankara.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2446894

02.03.2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Bayram ÇEKİÇ

- İlgi: a) 24.02.2016 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 02.03.2016 tarih ve 2419641 sayılı oluru.

"Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açuları ve Yönetici Olma İstekleri" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Mualla ÇELEBİ
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	04.03.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d4f8-610e-30bf-8c0b-56f4 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2419641

02/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bayram ÇEKİÇ'e ait 24.02.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.02.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Bayram ÇEKİÇ'in "*Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bahçelievler ilçesinde bulunan mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/03/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 04c7-c68b-39d3-9b17-8187 kodu ile teyit edilebilir.

EKLER

EK-1

Değerli Meslektaşım; bu araştırmanın amacı hazırlamakta bulunduğum “Bahçelievler İlçesinde görev yapan Teknik ve Meslek lisesi öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açılarını ve yönetici olma istekleri ”konusunda yüksek lisans tezi bilimsel bilgi toplamaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel ve eğitimsel durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Diğer bölümlerin başında ise gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sorulara samimi ve objektif olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

DANIŞMAN: Prof. Dr. Uğur TEKİN

YÜKSEK LİSANS ÖĞR: Bayram ÇEKİÇ

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

2. Öğrenim durumunuz

- Lisans Yüksek Lisans Doktora ve üzeri

3. Mesleki kıdeminiz

- 1–5 yıl
 6–10 yıl
 11–15 yıl
 16–21 yıl
 22 yıl ve üstü

4. Öğretmenlik mesleğini,

- a) Severek ve isteyerek seçtim.
b) Meslek sahibi olabilmek için seçtim.
c) Çevrem (aile, arkadaş vb.) yönlendirmesiyle seçtim.
d) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....

5. Yöneticilik yapabilmek için,

- a) Kendimi tam anlamıyla yeterli görüyorum.
b) Eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.
c) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....

Madde No	BÖLÜM II. YÖNETİCİLİĞEBAKIŞAÇILARINAİLİŞKİN MADDELER	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
A1	Bir okul, yöneticisi kadar başarılıdır.					
A2	Bir öğretmenin kişisel performansı, yöneticinin performansı ile doğru, orantılıdır.					
A3	Okullardaki sorunların çözümünde en önemli sorumluluk yöneticilerindir.					
A4	Okul yöneticileri, okulda izinden gidilen kişi olmalıdır.					
A5	Okul yöneticileri, yönetimle ilgili kuramsal(teorik) yaklaşımları iyi					
A6	Okulu yönetmek kuramsal bilgiden çok, uygulama becerisi gerektirir.					
A7	Yöneticilik, özel yetenek gerektiren bir meslek değildir.					
A8	Meslekte asıl olan öğretmenliktir, başarılı öğretmenler yöneticilikte de başarılı olurlar.					
A9	Yöneticilik, erkeklerin daha başarılı olabileceği bir meslektir.					
A10	Okul yöneticiliği için, merkezi sınav sistemi uygulamasına devam					
A11	Okul yöneticiliği için lisans programları açılmalıdır.					
A12	Okul yöneticileri en az yüksek lisans düzeyinde akademik eğitim					
A13	Okul yöneticiliği eğitim programları, uygulama ağırlıklı olarak					
A14	Okul müdürlüğü için, müdür yardımcılığı deneyimi aranmalıdır.					
A15	Okul yöneticisi adayları, deneyimli okul yöneticilerinin yanında belirli bir süre staj yapmalıdır					
A16	Okul yöneticileri, belirli bir süreden fazla aynı okulda görev yapmamalıdır.					
A17	Okul yönetiminde başarılı olan yöneticiler, daha üst düzey görevlere yükseltilmelidirler.					
A18	Okul yöneticilerinin çalışma koşulları, öğretmenlerden daha ağırdır.					
A19	Okul yöneticileri, toplumsal beklentileri karşılamak için daha çok sorumluluk altındadırlar.					
A20	Okul yöneticileri, okulun sosyal çevresine liderlik etmelidirler.					

A21	Eğitim sisteminde okul yöneticileri, sadece yukardan gelen emirlerin Uygulayıcısı konumundadırlar.					
A22	Okul yöneticilerinin sorumluluğu, kuralların eksiksiz yerine getirilmesidir.					
A23	Okul yöneticileri, bürokratik engelleri etkisiz hale getirebilirler.					
A24	Okul yöneticileri, eğitim öğretimin etkililiğinden sorumludurlar.					
A25	Eğitim yönetiminde yerelleşmeye gidilmelidir.					
A26	Okulla ilgili kararlar, ğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla alınmalıdır.					
A27	Okulun yönetiminde okulla ilişkisi olan herkesin (ğrenciler öğretmenler, veliler, sivil toplum örgütleri,yerel yönetimler vb.)görüşleri alınmalıdır.					
A28	Okul yöneticilerinin yetkileri artırılmalıdır.					
A29	Okul yöneticilerinin performansları sürekli denetlenerek, başarılı Olamayan yöneticiler hizmet içi eğitime alınmalıdır.					
A30	Okul yöneticilerinin, karşılaştıkları sorunlarda yardım alabilecekleri akademik danışmanları (niversiteden) olmalıdır.					

	BÖLÜM III. YÖNETİCİLİĞİ TERCIH NEDENLERİNE İLİŞKİN MADDELER Yöneticiliği tercih etme nedenim,	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
B1	Yöneticilerin, değişikliklerden ve gelişmelerden daha önce ve daha kolay Haberdar olabileme olanaklarıdır.					
B2	Yöneticilerin daha üst yönetim kademeleri ile kolay iletişim kurabilme olanağıdır.					
B3	Öğretmen denetimlerine (teftiş) göre yönetici denetimlerinin daha kolay geçmesidir					
B4	Öğretmenlere göre yöneticilerin çalışma ortamlarının daha iyi olmasıdır.					
B5	Öğretmenliğe göre yöneticiliğin daha az yorucu olmasıdır.					
B6	Yöneticiler üzerinde üst yönetim baskısının daha az olmasıdır.					
B7	Yöneticiler üzerinde aile ve çevre baskısının daha az olmasıdır.					
B8	Yöneticilerin ek ders ücretlerinin fazla olmasıdır.					
B9	Yöneticilerin ödül alma şanslarının daha yüksek olmasıdır.					
B10	Yöneticiliğin daha geniş bir sosyal çevre sağlamasıdır.					
B11	Yöneticiliğin daha fazla sayıda insana yardım etme olanağı vermesidir.					
B12	Yöneticiliğin sosyal statü sağlamasıdır.					
B13	Okulun işleyişine ilişkin kararların alınmasında yöneticilerin daha çok söz Sahibi olmalarıdır.					
B14	Yöneticilerin öğretmenlere göre daha bağımsız hareket edebilmeleridir.					
B15	Yöneticilerin daha çok sorumluluklarının olmasıdır.					
B16	Yöneticilerin yaptıkları işleri daha çok insanın görüp takdir etmesidir.					
B17	Yöneticiliğin eğitim sistemi içinde daha hızlı yükselme olanağı vermesidir.					
B18	Yöneticiliğin okuldakileri yönetme ve yönlendirme olanağı vermesidir.					
B19	Yöneticilerin isterlerse okulu her yönüyle etkin ve örnek okul haline getirme olanaklarının bulunmasıdır.					
B20	Yöneticilerin mesai saatlerini daha esnek kullanabilmeleridir.					
B21	Yöneticiliğindaha fazlakişisel gelişim olanağı sunmasıdır (hizmetiçi eğitim vb.).					

B22	Birlikte çalıştığım yöneticilerin yetersiz olmasıdır.					
B23	Çalışma arkadaşlarımlın, yönetici olmam yönündeki teşvikleridir.					
B24	Yöneticiliğin, eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerimi uygulamaya daha çok olanak vermesidir.					
B25	Yöneticiliğin, yaratıcı yönlerimi daha çok ortaya koyma olanağı sunmasıdır.					
B26	Yöneticiliğin istediğim yerde çalışma şansımı arttırmasıdır.					
B27	Yöneticiliğin kişisel ilgilerimi karşılama olanağı vermesidir.					
B28	Yöneticilik görevi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğuma inanmamdır.					
B29	Yapabileceğim ve başarabileceğim en iyi iş olduğuna inanmamdır.					
B30	Yönetici olmak için yukarıda söz edilen gerekçeler dışında sebepleriniz varsa lütfen belirtiniz:					

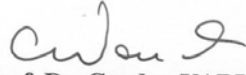


11/04/2016

İlgili Makama,

Bayram ÇEKİÇ tarafından hazırlanmış olan “Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açuları ve Yönetici Olma İstekleri” başlıklı makale dergimizin 2016/ Ekim-Aralık Ayı 44. sayısında basılmak üzere kabul edilmiştir.

Saygılarımla...


Prof. Dr. Candan VARLIK
Editör



ÖZ GEÇMİŞ

BAYRAM ÇEKİÇ

Adres : Bahçelievler Mah. Ziyapaşa Sok. No: 6/8

BAHÇELİEVLER/İSTANBUL

Cep Telefonu : 0505 463 16 07
E-Posta : bayramcekic.1967@hotmail.com
Eğitim Durumu : Yüksek Lisans
Doğum Tarihi : 01.01.1067
Medeni Durum : Evli
Doğum Yeri : Şahinkaya
Toplam Tecrübe : 26 yıl
Ehliyet : B(1991) E (2000)
Çalışma Durumu : Çalışıyor
Ask. Durumu : Yaptı

Uyruk	: Türkiye Cumhuriyeti
Yüksek Lisans	Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, işletme tezli yüksek lisans
Üniversite	Fırat Üniversitesi - (Örgün Öğretim) 2,47 / 4 Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü - <i>Türkçe</i>
Lise	Elazığ Ticaret Lisesi 6.50 /10
Yabancı Dil	İngilizce [Okuma:5 Yazma:10 Konuşma:5]
Bilgisayar Bilgileri	Microsoft Ofis Programları
Sertifika Bilgileri	-Windos 98 Word Excel ve İnternet Kursu 24.03.2001-27.04.2001 İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü -Bilgisayar Kullanım ve İnternet Kursu 22.03.2004-09.04.2004 İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü - Okul Sağlığı Eğitici Eğitimi Semineri 17.03.2008- 21.03.2008 Sağlık İşleri Daire Başkanlığı - e-Yönetim (e-taşınır mal) Semineri 02.05.2011-06.05.2011 Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü - Mesleki Açık Öğretim Lisesi Uygulamaları Semineri 15.04.2013-19.04.2013 Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü - Eğitim Yöneticileri İletişim Seminer 04.04.2015-05.05.2015 Bahçelievler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü - Eğitim Yönetimi Seminer 19.10.2015- 23.10.2015 Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü - FATİH Projesi - Ağ Altyapısı Semineri 07.09.2015-20.09.2015 Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
İş Deneyimleri	1991 – 1997 Özel sektör 1997 – 2010 Öğretmen 2010 – 2014 Müdür Yardımcısı 2014 – 2016 Müdür Baş Yardımcısı ve Müdür Vekili

Sigara Kullanımı

Kullanmıyorum

Hobiler

Yüzme, Tenis, DVD Film, Kitap, satranç ve izcilik