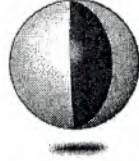


**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ
VE PLANLAMASI ANA BİLİM DALI**

**KKTC İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
YÖNETİCİLERİN
YETERLİK ARAŞTIRMASI**

**HAZIRLAYAN
MEHMET GÜRÇİMEN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç.Dr.ERDAL GÜRYAY**

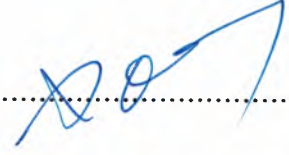
**Şubat, 2006
LEFKOŞA**



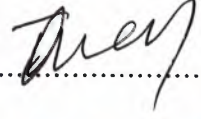
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Mehmet Gürçimen tarafından hazırlanan, "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler" (KKTC geneli örneği) isimli bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlanması Ana Bilim Dalı'nda "**Yüksek lisans Tezi**" olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

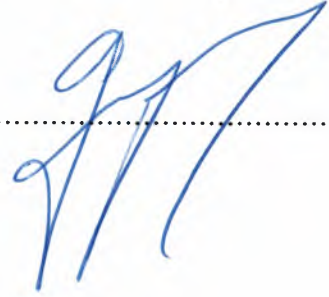
Başkan: Doç. Dr. Aydın Ankay



Üye: Dr. Fatoş Silman



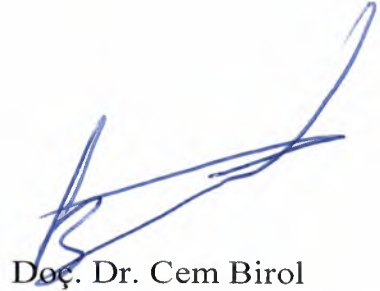
Üye: Yrd Doç. Dr. Erdal Güryay



ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19 / 12 / 2005



Doç. Dr. Cem Birol

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

21'inci Yüzyıl'da, Dünya'mızda ve özellikle de üniversite mezunu sayısının nüfus ortalamasına göre yüksek olan ve gittikçe de bu oranın arttığı KKTC'de sadece üniversite mezunu olmak yetmiyor. Hem ayrı bir alanda uzmanlık hemde sürekli kişinin kendisini yenilemesi gerekiyor. Aksi taktirde çıktığı gün bile eskimeye başlayan bilgilerle birşeyler yapmak bizi günün gerisinde bırakacaktır.

Uzun yıllardır eğitimci ve son on yıldan beri de yönetici olarak eğitime hizmet veren Birisi olarak en büyük arzum, bu alandaki yöneticilik bilgi ve kabiliyetlerimi daha da artırarak yönetimdeki incelikleri ve yönetmeyi daha iyi yapabilmektir. Eğitimim sırasında emeklerini bizlerden esirgemeyen YDÜ'nün çok değerli hocalarına,Özellikle Verilerin alınmasında ve yorumlanmasında bana büyük destek olan melektaşım Sayın Selim Özmenek'e, Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erdal Güryay ve Eğitim danışmanım Doç. Dr. Mehmet Çağlar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak KKTC genelinde uygulanan anket forumlarını büyük bir hevesle cevaplayan tüm öğretmenlerimize ve çok değerli okul yöneticilerimize de sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Eğitim Yönetimi; Eğitimim her alanı ile ilgili amaç ve politikaların oluşturulması, bunların kararlara dönüştürülmesi ve bu kararların gerçekleştirilmesiyle ilgili gerekli çalışmaların yapılmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte belirlenen hedeflerin gerçekleşme aşama ve sürelerini metotlarla uygulayan öğretmenler, O'nları kontrol eden mekanizma da eğitim yöneticileridir.

Eğitim, çağımızın en pahalı yatırımlarından biri belkide en başta geleni olma özelliğini korumaktadır. Ürünü de en geç olgunlaşan bir alandır.

KKTC'de Eğitim yöneticilerinin doğrudan bir okulu olmadığı için Yöneticilerin hangi yönlerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ve bunların düzeylerinin ne olduğunu anlamak ve bu alanlarda yeni politikalar oluşturarak eksikliklerin giderilmesini sağlamak Tez'imın esas ana temasını oluşturmaktadır.

Tezdeki veriler anket yoluyla toplanmıştır.Evren KKTC'deki İlköğretim Dairesi'ne bağlı tüm ilkokul yöneticileri ve tüm ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tezde, T testi, aritmetik ortalama, frekans yüzdelik ve varyans analizi testleri yapılmıştır.

Bu tür çarpaz bir araştırma KKTC'de ilk kez yapılmaktadır. Böylece hem yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri hem de öğretmenlerin yöneticilerinin yönetim anlayışlarını ve kapasitelerini nasıl değerlendirdikleri ve yöneticilerinden nasıl bir yönetim tarzı beklediklerini ortaya koyması açısından çok önemlidir.

Bu araştırmayı yaparken amacım KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı İlkokul Müdürleri için hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının içerik ve programlanmasına yardımcı olmaktır.

ABSTRACT

Education Management:

The planning of objectives and education, policies decision making and application of such plans or policies, The process of administering policies by teachers and their advisors, ie, education managers.

Education investment is costly and its rewards are delayed. This thesis seeks to address the lack of existing data on which areas of education management need to be researched.

Data for the thesis has been a result of questionnaires the following specific tests were used. T - Test, mathematical average frequency percentage and variation analysis test.

This kind of cross – sectional analysis has been undertaken for the first time in the North Cyprus. In this way managers will be informed as to their managers' views expectations management preferences etc.

My purpose is to provide assistance to the TRNC Ministry of Education in its preparation of in – service training programmer.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

ONAY.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
ÇİZELGELER. LİSTESİ.....	XIV

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Amacı.....	8
Sayıtlılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Yöntem.....	8
Evren.....	9
Örnekleme.....	9
Verilerin Çözümlemesi.....	9
Araştırmanın Modeli.....	9
Veri Toplama Aracı.....	9
Kısıktmalar.....	10
Tanımlar.....	11

BÖLÜM I. EĞİTİM YÖNETİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

Sayfa No:

1.1 EĞİTİM YÖNETİMİNİN GELİŞİMİ	13
1.1.1. Türkiye’de eğitim ve okul yönetiminin gelişimi.....	23
1.1.2. KKTC’de eğitim ve okul yönetiminin gelişimi.....	25
1.1.3. Bilgi toplumunda eğitim ve okul.....	29
1.2. OKUL YÖNETİMİ.....	41
1.2.1. Okul İklimi.....	43
1.2.2. Okulun çevresiyle ilişkileri.....	44
1.2.3. Okul yönetiminde rol oynayan öğeler.....	45
1.2.4. Bir hizmet örgütü olarak okul yönetimi.....	45
1.3. LİDER VE YÖNETİCİ.....	47
1.3.1. Bir eğitim lideri olarak okul müdürü.....	49
1.3.2. Okul müdürünün görevleri.....	53
1.4. İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER...54	
1.4.1. Okul müdürlerinin yeterlikleri	55
1.4.2. Yeterlik ve Okul Yöneticilerinin Yeterlik Alanları.....	59
1.4.3. Etkili Yöneticiler.....	61
1.5.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	67

BÖLÜM II. KÜLTÜR VE YÖNETİM ETKİLEŞİMİ

Sayfa No:

2.1. KÜLTÜR VE YÖNETİM

2.1.1. Temel İnançlar.....	72
2.1.2. Temel Değerler ve Normlar.....	74
2.1.3. Semboller ve Uygulamalar.....	75

2.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

2.2.1. Örgüt Kültürünün Tanımı ve Öğeleri.....	76
2.2.2. Örgütler Ve Yönetim Açısından Kültür.....	78
2.2.3. Okullar Açısından Kültür Ve Okul Kültürü.....	79
2.2.4. Örgüt Kültürlerinin İşlevleri.....	82

2.3. OKUL EĞİTİMİNİN İŞLEVLERİ.....

2.3.1. Eğitimin Sosyal – Kültürel İşlevi.....	85
2.3.2. Eğitimin Siyasal-Politik İşlevi.....	86
2.3.3. Eğitimin Ekonomik İşlevi.....	86
2.3.4. Eğitimin Bireysel İşlevi.....	87

2.4. ETKİLİ OKUL.....

2.4.1. Etkili Okulda Öğretmen.....	91
2.4.2. Etkili Okulda Öğrenme Süreci Ve Öğrenci.....	92
2.4.3. Etkili Okulda Eğitim-Öğretim Programı.....	93
2.4.4 Etkili Okulun Kültürü Ve İklimi.....	94
2.4.5. Etkili Bir Okul İkliminin Özellikleri.....	95

2.5. ORTAKLAŞA İŞ DAVRANIŞLARI.....

2.6. MESLEKİ VERİMLİLİK.....

2.7. OKUL EĞİTİMİNDE AMAÇLAR.....

BÖLÜM III. BULGULAR VE YORUMLAR

Sayfa No:

3.1. DEMOGRAFİK BULGULAR.....	99
3.2. ALT PROBLEMLERE AİT BULGULAR.....	108
3.2. ALT PROBLEMLERE AİT SONUÇLAR.....	164

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar.....	168
Öneriler.....	176

EKLER.....	183
-------------------	------------

KAYNAKÇA.....	193
----------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo- 1. Sanayi Toplumu ve Bilgi Toplumu Okul Sistemlerinin. Karşılaştırılması.	36
Tablo- 2. Deneklerin Konumuna Göre Dağılımı.....	99
Tablo 3. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	100
Tablo- 4. Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı.....	101
Tablo - 5. Deneklerin medeni Durumuna Göre Dağılımı.....	102
Tablo -6. Deneklerin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	103
Tablo- 7. Deneklerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	104
Tablo- 8. Deneklerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	105
Tablo- 9. Deneklerin Kıdemine Göre Dağılımı.....	106
Tablo-10. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Yeterliği Bulguları	110
Tablo –10.1. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme ModülüT Testi sonuçları.....	112
Tablo–11. Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması Yeterliği Bulguları.....	113
Tablo-11.1 Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması ModülüT Testi sonuçları.....	115
Tablo -12 Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi Yeterliği Bulguları.....	116
Tablo - 12.1. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının Örgütlenmesi Modülü T Testi Sonuçları.....	118
Tablo-13. Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Yeterliği Bulguları.....	119
Tablo-13-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Modül T Testi sonuçları.....	121

Tablo –14. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları	
Yeterliği Bulguları.....	123
Tablo – 14-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul içi ve dışında	
uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları Modülü	
T Testi sonuçları	125
Tablo – 15. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar Yeterliği	
Bulguları.....	126
Tablo –15-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yetki ve	
sorumluluğa ilişkin sorunlar Modülü T Testi sonuçları.....	128
Tablo – 16. Liderlik davranışları Yeterliği Bulguları.....	129
Tablo –16.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik davranışları	
Modülü T Testi sonuçları.....	131
Tablo – 17. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Yeterliği Bulguları.....	133
Tablo –17- 1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okulunuzda olumlu	
bir hava yaratma Modülü T Testi sonuçları.....	135
Tablo – 18. kolların kurulma, çalışma değerlendirilme Yeterliği Bulguları.....	136
Tablo – 18.1. Yönetici ve Öğretmenlerin kolların kurulma, çalışma	
değerlendirilmesi Modülü T Testi sonuçları.....	138
Tablo – 19. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri Yeterliği Bulguları.....	139
Tablo –19.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci rehberliği ve	
danışma hizmetleri Modülü T Testi sonuçları.....	141
Tablo – 20. Disiplin ve devamın sağlanması Yeterliği Bulguları.....	142
Tablo –20-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Disiplin ve devamın	
sağlanması Modülü T Testi sonuçları.....	144
Tablo – 21. Okul personelinin yönetimi Yeterliği Bulguları.....	145
Tablo – 21-1 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul personelinin	
yönetimi Modülü T Testi sonuçları.....	147
Tablo – 22. Okul - çevre ilişkileri Yeterliği Bulguları.....	149
Tablo –22-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul çevre ilişkileri	
Modülü T Testi sonuçları.....	151

Tablo – 23. Araştırma - geliştirme - yenileme alanları Yeterliği Bulguları.....	152
Tablo –23.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Araştırma - geliştirme - yenileme alanları Modülü T Testi sonuçları.....	154
Tablo – 24. Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme Yeterliği Bulguları.....	155
Tablo – 24-1.Yönetici ve Öğretmenlerin Okulu, işletmecilik ilkelerine göre yönetme Modülü T Testi sonuçları.....	157
Tablo – 25. Yardımcı hizmetlerin sağlanması Yeterliği Bulguları.....	158
Tablo – 25.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yardımcı hizmetlerin sağlanması Modülü T Testi sonuçları.....	160
Tablo – 26. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılmakorunma ve bakımı.....	161
Tablo 26-1. Yönetici ve Öğretmenlerin, Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı Modülü T Testi sonuçları.....	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil - 1. Etkili bir okul ikliminin temel kavramları.....	96
Şekil – 2. Deneklerin Konumuna Göre Dağılımı.....	99
Şekil – 3. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	100
Şekil – 4. Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı.....	101
Şekil – 5. Deneklerin medeni Durumuna Göre Dağılımı.....	102
Şekil – 6. Deneklerin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	103
Şekil –7. Deneklerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	104
Şekil –8. Deneklerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	106
Şekil –9. Deneklerin Kıdemine Göre Dağılımı.....	107
Şekil–10. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verm Yeterliği.....	110
Şekil –11.Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması Yeterliği.....	113
Şekil - 12. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının Örgütlenmesi Yeterliği.....	116
Şekil –13.Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Yeterliği.....	120
Şekil –14. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları Yeterliği.....	123
Şekil –15. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar Yeterliği.....	127
Şekil –16. Liderlik davranışları Yeterliği.....	130
Şekil –17. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Yeterliği.....	133
Şekil –18. kolların kurulma, çalışma değerlendirilmesi Yeterliği.....	137
Şekil –19. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri Yeterliği.....	140
Şekil - 20 . Disiplin ve devamın sağlama Yeterliği.....	143
Şekil –21. Okul personelinin yönetimi Yeterliği.....	146

Şekil – 22. Okul - çevre ilişkileri Yeterliği.....	149
Şekil – 23 . Araştırma - geliştirme - yenileme alanları Yeterliği.....	152
Şekil -24 . Okulu işletmecilik ilkelerine göre Yönetme Yeterliği.....	155
Şekil – 25. Yardımcı hizmetlerin sağlanması Yeterliği.....	158
Şekil – 26. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı Yeterliği.....	161
Şekil- 27. Toplam modüllerin genel gösterge tablosu.....	166

ÇİZELGELER

Sayfa No:

Çizelge.1. Anketin genelinde kullanılan modüller çizelgesi.....	108
Çizelge-2 .Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Yeterliği Mdl.....	109
Çizelge-3 . Okul İçi ve Dış �ğretim çalışmalarının Planlanması Yeterliği Mdl.....	112
Çizelge-4- Okul ve çevredeki eğitim ve �ğretim çalışmalarının �ğtlenmesi Yeterliği Mdl.....	115
Çizelge-5. Okul ve çevredeki Eğitim ve �ğretim çalışmalarının KoordinasyonuYeterliği Mdl	119
Çizelge-6. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve �ğretim alışmaları Yeterliği Mdl.....	122
Çizelge-7. Okul içi ve dışında Yetki ve sorumluluğ � ilişkin sorunlar Yeterliği Mdl.....	126
Çizelge-8 Liderlik davranışları Yeterliği Mdl.....	128
Çizelge-9. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Yeterliği Mdl.....	132
Çizelge- 10. kolların kurulma, çalışma değ erlendirilme Yeterliği Mdl.....	136
Çizelge –11. Öğrenci rehberliğı ve danışma hizmetleri Yeterliği Mdl.....	139
Çizelge-12. Disiplin ve devamın sağlanması Yeterliği Mdl.....	142
Çizelge-13. Okul personelinin ynetimi Yeterliği Mdl.....	145
Çizelge-14 . Okul - evre ilişkileri Yeterliği Mdl.....	148
Çizelge-15. Araştırma - geliştirme – yenileme alanları Yeterliği Mdl.....	151
Çizelge-16. Okulu işletmecilik ilkelerine gre ynetme Yeterliği Mdl.....	154
Çizelge-17. ardımcı hizmetlerin sağlanması Yeterliği Mdl.....	157
Çizelge-18. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı Yeterliği Mdl.....	160
Çizelge-19. Toplam modllerin ortalama gsterge tablosu.....	165

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanarak, problemin amacı, önemi, problem cümlesi ile araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş, ilgili terimlerin tanımları yapılarak araştırma genel hatlarıyla ortaya konmuştur.

Problem

Yönetimde, verimin ve başarının temel öğelerinden biri de kuşkusuz ki Okul Yöneticileridir. Bu nedenle yöneticilerden en yüksek verimin alınabilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

KKTC'de bu verimliliğin oluşabilmesi için her kurumda olduğu gibi bu kurumda da yöneticiler gerekli yenileşme ve gelişmeye açık olmalıdırlar yada buna teşvik edilmelidirler.

Toplum hayatında önemli bir yeri olan yönetimin kendisinden beklenen rolü oynayabilmesi için müstakil bir bilim haline gelmesi sağlanmıştır. Her örgütün ve örgütte çalışan herkesin nasıl ki, kendilerine özgü ve ortak yanları var ise yönetim biliminin de örgütün ve örgütteki kişilerin amaçlarını gerçekleştirecek tarzda amaçları vardır.

Yönetim Bilimi, diğer disiplinlerin içerik ve metodları çözümleme araçlarından yararlandığı, bilim dallarının kesişme noktasında belirip onların ana metodlarından yararlanılmasını zorunlu kıldığı için disiplinler arası bir bilimdir.

Amaç olarak "Yönetim Bilimi, eldeki kaynakların en verimli biçimde kullanılmasını öğreten bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Kaynak deyiimi kapsamına insan gücü, para, zaman, malzeme ve yer gibi unsurlar girmektedir. Bu unsurların en verimli biçimde kullanılma usullerini bulmak yönetim biliminin amacıdır. İyi bir yönetimin amacı, az insan, az para, az malzeme, az zaman ve az yer kullanarak daha çok verim elde etmektir. Başka bir deyişle, kaynak israfına yer vermeden eldeki olanakları en iyi biçimde kullanarak, işlerin daha basit, daha ucuz ve daha

iyi yapılmasını sağlamaktır" (Tortop, İsbir, 1985, s.7).

Günümüzde her örgüt yönetim biliminden faydalanmaktadır. Yönetim: Devlet yönetimi, kamu yönetimi, işletme yönetimi, eğitim yönetimi gibi dallara ayrılmıştır. Yönetim biliminin, Türk Milli Eğitim Örgütü'nün amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi sonucunda eğitim yönetimi kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram bir nevi yönetim biliminin eğitime uygulanmasıdır. Başka bir ifade ile eğitim yönetimi, üyelerinin eğitim gereksinimini karşılamak üzere örgütlendirilen eğitim sisteminde Kıbrıs Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçlarını gerçekleştirebilmek üzere bir araya gelen madde ve insan kaynaklarını koordine ederek faaliyete geçirme ve amaçlar doğrultusunda yönlendirme sürecidir.

Teknolojik gelişmeler ve dolayısıyla toplum yapısında meydana gelen hızlı gelişme ve değişimler birçok bilim dallarında ve alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da dallanmaya, uzmanlaşmaya sebep olmuştur.(Özyiğit, 2003, s.1).

Kıbrıs Türk Eğitim Örgütü'nün temel unsurlarını belli başlı şu başlıklar altında toplamamız mümkündür:

- a. Merkez örgütümüz: Eğitimden sorumlu Bakanlık ve ona bağlı olarak faaliyet gösteren Daire Müdürlükleri.
- b. Eğitim, Öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarımız.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğrudan yürütüldüğü en faal kurum okullardır.

Fert fert insanların eğitimini ve toplumların geleceğini belirleyen eğitim ve bunun uygulama alanı olan okulun hizmet alanının büyümesi ve geliştirilmesi, okul yönetimini de yeni yapı ve düşünce içerisine girme mecburiyetiyle karşı karşıya getirmiştir.

Eğitim yöneticisi olarak okul yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yönetimler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür seviyesindeki kişilerle ilişkiler kurmak, onların farklı beklentilerini bağdaştırarak yönetim fonksiyonunu sürdürmek zorundadır.

Eğitim hizmetlerinin başarıyla yürütülmesinin en önemli itici gücü eğitim yöneticileridir. Eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve medeni eğitim anlayışı içerisinde sürdürülmesine katkıda bulunabilmek için yönetici, başarılı yönetim etkinliğinde bulunmak mecburiyetindedir. Eğitim kurumu olan okulun amaçlarına ulaşabilmesi, yönetici, öğretmen ve diğer personelin rollerini kendilerinden beklenen biçimde oynaması ile mümkündür.

Eğitim faaliyetinin ahengini temsil eden eğitim sistemi, sosyal, ekonomik ve politik sistemlerle sürekli diyalog halinde bulunması dolayısıyla bir açık sistemdir. Her sistem gibi eğitim sistemi de çeşitli alt sistemlerden meydana gelir. Türk Milli Eğitim Sistemi içinde, Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarını gerçekleştirmek için en alt sistem okullarımızdır. Bursalıoğlu bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. "Okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi, okulun eğitim yönetimini meydana getiren tipik bir kuruluşu oluşu, sistemin en tipik bir parçası bulunuşu ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelmesidir. Sistemin verimi okuldan geldiğine göre, okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır" (Bursalıoğlu, 1979, s.9).

KKTC'de okulları yaşatma ve geliştirme, eğitim politikalarına yasalara, eğitimin genel ve özel amaçlarına, eğitimin ilkelerine uygun olarak yönetmekle birinci derecede sorumlu kişi veya personel okul

müdürüdür. Çünkü, okul müdürünün görevi, okulu amaçlarına en uygun şekilde yaşatmak ve geliştirmektir. Yasaların öngördüğü çeşitli hizmetlerin ve yöneticilik hizmetlerinin çağdaş yönetim ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilebilmesi okul yöneticilerimizin yönetim alanında yeterli seviyede bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmasıyla mümkündür.

Okul yöneticisinin sorumluluğu, okulunu ön planda tutarak önceden belirlenmiş amaçlara göre onu ayakta tutmaktır. Yönetici; yalnızca konulan değerleri takip eden değil, yeni değerler meydana getiren, üreten ve böylece örgütün canlı kalmasını temin eden bir bulucudur. Okul yöneticisinden, görevi ile ilgili olarak bu özellikleri isterken yararlanmayı gerektiren çeşitli bilim ve alanlarda bilgi sahibi olması da beklenmemelidir. Ancak yüklendiği görevi yerine getirebilmesi, sorumluluklarını taşıyabilmesi için, bu bilim ve alanlara yabancı olmaması gerekir. Bu sebeple eğitim kökenli fertlerin yöneticilik bilgisine sahip olduğu takdirde daha başarılı olacakları muhakkaktır.

Mevcut okul yöneticilerinin yönetim faaliyetlerini yürütmedeki başarısızlıklarının giderilmesi, karşılaştıkları güçlüklerin sebeplerinin bilinmesi, belirtilen görev alanlarının tesbiti ile mümkün olacaktır.

Bu araştırma ilkokul, yöneticilerinin daha iyi yetiştirilmesine ışık tutması amacıyla belirtilen görev alanlarında hissettikleri yeterliklerinin tesbit edilmesi, sonuçlar ışığında eğitim yöneticisi ve yetkililere öneriler getirerek yardımcı olacağı düşünülerek planlanmış ve yürütülmüştür.

Problem Cümlesi

KKTC Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı İlkokul Yöneticilerinin Sahip olması gereken yeterlikler yönetici ve öğretmenler açısından tatmin edici düzeyde midir?

Alt Problemler:

Yeterlikler yöneticiler açısından tatmin edici düzeyde midir?

Yeterlikler öğretmenler açısından tatmin edici düzeyde midir?

Yeterlikler yönetici ve öğretmenler açısından farklılık gösteriyor mu?

Önem

KKTC'nin, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi ile arasındaki sınır kapılarının açılmasıyla son yıllarda artan ihtiyaçlarının karşılanmasında üstlendiği roller değişmiştir. Eğitim en öncelikli sektör haline gelmesi devletin birinci hedefi olmalıdır. Bu nedenle okul idarecilerinin de gerekli yüksek performansı gösterebilmeleri için devlet de üstüne düşeni yaparak gerekli uygun hizmet içi eğitim programlarını düzenlemelidir.

KKTC'de eğitimin gerekli ilgiyi gördüğünü söylemek mümkün olmakla birlikte eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde her zaman aksaklıkların varlığı bir gerçektir. Bu gerçek, devlet ve bilim adamlarının yaptığı açıklama ve araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Kıbrıs'ta modern anlamda eğitim, İngiliz Sömürge Yönetimi döneminde Atatürk Devrimleri'nin benimsenmesinden sonra gündeme getirilmeye başlanmış ve uygulama alanına konulmaya çalışılmıştır. Fakat şu da bir gerçektir ki, KKTC Eğitiminden sokaktaki vatandaşın, meclisteki millet vekiline kadar kimse memnun değildir. Hemen herkes bundan huzursuzdur. Kıbrıs Türk Milli Eğitimi' ne gerçek anlamda (Avrupa Birliği Standartlarında) modernleşme yolunda, ne kalkınmayı gerçekleştirmede, ne de Kıbrıs Türk İnsanı'nı mutlu kılmada fonksiyonunu yerine getirememektedir. O halde kendisinden bekleneni veremeyen eğitimimizin, içinde bulunduğu

problemler vardır. Bu problemler nelerdir?

KKTC Eğitimi; olayları müşahade etmek, geliştirmek, eğitim-öğretim, rehberlik ve eğitim yönetimi gibi uzmanlık alanlarından meydana gelen bir bütündür. Hepsinden daha önemlisi ve üzerinde önemle durulması gerekli olan, eğitim yönetimi alanıdır. 80'li yıllara kadar Akademik olarak eğitimde yönetimden söz edemezken şimdilerde KKTC'deki üniversitelerde bu konu da ele alınmakta ve geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimin kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi, kaliteli, verimli, üretken olması şartına bağlıdır. Eğitimin bu nitelikleri kapsamı için okula yönlendirilmesi gerekir. Ancak bu yönlendirme faaliyeti kim tarafından, nasıl yapılacaktır?

Eğitim kurumlarının beklenen düzeyde fonksiyonlarını yerine getirememesinin en önemli sebebi, yönetim faaliyetlerinin başarı ile gerçekleştirilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Yönetime bağlı bilgi ve becerileri davranış haline getiren yönetici tipi yerine, bilimsel olmaktan uzak sınama-yanılma, usta-çırak ilişkileri ile yönetim hizmetlerini yürütmeye çalışan eğitim yöneticileri vardır. Oysa, bilimsel bir çaba olan yönetim faaliyetini gerçekleştirecek olanlar, yönetim alanında uzmanlaşmış, bu bilimi kavramış yönetici durumunda olmalıdır.

Eğitim yöneticisi pozisyonundaki kişinin, diğer kamu yöneticilerine kıyasla daha dinamik bir yönetici olması gerekir. Çünkü eğitim yöneticilerinin yönettikleri kurumlardan beklentiler sayılamayacak kadar çoktur. Karşılarında sürekli insan unsuru vardır ve temelde insanların eğitimi söz konusudur. Bu sebeple eğitim yöneticisi hem toplumun beklentilerini gerçekleştirecek hem de bir bütün olan eğitim kurumunu başarıya götürecektir.

Kıbrıs Türk Milli Eğitim Sistemi bütünlüğü içinde, işi yönetme olan profesyonel yöneticilerin bulunmaması veya azlığı eğitimimizde bozuklukların varlığını gündeme getirmektedir. Eğitimin istenilen kalite ve düzeyde üretimde bulunabilmesi, onu yönlendirenlerin nitelik ve niceliği ile doğru orantılıdır. Öyleyse eğitim kurumlarında hizmet öncesinde yetişmiş eğitim yöneticilerine görev vermek gerekecektir.

Oysa bu, günümüz için geçerli olmayıp gelecek için geçerlidir. Bu durum göz önüne alınarak eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim çalışmalarına alınarak bir süre böyle yönetici yetiştirmek gerekmektedir. Yönetim biliminin uygulama alanı örgütlerdir ve kamu kurumlarında örgütlüdür. Bir kamu kurumu olan eğitim kurumlarında gerçekleşen yönetim olayı, verilerinden yararlanır.

Yönetici yetiştirmenin kaynağı hizmet öncesi eğitim olarak bilinmesine rağmen KKTC'de eğitim yöneticilerinin hizmet öncesinde yetiştirilmedikleri açıktır. Genel olarak yetiştirme, geliştirme ve daha üst görevlere hazırlama faaliyeti olarak tanımlanan hizmet içi eğitim çalışmaları da eğitim yöneticileri açısından yeterli olmamaktadır. Kıbrıs Türk Milli Eğitimine yön veren yöneticilerin, yönetim hizmet ve faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirebilmeleri için yönetim bilimini kavramış olmaları gerekmektedir.

Zira Kıbrıs Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yetersizlik vardır. Bu yetersizliğin büyük ölçüde, eğitime yön verenlerin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. O halde denilebilir ki, KKTC'deki eğitim içinde bulunduğu problemlerin ortadan kaldırılmasında eğitim yöneticilerinin yönetim hizmet ve faaliyetleriyle ilgili bilgilerle donatılması önemli rol oynayacaktır.

Amaç:

KKTC Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı İlkokul Yöneticilerinin "yönetimdeki yeterlik seviyelerinin" tespit edilerek bu alanda yapılacak olan hizmet içi eğitim programlarının planlanmasına yardımcı olunması ve böylece yöneticilerden daha iyi ve gerekli verimin alınmasının sağlanmasıdır.

Sayıtlılar

- a. İlkokul Müdürleri ankete doğru cevap vermiştir.
- b. Anketin geçerliliği uzman görüşleri ile doğrulanmıştır.
- c. Anket mevcut durumu ve gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılık

Bu araştırma 2004 – 2005 yılı için geçerlidir.

Bu araştırma 2004 -2005 Ders yılı'nda KKTC de Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı görev yapan Tüm ilkokul öğretmenleri ve tüm ilkokul Yöneticileri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada, öğretmenler ve yöneticiler için hazırlanan anketler tüm KKTC genelinde faaliyet gösteren İlköğretim Dairesi'ne bağlı ilkokullarda uygulanmıştır.

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem, **araştırma modeli** evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin analizi alt başlıkları ile açıklanmıştır.

İlkokul Müdürleri'nin yeterliklerinin analizi için terfi sistemi incelemesi ve mevcut durumun geliştirilmesi politikaları araştırılmıştır.

Mevcut durumu analiz etmek için forumlar hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular yorumlanarak geliştirilmiştir.

Evren:

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2004-2005 Öğretim yılında KKTC Genelinde Müdürlük olan İlköğretim Dairesine bağlı ilkokullar da görev yapan İlkokul Yöneticileri oluşturmaktadır.

Örneklem

Bu örnekleme Evren % 100 olarak kullanılmıştır. KKTC Beş bölgeden oluşmaktadır. Bu bölgelerdeki okulların tümü kullanılmıştır. Okulların listesi ekler bölümündedir.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın modeli

Araştırmada kaynak tarama alan çalışması modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplama aracı olarak, aynı sorulara dayalı öğretmen ve yöneticilere göre formatlanmış iki ayrı anket kullanılmıştır. Her anket iki bölümden oluşmuştur.

- a. Demorafik verilerin bulunduğu yedi sorudan oluşan birinci bölüm
- b. Yeterlikle ilgili soruların bulunduğu altmış sekiz sorudan oluşan ikinci bölüm.

Anket soruları içerisinde on yedi ayrı modül olup, her modülde dört soru mevcuttur.

Verilerin Çözümlemesi ve analizi;

Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Ayrıca anketlerde Beşli Likert Ölçeği kullanılmıştır. Grafikler ise Excel programında hazırlanmıştır.

KISALTMALAR

- a. **ME ve KB**: KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- b. **İÖD** : KKTC:Meve KB. İlköğretim Dairesi Müdürlüğü
- c. **KKTC** : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
- d. **NCPEA** : Eğitim yönetimi profesörleri ulusal konseyi
- e. **UCEA** : Eğitim yönetimi üniversite konseyi
- f. **YÖK** : Yüksek öğretim kurulu
- g. **MEB** : TC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
- h. **BDÖ** : Bilgisayara dayalı öğretim
- ı. **BDE** : Bilgisayar destekli eğitim
- i. **CCSSO** : Council of chief state school officers.
- k. **YA Y** : TC MEB.Yönetici atama yönetmeliği.
- k. **YDY** : TC:MEB:Yer değiştirme yönetmeliği.
- l. **ISSCL** : The Irish Society for the Study of Children's Literature
- m. **MD** : Anketteki soruları oluşturan soru modülleri
- n. **MEHTAP** :Merkezi hükümet teşkilatı araştırma projesi.
- o. **TÖK** : Türk Öğretmen Koleji
- ö. **AÖK** : Atatürk Öğretmen Koleji
- p. **AÖA** : Atatürk Öğretmen Akademisi

TANIMLAR

Eğitim;

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile istenilen davranışı veya değişikliği meydana getirme, yeni davranışlar kazandırma sürecidir. (Ertürk, s.12).

Yönetim;

Önceden kararlaştırılmış teşkilat amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarını sağlayan, yön veren, kullanan ve denetleyen bir etkinliktir. Örgüt yapısını işleten bir süreçtir(Tortop, 1982, s.11). Yönetim bir başka ifade ile, bir kararın uygulanması ile bir işin yapılması ile ilgili sosyal bir süreçtir.

Eğitim Yönetimi;

Eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgili bir süreçtir(Kaya, 1993, s.43).

Eğitim Yöneticisi;

Eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda yöneten kişi yada kişilerdir (Bursalıoğlu, 1991, s.23). Araştırmada eğitim yöneticisi, ME ve KB'na bağlı özel eğitim, okul öncesi eğitim ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerdir.

Yönetme;

Örgütün amaçları doğrultusunda personeli çalıştırabilme veya çalıştırmak için emretmek, Yasa ve tüzükler çerçevesinde emredilen kararları uygulamaktır(Tortop, 1982, s.11).

Müdür:

KKTC. ME ve KB İÖD'sine bağlı okullarda yönetici olarak çalışan ilkokul müdürlerini anlatır.

Yeterlik;

İlkokul Müdürlerinin icra ettikleri görevleri ile ilgili sahip olması gereken bilgi ve becerilerdir.

BÖLÜM I. EĞİTİM YÖNETİMİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

1.1. EĞİTİM YÖNETİMİNİN GELİŞİMİ

Eğitim yönetimi; eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgili bir süreç olarak tanımlanabilir.

Eğitim Yönetimi alanındaki ilk terimler Roma kaynaklarıdır. Bunlar, "Okul Müdürü, Eğitim Müdürü, Müfettiş, Teftiş, Yetki ve Sorumluluk" gibi terimlerdir (Bursalıoğlu, 1978, s.14).

Hindistan'da, İsrail'de, Osmanlılar'da (II. Mahmut Dönemi) Eğitim alanında teşkilatlanmaların olduğu bilinmektedir. Ne var ki Eğitim Yönetiminin bilim olarak gelişmesinin başlangıcı çok yeni olan Kamu Yönetimi ve Genel Yönetim bilimlerini takip etmektir (Kaya, 1979, s.40).

Türk Eğitim Tarihinde, Eğitim Yöneticiliği özellikle de okul yöneticiliği pek eski değildir. II. Mahmut çağında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye'nin başına İmamzade Esat Efendi getirilmiş ve kendisine "Nazır" ünvanı verilmiştir. Bu terimin okul müdürü karşılığında kullanıldığı 1848'de açılan ilk öğretmen okulu Darülmuallimine Rüşdü'nün başına müdür ünvanı ile Cevdet Efendi getirilmiştir (Bursalıoğlu, 1978, s. 18).

Böylece eğitim tarihinde okul yöneticiliği söz konusu olarak eğitim yöneticiliğine ilk adımlar atılmıştır. Ama şu da bir gerçek ki, Türk Milli Eğitim Dizgisinde bu gün bile eğitim yöneticiliği kurumlaşmamıştır. Gerçekte eğitim yöneticiliği ve yönetimi oldukça yeni bir disiplindir. Eğitim yönetimine ilk adım, alana ilişkin şikayet ve kınamalar düzeyinde de olsa, 1916 yılında P.R.Mort tarafından atılmıştır. Ancak bu adım, eğitim yönetimi alanı ile ilgili olarak bir bilimsel çaba özelliği

göstermez. Amerika Üniversitelerinde eğitim yönetimi derslerinin okutulmaya başlanması ve eğitim yönetimi Profesörleri millî konferansının zaman zaman toplanarak eğitim yönetimine ilişkin sorunların tartışılması eğitim yönetimi açısından önemli gelişmelere sebep olmuştur (Kaya, 1979, s.41).

Özellikle 1950'lerde yaygınlaşmaya başlayan yönetim bilimi kamu yönetimine ilgiyi çoğalttı. Bu ilgiye paralel olarak eğitim yönetimi bilimi de gelişti. Genel olarak 1960'tan sonra üniversitelerde eğitim yönetimi alanında eğitim vermeye başladılar.

Yönetim Bilimi Eğitim Yönetiminde Nasıl Görünmüştür?

Genel yönetim alanında görülen bütün gelişmeler, eğitim yönetimi alanında da görülmüştür, şüphesiz bütün yaklaşımlar eğitim yönetimi alanında önemli gelişmelere sebep olmuştur. Ne var ki eğitim yönetimi alanında bunların bir bölümü aynen uygulama alanı bulurken, bir kısmı da kısmen uygulama alanı bulmuştur.

Bir Eğitim Yöneticisinin:

- a. Politika tesbit etmek, planlar yapmak,
- b. Eğitim Kurumu ile kişiler arasında sağlıklı ilişkiler geliştirmek,
- c. Öğretmenin ve personelin uyumlu olmasını sağlamak, onların problemlerini çözmek,
- d. Öğretmenin çalışmalarını desteklemek ve özendirmek,
- e. Eğitim örgütünde çalışanları insan olarak görmek, ona göre davranış geliştirmek,
- f. Çevre ile okul arasında sağlıklı ilişkiler kurup, haberleşmeye açık bulundurmak,
- g. Çevrenin gelişmesine katkıda bulunmak,
- h. Eğitimin ihtiyaçlarını belirlemek,
- ı. Öteki eğitim kurumları ve eğitim yöneticileri ile iletişimle koordinasyon içinde bulunmak,

- i.Eğitim örgütünde eşit ve demokratik bir ortam hazırlamak,
- j.Eğitim ve Öğretimin sonuçlarını değerlendirmek,
- k.Hak ve adalete dayalı, hoş görülü sıcak bir hava oluşturmak,
- l.Sağlıklı kararlar almak,
- m.İşletme yönetimine benzer bir yönetim hazırlamak,
- n.Dayanışmayı sağlamak gibi daha birçok görev ve sorumlulukları vardır. Gerçekte bunlar, bir eğitim yöneticisinin görev ve sorumluluklarından ilk anda sayılabilen yalnızca bir kaçıdır.

Şüphesiz bir eğitim yöneticisi öncelikle bu görev ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Öte yandan eğitim yöneticisi bu görev ve sorumlulukları yerine getirirken bir takım rolleri başarı ile oynaması gerekmektedir.

Bilim adamlarına göre bu roller şunlardır:

- a.Başkanlık rolü,
- b.Teşkilatçılık rolü,
- c.Yürütücülük rolü,
- d.Politika tesbit etme rolü,
- e.Danışmanlık rolü,
- f.Karar verici rolü,
- g.Liderlik rolü.

Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci velisi, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan çok çeşitli beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek zorundadır. Eğitim yöneticisi bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve işletmeye ilişkin faaliyetlerde bulunurken bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır.

Türkiye'deki Uygulama

Kanun, Yönetmelik, Kalkınma Planları ve Şura Kararlarında Eğitim Yöneticiliği: 19 Ekim 1983 tarih ve 18196 sayılı Resmi Gazete'de 83/6854 sayılı kararla Devlet Memurları Eğitimi Planı son derece kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Ancak;

Açıkça görüldüğü gibi yönetici seçiminde ilkeler olan nitelik ve tercih kapsamına "yöneticilik eğitime bakılarak, yöneticiler seçilir" diye hiç bir ize rastlanılmamaktadır. Öte yandan sözü edilen yönetmelik, hem politik etkiye hem de adam kayırmaya oldukça açık bir yapı gösteren bir yönetmelik gibi durmaktadır.

Bütün bunların yanısıra; Merkez örgütünün üçüncü ve dördüncü maddeleri ile oluşturulması öngörülmüş bulunan, laes derecedeki eğitim kurumlarının öğretim programlarını ve bakanlıkça gerekli görülen yönetmelik, tüzük ve kanun tasarılarını incelemek, bakanın onayına sunulacak kararları almak üzere ikinci bir kuruluş olarak "Milli Eğitim Şurası" oluşturulması öngörülmüştür.

Milli Eğitim Şuralarının ilki, 17-29 Temmuz 1939, sonuncusu 4 - 8 Haziran 1982'de olmak üzere 11 defa toplanmıştır.

Bunların üçüncü, yedinci (Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP)'inkine paralel olarak ve yalnızca karar düzeyinde), onuncu ve onbirinci Milli Eğitim Şuralarında eğitim yöneticilerine ilişkin çaba veya kararlar bunun devamı niteliğindedir.

Aralık 1946'da toplanan üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda şu tavsiye göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştiren kaynağından başka, bir de yönetici yetiştiren kaynağının meydana getirilmesi önerisi. Eğitimimiz açısından son derece hayati bir mesele olan bu tavsiye ancak öneri düzeyinde bırakılmış uygulamaya

konulması yolunda bir çaba harcanmamıştır.

Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda (5-15 Şubat 1962) özellikle aynı tarihlerde (13 Şubat 1962 gün ve 6/209 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile) kurulan (MEHTAP) Raporu doğrultusunda eğitim yöneticilerinin eğitilmesine ilişkin kararlar alınmıştır.

(MEHTAP) Raporunda; yalnız üst düzeydeki yöneticiler değil, hemen her düzeydeki yöneticilerin yönetimle ilgili faaliyetlerinde başarılı olmak için, yöneticilik eğitiminden geçmeleri mecburiyeti getirilmektedir. Bu mecburiyet Milli Eğitim Bakanlığı'na, her düzeydeki yönetim kadroları için yeterli sayıda ve yeterlikte eğitim yöneticilerini yetiştirme sayıda ve yeterlikte eğitim yöneticilerini yetiştirme görevini vermektedir. Bu arada aynı rapor, eğitim yöneticisi yetiştirmek için, üniversite ve yüksek okullar ile işbirliğine gidilerek; eğitim yönetimi birimleri kurulmasını, daha da ötesinde eğitim temelli yeni fakülte ve yüksek okulların açılmasını tavsiye etmektedir.

(MEHTAP) raporundaki bu tavsiyeler Yedinci Milli Eğitim Şurası'na yansiyarak eğitim yöneticilerinin eğitimden geçirilmesine ilişkin şu görüşler ağırlık kazanmıştır:

a.Şura koordinasyon grubu, Yüksek Öğretmen Okulları'nın Üniversiteye bağlı veya bağımsız bir eğitim fakültesi haline getirilmesi, öğrencilerin branş öğrenimlerini de eğitim fakültesinde almalarını esas olarak teklif etmiştir. Bu öğrenim branş bilgisinden alınacak dört ve meslek derslerinden alınacak bir sertifika ile tamamlanmalı ve beş yıllık bir yüksek öğrenime denk kabul edilmelidir.

b.Sözü edilen eğitim fakültesi, bir araştırma merkezi olmalı, eğitim alanında uzman yetiştirmelidir.

c.Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü veya Eğitim Bilimleri

Akademisi adıyla bir kurumun kurulması uygun görülmüştür.

(MEHTAP) Raporunun önerisiyle Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda söz konusu edilen Eğitim Fakültesi 1964 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulmuştur. Bu Fakülteyi Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı olarak açılan eğitim bölümü takip etmiştir.

Ne var ki üniversitelerde gerçekleştirilen bu kurumların yetiştirdikleri; eğitim faaliyetlerimizde eğitim ve okul yöneticisi olarak görevlendirilerek etkin bir biçimde yararlanıldığı söylenemez.

25-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticiliğinin görünüşü I. Bölüm, Genel İlkelerin ilgili maddeleri özetle şöyle demektedir:

Yönetim; denetim personelinin, halk eğitimi ve özel eğitim öğretmenlerinin ve öteki eğitim personelinin özel olarak yetiştirilmesi ilkesi:

TC. eğitim sektöründe çalışan mesleki personel için günümüze kadar "aslolan öğretmenliktir" görüşü egemen olmuştur. Buna dayanarak, bugün herbiri birer uzmanlık alanları olan ve özel eğitim gerektiren değişik hizmetler için eğitim takibi yolu ile personel yetiştirme yoluna gidilmemiştir.

Bunun yerine geleneksel bir yol olan deneyim ve işbaşında yetiştirme yolu yeğlenmiştir. Şüphesiz bu uygulamanın faydalı yönleri vardır. Ancak, ilgili uzmanlık alanlarında çalışacak personelin belirli bir süre öğretmenlik deneyimi üzerine özel olarak yetiştirilmesi beklenen hizmetlerin lüzumunca yapımı için kaçınılmazdır. Ayrıca unutmamak gerekir ki, bir eğitim faaliyetine aktiflik kazandırmanın temel koşullarından biri de kurumu bu alanlarda gereğince yetişmiş yeterli sayıda personel ile donatmaktır. Çünkü bu tür personel bir bakıma lokomotifidir ve yenileme, geliştirme, deneme, yeniden düzenleme, koordinasyon, yöneltme, araştırma, planlama ve değerlendirme gibi modern bir eğitim süreci için çok önemli

hizmetleri yüklenip yürütürler.

Uzman ve öğretmen yetiştirilmesi sırasında, kurumlararası işbirliği ilkesi için şöyle denilmektedir:

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve öteki eğitim uzmanı yetiştirme konusunda üniversiteler ve öteki yüksek öğrenim kurumları ile işbirliği yapmalı, bu konuda kendisini yükümlü saymalıdır (Milli Eğitim Dergisi, 1983, s.72).

8.11.1982 tarihinde toplanan Onbirinci Milli Eğitim Şurası'nda "Eğitim Yöneticiliği", "Eğitim Uzmanı" anlatımı içinde şuranın konusu eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ise "eğitim uzmanlarının eğitimi" adı ile ilgili olarak bir alt başlık olarak görüşülüp tartışılmasının son derece önemli bir olay olduğunu söylemek gerekir.

Onbirinci Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticisi; "değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır" şeklinde tanımlanmakta, görevleri ise şöyle sıralanmaktadır:

a. Eğitim yöneticisi, değişik eğitim kurumlarında, okullarda, eğitim kademelerinde eğitim deneyimlerinde, öğrenci hizmetlerini, işgören (personel) hizmetlerini, bütçe işlerini, eğitim, büro, araç ve gereçlerine ilişkin işleri yönetir.

b. Yönettiği kurum, okul veya kademenin yönetim ve eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütleme, koordinasyon, haberleşme, denetleme, değerlendirme gibi süreçleri) etkin biçimde işletir.

c. Yönettiği örgütün alt birimlerinin bir bütün olarak örgütün ilgili amaçları gerçekleştirecek biçimde çalışmasını sağlar.

Alan yazında eğitim yönetimi ve okul yönetimi ifadeleri bazen birbirini yerine kullanılmaktadır. Bunlardan eğitim yönetimi, okul yönetimine göre daha kapsamlı bir ifade olup bir insan bilimi olarak yarım yüzyılı geride bırakan, sosyal bilimlerdeki diğer gelişmelerden de etkilenen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak okulun yönetimini kapsamaktadır. Eğitim yönetiminin teorik temelleri, 1950'li yıllarda A.B.D.'de kurulan bazı dernek ve vakıfların çalışmalarıyla şekillenmiştir. A.B.D.'de 1950'lerde eğitim yönetimi ve diğer sosyal bilim alanlarında çalışan öğretim üyelerinin üye olduğu "Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konseyi (NCPEA)" ve "Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA)" adlı dernekler, düzenlemiş oldukları bir takım etkinliklerle bu alanın "teorik" temellerinin oluşmasına ve eğitim yönetiminin bilimsel bir nitelik kazanmasına büyük katkılar sağlamıştır. Halen alanda önemli iki kuruluş olan bu dernekler, uluslararası bilimsel çalışmalara devam etmekte, alanla ilgili hem teorik hem de uygulamaya ilişkin üretilen bilginin temel kaynağını oluşturmaktadır. Bu meslek kuruluşlarının öncülüğünde 1950'lerden başlayarak eğitim yönetimini derinden etkileyen bir eğilim, Teori Hareketi olarak adlandırılmış olup halen bu akımın etkileri devam etmektedir (Bursalioglu, 1978; Culbertson, 1981, 1983; Evers ve Lakomski, 1991; Poster, 1986; Halpin, 1958; Willower, 1988, 1991, 1994).

Teori hareketinin amacı, eğitim yönetimi ile ilgili teorik bir temel oluşturmak, ve uygulamacılara bu konularda rehberlik etmektir. Teori Hareketi, esas itibarıyla şu varsayımlara dayanmaktadır:

a. Bilimsel bir araştırma, belirli bir teoriye dayanmalı ve söz konusu teori araştırmaya rehberlik etmelidir.

b. Eğitim yönetiminde etkili bir teorinin geliştirilebilmesi, sosyal bilimler ve davranış bilimleri alanlarında geliştiren kavram, model ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirir.

c. Teori ve araştırma, örgütsel ve yönetsel davranışı tanımlama, açıklama ve kestirme konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle oluşturulan genellemeler örgütsel ve yönetsel davranışlara, eylemlere yol göstermelidir.

d. İdeal bir teori, genelleyici olup araştırma ve gözlemlere dayalı olarak test edilebilir (Culbertson, 1981).

Eğitim yönetimi alanında yukarıda sözü edilen teori hareketi, eğitim yönetiminde oldukça etkili olmuş bir akımdır ve esas itibarıyla pozitivist bilim anlayışından beslenmektedir. Bu bilim anlayışına göre sosyal gerçek, evrensel olup bütün sosyal olguların özünde yer almaktadır. Dolayısıyla söz konusu gerçek, bilimsel araştırma süreci sonucunda ortaya çıkarılıp genellenebilir. Araştırmacı, değerlerden bağımsız olarak söz konusu gerçeği deney, gözlem, beş duyu gibi araçlarla tarafsız bir biçimde ortaya koyabilir. Bu bakış açısından okulların da diğer örgütler gibi ulaşmak istediği belli amaçları olduğu, okul içindeki her türlü eylem ve davranışa okulun amaçlarının yol göstereceği, okul müdürünün temel görevinin de okul amaçlarını koruyup okuldaki eylem ve davranışlara söz konusu amaçların yön vermesini sağlamak olduğu kabul edilmektedir. Eğitim yönetiminde geliştirilen teorinin amacı da örgütsel ve yönetsel davranışı kestirmeye yönelik genel ilkeler oluşturmaktır. Şu halde eğitim ve okul yönetimi ile geliştirilen teorilerin bütün okullara uygulanabilir nitelikte olması öngörülmektedir. Geçen yüzyılın son çeyreğinde sosyal bilimlerdeki gelişmelere paralel olarak eğitim yönetimi alanında geliştirilen geleneksel teori ve yaklaşımlar çeşitli yönlerden eleştirilmiştir (Culbertson, 1983; Poster, 1986; Willower, 1994).

Bu eleştiriler, genelde öznelcilik, eleştirel teori, feminist teori taraftarları ile post-modernistler tarafından yapılmaktadır. Öznelci yaklaşımın eğitim yönetimi alanında en önemli temsilcisi Thomas B. Greenfield'dir. O'na göre, eğitim yönetimi alanı, pozitivist paradigmanın

egemenliğine girdiği günden bu yana, alanla ilgili araştırmalarda kasıtlı olarak insani değerler, duygular ve insanın öznel yönü dışlanmıştır. Aynı yazar, nicel araştırmaların eğitim yönetimiyle ilgisi olamayacağını, çünkü bu araştırmaların insani değerler olan, niyet, irade, arzu, istek gibi duygulan anlamaktan ve ölçmekten uzak olduğunu ileri sürmektedir.

Greenfield (1994)'e göre, eğitim yönetimi alanındaki araştırmalar, sosyal gerçekleri anlamak için, dil, kültür, sosyal bağlam gibi insanın davranışını şekillendiren konulara yönelmelidir. Yazara göre okullar, birer fenomen olarak insanlardan bağımsız ve nesnel varlıklar olarak ele alınıp çözümlenemezler. Bu bağlamda okul ile ev veya içinde yaşanan çadır arasında bir fark yoktur. İçindeki etkinlikler farklı olmasına rağmen bu örgütlerin ana yapıları aynıdır (Turan ve Şişman, 1999).

Eğitim yönetimi alanında egemen olan ve Viyana Okulu olarak bilinen düşünce geleneği çevresinde gelişen pozitivist bilim anlayışına ikinci önemli eleştiri, Frankfurt Okulu olarak bilinen düşünce geleneği içinde yer alan eleştirel kuramcılardan gelmektedir. Bunlara göre okullar, insanlara bulundukları sınıf ve sosyal statüye göre eğitim vermektedir. Okul yöneticisi, genelde ezilenlerin çıkarlarını koruma yerine, güçlünün çıkarlarına hizmet eden bir konuma düşürülmüştür. Bu görüşe göre okullar, statükoyu korumak ve mevcut güç yapısını meşrulaştırmaktan başka bir iş görmemekte olup bireylerin içinde yaşadıkları düzeni eleştirel bir gözle değerlendirmesini engellemektedir. Eleştirel teori açısından yaklaşıldığında okul yönetimi ile ilgili genel teorilerin geliştirilemeyeceği kabul edilmektedir (Bates, 1981; Poster, 1986; Freire, 1972; Spring, 1994).

Eğitim yönetimi çalışmalarına bir başka eleştiri ise post-modernistlerden gelmektedir. Modernlik sonrası anlamına gelen post-modern görüşler, önce güzel sanatlar alanında gündeme gelmiştir. Daha sonra insan ve toplumla ilgili hemen her şeyi kuşatan ve bu bağlamda

örgütler, okullar, eğitim ve program sözcüklerinin önüne getirilerek de kullanılan kültürel bir hareketin adıdır. Post- modern görüşler, esas itibari ile modernleşme sürecinin eleştirisi içinde gündeme gelmiş olup modern zamanlara ait söylem, teori ve değerleri sorgulamakta ve reddetmektedir (Baudrillard, 1989; Foucault, 1980, Lyotard, 1984). (Şişman, 2002).

1.1.1. TÜRKİYEDE EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİNİN GELİŞİMİ

Türkiye'de 1924'den sonra Amerikalı Filozof ve pedagog olan (John Dewey, 1939. s.13) Türk eğitim sistemi ile ilgili hazırladığı raporda, okul müdürleri yetiştirecek ders ve programların açılmasına ilişkin bazı önerilerde bulunmuş ise de o günden bugüne *"meslekte esas olan öğretmenliktir"* yargısı benimsendiğinden eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca geçmişte ciddi bir girişimde bulunulmamıştır. Eğitim ve okul yöneticileri, başarılı öğretmenler arasından seçilerek atanmışlardır. Eğitim ve okul yöneticiliğine atamalarla ilgili de yakın zamanlara kadar belirli ölçütler geliştirilemediğinden siyasi tercihler, kayırmacılık ve hemşehricilik ön plânda olmuştur. Türkiye'de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak kabul edilen eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak kabul görmesi, 1953 yılında Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün kurulması ile gerçekleşmiştir. Bu kurum bünyesinde, 1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. Yine 1962'de merkezi hükümet teşkilatı araştırma projesi (MEHTAP) raporunda eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir. Bundan bir kaç yıl sonra da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kurulmuş, bunu Hacettepe Üniversitesi'nde alanla ilgili bölümün açılması izlemiştir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, 1962'de toplanan 7. Milli Eğitim Şurası'ndan itibaren çeşitli şuralarda da tartışılmış ve konu en kapsamlı olarak 14. Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır (Kaya, 1993; MEB, 1993).

Daha sonra diğ er bazı üniversitelerin bünyesinde de eğitim yönetimi alanında lisans programları açılmıştır. Ancak, 1990'lı yılların sonuna doğru eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları sonucunda bu programların hepsi Yüksek  ğretini Kurulu (Y  K) tarafından kapatılmıştır. Zaten bu bölümlerden mezun olanlar da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici atamalarında pek dikkate alınmamıştır. Son yıllarda  niversiteler bünyesinde bu alanda tezli ve tezsiz yüksek lisans programları yaygınlaşmaya başlamıştır. Milli Eğitim Sistemi içinde görev alacak okul müdürü ve şube müdürü adaylarının seçilme ve atanma biçimleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan ve sürekli değiştirilen bir dizi yönetmelikler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması da 1993 yılında hazırlanan, 1998, 1999, ve 2000 yıllarında güncelleştirilen ve 2003'te yeniden değiştirilen ve 11 Ocak 2004'te yürürlükten kaldırılan *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik* hükümlerine göre yapılmaktaydı. 11 Ocak 2004'te yürürlükten kaldırılan adı geçen Yönetmelik hükümleri çerçevesinde şubat 1999, Aralık 1999, Temmuz 2000 ve Ekim 2002 tarihlerinde gerçekleştirilen değerlendirme sınavlarında 8 bin 961 yönetici adayının başarılı olmuştur. Bu adaylardan yönetmelik hükümlerine göre bin 125 adayın atamasının yapıldığı, ataması yapılmayanlarında yeni yönetmelik hükümleri çerçevesinde başvuruda bulunmaları ve gerekli koşulları taşımaları halinde atamalarının yapılacağını Milli Eğitim Bakanlığı'nca ifade edilmiştir. İyi niyetlerle hazırlanmış olan ve Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin kurumsallaşmasına ve nitelikli eğitim yöneticisi yetiştirilmesine büyük katkısı olacağına inandığımız adı geçen atama yönetmeliğinin yürürlükten kaldırılma gerekçesi Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerince şu şekilde ifade edilmiştir: "Yürürlükten kaldırılan *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*'in uygulamasında karşılaşılan güçlükler nedeniyle yaklaşık 9 bin eğitim

kurumu vekaletle yönetilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesi ile vekaletle yürütülen bu eğitim kurumu müdürlüklerine, yapılacak değerlendirme sonucu aranılan şartları taşıyan adaylar arasından hızla atama yapılması amaçlanmış olup, bu konuya ilişkin çalışmalar sürdürülmektedir." İptal edilen yasayı hazırlayan Bakanlık yetkililerinin verdiği bilgiye göre, yürürlüğe giren yeni yönetmelik uyarınca bir, iki ve üç yıllık sürelerde okul müdür yardımcılığı veya başyardımcılığında deneyim kazanmış eğitim yöneticileri okul müdürlüğüne potansiyel aday olabileceği ifade edilmiştir. Bu adaylar, müdürlüğü açık olan en fazla 3 okul için istekte bulunabileceği ilgili yönetmelikte yer almaktadır. Müdür adayları, hizmet içindeki çalışmalarına ait somut bilgi ve belgelere dayalı Yönetmelik eki ve Değerlendirme Formu'ndaki bilgilere göre değerlendirilerek en yüksek puan alan 5 aday, açık bulunan okul müdürlüğü için mülakata alınacağı ilgili yönetmelikte belirtilmiş bulunmaktadır.

11 Ocak 2004'de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yeni "*TC.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*" 6, 7 ve 8. maddeleri konumuz açısından önemli olması ve yönetmeliğin özünü oluşturması sebebiyle aynen aşağıya alınmıştır. Söz konusu maddeler, yönetim kademeleri ve yönetici olarak atanacaklarda aranacak şartları düzenlemektedir(TC.MEB.YDY, 2004).

1.1.2. KKTC'de Eğitim ve okul yönetiminin gelişimi

KKTC'de okul yöneticiliği veya bakanlıktaki herhangi bir göreve atanıp asaleti onaylananların yeniden okula dönüşü söz konusu değildir. Ancak atanmada göz önünde tutulan kriterlerin ne derece objektif olduğu yıllardan beridir tartışılmaktadır. 19-30 Haziran 1995'te yer alan III. Milli Eğitim Şurası'nın Eğitim Finansmanı, Yasalar ve Örgütlenme Bölümü'nün

14. maddesine göre "öğretmen tayin ve terfilerine ilişkin yasa, tüzük ve yönetmelikler yeniden düzenlenerek ilgili tarafların da yer alacağı bir yapı oluşturulur. Öğretmen terfilerinin açık sicille ve belli kriterlerin puanlanmasına dayalı bir sistemle yapılması ve terfilerde ilgili tüm tarafların söz sahibi olmaları sağlanır" şeklinde karar olmasına rağmen siyasi otorite bunu uygulamaya koymamış ve bugüne kadar yapılan daha açık ve objektif kriterler içeren önerileri elindeki yetkiyi devretmeme güdüsüyle göz ardı etmiş ve dikkate almamıştır.

Okul yöneticiliğine atanmada mevcut durum: 25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası'nın 12. maddesi öğretmenlerin yükselmelerini şöyle düzenlemiştir.

- (1) Öğretmenlerin yükselmeleri, üst derece kadrosu ne olursa olsun, aşağıda belirlenen ilkelere ve bu yasa da öngörülen öteki kurallara göre, Kamu Hizmeti Komisyonu'nca yapılır:
 - (a) Hizmetteki başarısı orta derecede veya orta derecenin üstünde olmak;
 - (b) Hizmet süresi içinde disiplin cezasına çarptırılmamış olmak; disiplin cezasına çarptırılmış olması halinde ise, uyarma ve kınama cezası alanlar için, bu cezanın alındığı tarihten başlayarak bir yıl; daha ağır disiplin cezası alanlar için ise, bu cezanın alındığı tarihten başlayarak iki yıl geçmiş olmak.
- (2) Yukarıdaki (1). Fıkra uyarınca yükselme işlemleri gerçekleştirilirken, Kamu Hizmeti Komisyonu'nca Bakanlığın görüş ve önerilerine de başvurulur. Bakanlık da bu konudaki görüş ve önerilerini biçimlendirirken ilgili sendikaların görüşlerini alır. Ancak, Kamu Hizmeti Komisyonu kendisine iletilen görüş ve önerilere uymak zorunda olmayıp yükselme işlemlerini gerçekleştirirken bağımsız hareket eder (Öğretmenler Yasası, 1985).

Yine aynı yasanın 18. maddesi 3/1995 sayılı değişiklikle yeniden düzenlenmiş olup aşağıdaki gibidir:

İlkokullara Müdür ve Müdür Muavini atanacaklarda aranan nitelikler:

- (1) Müdür olarak atanabilmek için en az iki yıl süreyle Müdür Muavini olarak hizmet etmiş olmak veya en az on yıl süreyle ilkokul öğretmeni olarak hizmet etmiş olmak.
- (2) Müdür Muavini olarak atanabilmek için en az yedi yıl süreyle ilkokul öğretmeni olarak hizmet etmiş olmak (Öğretmenler Yasası, 1985).

Kaldı ki K.K.T.C.'ndeki Öğretmen Koleji'nde (T.Ö.K., A.Ö.K. veya şimdiki adıyla A.Ö.A.) eğitim yönetimi ile ilgili herhangi bir ders de okutulmamaktadır. OkulYöneticileri, yönetim ile ilgili bilgilerini terfilere başvurdıkları zaman kendi becerileri ile kazanabilmektedirler.

Sonuç olarak, KKTC'de eğitim yöneticiliği eğitimi - bir türlü doğmamıştır. Bu ise eğitimi faal, atılcı, çağdaş ve yenileyici olma özelliklerini kapsamama olumsuzluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Hizmet Öncesi Eğitim

Eğitim yöneticiliği bizde, yerine oturmamış çok yeni bir kavramdır. Mevcut Eğitim yöneticileri kendilerine gerekli olan bilgileri, terfi çabalarıyla ya da göreve geldikten sonra sınama - yanılma ve hizmet içi eğitimle kazanmaktadırlar.

Hizmet İçi Eğitim

Modernleşme sürecine girmiş ülkelerde, karmaşık, birbirine bağımlı ve hızla değişen milli problemleri çözmek üzere madde ve insan kaynaklarının harekete geçirilmesi, herşeyden önce devletin görevidir. Bu durumda modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir yönü de eğitim

olmaktadır. Zira kamu kurumlarının görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmelerinin ve böylece milli kalkınmaya katkıda bulunabilmelerinin önemli bir şartı da değişik görevleri yerine getirmeye yetenekli kamu görevlilerinin yetiştirilmesidir. Bu suretle hizmetiçi eğitim faaliyetleri, kamu yönetimi sisteminde insangücü kaynağını geliştirmekte çok önemli bir rol oynamaktadır (Kalkandelen, 1979, s.3).

Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Üç Temel Dayanağı Vardır:

- a. Hizmet öncesi eğitim kurumlarında alınan eğitimin boşluklarını doldurma,
- b. Değişen çağa ve şartlara uyum sağlama ve,
- c. Üst düzey görevlere hazırlama.

Hizmetiçi Eğitim, kişinin hizmetle kesin hukuki ilişkisinin kurulması ile başlar. Hizmetiçi Eğitim dönemindeki eğitim süresi yarım asra uzanan bir süreyi kapsamaktadır (Kalkandelen, 1979, s.26).

Bir ülkedeki yönetimin düzeyi, o ülkedeki kamu yöneticilerinin değişikliklere ve gelişmelere ayak uydurmalarına bağlıdır. Çünkü kamu yönetiminin başarısı, o ülkenin kamu kuruluşlarındaki insan kaynağının iyi yönlendirilmesi ile doğru orantılıdır.

Bütün bunlar, yöneticilerin hizmet içinde yetişmelerinin son derece önemli bir mesele olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece hizmetiçi eğitimi olan yönetici, daha çok başarılı ve araştırmaya, denemeye, görmeye, problem çözmeye imkanlar bulacaktır. Kaldı ki hizmetiçi eğitimin temel amaçlarından biri de: personeli daha üst görevlere hazırlamaktır.

Kuşkusuz yukarıda anlatılanların tümü eğitimi yönlendiren eğitim yöneticileri için de geçerlidir. Hele KKTC Eğitimi'nin en önemli meselelerinden biri olduğu üzerinde birleşilen 'eğitim yöneticilerinin

yetersizliği'' daha da önemlisi hizmet öncesinde bu görevlere hazırlanmamış oluşları, bu alanda hizmetiçi eğitimi bir zorunluluk haline getirmişler.

Ne var ki, yaz ve yarı yıl tatillerinde yapılan kısa süreli kurslar ya da seminerler beklenen hedefe ulaşmada yeterli olmamaktadır(Özyiğit, 2003).

1.1.3. Bilgi toplumunda eğitim ve okul

Türkçe'deki *bilgi* kavramıyla pek çok bilgi kategorisi kastedilmektedir. Örneğin, *gündelik bilgi*, ya da *malumat*, *geleneğin bilgisi*, *dini bilgi*, *bilimsel bilgi* gibi. Oysa İngilizce'de bilgi ile ilgili '*information*'ve '*knowledge*' sözcükleri, farklı bilgi türlerini ifade etmektedir. Burada konumuz açısından söz konusu olan bilgi türü, bunlardan daha çok bilimsel süreçlere bağlı olarak üretilen sistemli ve stratejik bilgiyi ifade etmektedir. Yani söz konusu bilgi, *malumat* olarak nitelendirebileceğimiz bilgi türünü dışlamaktadır. Bilgi, gelişmiş toplumların elinde bulundurduğu bir egemenlik aracı ve güç, önemli bir kaynak ve sermaye olarak görülmektedir. Söz konusu bilgi, gelişmiş ülkelerde üretilmekte ve diğerlerine pazarlanmaktadır. Bilgi toplumu, kısaca özel ve kurumsal yaşamda bilgiyi üretme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yeteneğinin geliştiği; üretilen bu bilginin teknolojiye çevrildiği, böylece toplumsal dönüşümün sağlandığı bir toplum tipini ifade etmektedir (Şişman, 2002).

Yirminci yüzyıl, dünyada birçok alanda hızlı değişmelerin ve yeniliklerin gerçekleştiği bir yüzyıl olmuştur. Bu değişme ve yenilikler, bireysel, toplumsal, kurumsal yaşam ve ilişkileri etkilediği gibi eğitim ve okulu da etkilemektedir. Sosyal değişmeleri yönlendiren dinamiklerden biri de bilgidir, içinde yaşadığımız yüzyılda bilgi, hızlı bir biçimde üretilen, el değiştiren ve tüketilen önemli kaynaklardan biri haline

gelmiştir. Bilginin üretilmesinde, depolanmasında, paylaşılmasında bilgisayarlar, bilgi bankaları ve Internet, önemli bir yer tutmaktadır. Bilgi, sadece ulusal düzeyde değil, zaman ve mekan sınırlarını aşarak uluslar arası düzeyde hızlı bir biçimde ulaşılan ve tüketilen bir meta haline gelmiştir. Bilgi üretimi, giderek kısalan zaman aralıklarıyla sürekli ikiye katlanarak artmaktadır. Kısaca, çeşitli bilim alanlarında üretilen bilgi, insan, toplum, işletme ve okul yaşamında da bazı değişmelere neden olmaktadır. Bilgi toplumuna yön veren dinamiklerden biri, teknolojik gelişmelerdir (Şişman, 2002).

Teknoloji, bilgi üretme ve işleme süreçlerinde olduğu kadar bilginin aktarılmasında ve paylaşılmasında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi toplumunda örgütsel yapılar, yönetim biçimleri, yönetim süreçleri, önemli ölçüde değişikliğe uğramaktadır. İnsanlar, evlerinden oturdukları yerden işlerini yönetebilmekte; bir öğretmenin, evinde otururken verdiği ders, uzak mekanlarda yer alan insanlara anında ulaşabilmektedir. Bilgi teknolojileri ve bu bağlamda bilgisayarlar, okul yönetim süreçlerinde ve öğrenme süreçlerinde yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Örgütler ve okullarla ilgili olarak bilginin ve değişimin yönetimi, bireysel ve örgütsel öğrenme, entelektüel sermaye gibi hususlar öne çıkmaktadır. Okul ve eğitimin de gelişen bilgi toplumunun gereklerine göre düzenlemesi gerekmektedir. Geleneksel toplumda okul ve öğretmenin temel rolü bilgiyi aktarmak olarak görülürken bilgi toplumunda okul ve öğretmen, bilginin tek kaynağı olmaktan çıkmakta; okul, bilgiye ulaşma yollarının öğretildiği, bilginin sürekli yeniden üretildiği bir kuruma dönüşmektedir. Toplumlara ilgili olarak *ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi/endüstri toplumu, modern toplum, sanayi ötesi yada sonrası toplum, modernlik ötesi l post-modern, bilgi toplumu, küresel toplum* gibi çeşitli sınıflamalar yapılmaktadır (Şişman, 2002).

(Alvin Toffler, 1992). 'in nitelendirmesiyle insanlık, *birinci dalga toplumu* (tarım toplumu) ve *ikinci dalga toplumu* (sanayi toplumu) süreçlerini tamamlayarak halen *üçüncü dalga toplumu* (bilgi toplumu) olma durumuna gelmiştir. Elbette bu gözlemler, daha çok gelişmiş batılı ülkelere dayanmaktadır. Bilgi toplumu, bilgi ve enformasyon teknolojisinin öne çıktığı toplum tipini ifade etmektedir. Tarım toplumunda öne çıkan kavram *doğa* iken sanayi toplumunda *makine*, bilgi toplumunda ise *bilgi* ve *enformasyon teknolojisi* olmaktadır. Tarım toplumunda *fiziki güç ya da kas gücü*, sanayi toplumunda bununla birlikte *makine gücü* ön plânda iken bilgi toplumunda *zihni ve entelektüel güç* ön plâna çıkmaktadır. Toplumda iş alanları ile ilgili olarak *tarım*, *sanayi* ve *hizmet* alanları biçiminde yapılan sınıflamaya günümüzde bir de *bilgi* alanı eklenmiştir. İnsanların önemli bir kısmı da bu alanda istihdam edilmektedir. Bilgi toplumunda hizmet ve bilgi sektörleri öne çıkmakta, bu sektörlerde çalışan insan sayısı da giderek artmaktadır. Kas ve beden gücüne dayalı olarak yapılan işlerin yerini, bilgi gücüne dayalı işler almıştır. Dolayısıyla giderek iş dünyasında daha nitelikli insan gücüne olan talep artmaktadır (Toffler, 1992).

Günümüzde gelişmişliğin önemli göstergelerinden biri de bilgi üretimi ve tüketimi ile ilgilidir. Bilginin üretimi, insan kaynağı ile mümkün olabildiğinden bilginin üretiminde ve kullanılmasında onu üretecek insanın niteliği de önemli olmaktadır. Toplumların tarihinde bugünkü haliyle okul sistemleri, kitlesel eğitimin yapıldığı yerler olarak modernleşme ve sanayileşme süreci ile birlikte gelişmeye başlamıştır. Sanayileşme sonucu toplumsal yaşamda meydana gelen işbölümü ve uzmanlaşmaya bağlı olarak okullar, insanların söz konusu yaşamdaki çeşitli rollere ve uzmanlık alanlarına hazırlandığı yerler olarak görülmüştür. Dolayısıyla okulun daha çok ekonomik ve teknik işlevi öne çıkmıştır. Diğer taraftan sanayileşme döneminin temel kavramı *fabrika* olduğundan okullar da adeta bir fabrika gibi düşünülmüş, bir takım girdileri kullanarak üretimde bulunan bir işletme olarak görülmüştür.

Ayrıca okul, çeşitli rollere sahip insanlardan oluşan, '*rasyonel*' kurallara göre oluşturulan ve işleyen *bürokratik bir yapı* olarak tanımlanmıştır. Eğitim, milli devletlerin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiş; okul, milli ideolojinin üretilip aktarıldığı bir kurum olarak işlev görmeye başlamıştır. Böylece eğitim, büyük ölçüde devletin kontrolünde olan bir kurum olarak bireyler üzerinde bir egemenlik ve kontrol aracı olarak gelişmiştir. Eğitim, sosyal bir işlev olarak, okullar da bu işlevi karşılamaya dönük bir yapı olarak görülmüştür. Böylece okullar, sosyal yaşamın vazgeçilemez birer parçası haline gelmiştir. Okul sistemleri ile ilgili çeşitli modeller geliştirilmiş, eğitim alanında gelişen çeşitli eğitim akımları, okul, eğitim, eğitim ortamı, eğitim programı, öğrenci, öğretmen konularında farklı ve bazen birbirleriyle çelişen tezler ileri sürmüşlerdir (Toffler, 1992).

Geleneksel okullar, önceden hazırlanan testlerle öğrencileri yeteneklerine göre seçen ve ilgili programlara yerleştiren yerler olarak görülmüştür. Dolayısıyla kimin hangi okullara gidebileceği, büyük ölçüde bu seçme sistemleri ile belirlenmeye başlanmıştır. Diğer taraftan eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin kabul edilmesine bağlı olarak herkes, yetenekleri doğrultusunda istediği okulda eğitim görme hakkına sahip olarak görülmeye başlanmış, fakat bu söylem büyük ölçüde teoride kalmıştır. Başka bir ifade ile modern ya da geleneksel okulun eleyici rolü öne çıkmıştır (Toffler, 1992).

Geleneksel anlamda okullar, üretilmiş bilginin aktarıldığı yerler olarak görülür. Bu eğitim anlayışında öğrenci, öğretmen tarafından kendisine bilgi yüklenmesi öngörülen bir nesnedir. Bu anlamda öğretmen ise bilgiye sahip olan, bilen, bildiklerini, kendilerinin bilmedikleri kabul edilen öğrencilere aktaran kişidir. Bunun yanında öğretmen, aktardığı bilgilerin öğrenci tarafından ne kadar özümsemiştiği, çeşitli yollarla test eden, yani söz konusu bilginin kendisine yeniden aktarılmasını isteyen kişidir. Çağcıl okullar, modernleşme sürecinin ürettiği *kültürü aktarma*

araç/arı olarak '*modern*' bireyi üreten bir fabrika olarak tasarlanmıştır. Burada tek tip bir programa bağlı olarak her öğrencinin aynı içeriği, aynı seviyede öğrenmesi beklenmektedir. Modern okulda bireysel farklılıklar göz ardı edilmekle kalmayıp aynı zamanda törpülenmektedir. İnsanlar, tasarlanmakta, forma sokulmakta, biçimlendirilmektedir. Modern toplumlarda okulun tasarlanmasında model alınan kurum ise askerlik kurumudur (Taşçı; 2001).

Bu nedenle de disiplin ve biçimsellik ön plândadır. Burada çocuklar ve gençler, büyüklerinin rehberliğinde yaşama ve yaşamdaki rollerine hazırlanır. Okul, insanları seçer, eler, özelliklerini ölçer, biçer; tutumları, değerleri, bilgiyi, beceriyi, zekâyı vb. Bu ölçme sürecinde kimileri başarısız olarak addedilir, sistemin dışına atılır; kimileri ise başarılı görülerek ödüllendirilir. İçinde yaşadığımız çağa bilgi ve bunun türevleriyle oluşturulan, *bilgi çağı*-, *enformasyon çağı*-, *bilişim çağı* gibi adlar verilmektedir. Bilgi toplumu ifadesi, gelişen bilgi teknolojilerine bağlı olarak bilginin üretim ve dağıtımındaki gelişmelere vurgu yapmaktadır. Gelişen bilgi teknolojileri, başka alanlarda olduğu gibi okul eğitime de yeni boyutlar getirmekte, *uzaktan (açık) öğretim*, *programlı öğretim*, *bilgisayarlı eğitim*, *bilgisayar destekli eğitim (BDE)*, *bilgisayara dayalı öğretim (BDÖ)*, *bilgisayardan öğrenme*, *İntemet'le öğretim*, *sanal okul* gibi konular, eğitimde gelişen ve kullanılan bilgi teknolojilerine bağlı olarak yapılan tartışma başlıkları arasında yer almaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde, başta ekonomik yaşam ve iş yaşamı olmak üzere eğitim alanında da bazı etkiler gözlenmektedir (Taşçı; 2001).

Geçmişte bilginin üretiminde kullanılan matbaalar giderek yeni teknolojilerin kullanıma girmesiyle gelişen bilgi teknolojilerinden yararlanmakta, kısa sürede çok fazla miktarda basılı bilgi üretilebilmektedir. Bugün dünyayı paylaşan uluslar, internet demlen bilgi ağıyla birbirine bağlanmış durumdadır. İnternet, insan ilişkilerinde,

değerlerde, eğlenme biçimlerinde bazı değişmelere neden olmakla kalmayıp alış-veriş anlayış ve uygulamaları bundan etkilenmekte, banka-finans sistemleri buna dayalı işlemekte, sanal ortamda dünyanın her yanından insanlar birbiriyle sohbet etmekte, bilgi alış-verişinde bulunmakta, sanal dergi, sanal gazete, sanal kütüphane ve sanal okullar oluşmaktadır. İnternet kullanımı, zaman ve maliyet açısından bazı kolaylıklar da sağlamaktadır. Teknoloji alanındaki gelişmeler, geleneksel okul, öğrenci ve öğretmen rollerinde değişimlere neden olmaktadır. Bilgi toplumunda okul ve eğitimin işlevine ilişkin çeşitli senaryolar üretilmektedir. Kimilerine göre, bilgi toplumunda eğitim, okulların tekelinden çıkacak, mevcut okul yapıları bütünüyle ortadan kalkacak, bunun yerine bilgi ağları egemen olacaktır. Gelişmiş bölgelerle gelişmemiş bölgeler arasındaki farklar da ortadan kalkacak, böylece daha eşitlikçi bir eğitim gündeme gelecektir. Eğitim, belirli yaş ve mekanlarla sınırlı olmaktan çıkacak, yaşamın her alanında kendi kendine öğrenme önem kazanacaktır. Kitlel eğitim yerine, bireysel eğitim öne çıkacaktır. Bilgi toplumunda okul ve eğitimle ilgili öne çıkan başlıca tartışma konuları şöyle sıralanabilir (Taşçı, 2001).

- a. *Bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin eğitime yansımaları.* Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, yaygın bir biçimde eğitim alanında da kullanıma girmektedir. bağlamda *bilgisayar destekli eğitim, İntemet'le eğitim* gibi konular önem kazanmaktadır.
- b. *Öğrenme ortamlarındaki değişimler.* Bilgi toplumunda okul, bilginin kazanıldığı tek yer olmaktan çıkmaktadır. Bilgi edinilebilecek alternatif kaynaklar artmaktadır. Buna bağlı olarak öğrenme de okulla sınırlı olmaktan çıkmakta, yaşamın her alanında söz konusu olmaktadır. Çağcıl anlamda fiziki bir mekan olan okul, İnternet sayesinde *sanal okula* dönüşmektedir.
- c. *Öğrenme-öğretme süreçlerindeki değişimler.* Geleneksel okulda daha çok öğretmen ve konu merkezli bir programla bağlı olarak belirli bir içeriğin öğrencilere kazandırılmasına ve öğretime önem

verilirken bilgi toplumunda, bireysellik, esneklik, *öğretme yerine öğrenme* öne çıkmaktadır.

d. *Öğretmenlerin rol ve yeterliklerindeki değişimler.* Yukarıdaki durum, öğretmenin rollerinde de bazı değişimleri gündeme getirmektedir. Öğretmen, öğrencilere, *öğrenmeyi öğreten ve öğrenmeye rehberlik eden* kişi olarak görülmektedir.

e. *Öğrencilerin rol ve yeterliklerindeki değişimler.* Çağcıl okulda öğrenci rolü, öğretilen bilgilerin muhatabı iken, bilgi toplumunda öğrenci, *öğrenmeyi öğrenen*, bilgi oluşturma sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, öncelikle *nasıl öğrenileceğini öğrenmesi* ve okulda bilginin yeniden üretilmesi sürecinin bir parçası olması gerekli olmaktadır.

f. *Öğrenme teori ve yöntemlerindeki değişimler.* Eğitim alanında öğrenmeyle ilgili sürekli yeni teori ve modeller geliştirilmekte, *kendi kendine öğrenme, sürekli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, İnternet'ten öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme* ve benzeri tartışmalar yanında, teorik plânda *yapısalcı öğr-enme, işbirliğine dayalı öğrenme, keşfedici öğrenme, proje yöntemiyle öğrenme, doğrudan öğretim, bireyselleştirilmiş öğrenme* gibi sürekli yeni kavramlaştırma ve teoriler gelişmektedir.

g. *Eğitimin amaçlarındaki değişimler.* Değişen toplum, değişen ilgi ve ihtiyaçlara göre eğitimin ve okulun amaçlarının da sürekli gözden geçirilmesi ve yeniden tanımlanması gerekli olmaktadır. Bu süreçte, eğitimle ve okulla ilgili bütün tarafların yada paydaşların amaç belirleme sürecine katılması öngörülmektedir.

h. *Eğitim programlarındaki değişimler.* İçinde yaşanan küreselleşme sürecine bağlı olarak toplumlar arasındaki ilişki ve etkileşimler artmakta, eğitim alanında uluslar arası işbirlikleri gelişmektedir. Tek düze toplumdan çoğulcu ve karmaşık topluma geçiş sürecinde çok kültürlü eğitim anlayış ve uygulamaları gündeme gelmektedir.

1. *Okul yöneticisinin rol ve yeterliliklerindeki değişmeler (Taşçı, 2001).*

Modern okul sistemlerinde okulla ilgili kaynakların sağlanmasındaki rolü öne çıkan yönetici tipi yerine zamanının çoğunu öğrenme konularına ayıran "öğretim liderliği" ve "dönüştürücü liderlik"rolü önem kazanmaktadır. Dünyada birçok sanal üniversitenin eğitim vermeye başladığı düşünüldüğünde, sanal okulun egemenliği de tartışmalara konu olmaya başlamıştır. Sanayi toplumu eğitim modeli ile bilgi toplumu eğitim modelleri arasında bir karşılaştırma vermek gerekirse bazı farklılıklar özetle şöyle gösterilebilir:

Karşılaştırma Boyutları	Sanayi Toplumu	Bilgi Toplumu
Yönetici	Kuralları Uygulayan Uzman	Eğitim/ Öğretim Lideri Rehberlik eden
Öğretmen	katılımcı Dinleyici	Takım çalışması odaklı Değişken
Öğrenci	Bireysel Başarı Odaklı	Esnek
Öğretim – Öğrenme Şekli	Standart	Çoklu bakış açısı
kazanma		
Amaçlar	Standart	Paylaşımçı
Program	Bilgiyi Aktarma	Bilgiyi dönüştürme ve üretme
Başarı Ölçütü		
	Öğretmen Merkezli	
Sınıf içi Süreçler	Bilgiyi aktarma	
Okulda Bilginin Yeri	Biriktirme	

Tablo-1. Sanayi Toplumu ve Bilgi Toplumu Okul Sistemlerinin Karşılaştırılması (Taşçı, 2001).

Bütün eleştirilere ve iyileştirme çalışmalarına karşılık Türkiye'de modern ve ezberci eğitim anlayışı sürmektedir. Kullanılan öğretme-

öğrenme ortamları ve öğretme-öğrenme yöntemleri, kalabalık sınıflar, zaman, mekan ve teknoloji konularındaki sınırlılıklar, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen, öğrenci ve bilgi üçlüsünde, öğretmen, bilgiyi aktaran kişi rolü üstlenmiş, öğrenci ise alıcı durumuna düşürülmüştür. Bütün bunlara karşılık eğitim sistemimizde, yeterli olmamakla birlikte öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğrenmeye doğru bir yönelme gözlenmektedir. Bu süreçte öğrencinin, bilginin edilgen bir alıcısı olmaktan çıkarılıp bilginin yeniden üretilmesi ve yeniden yapılandırılması sürecinde etkin bir rol üstlenmesi gereklidir. Bilgi toplumu insanının, her şeyden önce bilgisayar okur-yazarı bir insan olması gerekli olmaktadır. Dolayısıyla eğitim görmüş ve iletişim becerileri gelişmiş insan söz konusu olduğunda temel bilgisayar becerilerine sahip insan anlaşılmaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, 1980'lerin başında *her okula bir bilgisayar* sloganıyla işe başlamıştır. Örgün eğitimde bilgisayar eğitime yönelik çalışmalar, 1984 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen "Yeni Enformasyon ve İletişim Teknolojisi" çalışmaları çerçevesinde 1100 mikro bilgisayarın orta öğretim kurumlarına alınmasıyla başlamıştır. Daha sonra özellikle orta öğretimde, bilgisayar eğitiminden ziyade, diğer ülkelerde olduğu gibi bilgisayarın bir eğitim aracı olarak kullanıldığı *bilgisayar destekli eğitim uygulamaları* başlatılmıştır.

Yine Türkiye'de "Eğitimde Çağı Yakalamak 2000" adı verilen proje kapsamında 1998 yılında 6200 ilköğretim okulunun bilgisayar destekli eğitime başlanması öngörülmüştür. Bu proje çerçevesinde en önemli noktalardan birisi de *Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımı* geliştirilmesidir. Öncelikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler derslerine ait yazılımların kullanıma sunulması ve ayrıca 70000 okulun İnternet'e bağlanması için TNet projesinden yararlanılması düşünülmüştür. Bunları başka projeler izlemiştir (Usun, 2000).

Bilgisayar, Türkiye'nin ekonomik şartları düşünüldüğünde herkesin kolayca alabileceği bir araç olsa bile, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurarak herkesin kolayca değiştirebileceği bir araç değildir. Hızla ilerleyen teknoloji ortamında bir bilgisayar kısa bir süre sonra eski bir modele dönüşmektedir. TC'de evlerde çok az rastlanan bilgisayarı öğrenciler, ancak okulda görüp tanımaktadır. Bilgisayarların zarar görmesi ve bozulması gibi kaygılarla bilgi teknolojisi laboratuvarlarını öğrencilerin sürekli yararlanabileceği yerler haline getirmedikçe bilgisayar laboratuvarları, birkaç yıl içinde bilgisayar müzesine dönüşebilir. Bilgi toplumu, üstün niteliklere sahip insanlar gerektirmektedir. Bu insan, bilgi yüklü insan olmaktan çok gerekli bilgiye gerekli olduğu anda ulaşabilen, onu çözümleyebilen, bilgiyi sınıflayabilen, bilgiden yararlanabilen, bilgiyi sorun çözmeye uygulayabilen ve yeni bilgiler üretebilen insan olacaktır. Bunun için de bilgi çağının insanı, öğrenmeyi yaşamının bir gereği olarak gören, sürekli öğrenme arzusu içinde olan insan olacaktır. Dolayısıyla öğrenme, okulla ve okul programıyla sınırlı olmaktan çıkmakta, öğrenmenin merkezi bir bakıma okul dışına kaymakta ve yaşamın bütün alanlarını kapsamaktadır (Şişman, 2002a).

Genelde teknoloji, özelde ise bilgi ve eğitim teknolojisindeki gelişmelerin, okulun yapısını, işlevini, öğrenme-öğretme süreçlerini, öğretmen ve öğrencinin rolünü, öğretim-öğrenme yöntemlerini nasıl etkileyeceği, üzerinde durulan önemli bir konudur. Bu konuda bazı senaryolar üretilmesine karşılık kesin bir şey söylemek mümkün görünmemektedir. Kimileri eğitimde bilgi teknolojilerinin yaygın bir biçimde kullanılmasını önemli bir gelişme olarak görürken, kimileri de bunun bazı olumsuz sonuçlarına dikkati çekmektedir. Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı, bazı kolaylıklar sağlarken, sanal okul uygulamaları, ekonomik ve öğrenciler açısından maliyeti henüz yüksek olmakla birlikte eğitimin sunucuları yönünden bazı yararlar sağlamakta, zaman, mekan, öğretim elemanı gibi yönlerden avantajlar sağlamaktadır.

Bilgisayar ve İntemet'in, eğitimin, sosyal, kültürel boyutunu nasıl etkileneceği, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda en çok tartışılan konulardan biri de konunun ahlaki yönüdür. Diğer bir tartışma konusu da teknolojik değişmelerin öğretmenin rolünde ne tür değişmelere neden olabileceğidir.

Acaba gelişen bilgi teknolojileri, öğretmenin yerini alabilecek midir? Ancak henüz öğretmenin yerini tutabilecek bir aracın söz konusu olamayacağı, belki öğretmene daha çok iş düşebileceği ileri sürülebilir. Öğretmenlerin yeni eğitim-öğretim teknolojilerini tanıyan ve kullanabilen kişiler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretim-öğrenme süreçlerinde ağırlık öğrenmeye doğru kaymakta, öğretmenin rolü de *öğrenmeyi öğretmek* olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002a).

Bilgi toplumu, sanayi sonrası toplum, post-modern toplum gibi nitelendirmelerle birlikte yapılan tartışmaların son halkasını *küreselleşme süreci* ve *küresel toplum* ile ilgili tartışmalar oluşturmaktadır. Küreselleşme konusu, son zamanlarda, dünyada en çok tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Konu, siyasi, iktisadi, kültürel, eğitsel vb. çeşitli açılardan analiz edilmektedir. Yazılan ve söylenenlerde, kimileri küreselleşme sürecini kaçınılmaz bir süreç olarak görüp onu doğal karşılayıp savunurken kimileri de bu sürecin uluslar ve ulusal çıkarlar açısından olumsuz yönlerine dikkati çekmektedir (Tezcan, 2002).

Küreselleşme, kısaca uluslar arasında artan bu ilişki, iletişim ve etkileşime bağlı olarak bilgi, sermaye, mal, kültür, insan gibi kaynakların dolaşımındaki artışı ifade etmektedir. Konunun, tarihi, coğrafi, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi, hukuki gibi çeşitli boyutları vardır. Eğitim de genel olarak kültürel boyut içinde yer almaktadır. Medeniyetler ve uluslar arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşim, birbirini etkileme ve birbirinden etkilenme, yeni bir konu değildir. Her medeniyet ve kültür,

karşılaştığı diğer kültür ve medeniyetlerden etkilenmiş, bazı kültür öğelerini almıştır. Giderek uluslar arasındaki karşılıklı bağımlılık ve etkileşim artmakta, kapalı sistemler olarak nitelendirilen toplumlarda bile bu etkileşim, bütün kontrol mekanizmalarına rağmen önlenememektedir. Milli devlet merkezli egemenlik anlayışı da zayıflamaktadır. Uluslar arasında yapılan bazı sözleşmelere bağlı olarak demokrasi ve demokratik haklar ön plâna çıkmaktadır. Bazı konular (insan hakları, çocuk hakları, çevre bilinci) bütün dünyanın ortak değerleri arasında yer almaya başlamaktadır. Giderek milli devlet açısından mutlak egemenlikten bağımlı egemenliğe geçişten söz edilmektedir. Devletin egemenliği, devletin görevi, kültürel bütünleşme gibi kavramlar da yeniden tanımlanmaktadır (Şişman, 2002a).

Küreselleşme konusundaki tartışmalarla *yeni dünya düzeni*, *yerelleşme*, *neo-liberalizm*, *post-modernizm* başlıkları altında yapılan tartışmaların birbiriyle ilişkileri ve ortak yanları vardır. Bu kavramların tanımları konusunda bir uzlaşma olmayıp farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Diğer taraftan bu kavramlarla ifade edilen süreç, kimileri tarafından olumlu yönde bir gelişme olarak görülürken kimileri tarafından da eleştirilmektedir. Aslında bu eleştiriler, çok da yeni değildir. Kapitalizmin öteki yüzü ve kültürel çelişkileri, çeşitli yazarlar tarafından öteden beri üzerinde durulan bir konudur. Avrupa Birliğine girme hazırlığı içinde olan Türkiye, başka alanlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de bu bütünleşme için bazı köklü değişiklikler yapmak durumundadır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ve Devlet Plânlama Teşkilatı bünyesinde Avrupa Eğitimi ile ilgili kurullar oluşturup çalışmalara başlamıştır. Topluluğun mesleki eğitim alanındaki projelerini kapsayan *Leonardo da Vinci* ve genel eğitimi kapsayan *Socrates* programlarının birinci aşaması, 1995-1999 yılları arasında tamamlanmıştır. Şu anda ise 2000-2006 yıllarını kapsayan ikinci dönem çalışmaları başlamıştır. *Socrates* programı, eğitimde uluslar arası hareketliliğin sağlanması, uzaktan eğitim, bilgi kaynaklarına erişim,

eğitim kurumları arasında işbirliği, farklı ülkelerdeki diploma ve ders kredilerinin tanınması, Avrupa ülkeleri dillerinin öğrenilmesi gibi konuları kapsamakta olup *demokrasi, farklılaşma ve hoşgörü* kavramları üzerine kurulu *Avrupa vatandaşı* yetiştirmeyi hedeflemektedir. Avrupa Birliği, **Erasmus** projesi kapsamında 2000'li yıllardan itibaren yüksek öğretim öğrencilerinin %25'inin en az bir akademik yıl, Avrupa Birliğine dahil diğer bir ülke üniversitesinde eğitim görmesini öngörmektedir. Bu durum, üniversite programları arasında eşdeğerlik, kalite, standartlık, nitelik, akreditasyon gibi konuları gündeme getirmektedir. Türkiye'de de üniversiteler, bu kapsamda rektörlüğe bağlı birer Enformatik Merkezi oluşturarak söz konusu projeye katılmak için hazırlıklara başlamıştır (Özden, 2004).

1.2. Okul yönetimi

Sistem yaklaşımı açısından bakıldığında eğitim sistemi içinde okul bir alt sistem olarak kabul edilirse, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi de aynı durumda görülebilir. Buna göre okul yönetimi, bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanması olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1999, Açıkalın, 1999).

Bu başlık altında eğitim yönetiminin bir alt alanı olarak çağımızda okul müdürlüğün temel işlevleri ve yeterlilik alanları üzerinde durulmuştur. Gelişmiş ülkelerde okul müdürünün yeterlilik alanları, görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak her geçen gün yeni tartışmalar yapılmaktadır. Geleneksel olarak okul müdürünün, teknik, insani ve kavramsal konularda yeterliliklere sahip olması öngörülmekte olup temel görevi, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların sağlanması, yönetim süreçleri ve işlevleri üzerine yoğunlaşmakta idi. Yapılan araştırmalar, okul müdürünün geleneksel rol ve sorumluluklarının değiştiğini, çağcıl okul müdürünün görev ve sorumluluklarının, liderlik, iletişim, grup süreçleri (takım kurma, kalite çemberleri oluşturma, sosyalleşme, örgütsel bütünleşme

vb.), program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlıklar altında toplandığını göstermektedir. (Turan ve Şişman, 1999, Şişman, Turan ve Acat, 2003).

Her ne kadar etkili okul ve etkili okul yöneticisinin davranışları konusunda genel uzlaşma sağlanmış özellikler listesi belirlenmemiş olmasına karşılık araştırma bulguları, genel olarak *başarılı okul müdürlerinin* aşağıdaki özellikleri taşıdığını göstermektedir:

- a. Genellikle zamanlarını öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rolü oynamaktadırlar.
- b. Öğrencilere karşı derin bir sevgi ve muhabbet beslemekte ve onlara güvenmektedirler.
- c. Okulda işbirliğine dayalı ortaklaşa iş yapma konuları üzerinde yoğunlaşmakta olup insanlarla birlikte etkili çalışma becerilerine sahiptirler.
- d. Okul ve eğitimle bütünleşmiş olup okul başarısını en üst seviyeye çıkarmak için büyük çaba harcamaktadırlar.
- e. Okul müdürlüğünü, bürokratik bir görev olmaktan çok bir davayı (misyonu) gerçekleştirmenin aracı olarak görmektedirler.
- f. Değişme ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideridirler.

Yakın zamanlarda okul yöneticiliği ya da müdürlüğü yerine yaygın bir biçimde *eğitim liderliği*, *okul liderliği* ve *öğretim liderliği* gibi kavramlaştırmaların sıklıkla tercih edilmesine bağlı olarak okul yöneticisi yetiştirmeye dönük programlara da bir temel oluşturmak üzere bir takım standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlardan birisi de ISSCL raporudur (CCSSO, 1997).

MD.1. Okulun yönetimine ilişkin kararları verme yeterliği modülü'nde çıkan sonuçlara göre çok fazla uyum göstermektedir.

1.2.1. Okul iklimi

Okullar fiziki olarak birbirine benzer ancak her okul, sosyal bir oluşum olarak kendine özgüdür. Sağlıklı bir okulun iklimi, öğretmenlerin birbirleriyle ve okul müdürü ile olan ilişkilerinin niteliğini belirler. Olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamı ise bu ilişkilerin niteliğine göre oluşmaktadır. Okul dışından herhangi biri, bir okulu ziyaret ettiğinde oradaki insanlar arası ilişkileri gözleyerek o okulda egemen olan okul iklimi hakkında bir fikir sahibi olabilir. Her okulun kendine özgü bir kişiliği ve iklimi yanında o okulun bir de öğrenme iklimi vardır. Bu durum, okulları birbirinden ayıran en belirgin ve görünen özellik olmaktadır. Okulların kişiliğini tanımlamak için farklı kavramlar kullanılmasına rağmen son yıllarda en çok kullanılan kavramların başında örgüt iklimi ya da okul iklimi kavramı gelmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997a, 1997b; Hoy ve Sabo, 1998).

Örgüt iklimi kavramı, 1950'li yıllardan itibaren gündeme gelen ve 1960'lı yıllardan itibaren de üzerinde çokça araştırma yapılan konulardan birisidir. Konu, öncelikle sosyal bilimciler tarafından işletmeler üzerinde yapılan çalışmalar sırasında gündeme gelmiş, daha sonra bu bağlamda okullarda da araştırmalar yapılmıştır (Halpin ve Croft, 1963; Taguiri ve Litwin, 1968; Turan, 2002).

İklim kavramı, bu ilk çalışmalarda genelde örgütsel yaşamın niteliğini ifade etmek için kullanılmıştır. Bir tanıma göre örgüt iklimi, örgüt içindeki insanların davranışlarını etkileyen ve bir örgütü diğerlerinden ayıran özellikler bütünü olarak tanımlanmıştır. Diğer bir tanıma göre de örgütler açısından iklim, bir örgütte çalışan insanların içinde yaşadıkları iş ortamına ilişkin ortak algılarına dayalı olarak iş çevresinin çalışanların davranışları üzerinde etkili olan ölçülebilir özellikler bütünüdür. Dolayısıyla bir örgütün ikliminin belirlenmesinde o örgütte çalışan insanların orada egemen olan iş

ilişkilerine yönelik algılamaları temel alınmakta, bu algılamalara dayalı olarak da örgüt iklimi ile ilgili yargılamalarda bulunmaktadır.

MD.8. Okulda iyi bir ortam yaratma yeterliği modülüne göre yöneticiler kendilerin başarılı görmüşler, öğretmenler ise başarısız bulmuşlardır.

1.2.2. Okulun çevresiyle ilişkileri

Okul, açık sistem yaklaşımı açısından çevresiyle etkileşen, onunla alış-veriş ilişkileri içinde olan bir örgüt olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla okul, söz konusu çevreden bağımsız olarak ele alınamaz ve çözümlenemez. Okul çevresi, *yakın* ve *uzak* çevre olarak iki kategoride ele alınırsa, okulun yakın çevresini aileler, öğrenci velileri oluşturmaktadır. Uzak çevre olarak da okulun etkileşim içinde olduğu siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel çevreden söz edilebilir.

Diğer taraftan okulun çevresiyle ilişkilerinde okul içinde iki formal kanal bulunup bunlar, *okul aile birlikleri* ve *okul koruma demekleri'dir*. Okul aile birliği, MEB'ca hazırlanan *Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne* göre oluşturulan ve işleyen bir örgüttür. Bu örgüt, eğitimle ilgili konularda okul ile ailenin işbirliğini sağlamaya dönük etkinliklerde bulunmak durumundadır. *Okul Koruma Demeği* ise *Demekler Yasası'na* göre kurulan ve işleyen bir örgüttür. Bu dernek, daha çok okul çevresinden okula maddi katkılar sağlamak amacıyla çalışmalar yapar. Çoğu kere bu iki örgüt birlikte çalışmaktadır. Okulun çevresiyle iyi ilişkiler geliştirmesi, çevrenin okula olabildiğince katkısının sağlanması önemlidir. Bu durum da büyük ölçüde okul müdürünün liderlik becerilerine bağlıdır (Özden , 2004).

MD.13. Okul - çevre ilişkileri yeterliği modülüne göre öğretmenler yöneticileri başarısız bulmuşlardır.

1.2.3. Okul yönetiminde rol oynayan ögeler

Ülkelere göre, eğitim sistemlerinin ve okulların kuruluş, yapı ve işleyişleri değişebilir. Türkiye'de okullar, devlet tarafından önceden belirlenen yasa ve ilkelere göre açılmakta, örgütlenmekte ve işletilmekte ve denetlenmektedir. Örgütlenme, okul yapısı içinde yer alan rol, görevli ve görevlerin belirlenmesidir. Okul yapısı içinde çeşitli rol ve statülerde görevliler bulunmaktadır. Bunlar, *yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel* (memurlar, teknik personel, sağlık personeli, eğitim uzmanları, hizmetliler) olmak üzere gruplandırılabilir. Ayrıca okul yönetiminde, okul içi ögeler yanında okul dışında yer alan *ana babalar, baskı grupları, siyasal örgütler, iş piyasası* vb. de önemli bir yer tutar. Okulu, okul müdürü yönetir. Ayrıca okulların büyüklüğüne göre kadar müdür yardımcılığı kadroları vardır. Okul müdürü, okulu yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği yetkiye bağlı olarak okulun her türlü girdilerinin sağlamasından ve okul amaçlarını gerçekleştirme yönünde kullanılmasından sorumlu olan kişidir. Okul müdürü, okulun insan kaynağı ve diğer kaynaklarının sağlanması, yerli yerinde kullanılması, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü etkinliklerin planlanıp uygulanması, denetlenmesi, değerlendirilmesi, okulda işbirliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanması, ortaya çıkan sorunların çözümü kapsamında yer alan görevleri yerine getirmek durumundadır. Okul müdürü bunları gerçekleştirirken okul içi ve okul dışı güç ve beklentileri dikkate almak durumundadır (Özden , 2004).

1.2.4. Bir hizmet örgütü olarak okulun yönetimi

Okul, eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu bir yerdir. Eğitim sisteminin üst sistemleri olarak merkez (bakanlık) ve taşra örgütleri (milli eğitim müdürlükleri) okulun söz konusu hizmeti etkili bir biçimde üretebilmesi için vardır. Eğer okul, bir örgüt olarak ele alınacak olursa, onu bir *hizmet örgütü* olarak nitelendirmek mümkündür. Ancak okul, girdileri, işleme süreci, sonuçları yada çıktıları yönünden diğer örgütlerden farklıdır. Başaran (1989) okulu sistem yaklaşımı açısından

ele alarak onu bazı alt sistemler halinde çözümlenmiştir. Bunlar, *üretim alt sistemleri* (eğitim programına göre öğrencileri yetiştirmeye dönük hizmetler) *alışveriş alt sistemleri* (okulun dış çevreyle ilişkiler kapsamında yürüttüğü hizmetlerde rol alan birimler), *uyarlama alt sistemi* (çevresel değişmelere bağlı olarak okulun geliştirilmesinde rol oynayan birimler) *yaşatma alt sistemi* (okulun bir örgüt olarak ayakta kalmasına dönük olarak çalışan birimler) ve *yönetim alt sistemi* (okulu oluşturan bütün alt sistemleri işleten, yönlendiren, okul amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan alt sistem) biçiminde adlandırılmıştır (Başaran, 1989).

Buna göre okulun yönetim alt sisteminin görevi, okulla ilgili kararları vermek, çalışmaları planlamak, örgütsel yapıyı kurmak, iletişim, koordinasyon, denetim, değerlendirme gibi yönetim süreçleri kapsamında yer alan faaliyetleri gerçekleştirmektir. *Okul*, çevresinden aldığı başta öğrenci kaynağı olmak üzere, diğer kaynakları (program, öğretmen, teknoloji vb.) belli alt sistemler yardımıyla işe koştan, çevreye eğitim hizmeti ve eğitilmiş insanları ürün olarak sunan, okulun işleyişini değerlendirerek dönütler sağlayan, bu doğrultuda program ve süreçlerini gözden geçirerek gerektiğinde değişiklikler yapmak suretiyle varlığın] sürdürmeye çalışan *açık sosyal bir sistem* olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile *okul*, belirli bir mekanda, belirli bir rol yapısı ve belirli amaçlara bağlı olarak belirli bir insan grubuna, belirli bir süre, planlı ve programlı eğitim-öğretim hizmeti sunan toplumsal *bir hizmet örgütü* olarak nitelendirilebilir.

Doğrudan eğitim ve okul yönetimi ile teori ve modeller geliştirme çabaları oldukça sınırlı olduğundan genel olarak eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen örgüt ve yönetimle ilgili bazı kavram, teori ve modeller, işletme yönetimi alanında geliştirilenlerden uyarlanmaktadır. Bunlardan biri de *toplum kalite yönetimi*- yaklaşımıdır. (Başaran, 1989)

Ülker'e göre, yöneticiler okullarındaki yönetim süreçlerinin ideal olan demokratik yönetime yakın olarak işlediğini belirtirlerken, öğretmenler daha az yakın bulmaktadırlar (Ülker, 1979).

KKTC'deki İlkokul Öğretmenleri de Ülker'in araştırmasında olduğu gibi yöneticilerini yeterince demokratik bulmamaktadırlar. Fakat yöneticiler kendilerini daha demokratik görmektedirler. Yazıda belirlenen kriterlerin çoğuna uyum sağlanmamıştır.

MD.13. Okul personelinin yönetimi yeterliği modülüne göre de yeteli yeterliğe sahip olmadıkları görülmektedir.

1.3. LİDER VE YÖNETİCİ

Yönetici, genelde işgörenlerin davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir. Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar şunlardır (Gardner, 2000, s. 6).

- a. Lider uzun vadeli ve ufkun ötesini düşünür; yönetici ise kısa vadeli ve günlük olayları düşünür.
- b. Lider, küresel eğilimleri ve dışsal koşulları düşünür; yönetici ise örgüt çerçevesinde düşünür.
- c. Lider ve yöneticinin etkileme biçimi ve etki alanı birbirinden farklıdır.

Thomas Jefferson, Avrupa'nın dışında bütün bir toplumu etkilemiştir. Gandhi, dünyadaki bütün insanları etkilemiştir. Yöneticinin alanı, örgütün bürokratik sınırları içinde kalmaktadır. Liderin vizyon, değerler ve motivasyona önem verdiği ve akılcı olmaya çalıştığı vurgulanmaktadır. Yönetici ise plânlamaya ve denetime önem vermektedir. Yönetici örgütsel yapı ve süreç içindeki gündelik işlerle

uğraşmakta; lider ise örgütsel yapı ve süreci değiştirmeye çalışmaktadır (Çelik, 2000).

Etkili okulu oluşturma ve sürdürmede, yöneticinin bir eğitim ve öğretim lideri olarak önemli bir yerinin olduğu, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir konudur. Okul yöneticilerinin başlıca yönetim alanları, *eğitim-öğretim sürecinin yönetimi, insan kaynağının yönetimi, fiziki kaynakların yönetimi, dış çevrenin yönetimi, okul kültürünün ve değişiminin yönetimi* olmak üzere beş boyutta toplanabilir. Buna göre etkili okullarda yöneticilerle ilgili bazı belirlemeler şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002b):

- a. Okulun vizyon ve amaçlarının paylaşılmasına öncülük eder,
- b. Öğretmen ve öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahiptir,
- c. Eğitim-öğretimle ilgili konularda okul toplumunun üyelerine liderlik yapar,
- d. Eğitim-öğretim sürecini değerlendirir,
- e. Okul programının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
- f. Öğretmen ve öğrencilerden başarılı olmalarını bekler,
- g. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar,
- h. Okulun her yerinde görünür ve sınıfları ziyaret eder,
- i. 1. Okulda iyi bir çalışma ve öğrenme ortamının oluşmasına öncülük eder,
- j. Okuldaki zamanın çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır,
- k. Okulda zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- l. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesine dönük etkinlikler düzenler,
- m. Çevrenin ve velilerin okula destek ve katılımını sağlar,

- n. Okulda güçlü bir okul kültürü ve olumlu bir iklim oluşmasına öncülük eder,
- o. Okulda iyi bir davranış ve rol modelidir.

1.3.1. Bir eğitim lideri olarak okul müdürü

- a. Bütün okul toplumunun başarısı için, okul toplumu tarafından paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,
- b. Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götüreceği bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren,
- c. Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamını oluşturmak ve sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen,
- d. Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla işbirliği yapabilen, farklı toplumsal istemleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
- e. Bütün öğrencilerin başarısı için tutarlı, adil, ahlakî bir lider olabilen,
- f. Bütün öğrencilerin başarısı için, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir.

Yukarıda verilen altı standartla ilgili olarak yetiştirilmesi öngörülen bir okul müdürünün *bilgi temelleri* ise şu konulardan oluşmaktadır:

- a. Çoğulcu ve demokratik bir toplumda öğrenmenin amaçları, stratejik plânlama ilkeleri, sistem teorisi, bilgi kaynakları-veri toplama ve veri analizi stratejileri, etkili iletişim ve uyumsuzlukların yönetimi, uzlaşmayı sağlama.
- b. Öğrenci gelişimi, uygulamalı öğrenme teorileri, uygulamalı motivasyon teorileri, program oluşturma-iyileştirme-

değerlendirme-geliştirme, etkili öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme stratejileri, toplumsal farklılıklar ve eğitim programı, yetişkin eğitimi ve meslekî gelişim modelleri, bireysel ve örgütsel değişme süreçleri, teknolojinin öğrenme ve öğrenci gelişimindeki rolü ve okul kültürleri.

- c. Örgütsel teoriler-modeller ve örgüt geliştirme, okul ve bölgesel düzeyde prosedürler, okul güvenliği, insan kaynaklarının yönetimi, eğitim maliyesi, okul binalarının kullanımı, okul ve eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, yönetimde teknoloji kullanımı.
- d. Okulu etkileyen küresel değişme ve dinamikler, toplumun kaynakları, halkla ilişkiler ve pazarlama stratejileri, başarılı okul-aile-iş yaşarnı-toplum-hükümet-yüksek öğretim ilişkileri.
- e. Çağcıl toplumda eğitimin amacı ve eğitim liderinin rolü, farklı ahlaki anlayışlar, okul yaşamında değerler, mesleki, ahlaki ilkeler, felsefe ve eğitim tarihi.
- f. Katılımcı demokrasinin ilkeleri, demokrasinin güçlenmesinde ve üretken bir toplum oluşturmada okulların rolü ve önemi, eğitim ve okulla ilgili hukuki temeller, okulu etkileyen sosyal, ekonomik, kültürel, politik sistemler, başarılı değişme ve çatışma çözüm modelleri, öğrenmeyi ve öğretimi etkileyen küresel değişmeler, demokratik toplumda farklılığın ve eşitliğin önemi (CCSSO raporları,1997).

Yine yukarıda söz edilen standartlar kapsamında bir okul müdürünün benimsemesi öngörülen *inanç* ve *değerlerin* bazıları da şunlardır:

- a. Her çocuğun eğitilebilirliğine ve öğrenebileceğine inanmak, sürekli geliştirilen bir okul anlayışına sahip olmak, katılımcılığa inanmak, çocukların başarılı birer yetişkin olabilmeleri için gerekli beceri ve değerleri kazandığından emin olmak, kendi değer, inanç ve uygulamalarını sürekli gözden

geçirmek, bireysel, örgütsel başarı ve performansı artırmak için yapılması gerekenlerin farkında olmak.

- b. Okulun ana amacının, "her öğrencinin öğrenmesini sağlamak" olduğunu bilmek, bütün çocukları öğrenmeye hazır hale getirmek, kendisi ve başkaları için yaşam boyu eğitimin ve öğrenmenin gereğine inanmak, mesleki gelişmişliğin, okulu iyileştirmede en önemli faktör olduğuna inanmak, farklılıkların yararına inanmak, güvenli ve destekleyici bir öğrenme çevresinin önemine inanmak, çocukları toplumun üretken birer üyesi olarak yaşama hazırlamanın gereğine inanmak.
- c. Kararların, öğrenmeyi ve öğretimi güçlendirmek için alınması gerektiğine inanmak, okulları güçlendirmek için risk almak, insanlara ve Okulun, geniş toplumun bir parçası olarak iş görmesi gerektiğine, ailelerle işbirliği ve iletişimin gereğine, ailelerin ve okulla ilişkili olanların karar süreçlerine katılması gerektiğine, ailelerin, çocuklarının zihni donanımı için en iyisini isteyeceklerine, aile ve toplum kaynaklarının çocukların eğitimi için olduğuna ve halkı bilgilendirmenin gereğine inanmak; ayrıca, farklılığı bir zenginlik olarak görmek ve ailelerin çocuğun eğitiminde söz sahibi olduklarını bilmek.
- d. Toplumun genel ideallerine inanmak, her öğrencinin nitelikli ve özgür bir eğitim hakkı olduğunu bilmek, karar alma sürecinde ahlaki ilkelere uymak.
- e. Sosyal hareketlilik ve eşitlik için eğitim anlayışını benimsemek, farklı kültür-değer ve fikirlere saygı duymak, eğitimi daha iyiye götürmek için diğer kurum ve karar vericilerle sürekli diyalog içinde olmak, kanunları sürekli öğrencilerin hakkını korumak için kullanmak (CCSSO raporları 1997).

Okul yönetimine ilişkin standartlaşma kapsamında üçüncü boyutu ise, *okul liderinin göstermesi gereken performans* oluşturmaktadır. Bu performansa örnek olarak da şunlar sıralanabilir:

- a. Okul toplumunu oluşturan üyeler, aileler ve toplumu oluşturan bütün üyelerin ortaklaşa paylaştıkları bir okul misyonu ve vizyonu oluşturmak, bunu her türlü eğitimle ilgili etkinliklere yansıtmak, bütün kaynakları bu vizyon ve misyonu gerçekleştirmek için kullanmak, bunun için gerekli işbirliğini sağlamak, bunu engelleyen sorunları ortaya koymak, tanımlamak, çözüm biçimlerini uygulamak ve değerlendirmek.
- b. Bütün insanlara adil davranmak ve saygı göstermek, meslekî gelişmeyi, öğrenme merkezli kılmak ve bunu okulun vizyon ve amacıyla birleştirmek, çalışanlara ve üretenlere değer vermek ve ödüllendirmek, öğrenme ve öğretimi güçlendirmek için teknolojiyi kullanmak, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek çeşitli etkinlikler düzenlemek.
- c. Yönetim kararlarında öğrenme, öğretim ve öğrenci gelişimini sürekli göz önünde bulundurmak, prosedürleri öğrenmeyi güçlendirmek için kullanmak, zamanı etkin bir şekilde kullanmak, etkili problem çözme ve çatışma yönetme yöntemlerini kullanmak, etkili iletişim becerilerine sahip olmak, insani ve mali kaynakları okul amaçlarını gerçekleştirmek için etkin şekilde kullanmak, temiz, düzenli, güvenli bir okul çevresi meydana getirmek.
- d. Toplumun içinde olmak ve grup etkinliklerine aktif şekilde katılmak, toplum liderleriyle sürekli iletişim halinde olmak, basınla etkili bir iletişim içinde olmak, farklı iş ve hizmet örgütleriyle ilişki kurmak.
- e. Mesleki ve kişisel değerlerini sürekli gözden geçirmek, kişisel ve mesleki ahlak ilkeleriyle hareket etmek, rol modeli olarak hizmet

etmek, okulu toplumun eleştirilerine açık tutmak ve yasaları adil olarak uygulamak.

- f. Farklı toplum liderleriyle sürekli diyalog halinde olmak, öğrencilerin ve ailelerin davranışlarını etkileyen çevreyi tanımak, okul yönetimi ile ilgili sorumlulukları kabullenmek (CCSSO raporları, 1997).

1.3.2. Okul müdürünün görevleri

Okul müdürleri, milli eğitimle ilgili bazı yasa ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. TC.*Milli Eğitim Bakanlığı İç Hizmet Yönetmeliği'nde* ve eğitim kademeleriyle ilgili yönetmeliklerde bu görevler açıklanmıştır. Buna göre okul yöneticisi, milli eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu görülmektedir. Diğer yandan okul müdürünün, planlama, karar verme, örgütleme, koordinasyon, iletişim, denetleme değerlendirme vb. yönetim süreçleri kapsamında yer alan görevleri bulunmaktadır. Okul müdürünün görevleri, okul yönetimi konusunda yazılmış kitaplarda değişik başlıklar altında açıklanmaktadır (TC.MEB.YAveYDY, 2004).

Taymaz (2000) bu görevleri, *personel işleri, öğrenci işleri, öğretimle ilgili işler, eğitimle ilgili işler, okul işletmesiyle ilgili işler* olmak üzere beş başlık altında toplamıştır.

- a. *Personel İşleri.* Personel ihtiyacının belirlenmesi, personelin işe alınması, istihdam edilmesi, yer değiştirmesi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi, denetlenmesi, yükseltilmesi, sicil ve disiplin işlemleri, (ödüllendirilmesi, cezalandırılması), özlük işleri (sağlık, güvenlik, izin, askerlik işlemleri) emekliye ayrılması vb.

- a. *Öğrenci İşleri*. Öğrencilerin kaydedilmesi, izlenmesi, nakil ve kayıt silme işlemleri, sağlık ve güvenliği, kimlik, paso düzenleme, askerlik işlemleri, sınavlar ve sınıf geçme işlemleri, mezuniyet ve diploma işlemleri vb.
- b. *Öğretimle İlgili İşler*. Okulun yıllık öğretim planının yapılması, öğretimle ilgili kitap, araç-gereçlerin sağlanması, kütüphane işleri, öğretmenler kurul toplantıları ve öğretimin gerçekleştirilmesi vb.
- c. *Eğitimle İlgili İşler*. Okul rehberlik işleri, öğrenci disiplin işleri, okul nöbet işleri, eğitsel ve sportif etkinlikler, okul-aile birliği ve okul koruma derneği çalışmaları vb.
- d. *Okul İşletmesiyle İlgili İşler*. Okul bina ve tesislerinin donatım, bakım ve onarım işleri, temizlik, sivil savunma işleri, yazı, hesap ve ayniyat işleri, kooperatif, kantin ve döner sermaye işleri vb (Taymaz, 2000).

Gökmen'e göre, müdürlerin öğretmenleri değerlendirmeleri konusunda öğretmenlerle müdürler arasında görüş ayrılıkları vardır (Gökmen, 1977).

Aynı doğrultudaki görüşler bu araştırmada da mevcuttur. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin yukarıdaki 4 ve 5'inci maddelerde aynı düşündüklerini belirtmişlerdir.

1.4 İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu

yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

TC. Eğitim Sistemi'nde çok önemli bir role sahip olan ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yeterlikler belirlenirken ilgili yerli ve yabancı araştırmalar taranarak genel bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada özellikle mevcut yöneticiler ve yönetici olmak isteyenlere yeni bir bakış açısı kazandıracağı beklenmektedir.

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, okul yöneticilerinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir. Okul yöneticileri etkili olabilmek için hem yönetim kavram ve kuramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir.

Bursalıoğlu'na göre, eğitim yöneticisi olarak ilköğretmen okulu müdürleri alanlarında yeterli bulunmamış ve hizmet öncesi yetiştirilmelerinin önemi vurgulanmıştır (Bursalıoğlu, 1975).

KKTC'deki bu araştırmada da öğretmenler yöneticilerini yeterince yeterli bulmamışlardır. Bu açıdan bir benzerlik olduğu görülmektedir.

1.4.1. Okul müdürlerinin yeterlikleri

Okulu yönetme yetkisi müdüre aittir. Yetki, okul amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileme, harekete geçirme, emir verme hakkı olarak tanımlanabilir. Yetkini kaynağı sadece yasalar olmayıp bir okul yöneticisi yönetme gücünü, kişilik, uzmanlık bilgisi vb. çeşitli özellikleriyle destekleyebilir. Yetkiyle birlikte söz konusu edilen sorumluluk ise bir işin yerine getirilme zorunluluğunu ifade eder. Okul

müdürlerinin, yönetsel güçlerini liderlik güçleriyle desteklemeleri gerekir. Okul müdürlerinin yeterlilik kazanmaları öngörülen alanlar dünyada sürekli tartışılmaktadır. Yeterlilik, bir görevle ilgili olarak sahip olunması öngörülen özellikleri (bilgi, beceri) ifade eder. Bu konuda gelişmiş ülkelerde üzerinde durulan konu ve alanlardan yukarıda kısaca söz edildi.

Okul müdürlüğü bir uzmanlık alanı olarak kabul edilirse, okul yöneticisi adaylarının da bu rolün gereklerine göre yetiştirilmesi, bazı konularda bir takım yeterlilikler kazanmaları gerekir. Okul müdüründen beklenen temel işlevlerden biri, okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla (öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar) okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktır. Başarılı bir okul müdürlüğü için eğitim-öğretim ve yönetim alanlarında bazı yeterliliklere sahip olunması gerekir. Okulda yapılan işlerin doğasına bağlı olarak okul yöneticinin, eğitim-öğretim, insani ve teknik konularla ilgili bazı bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir. Okul yöneticilerinin yeterlilik alanlarıyla ilgili bazı sınıflamalar yapılmaktadır. Yukarıda bu konuda yapılan son çalışmalar özetlendi. Ancak bu yeterlilikler kısaca, teknik, insani ve kavramsal olmak üzere üç başlık altında toplanabilmektedir (Turan, 2000).

Yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç gruba ayrılır;

a. Teknik yeterlikler:

Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir. Yöneticinin örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi de teknik yeterlilikler içinde sayılabilir.

Teknik yeterlikler, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri olan belirli bir alanda yeterlik anlamı verir . Teknik yeterlikler göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin tümü o görevin teknik etkinliklerini oluşturur. Bir teknik yeterliliğin sağlanması çoğu kez başka yeterliklerin kazanılmış olmasına bağlıdır. Aynı şekilde bir ilişki teknik yeterliliklerle, insancıl ve karar yeterlilikleri arasında da görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapmayı bilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma iletişime ilişkin teknik yeterliliklerdir. Teknik yeterlilik alanında yönetici sorumluluğu 4 kategoride toplanmaktadır. Bunlar;

- I. Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir.
- II. Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular,
- III. Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,
- IV. Okul binalarının planlanması (Kaya, 1993).

Yönetici atama ile geldiğinden, başlangıçta ancak statü lideridir. Diğer bir anlamı ile baştır, üsttür. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki yöneticinin etrafındaki gruptan yani okulun iç ve dış öğelerinden gelecektir. Teknik yetkiyi ise yöneticinin yönetim bilgisi ve yeterlikleri sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde yönetici, gerçek bir lider rolüne girebilecek etrafındaki öğeleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yönde eyleme geçirebilecektir.

b.İnsancıl yeterlikler:

İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir. İnsansal yeterlik, yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin işgörenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterlikleri insancıl yeterlikler arasında sayılabilir. İnsansal yeterlikler yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Kaya, 1993).

c.Kavramsal yeterlikler:

Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir. Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve

kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. . Kavramsal yeterlikler örgütü bir bütün olarak görebilmek, duyabilmek yeteneğidir.

Eğitim yöneticisi; öğretmen, işgören, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Töremen, 2003).

Sacır'a göre, müdürler göstermekte oldukları yeterlikleri "çok" olarak gösterdiklerini belirtirlerken, diğer gruplar bu yeterliklerin "orta" düzeyde gösterildiğini belirtmişlerdir (Sacır, 1978).

Sacır'ın tespitlerinde de görüldüğü gibi KKTC'deki okul yöneticileri de kendi yeterliklerini hep en yüksek oranda göstermişlerdir. Böylece açıklamalarda anlatılan kriterlere çok da uyulduğu söylenemez.

1.4.2. Yeterlik ve okul yöneticilerinin yeterlik alanları

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterliliği oluşturan iki temel öge bilgi ve beceridir. Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir. Bu değişim durmaksızın değişmektedir. Okul yöneticisi 1960'lı yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda eğitimsel lider, 90'lı yıllarda ise transformasyonel lider , rolleri ile bütünleşmiştir. Okul yönetimi ile ilgili literatürde okul yöneticisinin 6 önemli rolü şu şekilde ortaya konmaktadır: Yöneticilik, öğretimsel lider, disiplin koyucu, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı, değerlendirici ve çatışma uzlaştırıcı .

Yönetici okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidir .

Dönmez, ilköğretim okul yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olmasını belirtmiştir; amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak

bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl

değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

Taymaz'ın aktarmalarına göre Kaya(1993,134). Okul yöneticilerinin şu yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okuliçi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek.

Atay'ın aktarmalarına göre (Akdeniz,1979). Lise yöneticilerinin yeterlilik alanlarını şu şekilde belirtmiştir; okulun; bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılması, koruma ve bakımı, okul personelinin yönetimi, yetki ve sorumluluğun kullanılması, okulda olumlu bir hava yaratılması, liderlik davranışları, öğrenci kişilik hizmetlerinin yürütülmesi, araştırma,geliştirme,yenileme alanları, okul içi ve dışı haberleşme etkinlikleri, okul ve çevredeki eğitim-öğretim çalışmalarının koordinasyonu . Yine Atay'ın aktarmalarına göre (Sacır, 1978). Kız Meslek Lisesi yöneticilerinin yeterliliklerini tespit etmek amacıyla yaptığı bir araştırmada yöneticilerin yeterlilik alanlarını; program-öğretim, personel yönetimi,öğrenci kişilik hizmetleri, okul-çevre

ilişkileri, işletmecilik, yardımcı hizmetler olarak ele almış, bunlara bağlı olarak 62 yeterlik alanı belirleyip incelemiştir.

1.4.3. Etkili yöneticiler

(Drucker, 1994). “Etkin Yöneticilik” adlı çalışmasında, etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığını şöyle sıralar :

- a. Etkin yöneticiler, zamanlarının nereye harcandığını bilirler. Denetimleri altında tutabildikleri en asgari zamanı bile sistematik olarak kullanmaya çalışırlar.
- b. Etkin yöneticiler, kendilerine somut hedefler koyarlar. Çalışmaktan çok, sonuç elde etmek için çaba harcarlar. İşe, “benden ne yapmam bekleniyor?” sorusuyla başlarlar.
- c. Etkin yöneticiler, sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışırlar, yani elinden gelen şeylere yönelirler, yapamayacakları şeylere işe girişmezler.
- d. Etkin yöneticiler daha yüksek bir performansın olağanüstü sonuçlar vereceği birkaç büyük alan üzerinde konsantre olurlar. Kendilerine öncelikler koyar ve önceliğe ilişkin aldıkları kararları korurlar.
- e. Etkin yöneticiler, nihayetinde etkili kararlar almak durumunda olan kişilerdir. Bunun her şeyden önce bir sistem işi olduğunu bilirler. Etkili bir kararın olgular üzerinde uzlaşmadan çok, birbiriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığını bilirler.

Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak (Greenfield ,1982).

tarafından yapılan bir araştırmada, etkili yöneticilerin;

Çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışabilen iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlararası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları bulunmuştur. Tanrıöğen’in

aktarmalarına göre (Clark ve Lotto ,1972).Etkili okul yöneticilerinin özelliklerini saptamaya yönelik “Principals In Inservetionally Effective Schools” adlı Delphi türü araştırmalarında, etkili okullarda çalışan yöneticilerin rollerine ilişkin 53 maddelik bir liste hazırlamışlardır. Daha sonra bu özellikler önem sırasına konmuştur. Sıralama sonucunda etkili okullarda çalışan yöneticilerin en önemli özellikleri aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır :

- a. Okulun temel ürünü ve eğitim öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler.
- b. Öğrenci ilerlemesini izler ve değerlendirirler,
- c. Okulun amaçlarını açık olarak okuldaki herkese iletirler,
- d. Okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel yeterliklerinin kazandırılması olduğunu, kabul ederler,
- e. Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek performans standartları koyarlar,
- f. Öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler,
- g. Öğretmenlerin sınıf içindeki performansları için yüksek beklentilere sahiptirler.

Özmen’ in aktarmalarına göre (Clark, 2000 ve Palmer,1997) okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için, olmak, bilmek ve yapmak sözcükleriyle tanımlanan birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir:

Olmakla ilgili olarak;

- a. profesyonel olarak (sorumluluk yüklenmek, örgüt yararına ve tarafsız çalışmak, zamanında doğru kararlar almak, teknik ve mesleki açıdan yeterli olmak, vb.),
- b. iyi karakter özelliklerine sahip olmak (dürüst, bütünleştirici, cesaretli, içten olmak),

Bilmekle ilgili olarak;

- a. liderlikte rol oynayan etkenleri bilmek (izleyenler, lider, iletişim, durum),
- b. Kendini bilmek (güçlü ve zayıf yanlar, bilgi ve yeterlikler),
- c. Mesleğini bilmek (mesleğinde ehil olmak ve diğerlerini görevleriyle ilgili olarak eğitebilmek),
- d. İnsan doğasını bilmek(insanların ihtiyaçları ve istekleri, insanların stres karşısındaki durumları, vb.),
- e. Örgütü bilmek (kimden yardım alınabileceği, örgüt iklimi, kültürü vb.),

Yapmakla ilgili olarak;

- a. yönlendirme yapmak(amaç oluşturmak, sorun çözmek, karar almak, planlamak),
- b. uygulama yapmak(iletişim, eşgüdümleme, denetim, değerlendirme vb.),
- c. güdüleme yapmak (örgütte morali geliştirmek, eğitmek,yönlendirmek vb.) .

Ta. Tanrıöğen'in aktarmalarına göre (Leithwood ve Montgomery, 1982). "The Role of The Elementary Principal in Program Improvement" adlı çalışmalarında çeşitli araştırmaları gözden geçirdikten sonra, etkili yöneticilere ilişkin olarak şu noktaları vurgulamışlardır :

- a. Yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler,
- b. Karar verme yetkisini astlarına dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler,
- c. Önemli konuda personelinin görüşlerine başvururlar,
- d. Personelini program geliştirme eylemlerine katarak deneyim kazanmalarını sağlarlar,

- e. Öğretmenleri kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve kendi gelişmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdüler
- f. Öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler,
- g. Program geliştirme ile ilgili yeni görüşleri desteklediklerini ifade ederler,
- h. Etkili mesleki gelişme etkinlikleri düzenlerler,
- i. Öğrencilerin gelişmelerini yakından izlerler,
- j. Umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer yöneticilerden bilgi alırlar,
- k. Rutin yönetsel konuları etkili bir biçimde ele alırken amaca yönelik diğer çalışmalar için de zaman yaratırlar.

Dönmez' in aktarmalarına göre (Morris,1999). 21.yüzyılda etkili okul liderlerinin gerektirdiği rolleri şu şekilde belirtmiştir; kolaylaştırma, öğreticilik, uzman danışmanlık, kaynakları eşgüdümleme, iletişimcilik, destekleyicilik. Ayrıca okul yöneticisi bu rolleri oynarken personele güvenmesi, geleceğe ilişkin iyimser olması, bütün kaynaklardan ve personelin yaratıcılığından en etkili biçimde yararlanması gerekmektedir.

Tanrıöğen'in aktarmalarına göre (Lipham, Rankin ve Hoeh, 1985). "The Principalship: Concept, Competencies and Cases" adlı yapıtlarında etkili okul yöneticiliğine ilişkin davranışları şöyle belirlemişlerdir :

- a. okulun amaçlarını belirleme,
- b. okulu örgütleme, eğitimsel liderlik sergileme,
- c. eğitsel kararları geliştirme,
- d. eğitsel değişiklikleri uygulama, öğretimsel programları geliştirme,
- e. personelle etkili bir biçimde çalışma, okulun kaynaklarını yönetme, okul- çevre ilişkilerini güçlendirme.

(Bursalıoğlu, 1975). “Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” konulu araştırmasında, ilköğretmen okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler üzerinde durmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerini, okul yöneticilerini ve öğretmenleri araştırma kapsamına almıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken yeterliklerden bütün deneklerin görüş birliği ile destekledikleri şunlar olmuştur:

- a. tarafsız değerlendirme yapabilme, okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme,
- b. liderlik ,
- c. öğrenci rehberliği,
- d. okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma, korunma, araştırma,geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme,
- e. okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme,
- f. okul personelinin yönetiminde görev,
- g. rol ve statüleri tanımlayabilme, okul ve çevre ilişkilerinde, basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilme.

(Binbaşioğlu, 1983). “Eğitim Yöneticiliği” adlı çalışmasında; iyi bir okul ve eğitim yöneticiliği ile ilgili araştırmaların, iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiğini belirtmiş ve iyi bir liderde bulunması gereken nitelikleri sıralamaya çalışmıştır. Bu nitelikler: konumun verdiği lider olması gerektiği üzerinde durduklarını belirterek iyi bir eğitim yöneticisinde güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir, yetkilerini bilgece kullanmasını bilir, herkese karşı anlayışlı ve eşit davranır, örgütünü ve amaçlarını iyi tanır, çevresindekilerle iyi ilişkiler kurar, sorunların kendisine gelmesini

beklemez, sorunları kendisi arar, yüreklidir, üzerine aldığı işleri sorumluluk duygusuyla sonuçlandırır, önerilerini ve programlarını dikkatle planlar, uygular ve uygulatır, bir öneriyi savunabilir ya da bir öneriye yapılacak karşı koymaları dikkatle yanıtlayabilir, okul yöneticiliğinde demokrasiye inanır ve onu uygular, bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüştür, iş arkadaşlarını da öyle olmaya özendirir, çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında doğru bilgi verir, eğitime inanır ve öğrencinin yararlarını herşeyin önünde tutar, tutum ve giyimine özen gösterir, düşünerek konuşur ve görüşlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille açıklar, her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları övmekten çekinmez, iş arkadaşlarının çabalarını düzene koymayı (eşgüdüm sağlamayı) bilir, okulla toplumun işbirliği yapmasını sağlar, okulu topluma, toplumu da okula yaklaştırmaya çalışır, yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir, olayları, adları ve çehreleri anımsayabilir.

Aydın , eğitim yönetiminde yeterlik örüntüsünün kritik görev alanlarını da şöyle sıralamaktadır: öğretim ve program geliştirme, öğrenci işleri, çevre-okul liderliği, öğretmen işgören hizmeti, okul binası ve alanı, ulaşım, örgüt ve yapı, okul bütçesi ve işletme yönetimi. Şahin 2000 yılında yaptığı “ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterlilikleri” adlı çalışmasında 97 yeterlik maddesini öğretim liderliği, araştırma ve mesleki gelişim, insan kaynaklarının yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri gibi başlıklar altında incelemiştir .

Çağdaş okul yöneticisi kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim yeterliksine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir . Okul yönetimi mesleğinde başarılı olmak için geleceğin eğitim yöneticilerinin temel

yeterliliklerinin iyi belirlenmesi gerekir. Ancak okul yönetiminde başarı, sadece yeterliliğe bağlı değildir. Okul yönetiminde başarılı olmak için yeterliliklere uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin belirlenmesi gerekir. İnançlar dikkate alınmadığı zaman, kişinin yeterlikleri yanlış kullanılabilir. Oysa ki, okul yöneticisi en iyi liderlik biçimini uygulamak zorundadır. Bununla birlikte her okul yöneticisi okuldaki eğitimi geliştirmek için yüksek etiksel ölçütlere bağlı kalmalıdır (Binbaşioğlu, 1983)

1.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul Müdürlerinin yeterlikleri ve yetiştirilmeleri konusunda yapılacak bir çalışma için, bu alanda yapılmış diğer araştırmalar ve literatürlerin incelenmesi gereklidir. Bu kaynakların Milli Eğitim sistemimizin, okullarımızda yapılan eğitim öğretim uygulamalarını yönetici-öğretmen işbirliğini, modern yönetim sistemi ile rehberlik faaliyetini ele almış olması beklenmektedir.

Modern eğitim uygulamaları ve okul müdürlerinin yönetim hizmetlerini de içine alan "Eğitim Yönetimi" alanlarında yapılan araştırmalar incelenerek konu ile ilgili yönleri özetlenmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar

1. Talim Terbiye Başkanlığı'nca, 1982 tarihli ve XI. Milli Eğitim Şurası çalışmalarına ışık tutmak amacıyla hazırlanmış olan "Öğretmen sorunları ve eğilimleri" araştırmalarında,

öğretmenlerin yönetim rehberlik ve denetleme ile ilgili alanlarda fikirleri alınmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin, öğretmenlere rehberlikte ve okulu bir bütün olarak yönetmekte yeterli olamadıkları, öğretmenlerle sağlıklı ilişki kuramadıkları gözlenmiştir (T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi

Başkanlığı, 1982).

2. Bursalıoğlu'na göre, eğitim yöneticisi olarak ilköğretmen okulu müdürleri alanlarında yeterli bulunmamış ve hizmet öncesi yetiştirilmelerinin önemi vurgulanmıştır (Bursalıoğlu, 1975).
3. Üstündağ'a göre, müdürlerle öğretmenlerin, Müdürlerin çalışmalarında göstermekte oldukları liderlik davranışları ve gösterilmesi gerektiğine inandıkları ideal liderlik davranış algıları farklıdır (Özyiğit, 2003, içinde Üstündağ, 1975).
4. Kabadayı'ya göre, Okul Müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin hemen tüm ihtiyaç alanlarındaki ihtiyacı karşılama yetersizliği arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki vardır (Özyiğit, 2003, içinde Kabadayı, 1982).
5. Kenan'a göre, okul yöneticisi ve velileri anketinde sıralanan 60 liderlik davranışım (ideal davranışlar) çoğunlukla, okul yöneticilerinden her zaman beklemektedirler (Özyiğit, 2003, içinde Kenan, 1984).
6. Alıç'a göre, Okul Müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Özyiğit, 2003, içinde Alıç, 1985).
7. Açıkgöz'e göre, öğretmenlerin okullarında alınan kararlara "çok az" düzeyde katıldıkları, buna karşın oldukça yüksek düzeyde katılmak istedikleri bulunmuştur (Özyiğit, 2003, içinde Açıkgöz, 1984).
8. Ülker'e göre, yöneticiler okullarındaki yönetim süreçlerinin ideal olan demokratik yönetime yakın olarak işlediğini

belirtirlerken, öğretmenler daha az yakın bulmaktadırlar (Özyiğit, 2003, içinde Ülker, 1979).

9. Aslan'a göre, okul-aile ilişkilerinin olması gereken (istenen) düzeyde olmadığı bulunmuştur (Özyiğit, 2003, içinde Aslan, 1984).
10. Gökmen'e göre, müdürlerin öğretmenleri değerlendirmeleri konusunda öğretmenlerle müdürler arasında görüş ayrılıkları vardır (Özyiğit, 2003, içinde Gökmen, 1977).
11. Sacır'a göre, müdürler göstermekte oldukları yeterlikleri "çok" olarak gösterdiklerini belirtirlerken, diğer gruplar bu yeterliklerin "orta" düzeyde gösterildiğini belirtmişlerdir (Özyiğit, 2003, içinde Sacır, 1978).
12. Akdeniz'e göre, müdürlerin göstermekte oldukları yeterliklere ilişkin görev alanları ile göstermeleri gereken yeterliklere ilişkin görev alanları farklı bulunmuştur (Özyiğit, 2003, içinde Akdeniz, 1979).
13. Balcı'ya göre, öğretmen ve yöneticilerin araştırmacı tarafından anketle belirtilen altı rol alanını da önemli gördükleri ve lise yöneticisinin rolleri ile ilgili olarak yüksek bir beklenti içinde oldukları bulunmuştur (Özyiğit, 2003, içinde Balcı, 1980).
14. Gürsoy'a göre, yönetici ve öğretmenler Milli Eğitim sistemimizde eğitim yöneticiliğinin çözüme kavuşturulması gereken bir sorun olduğu görüşündedirler (Özyiğit, 2003, içinde Gürsoy, 1979).

15. Başar'a göre, Okul Yöneticileri yönetimde en çok işletme ve personel alanlarına önem verirken eğitim alanı en az ağırlık verilen alandır. Yöneticiler okullarında bağımsız karar veremediklerini, kararları üst yöneticilerin verdiğini belirtmişlerdir (Özyiğit, 2003, içinde Başar, 1981).
16. Dumrul'a göre, Okul Müdürlerinin denetlemede en az yeterli oldukları görevler; "Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrencilerle ilgili bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi, teftiş ve çalışma raporları ile genelgelerin öğretmenler toplantısında değerlendirilmesi ve yorumlanması" olarak belirtilmiştir (Özyiğit, 2003, içinde Dumrul, 1987).
17. Sarı'ya göre, okul müdürlerinin atandıktan sonra sınama-yanılma yoluyla ve hizmetiçi eğitimle kendilerini geliştirmeleri yeterli bulunmamış ve meslek öncesi yetiştirilmelerinin önemi vurgulanmıştır (Özyiğit, 2003, içinde Sarı, 1987).
18. Özyiğit KKTC'de İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul müdürleri'nin yeterlikleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin kendilerini çok yeterli gördükleri sonucunu bulmuştur (Özyiğit, 2003).

Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak tarafından yapılan bir araştırmada, etkili yöneticilerin, Çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışabilen iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi

aktarıcı, insanlararası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları bulunmuştur (Greenfield ,1982).

Etkili okul yöneticilerinin özelliklerini saptamaya yönelik "Principals In Inservetionally Effective Schools" adlı Delphi türü araştırmalarında, etkili okullarda çalışan yöneticilerin rollerine şöyle sıralamıştır.

Okulun temel ürünü ve eğitim öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler. Öğrenci ilerlemesini izler ve değerlendirirler, okulun amaçlarını açık olarak okuldaki herkese iletirler, okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel yeterliklerinin kazandırılması olduğunu, kabul ederler, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek performans standartları koyarlar, öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler, öğretmenlerin sınıf içindeki performansları için yüksek beklentilere sahiptirler (Clark ve Lotto ,1972).

BÖLÜM II. KÜLTÜR VE YÖNETİM E KİLEŞİMİ

2.1. KÜLTÜR VE YÖNETİM

2.1.1. Temel inançlar

Burada temel inançlar, bir örgüt/okul ortamında bir arada bulunan insanların, bir takım konularda doğru olduğuna inandıkları gerçekleri ifade etmektedir. Bu inançlar, kültürün temelini oluşturmaktadır. Kısaca bu inançlar, insanların dünya ve onun içinde yer alan ve olup bitenlere ilişkin olarak paylaşmış oldukları inançları, başka bir ifade ile tartışmasız kabul ettikleri doğruları ifade etmektedir. Her kültürün üyesi olan insanlar, aşağıda belirtilen bazı konularla ilgili bir takım varsayımlar ya da inançlar geliştirebilirler. Bu konular, her kültürün çözmek durumunda olduğu temel sorun alanları olarak da görülebilir. Temel inançlar kapsamında insan, insanlar arası ilişkiler, insan davranışları ve gerçeğin mahiyeti ile ilgili kültürün üyelerinin ortak inançları kastedilmektedir. Olgun ve iyi insan hangi özelliklere sahip olmalıdır? İnsan, yaratılış itibarıyla nasıl bir varlıktır? İnsan iyi bir varlık mıdır? Saldırgan bir varlık mıdır? Yoksa karmaşık bir varlık mıdır? Bu ve benzeri soruların okul toplumunun üyelerince cevaplandırılması gereklidir. Dolayısıyla bir okul ortamında bir araya gelen insanların insanın mahiyeti konusunda ortak bir bakış açısına sahip olmaları gereklidir. Zira okul ortamında gerçekleştirilen pek çok düzenleme ve uygulama, insanın doğası konusundaki bazı varsayımlar üzerine kurularak gerçekleştirilir (Schein, 1985).

Yönetim biliminde geliştirilen bütün teorilerde de esas itibarıyla insanın mahiyeti konusundaki bazı varsayımlardan hareket edilmektedir. Örneğin, bir okulda insanın, esas itibarıyla kötü, çalışmayı sevmeyen, saldırgan bir varlık olduğu konusunda genel inançlar egemense, bu durumda okulda insan davranışının dıştan kontrol edilmesine dönük uygulamalar egemen olacaktır. Birlikte yaşamak durumunda olan insanların insanlar arası ilişkilerle ilgili bazı düzenlemelere ihtiyacı

vardır. Sosyal bir düzenin üyesi olan insanların şu sorulara ortak cevaplar oluşturmaları gereklidir: Yaşanan hayat, bir yarışma mı mıdır, yoksa bir ortaklık ve işbirliği midir? İnsanlar arasında gücün ve sevginin paylaşılmasında doğru olan yol nedir? İnsanlar arasında bireyci ya da toplumcu ilişkilerden hangisi tercih edilmelidir? Okulda, hiyerarşi, otorite, karizma, yasa ve kurallardan daha çok hangisi tercih edilmelidir? (Schein, 1985).

Bu konularda paylaşılan varsayımlara göre de bir okul ortamında ya bireysel rekabet ya da birlikte iş görme, işbirliği yapma yolları tercih edilecek; bireysel başarı ya da grup başarısına önem verilecek; işlerin görülmesinde ya rasyonel kurallar, hiyerarşi, otorite, yetki kullanımı ön plânda olacak ya da karşılıklı yardımlaşma, saygı, sevgiye dayalı informal ilişki ve yollar tercih edilecektir. İnsan, doğal ve sosyal çevre içinde yaşayan bir varlıktır. İnsanın söz konusu çevre ile ilişkilerini düzenlemesinde de kültürel bazı varsayımlar söz konusudur. Bazı kültürler, çevreye egemen olma, çevreyi etkileme, kontrol altına alma biçiminde ortaya çıkan etken ya da meydan okuyan insanı ön görür ve ödüllendirirken bazı kültürler de çevreye tabi olan, boyun eğen, itaat eden ve uyan insan davranışını ödüllendirebilir. Her insanın, sosyal öğrenme süreci içinde geliştirdiği bazı bireysel gerçekleri, doğruları vardır. Bunları başkalarıyla paylaşmayabilir. Ancak bir okul ortamında bir arada ve ortak eylemler içinde olması gereken insanların ortak bazı sosyal gerçekleri paylaşmaları önemlidir (Özden, 2004).

Gerçeğin bütün düzeyleri, sosyal öğrenme sürecinin bir sonucudur. Okulda birlikte ortak işler yapmak durumunda olan insanların yapılması öngörülen işlerle ilgili ortak varsayımlar geliştirmeleri gereklidir. Aksi halde bu insanların ortak amaçları gerçekleştirmek için çalışmaları söz konusu olamaz. Diğer taraftan bir okulda doğru bilgi ve kararlara ulaşmada izlenecek yollar hakkında da bir uzlaşma gereklidir. Kimi okullarda bu konuda kıdem, deneyim, önceki uygulamaları örnek alma

yolları öngörülürken kimileri de araştırma sürecine dayalı bilgi üretme yolunu tercih edebilir. Bazı kültürler, doğru kararların kıdemli ve deneyimli kişiler tarafından verilebileceğini kabul ederken bazı kültürler de doğru kararlara araştırmalar sonucunda ulaşılabilirliğini kabul ederler. İnsan, tercihte bulunan, karar veren ve eylemde bulunan bir varlıktır. Dolayısıyla insan davranışlarında, söz konusu tercih ve kararlar, önemli bir rol oynamaktadır, insanların hangi eylemlerde bulunması gerektiği, hangi insan davranışlarının insani, onaylanabilir ve hangi insan davranışlarının da insanlık dışı ve onaylanamaz olduğu konusunda kültürel bazı varsayımlar söz konusudur (Özden, 2004).

2.1.2. Temel değerler ve normlar

Değerler, bir toplumda neyin doğru, neyin yanlış olduğunu gösterir, kısaca insanların önem verdiklerini ifade eder ve yukarıda söz konusu edilen kültürel varsayımlara bağlı olarak gelişir. Belli bir değerler sistemine bağlı olarak da kültürel normlar oluşur. Normlar da kısaca davranışın yazılı olmayan kuralları olarak tanımlanabilir. Değerler ve normlar, bir okulda önem verilenleri, davranış standartlarını, ideal olanı ifade eder. Ortak değerler, uzlaşma ve bütünleşmeyi sağladığı gibi farklı değerler de çatışmaya neden olur. Bir okulda değerler, karar verme, personel seçme, ödül-ceza, performans değerlendirme, msan ilişkileri, iletişim, liderlik, çatışma vb. bir çok konuyla yakından ilgilidir. Değerler, çeşitli biçimlerde (ekonomik, sosyal, siyasal, dini vb.) sınıflandırılabilir. Diğer taraftan ara değerler ve nihai değerler; işe ilişkin değerler ve entelektüel değerler biçiminde de sınıflamalar yapılabilir. Ayrıca birokul açısından bazı örgütsel ve mesleki değerlerden söz edilebilir. Değerler, okul kültürünün olduğu kadar örgütsel ve mesleki ahlakın da bir ögesidir. İnsan, değer oluşturan, yaşama anlam ve değer katma eğiliminde olan bir varlıktır. Her örgütte olduğu gibi okul yaşamında da değerler geniş bir yer tutar. Değerler, aynı zamanda eğitim sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Eğitimin temel amaçlarından biri *erdem sahibi insanlar yetiştirmek* olarak görülmektedir. Erdemli bir toplum ve birey, erdemli

bir geleceğin inşa edilmesinde hayati bir önem taşır. Modern zamanların içinde bulunduğu insani olmayan durumlar, erdemli insana olan ihtiyacı daha da önemli hale getirmektedir (Şişman, 2002e).

2.1.3. Semboller ve uygulamalar

Kültür, büyük ölçüde bir semboller sistemi olarak görülmektedir. Semboller, kısaca özel olarak kodlanmış anlamlar sistemi olarak tanımlanabilir. Bir okul ortamında fiziki, sözel ve davranışla ilgili çeşitli sembollerden söz edilebilir. Okul ortamında yer alan bir takım fiziki nesneler olarak mimari yapı, eşyalar, renkler, resimler, sloganlar, flamalar, logolar, amblem ve rozetler, teknoloji ve benzeri aynı zamanda üyeler için bir takım anlam ve değerler ifade eder. Bunlar, üyelere bazı mesajlar veren fiziki nesne ve sembollerdir. Okul ortamında ve yöneticilerin odalarında, masalarında çeşitli semboller yer alır. Bu semboller arasında, statü sembolleri de önemli bir yer tutar. Örneğin, yönetici odasının büyüklüğü, buranın tefriş biçimi, masa ve duvarları dolduran eşyalar, odanın bulunduğu yer bir takım sembolik anlamlar taşır (Şişman, 2002e).

Okulda sözel ve davranışsal semboller olarak konuşulan dil ve bu dili oluşturan terminoloji, törenler, toplantılar, gösteriler, balolar, kokteyller, okulun geçmişine ilişkin anlatılan anılar, efsaneler, hikayeler ve bunların kahramanları vb. sayılabilir. Dil, bir iletişim aracı olmasının ötesinde, yöneticilerin kullanabilecekleri temel etkileme aracıdır. Yönetim ve liderliği, *bir dil oyunu* olarak görenler vardır. Bir okul ortamında yazılı ve sözlü dilde yer alan jargon, argo ifadeler, mecazlar, benzetmeler, şakalar, deyimler vb. diğerleri üzerinde potansiyel etkileme gücüne sahiptir. Semboller, davranışlara yol gösterir, ortak değerleri vurgular. Örneğin, bir okulun geçmişiyile ilgili anlatılan bazı anılar ve geçmişteki bazı kişilerle ilgili anlatılan hikayeler, bazı değerleri öne çıkarabilir, örgütsel bütünleşme veya çatışmaları yansıtabilir. Okulda ideal davranış özelliklerine sahip olarak görülen kahramanlar, diğerleri

için birer rol modeli olarak kabul edilebilir. Okul ortamında çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen törenler bir takım değerleri vurgulayabilir, katılanlar arasında paylaşmayı, bütünleşmeyi sağlayabilir. Semboller, güçlü bir iletişim, bütünleşme, yönetim, egemenlik kurma ve meşruiyet sağlama araçlarıdır (Şişman, 2002e).

2.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

2.2.1. Örgüt kültürünün tanımı ve öğeleri

Örgütler, belirli amaç ve işlevleri gerçekleştirmek üzere oluşturulan araçlar ve yapılar olmalarının ötesinde, insanların oluşturdukları sosyal gerçeklerdir. Yani örgütler ve bu bağlamda okullar, önceden var olan gerçekler olmayıp insanların icat ettiği ve oluşturduğu yaşama alanlarıdır. Bir örgüt ortamında bir araya gelen insanların, öncelikle ortak değerler üzerinde bir uzlaşma sağlaması gereklidir. Bu durum, insanların bazı kavramların ne ifade ettiği konusunda ortak bir algı dayanağına sahip olmasını gerektirmektedir. Okul kültürü, okul dışı çevrenin kültüründen bütünüyle farklı bir kültür değildir. Çünkü bir okul ortamında bir araya gelen insanlar, öncelikle içinden geldikleri büyük toplumun bir üyesi olup okula gelirken sosyal çevrelerinden bazı kültür örüntülerine sahip olarak gelirler. Burada insanlar, yeniden bir sosyalleşme sürecine girerler. İnsanlar, kendi değerlerine benzer değerleri paylaşan insanlarla bir arada çalışma eğiliminde olduğu gibi, okullar da kendi değerlerini paylaşan insanları seçme eğiliminde olabilir. Çalıştığı okulda memnun olmadığını, oradaki insanlarla anlaşılmadığını ve bu nedenle de çalıştığı kurumu değiştirmek istediğini ifade eden bir insanın, bu yakınmasının arkasında bir takım kültürel çatışmalardan da söz edilebilir (Schein, 1985).

Geniş toplumda olduğu gibi bir okul ortamında da aslında tek bir kültür olmayıp çeşitli *alt kültürler*, hatta bazen birbirine *kargı kültürler* gelişebilir. Bu bağlamda okullar "ile ilgili olarak *yönetim kültürü*, *sendika kültürü*, *öğretmen kültürü*, *öğrenci kültürü*, *sınıf kültürü* gibi

sınıflamalar yapılabilir. Hatta daha ayrıntıda da farklı meslek mensuplarının olduğu örgütlerde, o mesleğe özgü alt kültürlerden, bir okulda da öğretmenler ve öğrenciler arasında var olabilecek daha ayrıntıda çeşitli alt kültürlerden söz edilebilir. Örneğin, öğrenciler arasında çeşitli gençlik alt kültürlerinin gelişmesi gibi. Okul kültürü, okul dışı çevrenin kültürüne göre bir alt kültürdür. Ancak okul içindeki çeşitli alt kültürlerle göre de baskın bir kültürdür. Ancak okul kültürü, okul içinde yer alabilecek alt kültürlerin üst üste bir toplamı olmayıp bu alt kültürlerin üyesi olan insanların makro düzeyde paylaştıkları ortak kültürdür. Okulun temel sorun alanlarından biri, üyeler arasında ve üyelerle okul arasında bütünleşmeyi sağlamaktır. Bu süreçte kültür, bir tutkal görevi görmektedir (Schein, 1985).

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bu tanımlar içinde ortaklaşa *paylaşılan değerler, inançlar, normlar, anlamlar, gelenekler, düşünceler, ideolojiler, algılar, tutumlar, davranışlar, beklentiler, felsefeler; semboller* gibi kavramlar yer almaktadır. Bir tanım vermek gerekirse kısaca örgüt kültürü, bir örgütün üyesi olan insanların ortaklaşa paylaştıkları inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamalar olarak tanımlanabilir. Bir örgütün üyesi olan insanların her şeyden önce birbirini anlayabilecek ortak bir dile sahip olması, örgüt üyeliğinin koşulları, örgütte güç ve statünün dağılımı, bunların kazanılmasının ve kaybedilmesinin koşulları, ödül-ceza sistemi, örgütün amacı, söz konusu amacı gerçekleştirmek için izlenecek yöntem ve stratejiler, örgütte ortaya çıkan sorunları gidermede izlenecek yöntemler, başarı ve performansı değerlendirme ölçütleri, örgütsel kontrolü sağlama gibi bir takım konularda uzlaşma sağlama gerekli olmaktadır (Schein, 1985).

Dolayısıyla örgüt kültürü, örgütle ilgili hemen her şeyi kuşatmakta, kısaca örgütte *her şeyin yapılış biçimi* olarak görülmektedir (Deal ve Kennedy, 1982; Deal, 1988).

Aşağıda örgüt kültürü kapsamında söz edilebilecek bazı öğeler kısaca açıklanmıştır.

2.2.2. Örgütler ve yönetim açısından kültür

Örgütler, çeşitli benzetmelere bağlı olarak, *canlı bir varlık, mekanik bir sistem, bir insan grubu, bir yaşama alanı, bir kültür* olarak görülebildiği gibi, yönetimin görevi de buna bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Diğer taraftan örgüt ve yönetim kavramları, farklı açılardan yaklaşıldığında da farklı biçimlerde çözümlenebilmektedir. Rasyonel açıdan yaklaşıldığında örgütler, bir iş başarmak, bazı amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş araçlar olarak görülürken politik açıdan, çatışma alanları, çeşitli güçler ve gruplar arasında oluşturulan koalisyonlar; insani açıdan ise. içinde yer alan insanların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayan yerler olarak görülmektedir. Kültürel ve sembolik açıdan yaklaşıldığında ise örgütler, *kültür taşıyıcı yerler, sembol ve anlam sistemleri* olarak tanımlanmaktadır. Örgüte kültürel ve sembolik bakış açısı, dikkati örgüt yaşamının soyut yönüne çekmektedir. Bu açıdan örgütte yönetimin temel görevi de ortak anlamlar ve değerler oluşturmak ve bunlar çevresinde örgütsel bütünleşmeyi sağlamak olarak görülmektedir. Kültür, onu paylaşan insanlar arasında bir bütünleşme aracı olduğu kadar aynı zamanda farklı grup, millet, toplum, örgüt ve mesleklerin üyeleri olan insanlar arasında olabilecek farklılıkların da temel belirleyicisidir (Şişman, 2002e).

Örgüt ve yönetimle ilgili kültür merkezli tartışma ve araştırmalar, geçmişte bu alanlarda geliştirilen çeşitli kuramların ve kavramların da sorgulanmasına ve yeniden yorumlanmasına yol açmıştır. Türkiye'de kültürün örgüt ve yönetim uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemeye dönük araştırmalar incelendiğinde gözlenen bazı özelliklerle geliştirilen bazı genellemeler şöyle özetlenebilir: Türkiye'de egemen kültür, rekabetten kaçman, ortaklaşa davranışı bireycilikten önde tutan, bağımlılığı özendiren, hiyerarşiye önem veren, belirsizlikten, risk

üstlenmekten ve çatışmadan kaçınan, yöneten-yönetilen ilişkilerinde güç mesafesi yüksek bir kültürdür denebilir (Kozlu, 1986; Özen, 1996; Sargut, 1994; Şişman 1994).

2.2.3. Okullar açısından kültür ve okul kültürü

Yukarıda örgüt kültürüyle ilgili olarak kısaca ifade edilen hususlar, okullar için de geçerlidir. Okullar, başlı başına kültürel oluşumlar olarak da ele alınıp çözümlenmektedir. Okulların kültürel açıdan ele alınıp çözümlenmesi, okulların çeşitli özellik ve işlevlerine de uygun düşen bir bakış açısıdır. Bir okul açısından kültür, değişik yönlerden ele alınabilir. Kültürü okullar açısından ele alan çalışmalarda söz konusu kültür, yukarıda açıklandığı okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin ortaklaşa paylaştıkları kültürü ifade etmektedir. Bu durumda *okul kültürü* ifadesiyle *örgüt kültürü* ifadesi, birbiriyle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bazen okul kültürü denildiğinde, okulun yeni yetişen nesillere aktarmak durumunda olduğu sosyal miras, okul programının temelini oluşturan bilgi temelleri, davranış ve değerler kast edilmektedir. Bu tanımlama, yukarıda ifade edilen örgüt kültüründen biraz farklı olup okula yüklenen temel işlevlerle ilgilidir. Yapısal-işlevsel açıdan bakıldığında okulun diğer işlevleri yanında sosyal-kültürel işlevlerinden söz edilmektedir. Okul, yeni yetişen nesillere sosyal kültürü aktaran, böylece sosyal istikrar, bütünleşme ve sürekliliği sağlayan bir mekanizma olarak görülmektedir. Okul, kendine özgü bir yerdir. Bu bakımdan okulların rasyonellik ilkesine uygun olarak oluşturulan bürokratik bir örgüt olarak görülmesi, oldukça geçmişe ait bir tanımlamadır (Deal, 1988).

Okullar, büyük ölçüde kapalı kapılardan oluşan yerlerdir. Bir başka ifade ile okul, insanların görevlerini genelde tek başına icra ettikleri, esnek yapılı, insan ilişkileri ağırlıklı, yakın arkadaşlık ve ilişkilerin söz konusu olduğu sosyal oluşumlardır. Öğretmenler, görevlerini sınıf ortamında tek başına icra etmektedirler. Okul

yaşamında, formal kurallardan çok kültürel değer ve normlar önem taşır. Diğer yandan okullar, aynı zamanda sosyal kültürü yeniden üreten, yorumlayan yerler olarak da görülebilir. Okulda gerçekleştirilen eylemler, onu gerçekleştirme durumunda olan insanların değer sistemlerinin bir yansımasıdır. Okullar, nesnel oluşumlar olarak ele alınıp anlaşılamazlar. Okul yaşamı, büyük ölçüde öznel özellikler taşır. Bu nedenle de okulların, salt nesnel bir bakış açısıyla çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir. Kültür, okul yöneticileri tarafından diğer insanları etkileme ve kontrol etme aracı olabildiği gibi çalışanlar arasında bir koordinasyon sağlama aracı olarak kullanılabilir. Okul yöneticisi, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmaktan öte, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki bir lider olmalıdır. Okul kültürünün oluşmasında okul dışı ve okul içi çeşitli etmenler rol oynar. Ancak bu konuda da önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi bunu yaparken, okulda egemen bir alt kültürü ortak kültür olarak dayatma yerine herkesi kuşatan, bütün alt kültürlerin üstünde genel bir ortak kültür oluşturulmasına öncülük etmelidir. (Deal, 1988).

Okul kültürü, zaman içinde oluşur. Henüz yeni bir okulda güçlü bir okul kültüründen söz edilemez. Okulun tarihi geçmişi, aynı zamanda okul kültürünün beslendiği bir kaynaktır. Her örgütün olduğu gibi okulların da geçmişine ilişkin bir söylence arşivi vardır. Özellikle okul içinde yer alan kıdemli öğretmenler ve çalışanlar, okulun geçmişine ait bazı olayların anlatılmasında, yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlenir. Okul çalışanlarının uzun süreli birlikteliği, okul içinde alt kültürlerin gelişmemesi, üyeler arası iletişim ve etkileşimin güçlü olması, okul kültürünün oluşum sürecinde önemli etkenlerdir. Okul yöneticisi, okul kültürünün korunup sürdürülmesinde, güçlendirilmesinde olduğu kadar gerektiğinde bu kültürün değişmesinde ve yeniden oluşma sürecinde önemli bir etkileme gücüne sahiptir. Aslında kültür, değişmesi güç bir fenomendir. Ancak, kültürler zaman içinde değişebilmektedir.

Sosyal kültürlerin bazı öğelerinin değişmesi oldukça güç olabilir. Ancak araştırmalar, örgüt kültürlerinin zamanla değişebildiğini, bu süreçte yöneticilerin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bir okulda yerleşik egemen kültür, okulun amaçlarına hizmet etmeyebilir ya da okul toplumunu oluşturan üyelerin beklentilerini karşılamayabilir. Bu durumda yöneticiden mevcut kültürü etkilemesi ve değiştirme girişiminde bulunması beklenebilir (Deal, 1988).

Ancak bir okulda okul kültürünün değişmesi demek, pek çok şeyin de birlikte değişmesi demektir. Kültürel değişme, okul geliştirme stratejisinin önemli bir boyutunu oluşturur. Bu durum, insanların, tutum, değer ve alışkanlıklarının etkilenmesini gerektirir. Bu ise pek de kolay olmayan bir durumdur. Ancak yöneticiler, okul yönetim yapısında, okulun fiziki çevresinde, sembollerinde, örgütsel ve yönetsel uygulamalarda bir takım değişiklikler yaparak kültürel değişmeyi de sağlayabilir. Bunun yanında, hizmet içi eğitim çalışmaları, yöneticinin kendisinin diğerleri için bir rol modeli olması, zaman ve mekan kullanımına ilişkin yeni düzenlemeler, kültürü etkilemede kullanılabilecek yollar arasında yer alır. Etkili olan ve olmayan okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, söz konusu okulların kültürleri arasında belirgin farklılıklar gözlenmektedir.

Diğer taraftan öğrenci başarı düzeyi yüksek okullarla düşük okullar arasında yapılan karşılaştırmalarda da iki okul türü arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Etkili okullarda, okul toplumunu oluşturan üyeler arasında büyük ölçüde paylaşılan ortak bir kültür söz konusu olup, üyelerin davranışlarını biçimlendiren, yüksek verimlilik, performans, moral ve motivasyonu sağlayan güçlü kültürel öğeler vardır. Etkili okullarda, okul toplumunu oluşturan üyeler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olmakta, davranışlarda bir uzlaşma, bütünleşme, katılım, paylaşma söz konusu olmaktadır. Başarılı okullarda, paylaşılan güçlü kültürel değerler ve semboller yer almakta, yönetici ve

öğretmenler, temel kültürel değerleri temsil eden rol ve davranış modeli olmakta, değişik okul uygulamalarda temel kültürel değerler vurgulanmakta, anlamlı tören ve seremoniler gerçekleştirilmektedir (Deal, 1988).

Şu halde denebilir ki etkili ve başarılı okullar oluşturabilmek için her şeyden önce okul kültürlerinin yeniden inşa edilmesi gereklidir. Örgütsel yapı, program ve süreçler üzerinde gündeme gelen değişiklikler, örgüt kültürü ile ilişkilendirilmedikçe ve bu değişimler kültür tarafından onaylanıp desteklenmedikçe okullarda beklenen düzeyde bir değişim olmayacaktır. Örgütsel değişme denilen olgu, esas itibariyle örgüt kültürünün değişmesi demektir. Yani insanların örgüte ve işe ilişkin tutum, davranış ve alışkanlıklarının değiştirilmesi demektir. Eğer eğitimde kalite geliştirilmek isteniyorsa, öncelikle okulda bir kalite kültürünün geliştirilmesi gerekecek, insanların kaliteden ne anladığının belirlenmesi, yani kalitenin öğrenilmesi gerekecektir. Şu halde okulları yeniden yapılandırmak için öncelikle dikkati kültürel alan üzerinde yoğunlaştırmak, eğitim ve okulun amacını ve işlevini yeniden sorgulamak, eğitimin hedefi olan insanların beklenti ve eğilimlerini dikkate almak gerekecektir (Şişman, 2002e):

2.2.4. Örgüt kültürlerinin işlevleri

Örgüt kültürleri değişik biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Güçlü kültürler ve zayıf kültürler; homojen kültürler ve hetorejen kültürler; birleştirici kültürler ve parçalanmış kültürler; bürokratik kültürler, yenilikçi kültürler ve destekleyici kültürler; sonuç merkezli kültürler, çalışan merkezli kültürler, örgüt merkezli kültürler ve müşteri merkezli kültürler; güç merkezli kültürler, rol merkezli kültürler, görev merkezli kültürler gibi. Söz konusu kültürler, farklı kavram ve değerlere vurgu yapmaktadır. Burada bu kültürlerle ilgili olarak ön çıkan özellikler üzerinde durulmamış ancak, aşağıda güçlü örgüt kültürlerinin bazı özellikleri sıralanmıştır (Şişman, 2002e).

- a. Yaratıcılık, başarı güdüsü, mesleki gelişme, değişme ve yenilik teşvik edilir.
- b. Değişme ve yeniliklerle gelenekler arasında denge sağlanır.
- c. Üyelere özerklik verilir, sorumluk ve risk almaları, yanlış yapmaktan korkmamaları teşvik edilir.
- d. Esnek bir örgüt yapısı bulunur. Yazılı kurallardan çok yazılı olmayan kurallara önem verilir.
- e. Yarışmayla işbirliği arasında denge sağlanır.
- f. Yakın/dış denetim yerine, uzak/iç denetim tercih edilir.
- g. Hoşgörü, açıklık ve güven ortamı egemendir.
- h. Farklı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.
- i. Çatışmalardan yararlanır ve olası çatışmalar uzlaşmayla çözümlenir.
- j. Örgüt, bir aile havasını taşır, üyelerin sosyal yaşamına da ilgi gösterilir.
- k. Örgütte adil bir ödül ve ceza sistemi vardır.
- l. Üyeler arasında uyum ve ahenk, güçlü bir iletişim sistemi vardır.
- m. İş, yaşamak için gerekli bir uğraş olarak görülür.
- n. Karar sürecine bütünü üyelerin katılımına fırsat verilir.
- o. Ürün kalitesine ve müşteriye önem verilir.

Kültür, bir bütünleşme, verimlilik, etkililik, iletişim, kontrol, koordinasyon, sosyalleşme aracı olarak görüldüğü gibi aynı zamanda bir farklılaşma aracıdır. Eğer bir örgütte egemen kültür, örgütün temel felsefesine ve amaçlarına karşıt bir biçimde oluşmuşsa, bu durum örgüt açısından beklenmedik bazı olumsuz sonuçlara hizmet edebilir. Fakat araştırmacılar tarafından örgütler açısından kültürün daha çok aşağıdaki olumlu işlevlerine vurgu yapılmaktadır.

Örgüt kültürü

- a. Örgütsel kontrol ve koordinasyon aracıdır.
- b. Örgütü biçimlendirme, düzenleme aracıdır.
- c. Örgütsel sosyalleşme süreci ve aracıdır.
- d. Örgütsel sorunların çözümlenış biçimidir.
- e. Örgütsel bütünleşme ve kaynaşma aracıdır.
- f. Moral ve motivasyon aracıdır.
- g. Örgütsel iklimin temel belirleyicisidir.
- h. Örgütsel verimlilik ve etkililik aracıdır.
- i. Örgütsel değişimin hedefi ve değişme aracıdır.
- j. Örgütsel istikrar ve mükemmellik göstergesidir (Şişman, 2002e).

2.3. OKUL EĞİTİMİNİN İŞLEVLERİ

Geleneksel anlamda okul denince akla bilgi gelmekte, okul bilginin aktarıldığı yer olarak görülmektedir. Eğitimle ilgili çağcıl söylem ve tanımlara bakıldığında, eğitimin tanım ve işlevlerine ilişkin yeni tanım ve bakış açılan bulunmaktadır. Bu tanımlar ve yeni kavramlaştırmalar, eğitimi daha çok çocuğun potansiyelini ortaya çıkaran ve topluma kazandıran çift yönlü diyaloga dayalı bir etkileşim süreci olarak ifade etmektedir. Ancak zaman içinde okulun amaç ve işlevine ilişkin çeşitli tartışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar, farklı felsefe ve bakış açılarına göre birbirinden farklılaşmaktadır. Eğitimin işlevleri, genel olarak eğitimin amaçlarından çıkarılabilir. Amaçlar incelendiğinde, eğitimin hangi işlevleri gerçekleştirmek üzere düzenleneceği de anlaşılmış olur.

Bu işlevler, değişik başlıklar altında toplanabilmektedir. *Açık* (yasal) ve *kapalı* (gizli) işlevler; *bireysel* ve *toplumsal* işlevler; *ulusal* ve *uluslar arası işlevler* gibi. *Açık işlevler*, eğitimle ilgili yasal dayanaklarda ifade edilen amaçlardan çıkarılan işlevlerdir. Örneğin, toplumun kültürel birikiminin yeni yetişen kuşaklara aktarılması, bireyin toplumun etkin bir üyesi haline gelmesi, kendini gerçekleştirme, iyi bir vatandaş, iyi bir

üretici ve iyi bir tüketici olmasını sağlama gibi işlevler, eğitimin açık işlevleri arasında görülmektedir. *Kapalı işlevler* ise resmi amaçlar içinde yer almamakla birlikte eğitim kurumlarının uygulamada bireyler için arkadaş ve tanıdık çevresini genişletme, statü kazanmasını sağlama, bir koruma ve gözetim yeri olma, onları toplumdaki çeşitli tehditlerden koruma ve suç işleme oranını azaltma, çocuğun erken yaşlarda iş yaşamında sömürülmesini önleme gibi bazı işlevlerinden söz edilmektedir. Aslında eğitimin işlevleri, eğitim felsefelerine, çeşitli sosyal kuramlara, konuya bakış açısına göre değişebilmektedir. Bazı eğitim felsefelerinde görüldüğü gibi her felsefe, eğitime farklı bir açıdan yaklaşabilmektedir (Turan, 1999).

Diğer taraftan sosyolojide egemen yaklaşımlar olarak örneğin yapısal-işlevsel yaklaşımlar, çatışmacı ve eleştirel yaklaşımların eğitimin işlevlerine bakış açıları değişebilmektedir. Örneğin, yapısal-işlevsel yaklaşım açısından eğitim, bir toplumsal değişme ve toplumsal hareketlilik aracı olarak görülürken çatışmacı ve eleştirel yaklaşımlar ise eğitimi, sosyal eşitsizlikleri yeniden üretme ve meşrulaştırma aracı olarak görmektedirler. Konuya çeşitli bilimler (psikoloji, sosyoloji, ekonomi, siyaset bilim) açısından; ayrıca yerel, ulusal ve evrensel boyutlarda yaklaşıldığında da eğitimin farklı işlevlerine vurgu yapılabilmektedir. Literatürde genelde eğitimin işlevleri, yapısal-işlevsel yaklaşım açısından ele alınmaktadır. Burada da yaygın bir sınıflama biçimi olarak eğitimin işlevleri, toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireysel işlevler olarak sıralanmıştır (Turan, 1999).

2.3.1. Eğitimin sosyal – kültürel işlevi

Eğitim, her şeyden önce insani bir girişimdir. Bu anlamda eğitimin, insanın sosyal becerilerini geliştirmesine katkıda bulunması, bireylere toplumun kültürel birikimini aktarması, bu birikimi zenginleştirilerek geliştirmesi, toplumsal bütünleşmeyi sağlaması, bireyleri içinde yaşadıkları toplumun etkin bir üyesi haline getirmesi,

onları sosyal rollere hazırlaması beklenmektedir. Okullar, her şeyden önce kültürü üreten ve aktaran yerler olarak görülebilir. Okullardan, değişik yaşantılara sahip olarak okula gelen bireyler arasında sosyal etkileşime bağlı olarak bir koalisyon oluşturması ve toplumsal bütünleşmeyi sağlaması beklenmektedir. Kimilerine göre ise farklı okullar, öğrencilerine, hatta toplumun farklı kesimlerinden gelen öğrencilere, farklı kültürel ve sosyal sermaye kazandırmaktadır. Bu bağlamda eğitimin uluslar arası boyutta farklı kültürlerle karşı duyarlılığı artırması ve verensel bir insanlık kültürünün oluşumuna katkıda bulunması da üzerinde durulan bir konu olmaktadır (Turan, 1999, Şişman, 2002e).

2.3.2. Eğitimin siyasal-politik işlevi

Eğitimden, bireylerin içinde yaşadıkları siyasal-politik sistemin kendilerinden beklediği vatandaşlık hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlanması beklenmektedir. Dolayısıyla okulların, mevcut siyasal değer ve normlara göre öğrencileri sosyalleştirmesi, siyasal sistemin istikrarına katkıda bulunması, mevcut yönetimin otoritesini meşrulaştırması beklenmektedir. Demokratik sistemlerde ise okul ve eğitimden, demokratik yaşamın gerektirdiği ilke ve değerleri benimseyen insanları yetiştirmesi beklenir (Turan, 1999, Şişman, 2002e).

2.3.3. Eğitimin ekonomik işlevi

Ekonomik açıdan eğitimin işlevi, bireyin ve onun içinde yer aldığı toplumun ekonomik ve teknik yönlerden gelişebilmesi için okulun gerçekleştirmesi gerekenleri kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitimden bireyin ekonomik davranışlarını etkilemesi, ekonomik yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Böylece eğitimden bireylere bazı mesleki beceriler kazandırarak iş sahibi olmalarının sağlanması, bilinçli bir üretici ve tüketicisi olarak onların ekonomik yaşama hazırlanması beklenmektedir. Kısaca bu açıdan eğitimin işlevi, çalışan, üreten, yaşam standardını yükselten bireyler yetiştirmek, böylece

hem bireyin hem de toplumun hayat standardını yükseltmektir (Turan, 1999, Şişman, 2002e).

2.3.4. Eğitimin bireysel işlevi

Eğitim, birey açısından gelişim ve öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu anlamda eğitimden bireyin çeşitli yönlerden, (bilişsel, sosyal, duygusal) gelişimini sağlamasına ve öğrenme becerilerini geliştirmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda eğitimin söz edilebilecek başlıca işlevleri, yukarıdaki işlevlerle bağıntılı olarak bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal, ahlaki, estetik, duygusal yönlerden geliştirilmesi; kendine yeterli, kendine güvenen, kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesi olarak özetlenebilir(Turan, 1999, Şişman, 2002e).

2.4. ETKİLİ OKUL

Örgütler ve yönetim açısından etkililik, öteden beri bu alanlarda çalışanların ve uygulamacıların üzerinde çok tartıştığı karmaşık konulardan biridir. Başka bir ifade ile etkililik, çok boyutlu bir konu olup örgütsel etkililiğin tanımlanması kadar ölçülüp belirlenebilmesi de o denli güçtür. Diğer yandan örgütlerle ilgili olarak *etkililik, etkinlik, verimlilik, performans, başarı, yararlılık, karlılık* gibi kavramlar da bazen birbiri yerine kullanılabilmektedir. Örgütler açısından etkililik, örgütle ilgili *amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar, kaynaklar ve çevre* yönlerinden yaklaşıldığında farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Buna göre örgütsel etkililik, *örgütsel amaçları ve işlevleri gerçekleştirme düzeyi, örgütsel-1 yönetsel süreçlerin beklentileri- karşılama düzeyi, örgütün çevreden kaynak sağlama yeteneği, örgütsel çıktılar yönünden sağlanan 'basan düzeyi, örgütün çevreye uyum sağlama durumu, çevresel beklentileri karşılama yeteneği* biçimlerinde tanımlanabilmektedir. Bu tanımlara bağlı olarak da örgütsel etkililikle ilgili . *amaç modeli, sistem-kaynak modeli, çevresel model, bütünleşik model* gibi çeşitli başlıklar altında modeller geliştirilmiştir (Karslı, 1998, Balci, 2001, Şişman, 2002b).

Etkililikle sıklıkla karıştırılan *verimlilik* ise, girdinin çıktıya oranı, yani en az girdi ile en çok çıktıyı elde etmektir. Eğitim ve okul yönetiminde *okulun etkileri*, *okulun etkililiği* ve *etkili okul* üzerinde çok durulan konuların başında yer almaktadır. Son yıllarda bunlara bir de *kaliteli okul* ifadesi eklenmiştir. Bütün bu kavramların ortak yanı, daha çok okulun sonuçları ile ilgili olmaları yönündendir. Etkili okul ifadesiyle birlikte bazen *iyi okul*, *mükemmel okul* ifadeleri de kullanılmaktadır. *Okulun girdileri*, *okul içi süreçler*, *sınıf içi süreçler* ve *okul dışı çevre* ve benzeri çeşitli öğeler yönünden yaklaşıldığında etkili okul ya da okulun etkililiği farklı biçimlerde tanımlanabilir. Daha alt düzeyde kavramlaştırmalar olarak da yönetim, program, öğretim ve öğretmenin etkililiğinden söz edilebilir. Bunların içerisinde *etkili okul* ifadesi en kapsamlı olanıdır (Şişman, 2002b).

Okulların etkililiği konusundaki tartışmaların başlangıç noktasını, *okulun etkileri* başlığı altında ABD'de 1960'lı yıllarda yapılan bazı tartışmalar oluşturmaktadır. Bu tartışmalarda okulların, okul dışı çevre ve aile çevresi ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerinde daha az etkisi olduğu belirlenmiştir. Okulun etkililiği ve bu bağlamda etkili okul konusundaki çalışmaların başlangıç noktasını da bu tartışmalar oluşturmaktadır. Etkili okul ifadesinin karşıtı, etkisiz okuldur. Ancak, etkili okul kadar etkisiz okulun tanımlanması da kolay değildir. Etkili okul, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren, öğrencilerin bütün yönlerden gelişimlerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları hazırlayan ve okulla ilgili herkesin beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlanabilir. Ancak, farklı okullar, farklı alanlarda daha etkili olabilir. Okulun etkililiğinin tanımlanmasında, okulun dış çevreden destek ve kaynak sağlamadaki başarısı, okulun yaşamını sürdürebilmesi, yani öğrenci ve veli tarafından tercih edilmesi, okul içi ve sınıf içi süreçlerin işleyişi, okulun sonuçları (öğrencilerin başarısı, okulu terk edenlerin sayısı, okul içinde işlenen suçlar, mezunların okul sonrası durumları) da üzerinde durulan bazı konulardır.

Konuya olan ilgi, 1970'li yıllarda da devam etmiş; 1980'li yıllardan itibaren de *etkili okul* ya da *okulun etkililiği* konusunda yapılan tartışılan ve araştırmaların sayısında büyük bir artış gözlenmiş, bu tartışmalar 1990'lı yıllarda da devam etmiştir (Şişman, 2002b).

Etkili okul akımı, 1980'li yıllardan itibaren eğitim ve okul yönetimi konusunda gelişen yeni görüş ve akımlarla da ilgilidir. Bu yıllarda etkili okul akımıyla birlikte *iyi okul*, *mükemmel okul*, *kaliteli okul*, *alternatif okul* gibi nitelendirmeler de sıklıkla kullanılır. Etkili okul kavramı, *okul reformu*, *okulları ıslah etme*, *geliştirme*, *iyileştirme* konularında yapılan çalışmalarla da yakından ilgilidir. Okulu ıslah etme, iyileştirme, geliştirme, bazen okulu etkili kılma ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Balci, 2001).

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar, esas itibariyle okulların iyi/başarılı ve kötü/başarısız okullar olarak sınırlandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özelliklerin olduğu, etkili okulları başarılı kılan etmenlerin okulun iç çevresiyle ilgili birtakım farklı özelliklerin olduğu ve bu özelliklerin de daha çok nitel mahiyette olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur.

Etkili okul konusunda araştırmaların çoğu gelişmiş ülkelerde yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda ulaşılan bulguların diğer ülkeler için ne ölçüde geçerli olabileceği ise tartışmaya açık bir konudur. Diğer taraftan bu araştırmaların sonuçlarını karşılaştırmaya dönük de bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucu farklı ülkelerde yapılan araştırmaların sonuçları arasında ortak bulgulara rastlandığı gibi bazı farklı, hatta aykırı sonuçlara da rastlanmıştır. Yani bir bağlamda okulun etkililiğini sağlayan etkenlerle bir başka bağlamda etkililiği sağlayan etmenler değişebilmektedir. Batılı ülkelerde etkili okul çalışmalarında üzerinde durulan etmenler, daha çok nitel mahiyettedir. Okulun etkililiğini ölçmek, diğer örgütlerden daha güçtür. Çünkü araştırmaların

çoğunda etkililik ölçütü olarak okulun çıktıları, öğrenme ürünleri, öğrenci başarı göstergeleri, bölgesel ve ulusal düzeyde standart sınavlardan alınan puanlar kullanılmaktadır. Diğer örgütler için olduğu gibi okulların etkililiğini ölçmeye dönük de bazı modeller de geliştirilmiştir. Bunlar, *amaç modeli*, *kaynak-girdi modeli*, *süreç modeli*, *doyum modeli*, *meşruiyet modeli*, *örgütsel öğrenme modeli*, *toplam kalite yönetimi*, *etkisizlik modeli* gibi başlıklar altında toplanmaktadır (Balcı, 2001, Şişman 2002b).

Okulların etkililiğini ölçmeye dönük modellerden biri de Cameron, (1986). tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde çeşitli okullarda etkililiği ölçmek için 130 madde/özellikten oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiş, bu maddeler dört temel alan olarak *akademik*, *moral/ahlakî*, *program dışı etkinlikler* ve *dış uyum* konularını kapsamakta ve dokuz boyutta toplanmaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

- a. Öğrencilerin bulundukları okuldaki eğitim yaşantılarından doyum düzeyleri,
- b. Öğrencilerin akademik yönden gelişme düzeyi ve okulun bu gelişme için sağladığı fırsatlar,
- c. Öğrencilerin mesleki yönde gelişme düzeyleri ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
- d. Öğrencilerin akademik ve mesleki olmayan alanlarda gelişim düzeyi ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
- e. Yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları görev ve işlerle ilgili doyum düzeyleri,
- f. Okul öğretmen kadrosunun mesleki yönden geliştirme durumu ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
- g. Okulun içinde yer aldığı dış çevre ile etkileşimi, uyum ve hizmet ilişkilerinin vurgulanma durumu,

- h. Okulun içinde yer aldığı dış çevreden sağladığı finansman, öğrenci, öğretmen, araştırma desteği ve politik destek gibi girdiler,
- i. Örgütsel sağlık (örgütsel süreç ve işlemlerde karşılıklı yardımlaşma ve işbirliği durumu) (Cameron, 1986).

2.4.1. Etkili okulda öğretmen

Etkili okullarda yönetici nitelikleriyle ilgili olduğu kadar öğretmen yeterlilik ve nitelikleriyle ilgili de bazı özellikler sıralanmaktadır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri büyük ölçüde öğretmenlerin rehberliğinde, sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf içindeki öğrenmelerin kalitesi, sınıfın organizasyonu, öğrenme amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme gibi süreçleri kapsamaktadır. Etkili okulda öğretmen nitelik ve davranışlarıyla ilgili olarak özetle şunlar sıralanabilir:

- a. Eğitim-öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışırlar,
- b. Her öğrenciye öğretebileceklerine ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar,
- c. Bütün öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını beklerler,
- d. Yüksek sorumluluk duygusuyla öğrencilerle her ortamda ilgilenirler,
- e. Öğrenciler için iyi bir örnek oluştururlar,
- f. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler,
- g. Sürekli yeni yöntemler bulma ve uygulama çabası içindedirler,
- h. Öğrencilerin gelişimini ve öğrenmelerini düzenli olarak izlerler,
- i. Öğrencilerden ne beklendiğini açıkça ifade ederler,
- j. Zamanın çoğunu öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına ayırırlar,
- k. Öğrencilere sadece *neyi* değil, *nasıl* öğreneceklerini de açıklarlar,
- l. Öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alırlar,

- m. Sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluştururlar,
- n. Öğrencileri sınıf kararlarına katarlar,
- o. Ailelerle iyi ilişkiler ve işbirliği içinde çalışırlar (Şişman, 2002b).

2.4.2. Etkili okulda öğrenme süreci ve öğrenci

Öğrenci, okulun varlık nedenidir. Okul, öğrencileri, içinde yaşadığı toplumu dönüştürecek ve daha iyi insani bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş ve toplum üyesi olarak yetiştirmeyi hedefler. Okulda okul programı, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen ve öğrenci, birbiri ile karmaşık ilişkiler içindedir. Etkili okullar, bütün öğrencilerin bir takım temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşır. Bunlar arasında, *sözel, yazılı ve elektronik iletişim becerileri, sayısal beceriler, sosyal beceriler, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz edebilme gibi beceriler* yer almaktadır. Bir çok araştırmada okulların etkililiğinin belirlenmesinde temel göstergeler olarak öğrencilerin bir takım becerileri ne ölçüde kazandıklarına, belirli derslere ilişkin sınavlarda, (genelde dil dersleri ve matematik dersleri), almış oldukları puanlara bakılmaktadır. Etkili okullarda, öğrenme süreci ve öğrencilerle ilgili olarak da bazı özellikler sıralanmaktadır. Bunlar da şöyle özetlenebilir:

- a. Okul amaçlarının geliştirilmesinde öğrencilerin rol alması sağlanır,
- b. Okul programında tam öğrenme ve doğrudan öğretim temel alınır,
- c. Öğrenciler okula ve sınıfa zamanında gelirler,
- d. Sınıfta geçen zamanın çoğu öğrencilerin öğrenmeye katılımına ayrılır,
- e. Öğrencilerin gelişimi, sınav ve ödev gibi yollarla sürekli değerlendirilir,
- f. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilir,

- g. Öğrenciler, kendilerinden ne beklediğinin bilincindedirler,
- h. Öğrenciler, başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler,
- i. Öğrenme yönünden öğrenciler arası tabakalaşma asgari düzeydedir,
- j. Öğrenciler, okul ve sınıf süreçlerine katılır, sorumluluk alırlar,
- k. Öğrenciler, öğretmenlerin öğrettiklerinin hepsini öğrenebilirler,
- l. Öğrenciler, verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler,
- m. Okulda ve sınıfta her türlü uygulamalarda eşitlik anlayışı vardır (Şişman, 2002b).

2.4.3. Etkili okulda eğitim-öğretim programı

- a. Okuldaki eğitim-öğretim sürecine okul programı; okul programına da okulun ve eğitimin amaçları yol gösterir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda okul programıyla ilgili olarak da bazı özellikler sıralanmaktadır. Bunlar kısaca aşağıda özetlenmiştir.
- b. Okul programı, okul toplumunun bütün üyelerinin katılımıyla belirlenmiştir,
- c. Programda okulun amaçları, açık bir biçimde tanımlanmıştır,
- d. Okul programı, öğrenci ve velinin beklentilerini karşılayıcı niteliktedir,
- e. Programda öğrencilere ilişkin akademik standartlar belirlenmiştir.
- f. Okuldaki her şey, öğrencinin öğrenmesini sağlamak içindir
- g. Okul programının ve eğitim-öğretim sürecinin içeriği yapılandırılmıştır,
- h. Sınıf içi süreçler, önceden hazırlanan plânlar doğrultusunda yönlendirilir.
- i. Programda öğrencilerin eleştirel düşünmelerine önem verilir.
- j. Eğitim-öğretimde mükemmellik ve eşitliğe aynı derecede önem verilir,

- k. Öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere yer verilir (Şişman, 2002b).

2.4.4. Etkili okulun kültürü ve iklimi

Etkili okullarda, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür. Burada ortam kısaca, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer okul toplumunun üyeleri arasındaki paylaşılan ortak kültürü, karşılıklı iletişim ve ilişkilerin samimiyet ve güven derecesini ifade etmektedir. Etkili okulun kültür ve iklimi ile ilgili olarak da şunlar söylenebilir. (Şişman, 2002b).

- a. Okulun temel değerleri herkes tarafından paylaşılır,
- b. Okulda her örnek davranış ödüllendirilir,
- c. Okul uygulamalarında paylaşılan temel değerler ve inançlar yansıtılır,
- d. Okul yöneticisi, temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülür,
- e. Okulda çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güven hakimdir,
- f. Okulda farklı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir,
- g. Okul, iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır,
- h. Öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik eden bir ortam vardır,
- i. Okulda herkes karar verme süreçlerine katılır,
- j. Okulun amaçları herkes tarafından benzer biçimde anlaşılır,
- k. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir aile duygusu ve ruhu egemendir,
- l. Okulda davranışlarla ilgili kurallar ve ilkeler açıktır,

Genel kültür, alt kültür, milli kültür, evrensel kültür, batı kültürü, doğu kültürü; örgüt kültürü, meslekî kültür gibi. Bütün kültürler, birbirini

etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. İnsanlar, kendilerini ırk, din, dil, meslek, cinsiyet, sosyal tabaka ve benzeri yönlerden farklı katmanlar içinde görmelerine bağlı olarak farklı alt kültürlerle mensup olabilirler (Şişman, 2002c).

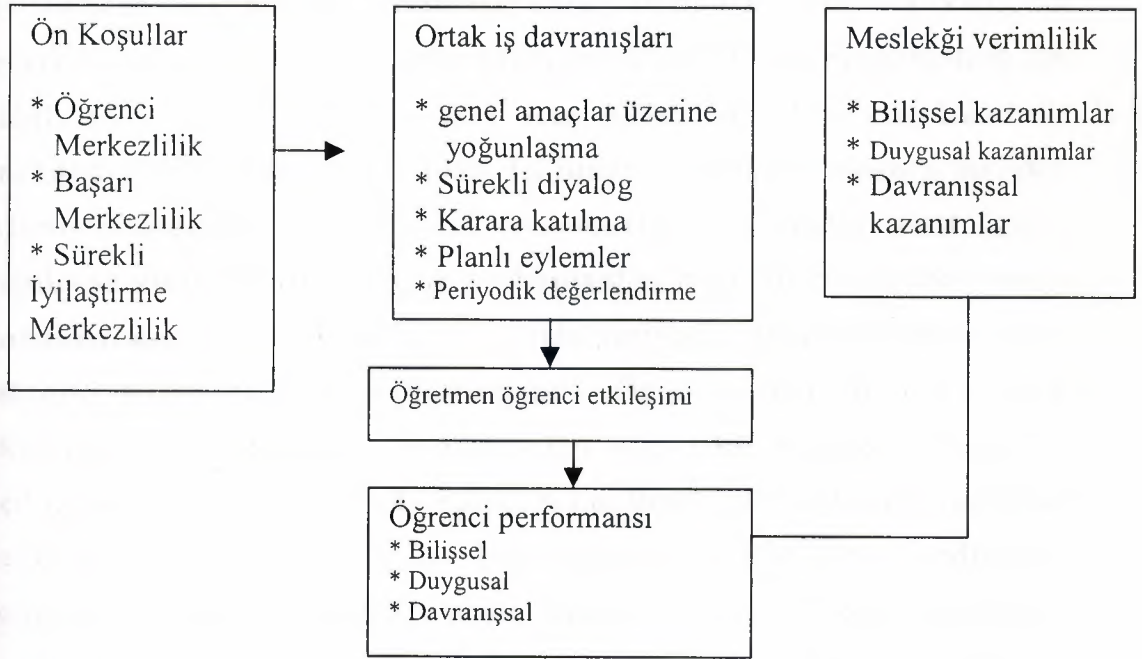
2.4.5. Etkili bir okul ikliminin özellikleri

Konu ile ilgili çalışmalarda etkili okulların özellikleri ile ilgili bir çok nitelik sıralanmıştır. Bunlardan kısaca yukarıda söz edilmiştir. Okullardan beklenen temel işlevlerden biri, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Bunun için de öncelikle okulda olumlu bir öğrenme ve okul ikliminin oluşturulması gereklidir. Bu konuda temel belirleyicilerden biri de yine okul müdürüdür. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek, okul müdürünün temel görevlerinden biridir. Mevcut okul iklimini belirlemek ve iyileştirmek için etkili okulların özelliklerinden söz ederken üzerinde durulan bazı temel noktalar üzerinde çalışarak işe başlanabilir:

- a. Okul müdürünün liderliği,
- b. Eğitim felsefesinin ve okul amaçlarının belirlenmesi,
- c. Üzerinde uzlaşma sağlanmış disiplin politikaları ve prosedürler,
- d. Öğretmenlerin, öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahip olmaları,
- e. Okul programının düzenli olarak değerlendirilmesi,
- f. Öğretmenlerin performanslarının düzenli olarak değerlendirilmesi,
- g. Öğrencilerin gelişiminin ve öğrenmesinin düzenli olarak değerlendirilmesi,
- h. Okulda öğrenciler için akademik program dışında sunulan etkinlikler,
- i. Öğrenciler için sağlanan destek hizmetleri,
- j. Ailelerin okul süreçlerine katılımı ve desteği gibi

Yukarıdaki konulara ilişkin etraflı çalışma ve incelemeler yapıldıktan sonra mevcut okul iklimi hakkında genel bir fikir elde edilip

bir okul profili ortaya çıkarılabilir. Aşağıda etkili bir okul ikliminin temel kavramları gösterilmiştir (Norton, 1984; Freiberg, Driscoll ve Knight, 1).



Şekil;1 Etkili bir okul ikliminin temel kavramları

(Norton, 1984; Freiberg, Driscoll ve Knight, 1987).

2.5. ORTAKLAŞA İŞ DAVRANIŞLARI:

Ortaklaşa iş davranışlarının başında okul toplumunun genel ve başarılı olabilir hedeflerini belirleme ve bunları gerçekleştirmek için toplu eylem ve çaba içinde olma gelmektedir. Sözgelimi, okul çalışanlarının, okulda uygulanacak disiplin politikaları, öğretilecek konuların içeriği, öğretilenlerin sınıflar arası eşgüdümünü sağlama konusunda fikir birliği içinde olmasını ifade etmektedir. Ortaklaşa iş davranışlarının diğer biri ise, okul toplumunu oluşturan bireyler arasında sürekli işbirliği, iletişim ve etkileşime dayalı diyalogdur. Okul toplumunun üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimlerinin niteliği, okul iklimini etkileyen en temel etkidir. Hiç kuşkusuz öğretim, öğrenci performansı, öğretimin teknikleri ve okuldaki genel problemlere ilişkin ortak bir algı dayanağına sahip olunabilmesi, diyalogu zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan okul lideri

öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri için düzenleyici bir rol üstlenmesi gerekmektedir. İşbirliğine dayalı davranışların üçüncüsü ise karara katılmadır. Okul toplumunu ilgilendiren her konuda ortaklaşa karar alınması, kararlara katılımın teşvik edilmesi olumlu okul iklimi için gereklidir. Diğer bir gereklilik ise, plânlı eylemdir. Etkili bir okul için yapılacak okul etkinliklerinin önceden planlanması ve bir plân dahilinde çalışılması olumlu bir okul iklimi oluşturmada önemli rol oynamaktadır. Örneğin sınıf içinde yapılacak etkinliklerin amaçları ve bunlardan beklentiler etraflıca ortaya konulmalıdır. Diğer bir husus ise okulda periyodik değerlendirme ve geri bildirim sistemini kurumsallaştırmaktır. Öğrencilerden ne beklenildiği okul müdürü ve öğretmenler tarafından somut bir biçimde öğrencilere açıklanmalıdır. Daha sonrada bunların ne ölçüde gerçekleştiği yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla belirlenmelidir. Bu değerlendirmeler sonucunda okulda ulaşılan her başarı uygun bir yöntemle ödüllendirilmeli ve kullanılmalıdır (Norton, 1984; Freiberg, Driscoll ve Knight, 1987).

2.6. MESLEKİ VERİMLİLİK:

Mesleki üretkenlik, okul iklimi açısından değerlendirildiğinde birinci göstergesi bilişsel sonuçlardır Etkili okul çalışanları, öğrenme-öğretme konusunda geniş bir bilgi birikimine sahiptir. Etkili okullarda okul çalışanlarının meslekî bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük sürekli eğitim faaliyetlerine yer verilmesi gereklidir. Mesleki verimliliğin diğer bir boyutu ise duygusal sonuçlardır. Okul toplumunun üyeleri arasındaki duygusal bağlılık, sonuçta okulda karşılıklı bir güven ve bağlılık ortamının oluşturulmasında, devamsızlığın ve okulu terk etme oranlarının en aza indirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Davranışsal sonuç açısından ise okul toplumunun üyelerinin okuldaki ortak eylem ve etkinliklerde etkin rol almasını ifade etmektedir. Mesleki yönden iş doyumunu ise öğretmenlerin okul yaşamından ve işinden duyduğu hazdır (Norton, 1984; Freiberg, Driscoll ve Knight, 1987).

2.7. OKUL EĞİTİMİNDE AMAÇLAR

Eğitimin amacı ya da amaçları konusunda çeşitli görüşler vardır. Bunlar, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre değişebilmektedir. Eski Yunan ve Roma'da eğitimin amacı, siyasi otoriteye bağlı vatandaşlar yetiştirmek olarak görülürken, Ortaçağ eğitiminde bütünüyle dini bir amaç güdülmüş, Rönesans'tan sonra ise eğitim, laik ve seküler bir özellik kazanmış, eğitimin temel amacı da genel olarak *birey için mutlu bir yaşam hazırlamak* olarak düşünülmüştür. Buna göre eğitimin, toplumlardaki sosyal, siyasi, kültürel değişmelere paralel olarak farklı amaç ve işlevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Her türlü planlı eğitsel etkinlikler, belli amaçlara ulaşmak için düzenlenir. Eğitimde amaçlar, hiyerarşik bir özellik taşımaktadır. Eğitimin amaçları, eğitimin felsefesinden kaynaklanır. Eğitimin felsefesi, bir bakıma kuramsal olarak tasarlanan insan ve toplum tipini ifade eder. *Milli Eğitim Temel Kanunu'nda* eğitimde amaçlar *genel amaçlar* ve *özel amaçlar* olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Genel amaçlar, soyut nitelikte olup özel amaçlar bir bakıma bunların açılımı olmaktadır. Özel amaçlar, her okul kademesinde öğrencilere kazandırılması ön görülen davranışları (bilgi, beceri, tutum) kapsamaktadır. Okul kademeleri içinde yer alan farklı okulların ve okul programlarında yer alan farklı derslerin amaçları da yukarıdaki genel ve özel amaçların bir açılımı olmaktadır (Turan , 1999, Şişman, 2002b).

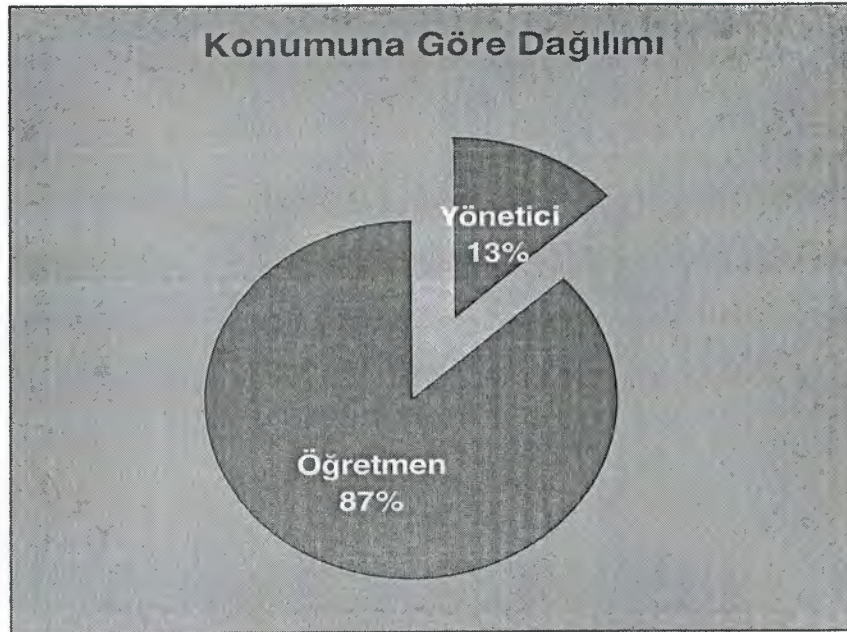
BÖLÜM III BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Demografik Bulgular :

Tablo – 2. Deneklerin Konumuna Göre Dağılımı

Konum	N	%
Yönetici	110	13,3
Öğretmen	714	86,7
Toplam	824	100,0

Tablo-2’de de görüldüğü gibi Araştırmaya katılan denek sayısı 824 olup bunların 110’u Yönetici ve 714’ü de öğretmendir.



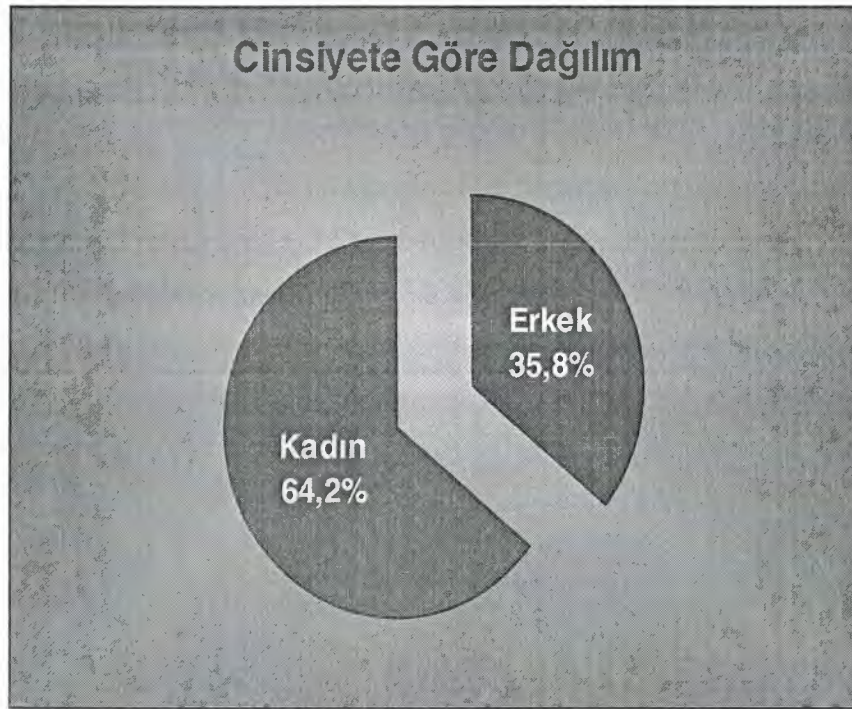
Şekil – 2. Deneklerin Konumuna Göre Dağılımı

Şekil-2’de de görüldüğü gibi Deneklerin konumlarına göre dağılımlarında yönetici sayısının yüzdelik oranı %13 ve öğretmen sayısının yüzdelik oranı ise %87 dir.

Tablo – 3. Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	295	35,8
Kadın	529	64,2
Toplam	824	100,0

Tablo -3'te de görüldüğü gibi Araştırmaya katılan denek sayısı 824 olup bunların 295'i Erkek ve 529 tanesi de Kadındır.

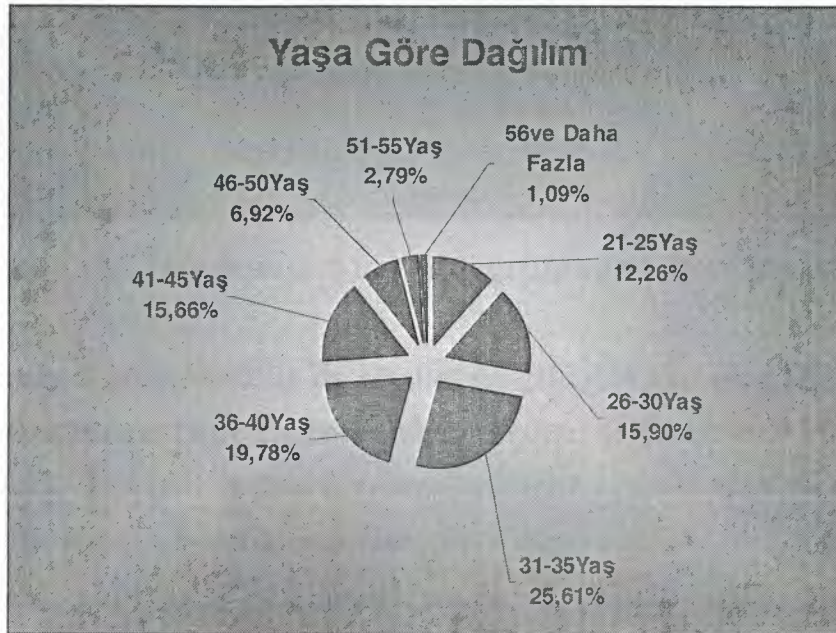
**Şekil – 3. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Şekil-3'te de görüldüğü gibi Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımında 295 olan erkek sayısının yüzdelik oranı 35.8% ve 529 olan kadın sayısının yüzdelik oranı ise 64.2%'di

Tablo – 4. Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	%
21-25 Yaş	101	12,3
26-30 Yaş	131	15,9
31-35 Yaş	211	25,6
36-40 Yaş	163	19,8
41-45 Yaş	129	15,7
46-50 Yaş	57	6,9
51-55 Yaş	23	2,8
56 ve Daha Fazla	9	1,1
Toplam	824	100,0

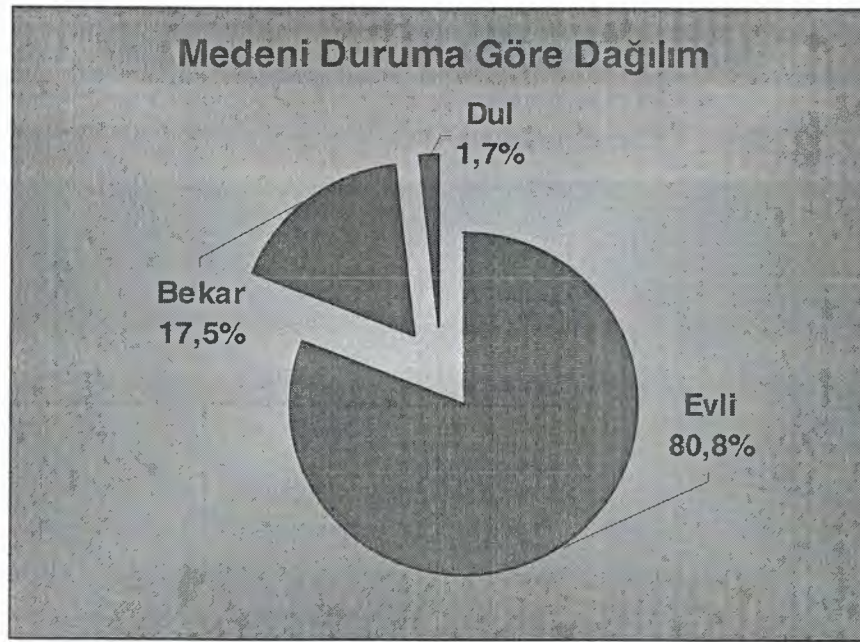
Tablo-4 ve Şekil-4' te de görüldüğü gibi 824 kişi olan deneklerin, yaşa göre dağılımında, en çok olarak deneklerin %25,6'sının 31-35 yaş grubunu oluşturduğunu, %19,8'nin 36-40 yaş grubunu, %15,9'unun 26-30 yaş gurubunu, %15,7'sinin 41-45 yaş grubunu, %12,3'ünün 21-55 yaş grubunu, %6,9'unun 46-50 yaş grubunu oluştururken, en az olarak da %1,1'lik yüzdelik oranlarıyla 56 yaş ve yukarısı yaş grubununu oluşturdukları görülmektedir.

**Şekil – 4. Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı**

Tablo – 5. Deneklerin medeni Durumuna Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	%
Evli	666	80,8
Bekar	144	17,5
Dul	14	1,7
Toplam	824	100,0

Tablo - 5 te de görüldüğü gibi 824 olan denek sayısının 666'sı evli, 144'ü bekar ve 14'ü ise duldur.

**Şekil – 5. Deneklerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı**

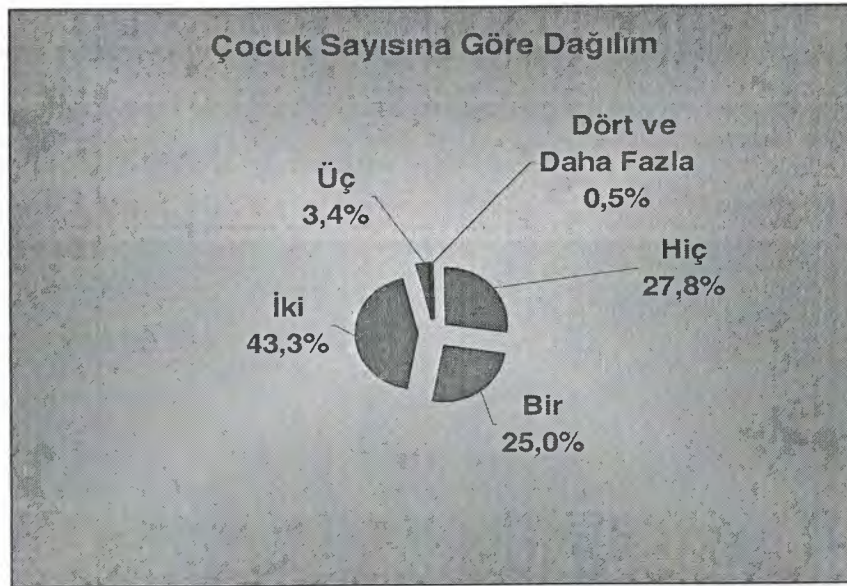
Tablo-5 ve Şekil-5' te de görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Medeni Durumuna Göre Dağılımında, 666 olan evli sayısının yüzdelik oranı %80.8, 144 olan Bekar sayısının yüzdelik oranı %17.5 ve 14 kişi olan dul sayısının yüzdelik oranı ise %1.7'dir.

Tablodan da görüleceği gibi deneklerin büyük oranda çoğunluğu evli ve çok küçük bir oranı ise duldur.

Tablo – 6. Deneklerin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı	N	%
Hiç	229	27,8
Bir	206	25,0
İki	357	43,3
Üç	28	3,4
Dört ve Daha Fazla	4	,5
Toplam	824	100,0

Tablo – 6’ da da görüldüğü gibi 824 olan denek sayısının çocuk sayısına göre dağılımında 357 kişi 2 (iki) çocuklu, 206 kişi 1 (bir), 28 kişi 3 (üç), 4 kişi 4 (dört) ve daha fazla ve 229 kişi de hiç çocuksuz olarak sıralanmıştır.



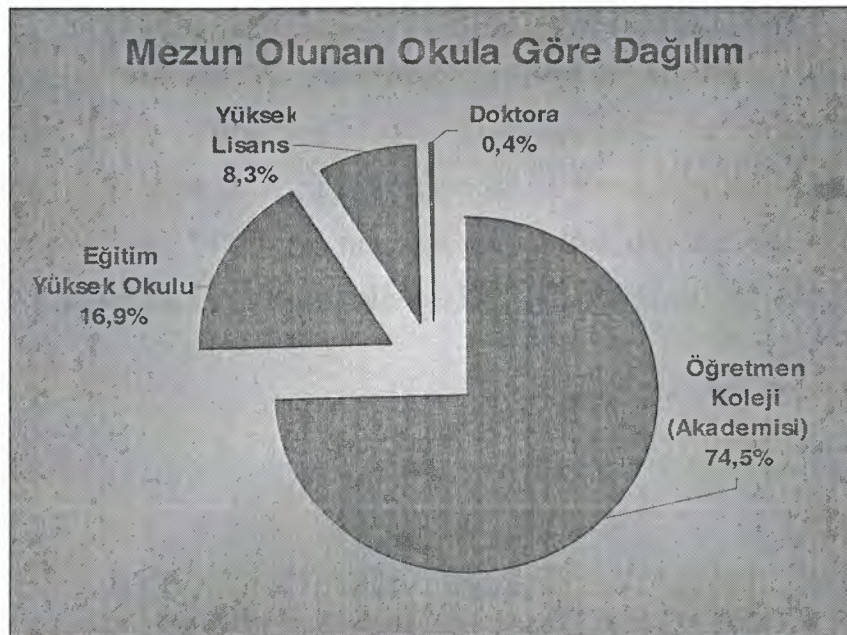
Şekil – 6. Deneklerin Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Tablo -6 ve Şekil-6’ da da görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Çocuk Sayısına Göre Dağılımında göre dağılımında 357 kişi 2 (iki) çocuklu, 206 kişinin yüzdelik oranı 43.3%, 1 (bir), çocuk sayısı olan 256 kişinin 25%, 3 (üç) çocuk sayısı olan 28 kişinin %3.4, 4 (dört) ve daha fazla çocuğu olan 4 kişinin %0.5 ve hiç çocuğu olmayan 229 kişinin ise yüzdeliği %27.8 olarak sıralanmıştır.

Tablo – 7. Deneklerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
Öğretmen Koleji (Akademisi)	614	74,5
Eğitim Yüksek Okulu	139	16,9
Yüksek Lisans	68	8,3
Doktora	3	,4
Toplam	824	100,0

Tablo -7’de de görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımında en yüksekten aşağıya sıralanışı şöyle olmuştur. Öğretmen Akademisi Mezunu olanların sayısı 614 kişi, Eğitim Yüksek Okulu Mezunu olanların sayısı 139 kişi, Yüksek lisans yapanların sayısı 68kişi, (bunların da altmış kişisi akademi mezunudur) ve en az olan ve en son sırayı alan gurup ise 3 kişiyle doktora gurubudur. (bunların da ikisi akademi mezunudur)

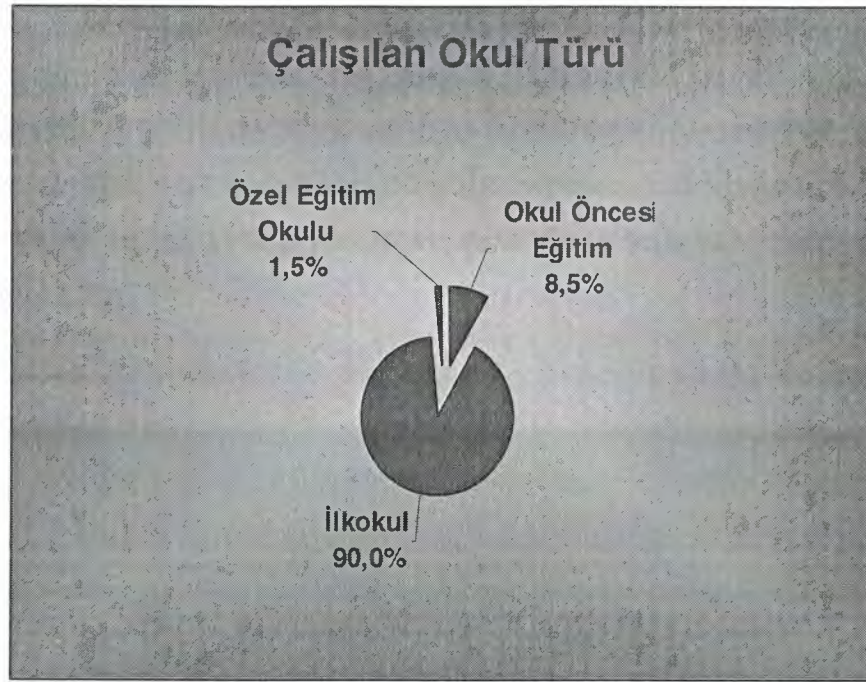
**Şekil – 7. Deneklerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı**

Tablo-7' de da görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımında en yüksekten aşağıya sıralanışı şöyle olmuştur. Öğretmen Akademisi Mezunu olanların sayısı 614 olup yüzdelik oranı %74.5, Eğitim Yüksek Okulu Mezunu olanların sayısı 139 olup yüzdelik oranı %16.9, Yüksek lisans yapanların sayısı 68kişi olup (bunların da altmış kişisi akademi mezunudur) yüzdelik oranı %8.3 ve en az olan ve en son sırayı alan gurup ise 3 kişiyle doktora gurubu olup yüzdelik oranı %0.4'tür. (bunların da ikisi akademi mezunudur)

Tablo – 8. Deneklerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Okul Öncesi Eğitim	70	8,5
İlkokul	742	90,0
Özel Eğitim Okulu	12	1,5
Toplam	824	100,0

Tablo-8 de da da görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımında, en çok İlköğretim okullarında çalıştıkları görülmektedir. Buna göre İlkokullarda çalışanların sayısı 742 kişi, okulöncesi eğitim okullarında çalışanların sayısı 70 kişi ve özel eğitim okullarında çalışanların sayısı ise 12'dir.



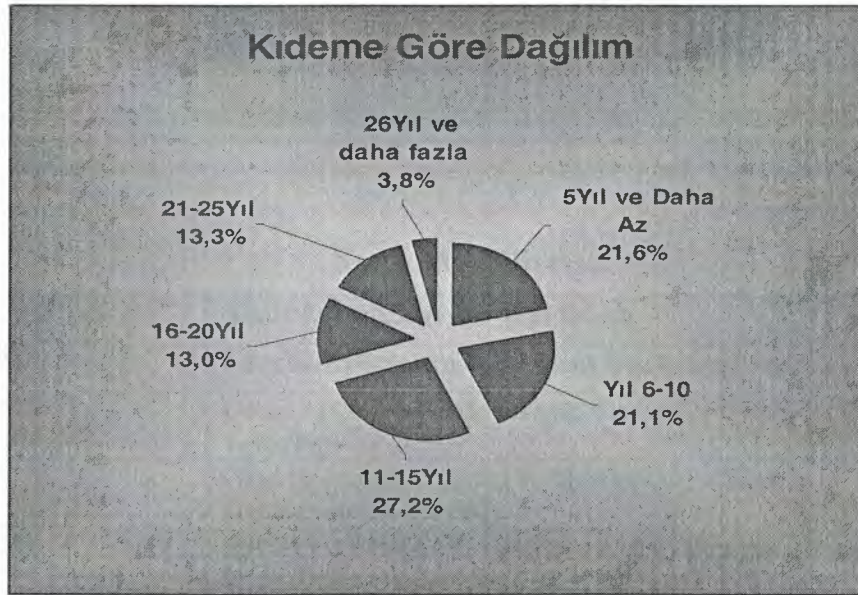
Şekil - 8. Deneklerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımında en çok İlköğretim okullarında çalışanların sayısı 742 kişi olup yüzdelik oranı %90, okulöncesi eğitim okullarında çalışanların sayısı 70 kişi olup yüzdekik oranı %8.5 ve özel eğitim okullarında çalışanların sayısı ise 12 olup yüzdekik oranı 1.5'tir.

Tablo – 9. Deneklerin Kıdemine Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
5 Yıl ve Daha Az	178	21,6
6-10 Yıl	174	21,1
11-15 Yıl	224	27,2
16-20 Yıl	107	13,0
21-25 Yıl	110	13,3
26 Yıl ve daha fazla	31	3,8
Toplam	824	100,0

Tablo-9’de de görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Kıdemine Göre Dağılımında en çok 224 kişiyle 11-15 yıllıklar oluşturmaktadır. Bunu sırayla 178 kişiyle 5 yıl ve daha az hizmeti olanlar, 174 kişiyle 6-10 yıllık olanlar, 107 kişiyle 16-20 yıllık olanlar, 110 kişiyle 21-25 yıllık olanlar ve en az da 31 kişiyle 26 ve daha fazla kıdemli olanlar şeklinde sıralanmaktadır.



Şekil – 9. Deneklerin Kıdemine Göre Dağılımı

Tablo -9 ve Şekil -9’de de görüldüğü gibi 824 kişi olan Deneklerin, Kıdemine Göre Dağılımında en çok 224 kişi ve %27.2 yüzde ile 11-15 yıllıklar oluşturmaktadır. Bunu sırayla 178 kişi ve %21.6 ile 5 yıl ve daha az hizmeti olanlar, 174 kişi ve %21.1 ile, 6-10 yıllık olanlar, 107 kişi ve %13 ile 16-20 yıllık olanlar, 110 kişi ve %13.3 ile 21-25 yıllık olanlar ve en az da 31 kişi ve %3.8 ile 26 ve daha fazla kıdemli olanlar şeklinde sıralanmaktadır.

3.2. Alt problemlere ait bulgular:

Toplam on yedi soru modülü mevcuttur. Her modülde toplam dört soru mevcuttur. Her modül yeterlikle ilgili farklı bir alanı kapsamaktadır. Her modül ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirmede Beşli Likert Ölçeği "Hiç, Az, Orta, Çok, ve Tam" Kriterleri şeklinde kullanılmıştır. Beşli Likert ölçeği

SEÇENEK	AĞIRLIK	SINIRLAR
Hiç	1	1,00-1,80
Az	2	1,81-2,60
Orta	3	2,61-3,40
Çok	4	3,41-4,20
Tam	5	4,21-5,00

Soru Modülleri

Modül Sıra No:	Soru Modüllerinin İçerikleri
MD. 1	Okulun yönetimine ilişkin kararları vermeyeterliği
MD. 2	Okul içi ve dışı öğretim çalışmalarının planlanması yeterliği
MD. 3	Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi yeterliği.
MD. 4	Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonuyeterliği
MD. 5	Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları yeterliği
MD. 6	Okul içi ve dışında yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar yeterliği
MD. 7	Liderlik davranışları yeterliği
MD. 8	Okulunuzda olumlu bir hava yaratma yeterliği
MD. 9	Kolların kurulma, çalışma değerlendirilme yeterliği
MD. 10	Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri yeterliği
MD. 11	Disiplin ve devamın sağlanması yeterliği
MD. 12	Okul personelinin yönetimi yeterliği
MD. 13	Okul - çevre ilişkileri yeterliği
MD. 14	Araştırma - geliştirme – yenileme alanları yeterliği
MD. 15	Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme yeterliği
MD. 16	Yardımcı hizmetlerin sağlanması yeterliği
MD. 17	Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı yeterliği

Çizelge.1. Anketin genelinde kullanılan modüller çizelgesi

MD.1. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Yeterliği :

Okul yöneticilerinin okulun yönetimine ilişkin kararları verme değerlendirmesinde, Üst kademeler ile öğretmen öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynayıp oynamadığı, bu kararlardan etkilenecekler kararlara katılma olanağı verip vermediği, gruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarıp başarmadığı ve geçmişteki örnekleri izlemektense günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulup bulmadığını sıyan yapan bir soru modülüdür.

Açıkgöz'e göre, öğretmenlerin okullarında alınan kararlara "çok az" düzeyde katıldıkları, buna karşın oldukça yüksek düzeyde katılmak istedikleri bulunmuştur (Açıkgöz,1984)

Gökmen'e göre, müdürlerin öğretmenleri değerlendirmeleri konusunda öğretmenlerle müdürler arasında görüş ayrılıkları vardır (Gökmen, 1977).

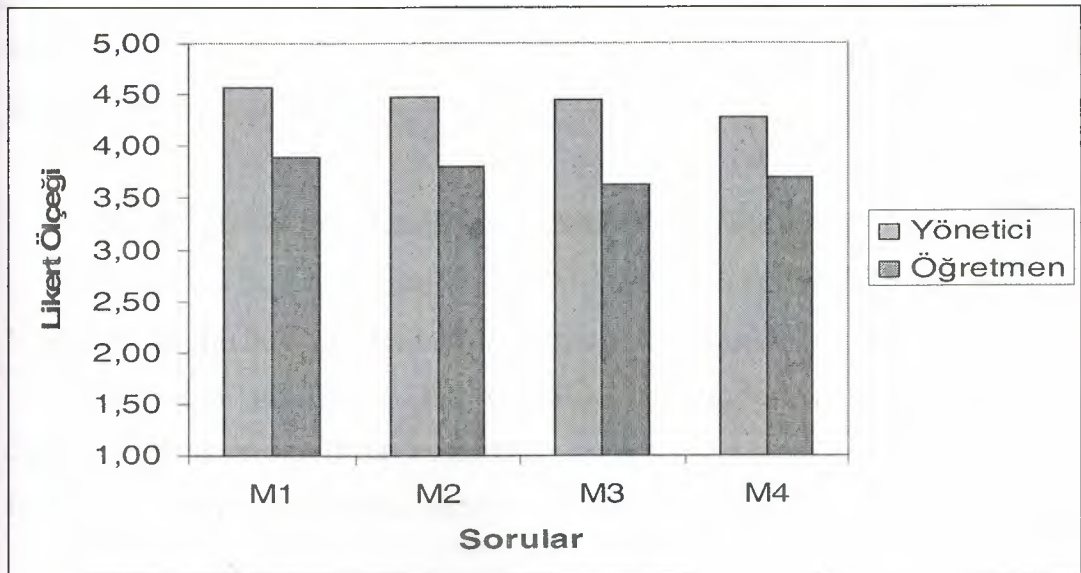
Okul, eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu bir yerdir

Madde No	Önerme
M1	Üst kademeler ile öğretmen öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynama
M2	Bu kararlardan etkilenecekler karara katılma olanağı verme
M3	Gruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarma
M4	Geçmişteki örnekleri izlemektense günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulma

Çizelge – 2. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Yeterliği Modülü

Tablo-10. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Yeterliği Bulguları:

	GÖRE V	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M1	Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	42	38,2	66	60,0	110	4,57	,566	1
	Öğretmen	30	4,2	69	9,7	64	9,0	336	47,1	215	30,1	714	3,89	1,070	1
M2	Yönetici	0	,0	2	1,8	0	,0	52	47,3	56	50,9	110	4,47	,601	2
	Öğretmen	27	3,8	85	11,9	69	9,7	354	49,6	179	25,1	714	3,80	1,061	2
M3	Yönetici	0	,0	1	,9	5	4,5	48	43,6	56	50,9	110	4,45	,629	3
	Öğretmen	36	5,0	86	12,0	133	18,6	312	43,7	146	20,4	714	3,63	1,094	4
M4	Yönetici	2	1,8	2	1,8	2	1,8	62	56,4	42	38,2	110	4,27	,753	4
	Öğretmen	33	4,6	86	12,0	114	16,0	308	43,1	173	24,2	714	3,70	1,101	3
TOPLAM															
		X										Ss			
	Yönetici	4,44										0,440			
	Öğretmen	3,76										0,935			
	Toplam	3,85										0,915			

**Şekil - 10. Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Yeterliği.**

Tablo-10 ve şekil 10'da da görüldüğü Okulun yönetimine ilişkin kararları verme modülüne ait bulgularda yöneticilerin "tam katılıyorum" ($\bar{x} = 4,44$) , öğretmenlerin ise "çok katılıyorum" ($\bar{x} = 3,76$) derecesinde katıldıklarını belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere "hiç" veya "az" düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük bir çoğunluğunun "tam" katılım gösterdiği önerme, yöneticiler yalnızca "Geçmişteki örnekleri izlemektense günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulur" önermesidir. Bu önermeye %56,4'lük bir oranla "çok" derecede katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, Okulun yönetimine ilişkin kararları verirken en fazla katıldıkları nitelik "Üst kademeler ile öğretmen öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynar" önermesine %64'lük bir oranda en yüksek derecede değerlendirmiştir." (M1, $\bar{x} = 3,89$)'dir. Bunu sırasıyla "Bu kararlardan etkileneceklere karara katılma olanağı verir" (M2, $\bar{x} = 3,80$), "Geçmişteki örnekleri izlemektense günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulur" (M3, $\bar{x} = 3,70$), ve en az katıldıkları nitelik ise, "Gruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarır" (M4, $\bar{x} = 3,63$)'tür.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4,44$, öğretmen algılarının ortalaması $\bar{x} = 3,76$ 'dır. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,68 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir.

Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo – 10.1 Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verme Modülü
T Testi sonuçları**

	F	t	sd	Sig (P değeri)
Gruplar Arası	35,924	7,543	822	,000*
Gruplar İçi		12,522	291,800	

Tablo 10.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin Okulun Yönetimine İlişkin Kararları Verirken Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.2. Okul içi ve dışı öğretim çalışmalarının planlanması yeterliği:

Okul yöneticilerinin, Okul içi ve dışı öğretim çalışmalarının planlanması değerlendirmelerinde, kalkınma planı ve programlarının eğitime ilişkin tedbirleri yansıtıp yansıtmadığı, eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörüp öngörmediği, toplumun gereksindiği insangücü niteliğine önem verip vermediği, plan ve program uzmanları ile işbirliği yapıp yapmadığını sınavan bir soru modülüdür.

Bu modülde öğretmenler yöneticilerini az yeterli, yöneticiler ise kendilerini çok daha fazla yeterli bulmuşlardır.

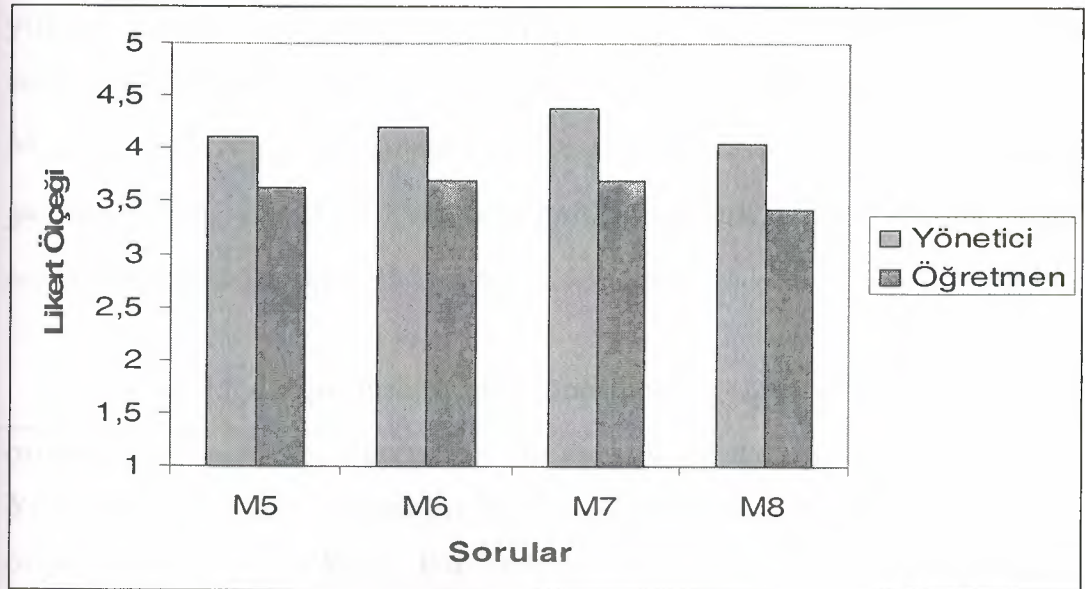
Eğitim ve okulun ekonomik yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırması gerekmektedir. Eğitim okulların, mevcut siyasal değer ve normlara göre öğrencileri sosyalleştirmesi, siyasal sistemin istikrarına katkıda bulunması, mevcut yönetimin otoritesini meşrulaştırması beklenmektedir. (Turan, 1999).

Madde No	Önerme
M5	Kalkınma planı ve programlarının eğitime ilişkin tedbirleri yansıtırma.
M6	Eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörme.
M7	Toplumsal gereksindiği insangücü niteliğine önem verme.
M8	Plan ve program uzmanları ile işbirliği yapma.

**Çizelge-3. Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması
Yeterliği Modülü**

Tablo -11. Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması Yeterliği Bulguları

GÖREV		Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		N	X	ss	d
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
M 5	Yönetici	0	,0	4	3,6	9	8,2	68	61,8	29	26,4	110	4,11	,695	3
	Öğretmen	25	3,5	85	11,9	146	20,4	334	46,8	124	17,4	714	3,63	1,015	3
M 6	Yönetici	0	,0	1	,9	9	8,2	66	60,0	34	30,9	110	4,21	,622	2
	Öğretmen	25	3,5	67	9,4	131	18,3	362	50,7	129	18,1	714	3,70	,984	1,5
M 7	Yönetici	0	,0	1	,9	7	6,4	51	46,4	51	46,4	110	4,38	,649	1
	Öğretmen	30	4,2	70	9,8	124	17,4	352	49,3	138	19,3	714	3,70	1,023	1,5
M 8	Yönetici	0	,0	6	5,5	12	10,9	63	57,3	29	26,4	110	4,05	,771	4
	Öğretmen	50	7,0	125	17,5	136	19,0	275	38,5	128	17,9	714	3,43	1,173	4
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,19				Yönetici				,520					
Öğretmen		3,61				Öğretmen				,906					
Toplam		3,69				Toplam				,886					



Şekil - 11. Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması Yeterliği.

Tablo 11 ve şekil 11’de de görüldüğü gibi “*Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması*” modülüne ait bulgulara yöneticilerin “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 4,19$), öğretmenlerin ise yine “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,61$) derecelerinde katıldıkları belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” veya “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun tüm önermelere “çok” derecede katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler, yalnızca “Eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörür.” önermesine %50.7’lik bir oranla katılmışlardır. “çok” derecede katıldıkları görülmektedir. Yöneticilerin ise en çok katıldıkları önerme ise %61.8 ile “*Kalkınma planı ve programlarının eğitime ilişkin tedbirleri yansıtma*” önermesidir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “Eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörür.” önermesine %50.7’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.” (M1, $\bar{x} = 3.70$)’dir. Bunu sırasıyla “*Kalkınma planı ve programlarının eğitime ilişkin tedbirleri yansıtma*.” (M2, $\bar{x} = 3.70$), “*Kalkınma planı ve programlarının eğitime ilişkin tedbirleri yansıtma*.” (M3, $\bar{x} = 3,63$) ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Plan ve program uzmanları ile işbirliği yapar*” (M4, $\bar{x} = 3,43$)’tür.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, önermelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.19$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,61$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,58 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo – 11.1 Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanması ModülüT Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	29,305	6,462	822	,000*
Gruplar İçi		9,532	227,323	

Tablo 11.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin *Okul İçi ve Dışı Öğretim Çalışmalarının Planlanmasında Önergelerinin* belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0,05$).

MD.3. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi yeterliği:

Okul Yöneticilerinin, Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının Örgütlenmesi değerlendirilmesinde, görevli kişiler ve grupların rollerini ve statülerinitanımlayıp tanımlayamadığını, bireyler veya gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözüp çözemediğini, Çözümleri gerçekleştirmede özendirici olanaklar yaratıp yaratmadığı ve okul ve çevre güçlerinden yararlanıp yararlanmadığını sıyan bir soru modülüdür.

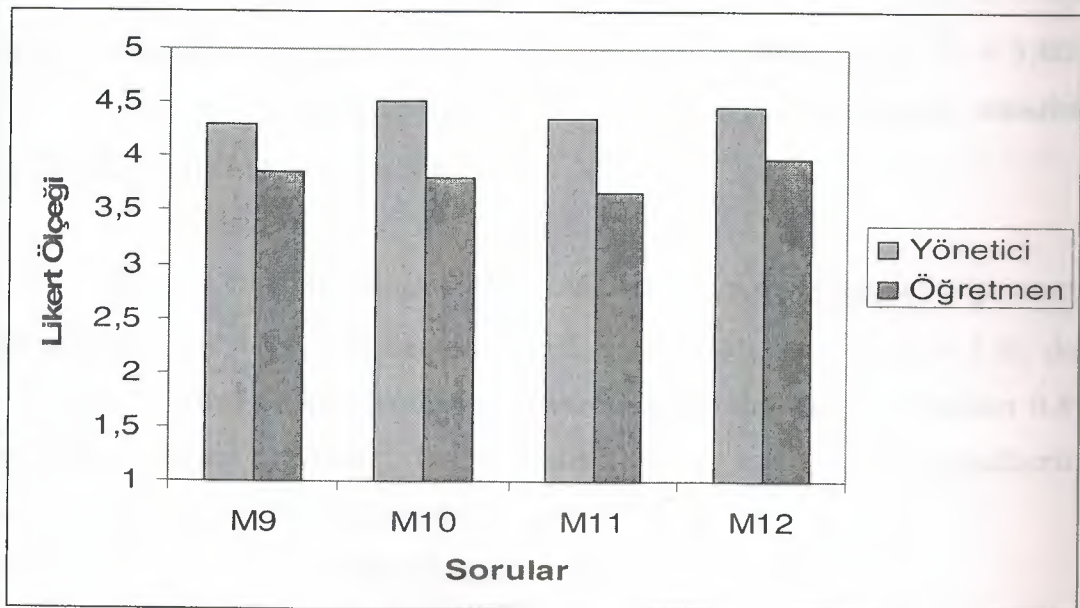
Bu modülde öğretmenler yöneticilerini az yeterli, yöneticiler ise kendilerini çok daha fazla yeterli bulmuşlardır. Okul, açık sistem yaklaşımı açısından çevresiyle etkileşen, onunla alış-veriş ilişkileri içinde olan bir örgüt olarak ele alınmaktadır. Okulun çevresiyle iyi ilişkiler geliştirmesi, çevrenin okula olabildiğince katkısının sağlamasını sağlayacaktır. Bu durum da büyük ölçüde okul müdürünün liderlik becerilerine bağlıdır. (Özden , 2004).

Madde No	Önerme
M9	Görevli kişiler ve grupların rollerini ve statülerin tanımlarım.
M10	Bireyler veya gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözerim.
M11	Çözümleri gerçekleştirmede özendirici olanaklar yaratırım.
M12	Okul ve çevre güçlerinden yararlanırım.

Çizelge –4- Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının Örgütlenmesi Yeterliği Modülü

Tablo - 12. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M9	Yönetici		,0	1	,9	5	4,5	64	58,2	40	36,4	110	4,30	,599	4
	Öğretmen	27	3,8	53	7,4	77	10,8	399	55,9	158	22,1	714	3,85	,972	2
M10	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	46	41,8	61	55,5	110	4,52	,586	1
	Öğretmen	30	4,2	63	8,8	101	14,1	347	48,6	173	24,2	714	3,80	1,037	3
M11	Yönetici	0	,0	2	1,8	4	3,6	57	51,8	47	42,7	110	4,35	,644	3
	Öğretmen	28	3,9	73	10,2	147	20,6	323	45,2	143	20,0	714	3,67	1,031	4
M12	Yönetici	2	1,8	0	,0	5	4,5	41	37,3	62	56,4	110	4,46	,750	2
	Öğretmen	18	2,5	51	7,1	84	11,8	341	47,8	220	30,8	714	3,97	,969	1
TOPLAM															
		X				Ss									
	Yönetici	4,41				Yönetici				,471					
	Öğretmen	3,82				Öğretmen				,846					
	Toplam	3,90				Toplam				,830					



Şekil 12. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi Yeterliği.

Tablo 12 ve şekil 12’de de görüldüğü gibi “*Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi*” modülüne ait bulgularda yöneticilerin “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,52$), öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,97$) derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” veya “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük bir çoğunluğunun “çok ve Tam” katılım gösterilmiştir. Öğretmenler, yalnızca “*Okul ve çevre güçlerinden yararlanır*” önermesine %47.8’lik bir oranla en yüksek oranda ve “çok” derecede katılmışlardır. Yöneticilerin ise yalnızca “*Bireyler veya gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözerim*” önermesine %55.5 “ oranla en yüksek oranda ve “Tam” olarak katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*okul ve çevre güçlerinden yararlanır*” önermesine %50.7’lik bir oranla en yüksek oranda katılmışlardır.”(M1, $\bar{x} = 3.97$)’dir. Bunu sırasıyla “*Görevli kişiler ve grupların rollerini ve statülerin tanımlar.*” (M2, $\bar{x} = 3.85$), “*Bireyler veya gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözer.*” (M3, $\bar{x} = 3,80$) ve en az katıldıkları önerme ise, “*Çözümleri gerçekleştirmede özendirici olanaklar yaratır.*” (M4 , $\bar{x} = 3,67$)’dir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.41$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,82$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,59 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir.

Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo - 12.1. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının Örgütlenmesi Modülü T Testi Sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	21,700	7,087	822	,000*
Gruplar İçi		10,651	235,282	

Tablo 12.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.4. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu yeterliği:

Okul yöneticilerinin, okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunu değerlendirmede, malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirip birleştiremediğini, birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştırp uzlaştıramadığını, bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarını gerçekleştirmesine yöneltip yöneltemediğini, sistem kavramına uygun bir koordinasyon düzenini kurup kuramadığını sıyan bir soru modülüdür.

Yönetici örgütsel yapı ve süreç içindeki gündelik işlerle uğraşmakta; lider ise örgütsel yapı ve süreci değiştirmeye çalışmaktadır. (Çelik, 2000).

Lider grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir (Gardner, 2000, s. 6).

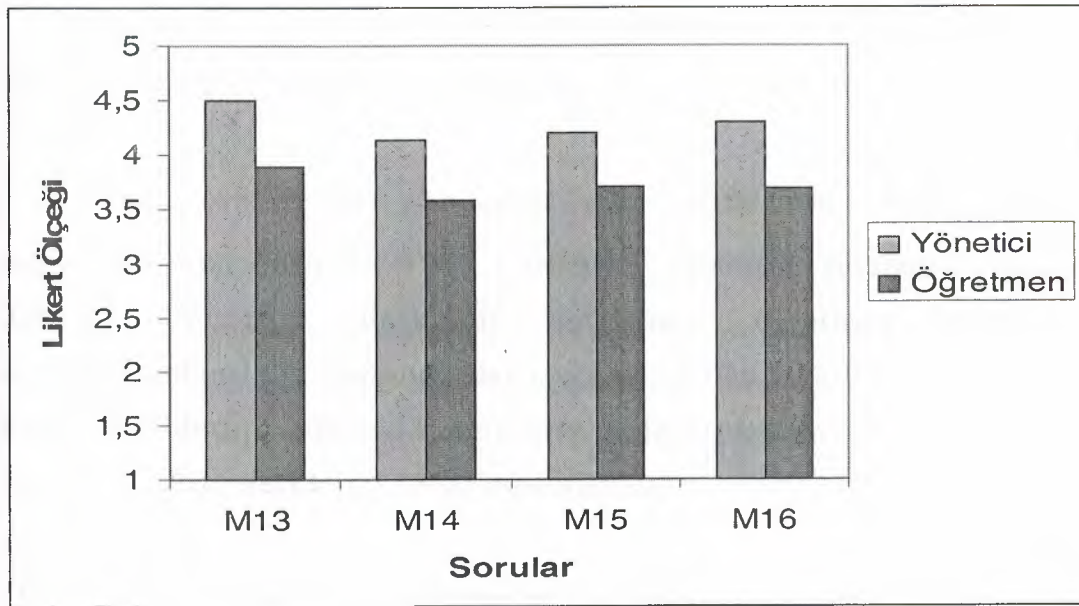
Öğretmenlerin yöneticileri en az yeterli gördükleri alanlardan birisidir. Yöneticiler ise yine bunun aksini düşünmektedirler.

Madde No	Önerme
M13	Malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştiririm.
M14	Birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştıırım.
M15	Bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarını gerçekleştirmesine yöneltirim.
M16	Sistem kavramına uygun bir koordinasyon düzenini kurarım.

Çizelge 5. Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Yeterliği Modülü

Tablo -13. Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M13	Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	50	45,5	58	52,7	110	4,50	,571	1
	Öğretmen	26	3,6	52	7,3	86	12,0	362	50,7	188	26,3	714	3,89	,996	1
M14	Yönetici	0	,0	4	3,6	13	11,8	57	51,8	36	32,7	110	4,14	,760	4
	Öğretmen	26	3,6	77	10,8	181	25,4	315	44,1	115	16,1	714	3,58	1,000	4
M15	Yönetici	0	,0	2	1,8	10	9,1	61	55,5	37	33,6	110	4,20	,679	3
	Öğretmen	25	3,5	69	9,7	125	17,5	366	51,3	129	18,1	714	3,71	,986	2
M16	Yönetici	0	,0	1	,9	4	3,6	66	60,0	39	35,5	110	4,30	,583	2
	Öğretmen	26	3,6	80	11,2	116	16,2	350	49,0	142	19,9	714	3,70	1,025	3
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,29				Yönetici				,528					
Öğretmen		3,72				Öğretmen				,878					
Toplam		3,80				Toplam				,861					



Şekil – 13. Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Yeterliği.

Tablo 13 ve şekil 13'te de görüldüğü gibi "Okul ve Çevredeki Eğitim ve büyük bir çoğunluğunun "çok ve Tam" katılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler, yalnızca "Malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirir." önermesine %50.7'lik bir oranla değerlendirmişlerdir. ve "çok" derecede katıldığı görülmektedir. Yöneticilerin ise aynı öğretmenler gibi "Malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirir" önermesine %52.7 " oranla en yüksek oranda ve "Tam" derecesi ile katıldığı görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler bu önermede aynı doğrultuda görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, "Malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirir." önermesine %50.7'lik bir oranla en yüksek oranda Katılmışlardır." ($M1, \bar{x} = 3.89$)'dur. Bunu sırasıyla "Bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarını gerçekleştirmesine yönelir." ($M2, \bar{x} = 3.71$), "Sistem kavramına uygun bir koordinasyon düzenini kurarım." (

M3, $\bar{x} = 3,70$) ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştırır*” (M4 , $\bar{x} = 3,58$)’dir.

Tablo 13’de de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.29$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,72$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,57 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo-13.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonu Modülü

T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	21,391	6,578	822	,000*
Gruplar İçi		9,440	215,856	

Tablo 13.1de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Okul ve Çevredeki Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Koordinasyonunda*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$)

MD.5. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları yeterliği :

Okul Yöneticilerinin, Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları konusunda tarafsızlık ilkelerine sahip olup olmakıkları, bu değerlendirmeleri yaparken başka denenmiş örnekleri inceleyip incelemedikleri, uygulanan faaliyetlerin verimsiz olanlarının

değiştirilip değiştirilmediği ve rehberliğe dayalı teftiş görevini teknik ve sosyal yönleri ile yerine getirip getirmediğini sınavan bir soru modülüdür.

Akdeniz'e göre, müdürlerin göstermekte oldukları yeterliklere ilişkin görev alanları ile göstermeleri gereken yeterliklere ilişkin görev alanları farklı bulunmuştur (Akdeniz, 1979).

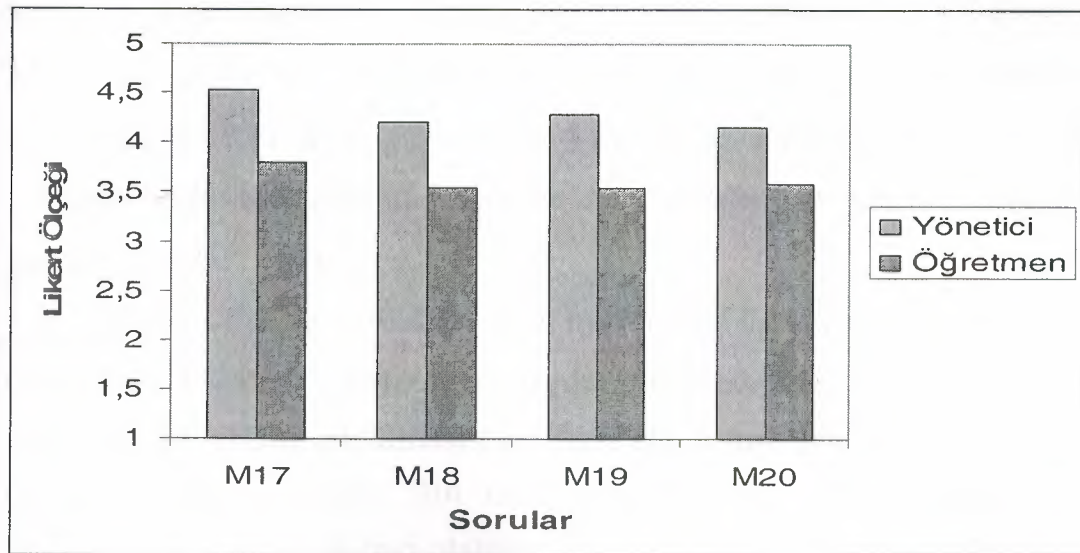
Aynı değer yargıları bu araştırmada da mevcuttur. Yöneticiler göstermek istedikleri yeterlikleri farklı göstermektedirler. Okulun çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyurmada, eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlamada, çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanmada, ilk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütlemeye ve gruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarmada başarısız olmuşlardır.

Madde No	Önerme
M17	Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendiririm.
M18	.Değerlendirilmesini, önceden yapılmış araştırmalar ile destekleyebilirim.
M19	Değerlendirilmesi sonucunda, verimsiz örgüt ilişkileri ve yönetim süreçlerini yeniden düzenlerim.
M20	Öngördüğü teftiş görevini, sosyal ve teknik yönleri ile gerçekleştiririm.

**Çizelge 6. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları
Yeterliği Modülü**

Tablo -14. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları Yeterliği Bulguları.

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		N	X	ss	d
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
M 17	Yönetici	0	,0	0	,0	4	3,6	44	40,0	62	56,4	110	4,53	,570	1
	Öğretmen	26	3,6	61	8,5	107	15,0	356	49,9	164	23,0	714	3,80	1,005	1
M 18	Yönetici	0	,0	3	2,7	7	6,4	64	58,2	36	32,7	110	4,21	,679	3
	Öğretmen	40	5,6	70	9,8	186	26,1	295	41,3	123	17,2	714	3,55	1,061	3
M 19	Yönetici	0	,0	2	1,8	5	4,5	62	56,4	41	37,3	110	4,29	,640	2
	Öğretmen	38	5,3	90	12,6	148	20,7	327	45,8	111	15,5	714	3,54	1,064	4
M 20	Yönetici	0	,0	2	1,8	5	4,5	62	56,4	41	37,3	110	4,15	,732	4
	Öğretmen	38	5,3	90	12,6	148	20,7	327	45,8	111	15,5	714	3,59	1,073	2
TOPLAM															
		X										Ss			
	Yönetici	4,30										,525			
	Öğretmen	3,62										,925			
	Toplam	3,71										,912			



Şekil -14. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları Yeterliği.

Tablo -14 ve şekil 14'te de görüldüğü gibi “ *Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları*” modülüne ait bulgularda yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,53$), öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,80$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük bir çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirir.*” önermesine %49.9'luk bir oranla değerlendirmişlerdir. ve “çok” derecede katılmışlardır. Yöneticilerin ise yalnızca “ *Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendiririm*” önermesine %56.4 “ oranla en yüksek oranda ve “Tam” derecesi ile değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ve müdürler en çok bu önermeyi seçmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirir.*” önermesine %56.4'lük bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.80$)'dır. Bunu sırasıyla “*Öngördüğü teftiş görevini, sosyal ve teknik yönleri ile gerçekleştirir.*” (M2, $\bar{x} = 3.59$), “*Değerlendirilmesini, önceden yapılmış araştırmalar ile destekleyebilir*” (M3, $\bar{x} = 3,55$) ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Değerlendirilmesi sonucunda, verimsiz örgüt ilişkileri ve yönetim süreçlerini yeniden düzenler*” (M4 , $\bar{x} = 3,54$)'tür.

Tablo 14'te de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.30$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,62$ 'dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,78 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo – 14-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	33,077	7,501	822	,000*
Gruplar İçi		11,144	230,300	

Tablo 14.1de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.6. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar yeterliği :

Okul Yöneticilerinin, yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunları dengeli değerlendirip değerlendirmedeği, yetki vermeyi gerektiren konuları görüp görmediği, sadece yasa tüzük ve genelgelere bağlı kalıp kalmadığı ve kamu yararını gözetme ilkelerine bağlı kalıp kalmadığını sıyan bir soru modülüdür.

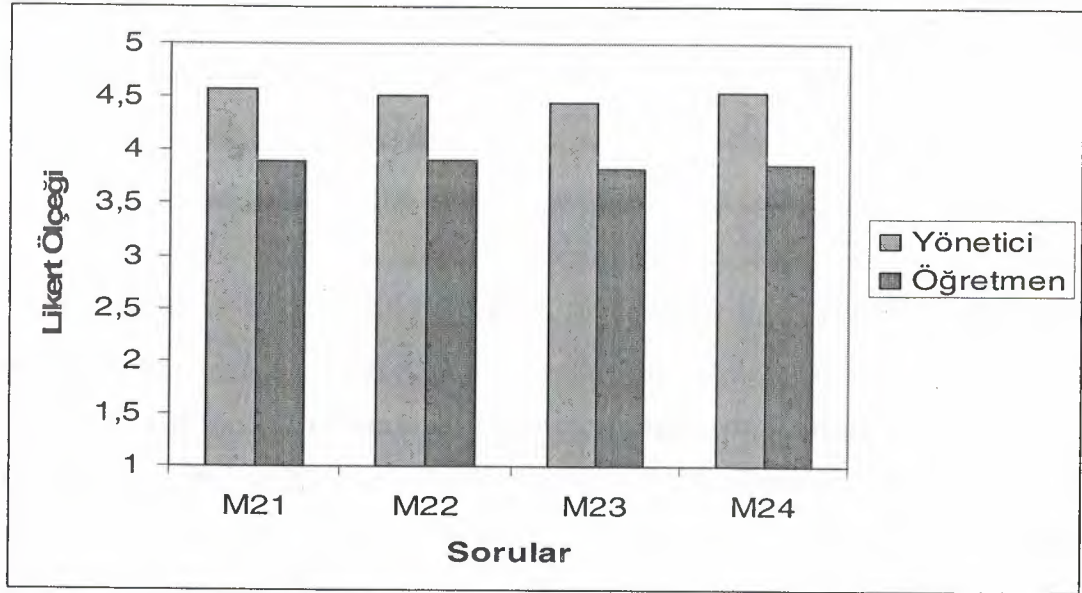
Üstündağ'a göre, müdürlerle öğretmenlerin, Müdürlerin çalışmalarında göstermekte oldukları liderlik davranışları KKTC'deinde de aynidir. Gösterilmesi gerektiğine inandıkları liderlik davranış algıları da yine KKTC'deindeki gibi farklıdır (Üstündağ, 1975).

Madde No	Önerme
M21	İkisini dengeli olarak yürütebilirim.
M22	Yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilirim.
M23	Yetkinin sadece resmi değil, değişik temellerinden de yararlanırım.
M24	Kamu yararı ilkesini gözeterek, mevzuatın verdiği takdir hakkını kullanırım.

Çizelge-7. Okul içi ve dışında Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar
Yeterliği Modülü

Tablo – 15. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar Yeterliği Bulguları

GÖREV		Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
M	Görev	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
		0	,0	0	,0	3	2,7	41	37,3	66	60,0	110	4,57	,550	1
M21	Yönetici	0	,0	0	,0	3	2,7	41	37,3	66	60,0	110	4,57	,550	1
	Öğretmen	27	3,8	54	7,6	97	13,6	332	46,5	204	28,6	714	3,89	1,026	2
M22	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	47	42,7	60	54,5	110	4,51	,586	3
	Öğretmen	22	3,1	45	6,3	90	12,6	376	52,7	181	25,4	714	3,91	,950	1
M23	Yönetici	0	,0	3	2,7	4	3,6	44	40,0	59	53,6	110	4,45	,698	4
	Öğretmen	27	3,8	55	7,7	108	15,1	348	48,7	176	24,6	714	3,83	1,009	4
M24	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	44	40,0	63	57,3	110	4,54	,585	2
	Öğretmen	28	3,9	52	7,3	99	13,9	342	47,9	193	27,0	714	3,87	1,018	3
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,52				Yönetici				,495					
Öğretmen		3,87				Öğretmen				,880					
Toplam		3,96				Toplam				,886					



Şekil – 15. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar Yeterliği

Tablo 15 ve şekil 15 'te de görüldüğü gibi “Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar” modülüne ait bulgulara yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,52$) , öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,87$) derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük bir çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “Yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilir.” önermesine %52.7’lik bir oranla katılmışlardır. Yöneticilerin ise yalnızca “İkisini dengeli olarak yürütebilirim” önermesine %60.0 oranla en yüksek oranda ve “Tam” derecesi ile değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ve müdürler ilk tercihlerini farklı önermelerde göstermişlerdir

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “Yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilir.” önermesine %52.7’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.91$)’dir. Bunu sırasıyla “İkisini dengeli olarak yürütebilir” (M2, $\bar{x} = 3.89$), “Kamu yararı ilkesini gözeterek mevzuatın verdiği takdir hakkını kullanır.” (M3, $\bar{x} = 3,87$)

öğretmen ve müdürler bu önermeye en az terzihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Yetkinin sadece resmi değil, değişik temellerinden de yararlanır.*” (M4 , $\bar{x} = 3,83$)’tür.

Tablo 15’te de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.25$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,87$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,65 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo –15-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	20,444	7,488	822	,000*
Gruplar İçi		11,187	232,714	

Tablo 15.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda*” Önergelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.7. Liderlik davranışları yeterliği :

Okul Yöneticilerinin, liderlik davranışlarını sürdürürken Öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgi ve becerilerinden yararlanıp yararlanmadığını, bireyler veya gruplar arası olumlu ilişkiler kurup kuramadığını, okul topluluğunu bir bütün olarak değerlendirip değerlendirmedini ve okul topluluğunu başarıya götürmenin yollarını arayıp aramadığını sınavan bir soru modülüdür.

Alıç'a göre, Okul Müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Alıç, 1985).

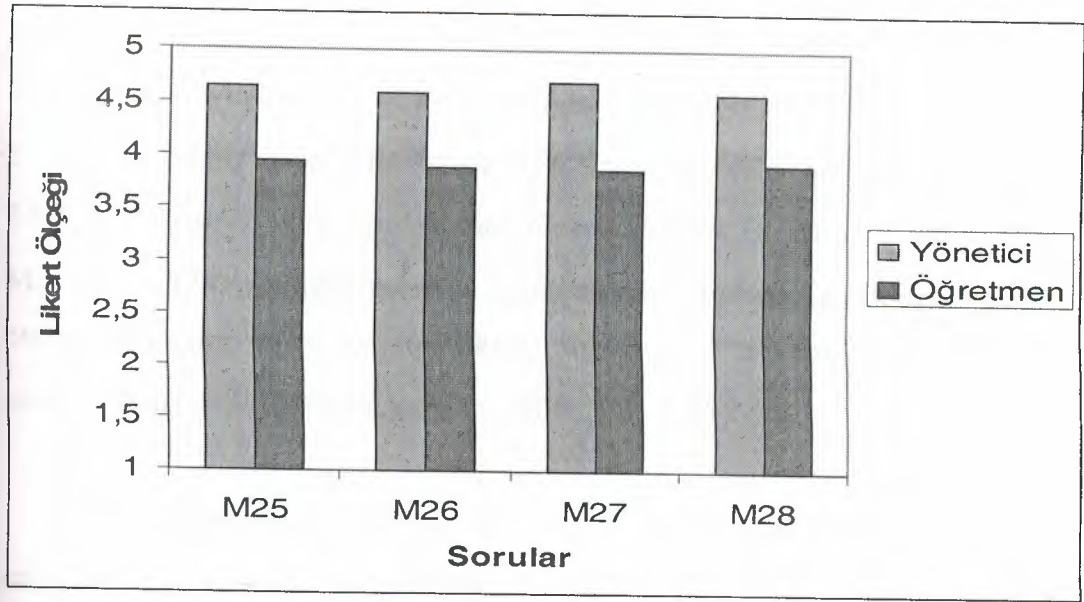
Fakat bu araştırmada bu ilişki net bir şekilde ortaya konamamıştır. Yöneticiler liderlik özelliklerini taşıdıklarını ortaya koymalarına rağmen öğretmenler bu tespiti fazla itibar etmemişlerdir.

Madde No	Önerme
M25	Öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgi ve becerilerinden yararlanırım
M26	Bireyler veya gruplar arası olumlu ilişkiler kurabilir ve sürdürürüm.
M27	Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alır ve bölünmesini önlerim.
M28	Okul topluluğunu başarıya götürürüm.

Çizelge-8. Liderlik davranışları Yeterliği Modülü

Tablo – 16. Liderlik davranışları Yeterliği Bulguları

GÖREV		Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
M	Yönetici	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
		0	,0	0	,0	2	1,8	35	31,8	73	66,4	110	4,65	,517	2
25	Öğretmen	29	4,1	55	7,7	68	9,5	335	46,9	227	31,8	714	3,95	1,042	1
M	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	37	33,6	70	63,6	110	4,60	,578	3
26	Öğretmen	29	4,1	57	8,0	92	12,9	317	44,4	219	30,7	714	3,90	1,054	3
M	Yönetici	0	,0	1	,9	0	,0	30	27,3	79	71,8	110	4,70	,517	1
27	Öğretmen	36	5,0	66	9,2	86	12,0	289	40,5	237	33,2	714	3,88	1,123	4
M	Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	40	36,4	68	61,8	110	4,59	,563	4
28	Öğretmen	25	3,5	44	6,2	122	17,1	285	39,9	238	33,3	714	3,93	1,031	2
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,63				Yönetici				,459					
Öğretmen		3,91				Öğretmen				,944					
Toplam		4,01				Toplam				,927					



Şekil – 16. Liderlik davranışları Yeterliği.

Tablo 16 ve şekil 16 'da da görüldüğü gibi “ *Liderlik davranışları bakımından* ” modülüne ait bulgularda yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,63$) , öğretmenler ise “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,91$) derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgi ve becerilerinden yararlanır.*” önermesine %46.9'luk bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “ *Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alır ve bölünmesini önlerim.*” önermesine %71.8 oranla en yüksek oranda ve “Tam” derecesiyle değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler ilk tercihlerini farklı önermelerde göstermişlerdir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “Öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgi ve becerilerinden yararlanır” önermesine %46.9’luk bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.95$)’tir. Bunu sırasıyla “Okul topluluğunu başarıya götürür” (M2, $\bar{x} = 3.93$), “Bireyler veya gruplar arası olumlu ilişkiler kurabilir ve sürdürür.” (M3, $\bar{x} = 3.90$), öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alır ve bölünmesini önler. ” (M4 , $\bar{x} = 3.88$)’dir.

Tablo 16’da da görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.63$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3.91$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,72 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo – 16.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik davranışları
Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	38,084	7,867	822	,000*
Gruplar İçi		12,820	279,142	

Tablo 16.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Liderlik davranışları bakımından*” Önergelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.8. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma yeterliği :

Okul yöneticilerinin, Okulda olumlu bir hava yaratmak için, okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında bir denge kurup kurmadığı, ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltmek için kullanıp kullanmadığını, yasaların verdiği yetkiyi kullanmadan önce başka alternatif yolları deneyip denemediği ve ortak kararların uygulanmasına örnek olup olmadığını sınavan bir soru modülüdür.

Ülker'e göre, yöneticiler okullarındaki yönetim süreçlerinin ideal olan demokratik yönetime yakın olarak işlediğini belirtirlerken, öğretmenler daha az yakın bulmaktadırlar (Ülker, 1979).

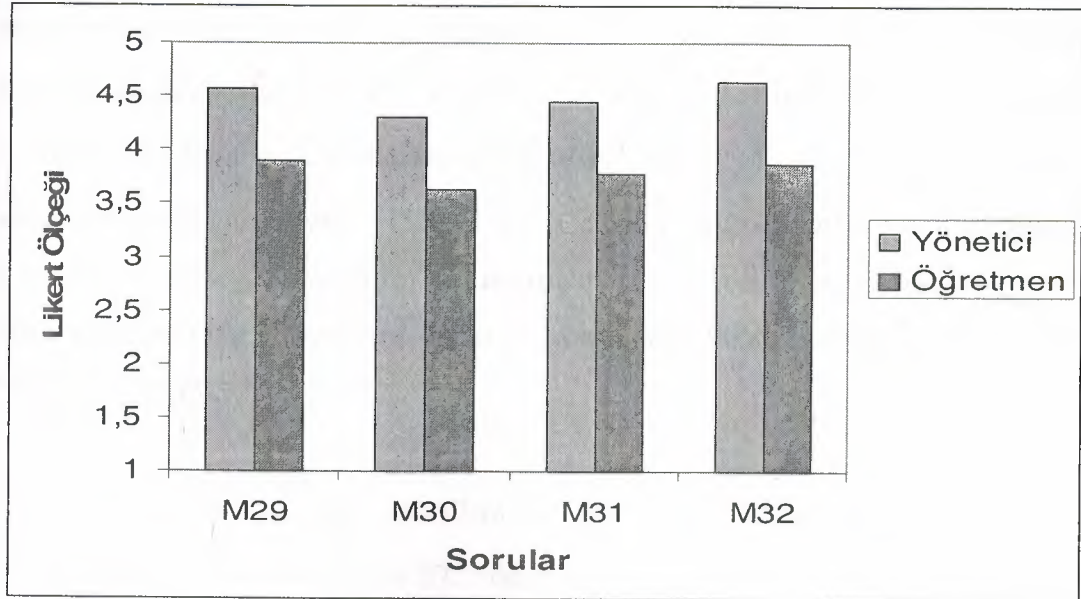
KKTC'deki İlkokul Öğretmenleri de Ülker'in araştırmasında olduğu gibi yöneticilerini yeterince demokratik bulmamaktadırlar. Fakat yöneticiler kendilerini daha demokratik okuldaki olumlu havayı sağladıkları düşüncesindedirler.

Madde No	Önerme
M29	Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında bir denge kurarım.
M30	Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygulayım
M31	Yetkiden önce, etki yollarını denerim
M32	Ortak kararların uygulanmasına örnek olurum.

Çizelge-9. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Yeterliği Modülü

Tablo – 17. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M 2 9	Yönetici	0	,0	0	,0	2	1,8	43	39,1	65	59,1	110	4,57	,533	2
	Öğretmen	28	3,9	58	8,1	91	12,7	322	45,1	215	30,1	714	3,89	1,047	1
M 3 0	Yönetici	2	1,8	1	,9	5	4,5	56	50,9	46	41,8	110	4,30	,761	4
	Öğretmen	50	7,0	77	10,8	147	20,6	257	36,0	183	25,6	714	3,62	1,177	4
M 3 1	Yönetici	0	,0	1	,9	5	4,5	48	43,6	56	50,9	110	4,45	,629	3
	Öğretmen	38	5,3	53	7,4	115	16,1	327	45,8	181	25,4	714	3,78	1,070	3
M 3 2	Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	36	32,7	72	65,5	110	4,63	,556	1
	Öğretmen	35	4,9	57	8,0	97	13,6	301	42,2	224	31,4	714	3,87	1,093	2
TOPLAM															
		X										Ss			
	Yönetici	4,87										,487			
	Öğretmen	3,79										,963			
	Toplam	3,89										,944			



Şekil – 17. Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Yeterliği.

Tablo 17 ve şekil 17 'de de görüldüğü gibi “ *Oğulunuzda olumlu bir hava yaratmak için* ” modülüne ait bulgulara yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,87$) , öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,79$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler, yalnızca “*Oğulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında bir denge kurar.*” önermesine %45.1’lik bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “ *Ortak kararların uygulanmasına örnek olur.*” önermesine %65.5 derecesiyle ve “Tam” olarak katıldığı görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler ilk tercihlerini farklı önermelerde göstermişlerdir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Ortak kararların uygulanmasına örnek olur.*” önermesine %45.1’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.89$)’dur. Bunu sırasıyla “*Ortak kararların uygulanmasına örnek olur.*” (M2, $\bar{x} = 3.87$), “*Yetkiden önce, etki yollarını dener*” (M4, $\bar{x} = 3,78$), öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygular* ” (M3 , $\bar{x} = 3,62$)’dir

Tablo 17’de de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.87$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,79$ ’dur. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 1,08 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin

kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo –17- 1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okulunuzda olumlu bir hava yaratma Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	35,507	7,397	822	,000*
Gruplar İçi		11,787	265,262	

Tablo 17.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Okulunuzda olumlu bir hava yaratmak için*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0,05$)

MD.9. Kolların kurulma, çalışma değerlendirilme yeterliği :

Okul yöneticilerinin, okul bünyesinde oluşturulan kolların kurulma çalışmalarını değerlendirmede, Öğrencilerin ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük programlar düzenleyip düzenlemediği, bunları eğitim ve öğretim programları ile bağdaştırıp bağdaştırmadığı, öğrenci gruplarını okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltip yöneltmediği ve öğretmenlerin eğitsel kollara ilişkin çalışmalarını değerlendirip değerlendirmedeğini sorgulayan bir soru modülüdür.

Eğitim, birey açısından gelişim ve öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu anlamda eğitimden bireyin çeşitli yönlerden, (bilişsel, sosyal, duygusal) gelişimini sağlamasına ve öğrenme becerilerini geliştirmesine katkıda bulunur (Turan, 1999).

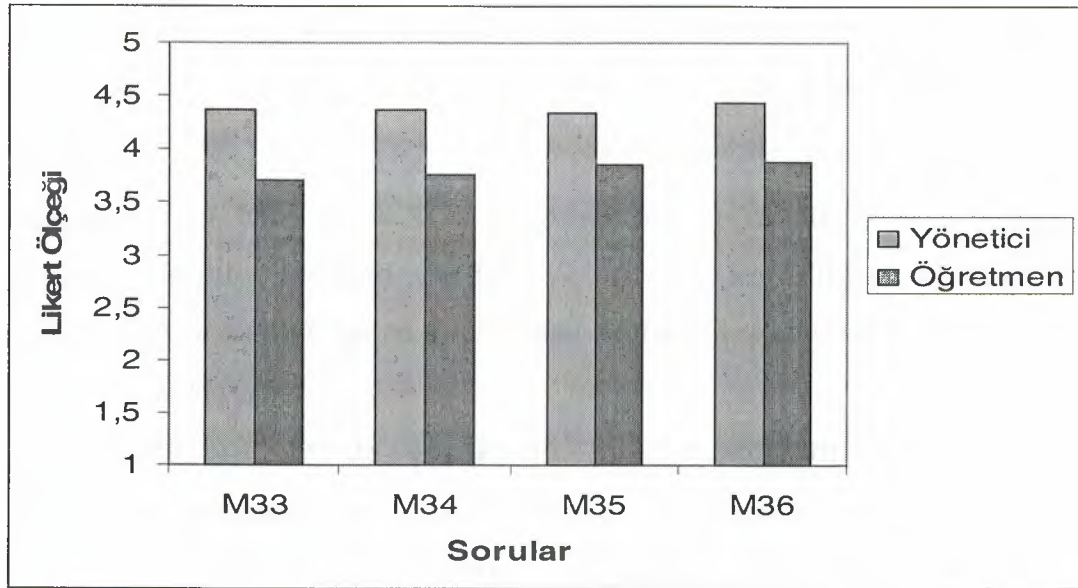
Araştırmada, yöneticiler bu faaliyetlerde yeterli bulunmamıştır.

Madde No	Önerme
M33	Öğrencilerin ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük programlar düzenlerim.
M34	Bunları eğitim ve öğretim programları ile bağdaştırırım.
M35	Öğrenci grubunu okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltirim.
M36	Öğretmenlerin eğitsel kollara ilişkin çalışmalarını değerlendiririm.

Çizelge – 10. kolların kurulma, çalışma değerlendirilme Yeterliği Modülü

Tablo – 18. kolların kurulma, çalışma değerlendirilme Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
M 3 3	Yönetici	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
		0	,0	3	2,7	5	4,5	50	45,5	52	47,3	110	4,37	,702	2,5
	Öğretmen	33	4,6	87	12,2	104	14,6	321	45,0	169	23,7	714	3,71	1,097	4
M 3 4	Yönetici	0	,0	3	2,7	4	3,6	52	47,3	51	46,4	110	4,37	,689	2,5
		Öğretmen	20	2,8	79	11,1	120	16,8	329	46,1	166	23,2	714	3,76	1,019
	M 3 5	Yönetici	0	,0	1	,9	5	4,5	60	54,5	44	40,0	110	4,34	,609
Öğretmen			20	2,8	65	9,1	92	12,9	364	51,0	173	24,2	714	3,85	,982
M 3 6		Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	58	52,7	50	45,5	110	4,43	,586
	Öğretmen		36	5,0	73	10,2	90	12,6	323	45,2	192	26,9	714	3,88	1,102
	TOPLAM														
		X								Ss					
Yönetici		4,38				Yönetici				,536					
Öğretmen		3,78				Öğretmen				,944					
Toplam		3,86				Toplam				,923					



Şekil – 18. kolların kurulma, çalışma değerlendirilmesi Yeterliği.

Tablo 18 ve şekil 18 'de de görüldüğü gibi “*kolların kurulma, çalışma değerlendirilmesinde*” modülüne ait bulgulara yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,38$), öğretmenlerin ise “çok katılıyorum” ($\bar{x} = 3,78$) derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir. Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler, yalnızca “*Öğretmenlerin eğitsel kollarla ilişkin çalışmalarını değerlendirir.*” önermesine %45.2’lik bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “*Öğretmenlerin eğitsel kollarla ilişkin çalışmalarını değerlendiririm.*” önermesine %52.7 oranıyla ve öğretmenler gibi “çok” derecesiyle katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler ilk tercihlerini aynı önermede göstermişlerdir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Öğretmenlerin eğitsel kollarla ilişkin çalışmalarını değerlendirir.*” önermesine %45.2’lik bir oranla en

yüksek oranla ve çok seçeneğiyle değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.88$)’dir. Bunu sırasıyla “Öğrenci grubunu okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltir.” (M2, $\bar{x} = 3.85$), “Bunları eğitim ve öğretim programları ile bağdaştırır.” (M4, $\bar{x} = 3.76$), öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “Öğrencilerin ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük programlar düzenler ” (M3 , $\bar{x} = 3.71$)’dir.

Tablo 18’’de de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.38$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3.78$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,60 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo – 18.1. Yönetici ve Öğretmenlerin kolların kurulma, çalışma değerlendirilmesi Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	27,840	6,522	822	,000*
Gruplar İçi		9,682	229,936	

Tablo 18.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “kolların kurulma, çalışma değerlendirilmesinde” Önergelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.10. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri yeterliği :

Okul yöneticilerinin, öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri yerine getirmede, uzun süreli bir plan ve kısa süreli programlar içinde düzenleyip düzenlemediği, bu işlemi yaparken öğrencilerin eğitsel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına dayandırıp dayandırmadığını, ilgili

kuruluşlar ve uzmanlarla işbirliği geliştirip geliştirmedeği ve araştırmalar sonucunda uygulamalarını yeniden gözden geçirip düzenleme yapıp yapmayacağını sınavan bir soru mükülüdür.

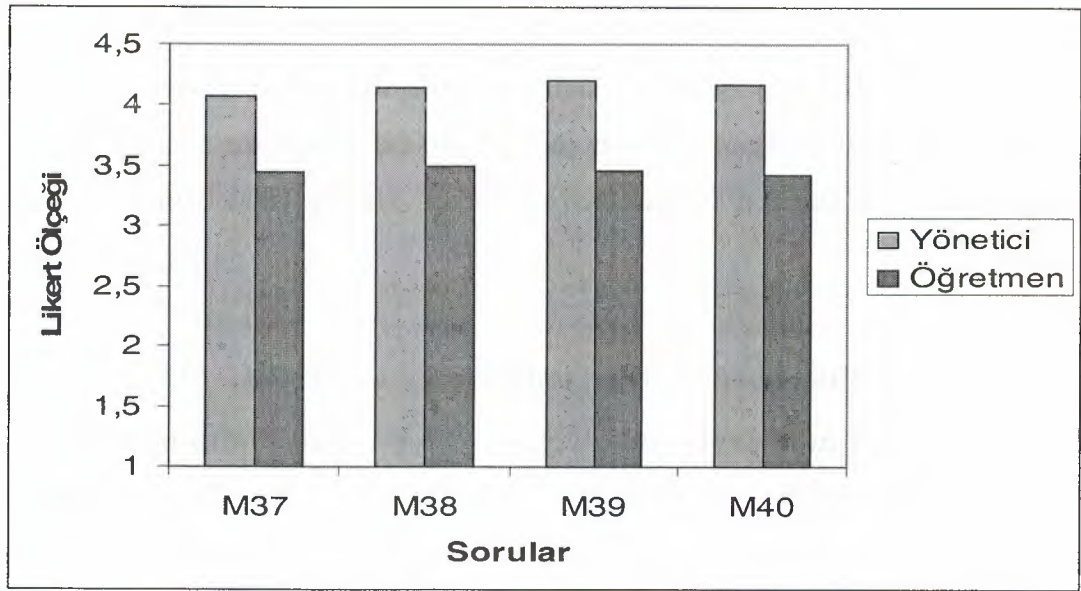
Burada hem öğretmenler hem de yöneticilerin görüşleri bağdaşmaktadır. Hem öğretmenler yöneticilerini hemde yöneticiler kendi kendilerini başarılı görmektedirler.

Madde No	Önerme
M37	Uzun süreli bir plan ve kısa süreli programlar içinde düzenlerim.
M38	Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına dayandırırım
M39	İlgili kuruluşlar ve uzmanların işbirliği ile geliştiririm.
M40	Araştırmalar sonucunda yeniden düzenlerim.

Çizelge – 11. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri Yeterliği Modülü

Tablo – 19. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M 3 7	Yönetici	1	,9	3	2,7	17	15,5	55	50,0	34	30,9	110	4,07	,809	4
	Öğretmen	34	4,8	115	16,1	178	24,9	269	37,7	118	16,5	714	3,45	1,090	3
M 3 8	Yönetici	1	,9	3	2,7	12	10,9	57	51,8	37	33,6	110	4,15	,788	3
	Öğretmen	26	3,6	118	16,5	167	23,4	278	38,9	125	17,5	714	3,50	1,073	1
M 3 9	Yönetici	1	,9	1	,9	15	13,6	51	46,4	42	38,2	110	4,20	,776	1
	Öğretmen	38	5,3	112	15,7	173	24,2	267	37,4	124	17,4	714	3,46	1,109	2
M 4 0	Yönetici	1	,9	3	2,7	12	10,9	54	49,1	40	36,4	110	4,17	,800	2
	Öğretmen	38	5,3	121	16,9	178	24,9	253	35,4	124	17,4	714	3,43	1,119	4
TOPLAM															
		X								Ss					
Yönetici		4,15				Yönetici				,700					
Öğretmen		3,46				Öğretmen				1,004					
Toplam		3,55				Toplam				,997					



Şekil – 19. Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri Yeterliği.

Tablo 19 ve şekil 19 'da da görüldüğü gibi “*Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetlerini*” modülüne ait bulgulara yöneticiler “Çok katılıyorum” ($\bar{x} = 4,15$), öğretmenler de yine “çok katılıyorum” ile ($\bar{x} = 3,46$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu boyuta ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Öğrencilerin eğitimsel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına Dayandırır*” önermesine %38.9'luk bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “*İlgili kuruluşlar ve uzmanların işbirliği ile geliştiririm*” önermesine %46.4 oranıyla en yüksek oranda “çok” seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir.. Öğretmenler ve yöneticiler ilk tercihlerini farklı önermelerde göstermişlerdir

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*İlgili kuruluşlar ve uzmanların işbirliği ile geliştirir*” önermesine %38.9'luk bir oranla en yüksek

oranda değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.50$)’dir. Bunu sırasıyla “İlgili kuruluşlar ve uzmanların işbirliği ile geliştirir.” (M2, $\bar{x} = 3.46$), “Uzun süreli bir plan ve kısa süreli programlar içinde düzenler” (M3, $\bar{x} = 3,37$), öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “Araştırmalar sonucunda yeniden düzenler ” (M4 , $\bar{x} = 3,43$)’tür.

Tablo 19’da da görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.15$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,46$ ’dır. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,65 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo –19.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	26,436	6,936	822	,000*
Gruplar İçi		8,991	186,210	

Tablo 19.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “ Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetlerini” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD.11. Disiplin ve devamın sağlanması yeterliği :

Okul yöneticilerinin, disiplin ve devamın sağlanması nı değerlendirmede, ortak görüşlere ve uygulamalara örnek olup olmadığını, öğrenci grublarının yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterip göstermediği, görevli ve ilgili gruplar için eğitici tedbirler alıp

almadığını ve bu yeterliği sağlamak için araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanıp yararlanmadığını sınavan bir soru modülüdür

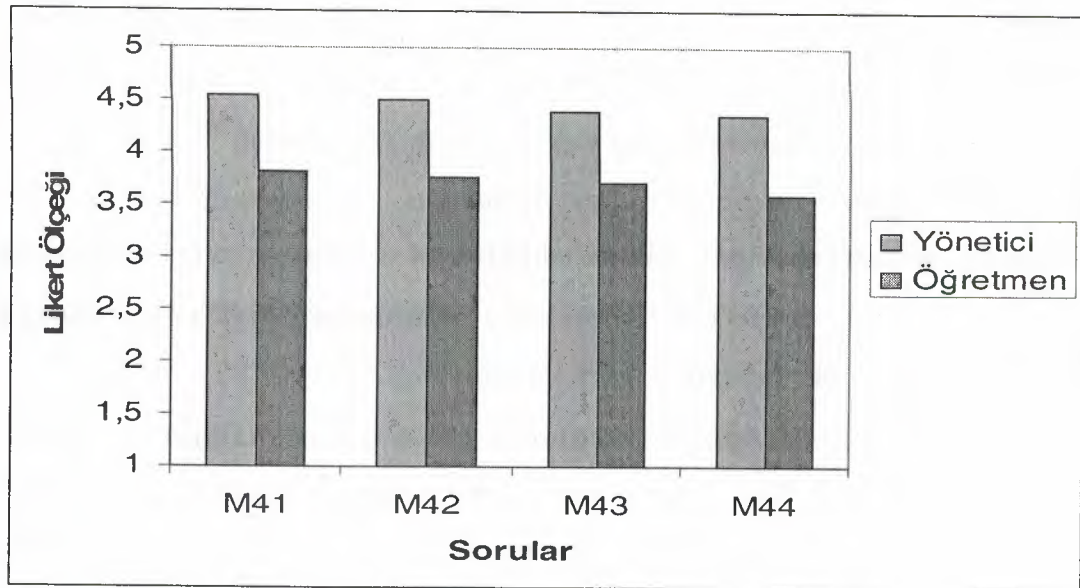
Talim Terbiye Başkanlığı'nca, 1982 tarihli ve XI. Milli Eğitim Şurası çalışmalarına ışık tutmak amacıyla hazırlanmış olan "Öğretmen sorunları ve eğilimleri" araştırmalarında, öğretmenlerin yönetim rehberlik ve denetleme ile ilgili alanlarda fikirleri alınmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin, öğretmenlere rehberlikte ve okulu bir bütün olarak yönetmekte yeterli olmadıkları, öğretmenlerle sağlıklı ilişki kuramadıkları gözlenmiştir (T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Başkanlığı, 1982). Bu araştırmada çıkan sonuca uygun bir sonuç çıkmıştır.

Madde No	Önerme
M41	Bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olurum
M42	Öğrenci grubunun yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışları gösteririm.
M43	Görevli ve ilgili gruplar için eğitici tedbirler alırım.
M44	Araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanırım

Çizelge – 12. Disiplin ve devamın sağlanması Yeterliği Modülü

Tablo – 20. Disiplin ve devamın sağlanması Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
41	Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	46	41,8	62	56,4	110	4,54	,570	1
	Öğretmen	27	3,8	64	9,0	97	13,6	358	50,1	168	23,5	714	3,81	1,017	1
42	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	48	43,6	59	53,6	110	4,50	,587	2
	Öğretmen	26	3,6	75	10,5	113	15,8	328	45,9	172	24,1	714	3,76	1,045	2
43	Yönetici	0	,0	1	,9	4	3,6	56	50,9	49	44,5	110	4,39	,607	3
	Öğretmen	30	4,2	65	9,1	130	18,2	349	48,9	140	19,6	714	3,71	1,018	3
44	Yönetici	1	,9	3	2,7	9	8,2	41	37,3	56	50,9	110	4,35	,818	4
	Öğretmen	34	4,8	98	13,7	146	20,4	294	41,2	142	19,9	714	3,58	1,097	4
TOPLAM															
		X										Ss			
Yönetici		4,44					Yönetici					,523			
Öğretmen		3,71					Öğretmen					,929			
Toplam		3,81					Toplam					,920			



Şekil -20 . Disiplin ve devamın sağlama Yeterliği.

Tablo 20 ve şekil 20 'de de görüldüğü gibi “ *Disiplin ve devamın sağlanmasında*” modülüne ait bulgularda yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,44$) , öğretmenler de yine “çok katılıyorum” ile ($\bar{x} = 3,71$) derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olur*” önermesine %50.1’lik bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “*Bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olurum*” önermesine %56.4 oranıyla en yüksek oranda “tam” seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenler ve yöneticilerin tüm önermelerde tercihlerini aynı doğrultuda kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olur*” önermesine %50.1’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.”(M1, $\bar{x} = 3.81$)’dir. Bunu sırasıyla “*Öğrenci grubunun yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterir .*” (M2, $\bar{x} = 3.76$), “*Görevli ve ilgili gruplar için eğitici tedbirler alır*” (M3, $\bar{x} = 3.71$), öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanırım*” (M4 , $\bar{x} = 3.58$)’tir.

Tablo 20’de de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.44$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3.71$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,65 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo –20-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Disiplin ve devamın sağlanması Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	25,577	8,042	822	,000*
Gruplar İçi		12,004	232,334	

Tablo 19.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Disiplin ve devamın sağlanmasında*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD12. Okul personelinin yönetimi yeterliği :

Okul yöneticilerinin, okul personelinin yönetimini sağlamada, Tarafsız seçim ve değerlendirme yöntemleri kullanıp kullanmadığı, okulun amaçları ve personelin ihtiyaçlarını uyumlaştırıp uyumlaştırmadığını,

hizmet içinde ve iş başında geliştirme olanakları yaratıp yaratmadığını, tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yöntemleri kullanıp kullanmadığını sınyan bir soru modülüdür.

Ülker'e göre, yöneticiler okullarındaki yönetim süreçlerinin ideal olan demokratik yönetime yakın olarak işlediğini belirtirlerken, öğretmenler daha az yakın bulmaktadırlar (Ülker, 1979).

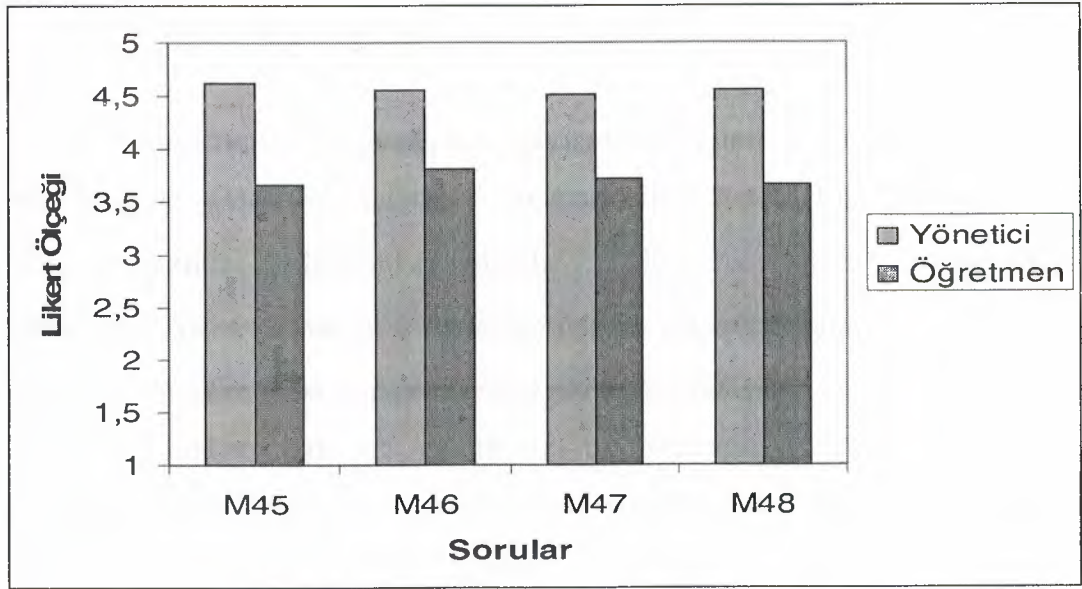
KKTC'deki İlkokul Öğretmenleri de Ülker'in araştırmasında olduğu gibi yöneticilerini yeterince demokratik bulmamaktadırlar. Fakat yöneticiler kendilerini daha demokratik görmektedirler.

Madde No	Önerme
M45	Tarafsız seçim ve değerlendirme yöntemleri kullanım.
M46	.Okulun amaçları ve personelin ihtiyaçlarını uyumlaştırırım
M47	Hizmet içinde ve iş başında geliştirme olanakları yaratırım
M48	Tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yöntemleri kullanım.

Çizelge -13. Okul personelinin yönetimi Yeterliği Modülü

Tablo – 21. Okul personelinin yönetimi Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M45	Yönetici	0	,0	2	1,8	1	,9	34	30,9	73	66,4	110	4,62	,606	1
	Öğretmen	44	6,2	89	12,5	104	14,6	298	41,7	179	25,1	714	3,67	1,159	3,5
M46	Yönetici	0	,0	1	,9	4	3,6	37	33,6	68	61,8	110	4,56	,614	2
	Öğretmen	37	5,2	57	8,0	95	13,3	337	47,2	188	26,3	714	3,82	1,072	1
M47	Yönetici	0	,0	1	,9	3	2,7	44	40,0	62	56,4	110	4,52	,602	4
	Öğretmen	34	4,8	72	10,1	121	16,9	321	45,0	166	23,2	714	3,72	1,075	2
M48	Yönetici	0	,0	1	,9	4	3,6	39	35,5	66	60,0	110	4,55	,615	3
	Öğretmen	45	6,3	84	11,8	113	15,8	293	41,0	179	25,1	714	3,67	1,157	3,5
TOPLAM															
		X										Ss			
	Yönetici	4,56										,513			
	Öğretmen	3,72										1,020			
	Toplam	3,83										1,009			



Şekil - 21. Okul personelinin yönetimi Yeterliği.

Tablo 21 ve şekil 21 'de de görüldüğü gibi "Okul personelinin yönetiminde" modülüne ait bulgulara yöneticiler "Tam katılıyorum" ($\bar{x} = 4,56$), öğretmenler de yine "çok katılıyorum" ile ($\bar{x} = 3,72$) derecesinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu boyuta ilişkin önermelere "hiç" ve "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun "çok ve Tam" seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca "Okulun amaçları ve personelin ihtiyaçlarını uyumlaştırır" önermesine %47.2'lik bir oranla katıldığı ve "çok" derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca "Tarafsız seçim ve değerlendirme yöntemleri kullanırım" önermesine %66.4 oranıyla en yüksek oranda "tam" seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenler ve yöneticilerin hiçbir önermelerde tercihlerini aynı doğrultuda kullanmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yöntemleri kullanır*” önermesine %47.2’luk bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.” (M1, $\bar{x} = 3.82$)’dir. Bunu sırasıyla “*Hizmet içinde ve iş başında geliştirme olanakları yaratır.*” (M2, $\bar{x} = 3.72$), “*Tarafsız seçim ve değerlendirme yöntemleri kullanır*” (M3, $\bar{x} = 3.67$), öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yöntemleri kullanır*” (M4 , $\bar{x} = 3.67$)’dir.

Tablo 21’de de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.56$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3.72$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,84 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo – 21-1 Yönetici ve Öğretmenlerin Okul personelinin yönetimi
Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	35,289	8,502	822	,000*
Gruplar İçi		13,595	267,326	

Tablo 21.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Okul personelinin yönetiminde*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

MD. 13. Okul - çevre ilişkileri yeterliği :

Okul yöneticilerinin, okul - çevre ilişkileri düzenini sağlamada, okulun çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyurup duyurmadığı, çevrenin güvenini ve böylece maddi ve manevi desteğini sağlayıp sağlamadığı, . okulu etkileyen grupları ve liderlerini okul yararına yönlendirip yönlendirmediği, okula ilişkin eleştirileri değerlendirip gerekli tedbirleri alıp almadığını sıyan bir soru modülüdür.

Aslan'a göre, okul-aile ilişkilerinin olması gereken (istenen) düzeyde olmadığı bulunmuştur (Aslan, 1984).

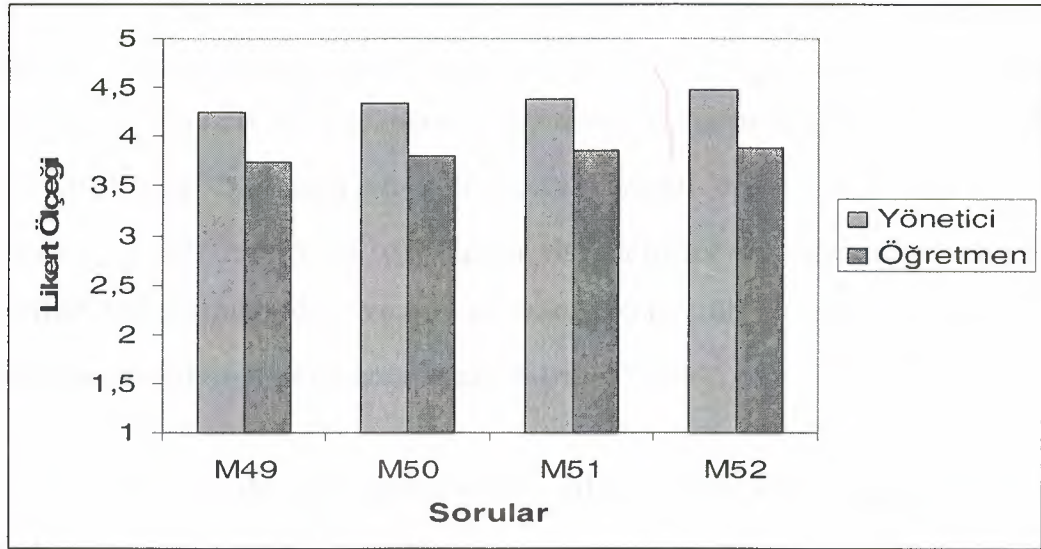
Okul, açık sistem yaklaşımı açısından çevresiyle etkileşen, onunla alış-veriş ilişkileri içinde olan bir örgüt olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla okul, söz konusu çevreden bağımsız olarak ele alınamaz ve çözümlenemez (Özden , 2004).

	Önerme
M49	Okulun çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyururum.
M50	Çevrenin güvenini ve böylece maddi ve manevi desteğini sağlarım.
M51	Okulu etkileyen grupları ve liderlerini okul yararına yönlendiririm
M52	Okula ilişkin eleştirileri değerlendirir ve gerekli tedbirleri alırım.

Çizelge -14. Okul - Çevre ilişkileri Yeterliği Modülü

Tablo – 22. Okul - çevre ilişkileri Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M 4 9	Yönetici	1	,9	4	3,6	6	5,5	54	49,1	45	40,9	110	4,25	,795	4
	Öğretmen	32	4,5	91	12,7	101	14,1	297	41,6	193	27,0	714	3,74	1,122	4
M 5 0	Yönetici	0	,0	2	1,8	9	8,2	49	44,5	50	45,5	110	4,34	,707	3
	Öğretmen	28	3,9	76	10,6	111	15,5	293	41,0	206	28,9	714	3,80	1,089	3
M 5 1	Yönetici	0	,0	1	,9	10	9,1	45	40,9	54	49,1	110	4,38	,690	2
	Öğretmen	26	3,6	63	8,8	115	16,1	300	42,0	210	29,4	714	3,85	1,056	2
M 5 2	Yönetici	0	,0	1	,9	1	,9	52	47,3	56	50,9	110	4,48	,570	1
	Öğretmen	30	4,2	62	8,7	94	13,2	306	42,9	222	31,1	714	3,88	1,075	1
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,36				Yönetici				,596					
Öğretmen		3,82				Öğretmen				,977					
Toplam		3,89				Toplam				,953					



Şekil – 22. Okul - çevre ilişkileri Yeterliği.

Tablo 22 ve şekil 22 'de de görüldüğü gibi ‘ ‘Okul- çevre ilişkilerinde ‘ modülüne ait bulgulara yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,36$) , öğretmenler de yine “çok katılıyorum” ile ($\bar{x} = 3,82$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “Okula ilişkin eleştirileri değerlendirir ve gerekli tedbirleri alır ” önermesine %42.9'luk bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “ Okula ilişkin eleştirileri değerlendirir ve gerekli tedbirleri alırım ” önermesine %50.9 oranıyla en yüksek oranda ‘ ‘tam’ ’ seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin Tüm önermelerde tercihlerini aynı doğrultuda kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “Okula ilişkin eleştirileri değerlendirir ve gerekli tedbirleri alır” önermesine %42.9'luk bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.” (M1, $\bar{x} = 3.88$)'dir. Bunu sırasıyla “Okulu etkileyen grupları ve liderlerini okul yararına yönlendirir .” (M2, $\bar{x} = 3.85$)'tir “Çevrenin güvenliğini ve böylece maddi ve manevi desteğini sağlar” (M3, $\bar{x} = 3.80$ öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “Okulun çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyurur ” (M4 , $\bar{x} = 3,74$)'tür

Tablo 22'de de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.36$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,82$ 'dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,54 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin

kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo –22-1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul çevre ilişkileri
Modülü T Testi sonuçları**

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	22,221	5,705	822	,000*
Gruplar İçi		8,088	212,295	

Tablo 22.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “ *Okul - çevre ilişkilerinde* ” Önergelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0,05$).

MD.14. Araştırma - geliştirme - yenileme alanları yeterliği :

Okul yöneticilerinin, araştırma - geliştirme - yenileme alanlarını değerlendirmede, eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yapıp yapmadığı, sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak okul örgütünü ve yönetimini geliştirip geliştirmediği, çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanıp yararlanmadığı, personelinin araştırma, geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapıp yapmadığını sıyan bir soru modülüdür.

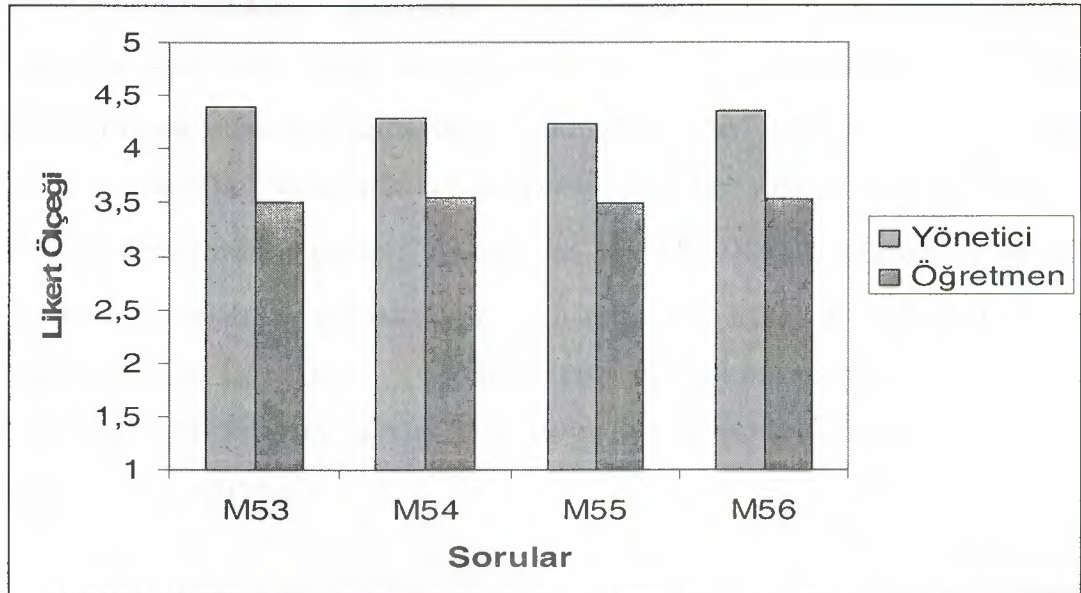
Bu modülle ilgili bulgularda hem öğretmenler yöneticilerini hemde yöneticiler kendilerini daha başarılı bulmuşlardır.

Madde No	Önerme
M53	Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yaparım.
M54	Sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak okul örgütünü ve yönetimini geliştiririm
M55	Çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanırım
M56	Personelinizin araştırma, geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yaparım.

Çizelge – 15. Araştırma - geliştirme – yenileme alanları Yeterliği Modülü

Tablo – 23. Araştırma - geliştirme - yenileme alanları Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M 5 3	Yönetici	1	,9	1	,9	3	2,7	53	48,2	52	47,3	110	4,40	,680	1
	Öğretmen	44	6,2	102	14,3	159	22,3	270	37,8	139	19,5	714	3,50	1,139	3
M 5 4	Yönetici	0	,0	2	1,8	7	6,4	58	52,7	43	39,1	110	4,29	,668	3
	Öğretmen	39	5,5	94	13,2	157	22,0	294	41,2	130	18,2	714	3,54	1,098	1
M 5 5	Yönetici	1	,9	1	,9	8	7,3	62	56,4	38	34,5	110	4,23	,699	4
	Öğretmen	43	6,0	99	13,9	159	22,3	290	40,6	123	17,2	714	3,49	1,111	4
M 5 6	Yönetici	0	,0	1	,9	4	3,6	61	55,5	44	40,0	110	4,35	,597	2
	Öğretmen	47	6,6	105	14,7	131	18,3	287	40,2	144	20,2	714	3,53	1,159	2
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,32				Yönetici				,557					
Öğretmen		3,51				Öğretmen				1,044					
Toplam		3,62				Toplam				1,030					



Şekil – 23 . Araştırma - geliştirme - yenileme alanları Yeterliği.

Tablo 23 ve şekil 23 'te de görüldüğü gibi “*Araştırma - geliştirme - yenileme alanlarında*” modülüne ait bulgulara yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,32$), öğretmenler de yine “çok katılıyorum” ile ($\bar{x} = 3,51$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak okul örgütünü ve yönetimini geliştirir*” önermesine %41.2’lik bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “*Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yaparım*” önermesine %48.2 oranıyla en yüksek oranda “çok” seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin 55 ve 56’ncı önermelerde tercihlerini aynı doğrultuda kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak okul örgütünü ve yönetimini geliştirir*” önermesine %41.2’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.” (M1, $\bar{x} = 3.54$)’tür. Bunu sırasıyla “*Personelinizin araştırma, geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapar .*” (M2, $\bar{x} = 3.53$)’tür “*Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yapar.* ” (M3, $\bar{x} = 3.50$)’tür. Öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanır* ” (M4, $\bar{x} = 3,49$)’dur.

Tablo 23’te de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.32$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,51$ ’dir.

Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,81 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 23'te gösterilmiştir

Tablo –23.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Araştırma - geliştirme - yenileme alanları Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	49,075	7,883	822	,000*
Gruplar İçi		12,165	247,826	

Tablo 23.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “ *XIV- Araştırma geliştirme yenileme alanlarında*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0,05$)

MD.15. Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme yeterliği :

Okul yöneticilerinin, okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme İşletme, donatım, ikmal ve depolama işlerini sistemli yürütüp yürütmediği, okul gelirlerinin etkin biçimde kullanılması için maliyet yarar analizi yapıp yapmadığı, bütçe hazırlayıp muhasebe işlerini düzenli yürütüp yürütmediğini, ve verimi, işe ve bireye dönük olarak düşünüp düşünmediğini sınanan bir soru modülüdür.

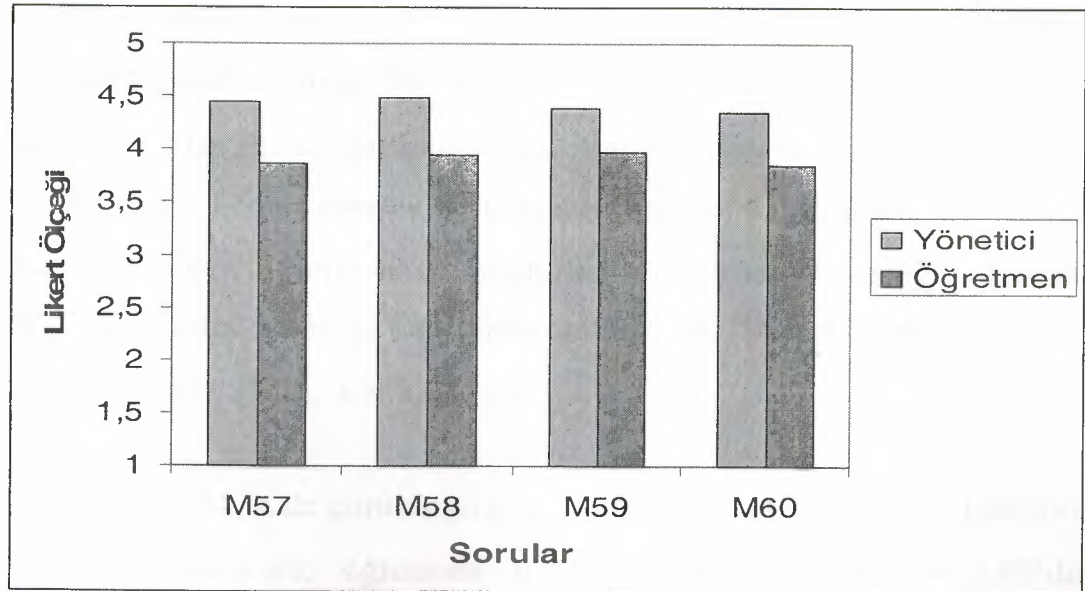
Bu modülde öğretmenler yöneticilerini başarılı bulmuşlardır. Yine yöneticiler de kendilerini yeterince başarılı bulmuşlardır.

Madde No	Önerme
M57	İşletme, donatım, ikmal ve depolama işlerini sistemli yürütürüm.
M58	Okul gelirlerinin etkin biçimde kullanılması için maliyet yarar analizi yaparım.
M59	Bütçe hazırlayabilir ve muhasebe işlerini düzenli yürütürüm
M60	Verimi, işe ve bireye dönük olarak düşünürüm.

Çizelge – 16. Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme Yeterliği Modülü

Tablo – 24. Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam		N	X	ss	d
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
M 5 7	Yönetici	0	,0	1	,9	4	3,6	50	45,5	55	50,0	110	4,45	,615	2
	Öğretmen	20	2,8	49	6,9	128	17,9	327	45,8	190	26,6	714	3,87	,977	3
M 5 8	Yönetici	0	,0	1	,9	6	5,5	41	37,3	62	56,4	110	4,49	,646	1
	Öğretmen	26	3,6	50	7,0	83	11,6	327	45,8	228	31,9	714	3,95	1,021	2
M 5 9	Yönetici	1	,9	2	1,8	5	4,5	45	40,9	57	51,8	110	4,40	,746	3
	Öğretmen	22	3,1	26	3,6	117	16,4	325	45,5	224	31,4	714	3,98	,950	1
M 6 0	Yönetici	1	,9	3	2,7	6	5,5	47	42,7	53	48,2	110	4,35	,783	4
	Öğretmen	32	4,5	52	7,3	114	16,0	299	41,9	217	30,4	714	3,86	1,068	4
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,42				Yönetici				,579					
Öğretmen		3,92				Öğretmen				,878					
Toplam		3,98				Toplam				,861					



Şekil -24 . Okulu işletmecilik ilkelerine göre Yönetme Yeterliği.

Tablo 24 ve şekil 24 'te de görüldüğü gibi “*Ookulu işletmecilik ilkelerine göre yönetirken*” modülüne ait bulgularda yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,42$), öğretmenler de yine “çok katılıyorum” ile ($\bar{x} = 3,92$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu modüle ilişkin önermelere “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Bütçe hazırlayabilir ve muhasebe işlerini düzenli yürütürüm*” önermesine %45.5’lik bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “*Ookul gelirlerinin etkin biçimde kullanılması için maliyet yarar analizi yaparım*” önermesine %56.4 oranıyla en yüksek oranda “çok” seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin sadece 60’ıncı önermede tercihlerini aynı doğrultuda kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Bütçe hazırlayabilir ve muhasebe işlerini düzenli yürütür*” önermesine %45.5’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.” (M1, $\bar{x} = 3.98$)’dir. Bunu sırasıyla “*Ookul gelirlerinin etkin biçimde kullanılması için maliyet yarar analizi yapar.*” (M2, $\bar{x} = 3.95$)’tir “*İşletme, donatım, ıkımal ve depolama işlerini sistemli yürütür.*” (M3, $\bar{x} = 3.87$)’dir. öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*Verimi, işe ve bireye dönük olarak düşünür*” (M4, $\bar{x} = 3,86$)’dir.

Tablo 24’te de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.42$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,92$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,50

oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo – 24.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Okulu, işletmecilik ilkelerine göre yönetme Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	10,340	5,847	822	,000*
Gruplar İçi		7,868	195,990	

Tablo 24.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*XV.Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetirken*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0,05$).

MD. 16. Yardımcı hizmetlerin sağlanması yeterliği :

Okul yöneticilerinin, yardımcı hizmetlerin sağlanmasını değerlendirmede, okul kantini veya kafeteryasını verimli çalıştırıp çalıştırmadığı, mutfak, tuvalet vs. yerlerin hijyenik olup olmadığını kontrol edip etmediğini, ilk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütleyip örgütlediğini, okul arazisi veya bahçesinden gereğince yararlanıp yararlanmadığını sınavan bir soru modülüdür.

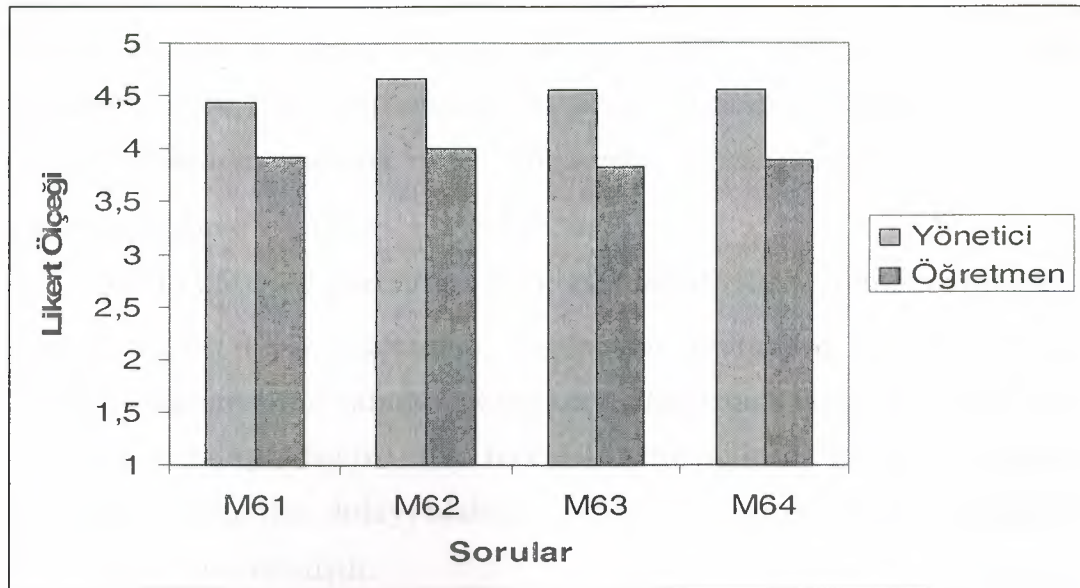
Bu modülde öğretmenler yöneticilerini başarılı bulmuşlardır. Yine yöneticiler de kendilerini yeterince başarılı bulmuşlardır.

Madde No	Önerme
M61	Okul kantini veya kafeteryasını verimli çalıştırırım.
M62	Mutfak, tuvalet vs. Yerlerin hijyenik olup olmadığını kontrol ederim.
M63	İlk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütlerim.
M64	Okul arazisi veya bahçesinden gereğince yararlanırım

Çizelge-17. Yardımcı hizmetlerin sağlanması Yeterliği Modülü

Tablo – 25. Yardımcı hizmetlerin sağlanması Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	d
M 6 1	Yönetici	0	,0	2	1,8	4	3,6	49	44,5	55	50,0	110	4,43	,656	4
	Öğretmen	23	3,2	52	7,3	97	13,6	326	45,7	216	30,3	714	3,92	1,008	2
M 6 2	Yönetici	1	,9	1	,9	0	,0	29	26,4	79	71,8	110	4,67	,622	1
	Öğretmen	30	4,2	59	8,3	63	8,8	293	41,0	269	37,7	714	4,00	1,084	1
M 6 3	Yönetici	0	,0	1	,9	6	5,5	33	30,0	70	63,6	110	4,56	,643	2
	Öğretmen	32	4,5	71	9,9	98	13,7	299	41,9	214	30,0	714	3,83	1,100	4
M 6 4	Yönetici	0	,0	0	,0	4	3,6	40	36,4	66	60,0	110	4,56	,567	2
	Öğretmen	28	3,9	67	9,4	97	13,6	281	39,4	241	33,8	714	3,90	1,092	3
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,56				Yönetici				,495					
Öğretmen		3,91				Öğretmen				,930					
Toplam		4,00				Toplam				,911					



Şekil – 25. Yardımcı hizmetlerin sağlanması Yeterliği.

Tablo 25 ve şekil 25 'te de görüldüğü gibi “*XV.Okulu işletmecilik ilköğretimine göre yönetirken*” modülüne ait bulgulara yöneticiler “Tam katılıyorum” ($\bar{x} = 4,56$), öğretmenler de yine “çok katılıyorum” ile ($\bar{x} = 3,91$). derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu boyuta ilişkin önermeler “hiç” ve “az” düzeyinde katıldığı görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun “çok ve Tam” seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca “*Mutfak, tuvalet vs. Yerlerin hijyenik olup olmadığını kontrol eder*” önermesine %41.0’lik bir oranla katıldığı ve “çok” derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca “*Mutfak, tuvalet vs. Yerlerin hijyenik olup olmadığını kontrol ederim.*” önermesine %71.8 oranıyla en yüksek oranda “Tam” seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin sadece 62’nci önermede tercihlerini aynı doğrultuda kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, “*Mutfak, tuvalet vs. Yerlerin hijyenik olup olmadığını kontrol eder*” önermesine %41.0’lik bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir.” (M1, $\bar{x} = 4.00$)’dır. Bunu sırasıyla “*Okul kantini veya kafeteryasını verimli çalıştırır.*” (M2, $\bar{x} = 3.92$)’dir “*Okul arazisi veya bahçesinden gereğince yararlanır*” (M3, $\bar{x} = 3.90$)’dır. öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmuşlardır. ve en az katıldıkları nitelik ise, “*İlk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütler*” (M4, $\bar{x} = 3,83$)’tür.

Tablo 25’te de görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.56$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} = 3,91$ ’dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,65 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo – 25. 1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yardımcı hizmetlerin sağlanması Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	29,461	7,116	822	,000*
Gruplar İçi		10,999	248,649	

Tablo 25.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*XVI.Yardımcı hizmetlerin sağlanmasında*” Önermelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P<0,05$).

MD.17. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı yeterliği :

Okul yöneticilerinin, okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımını yapıp yapmadığını, eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlayıp hazırlamadığı, gerekli araç ve gereçleri sağlayıp sağlamadığı, demirbaşın korunma, sayım ve kayıt İşlemleriyle, amaca uygun kullanılmasına dikkat edip etmediği, yeni ve ek bina inşaatında ve çevre kuruluşları ve liderlerinin yardımlarını sağlayıp sağlamadığını sınavan bir soru modülüdür.

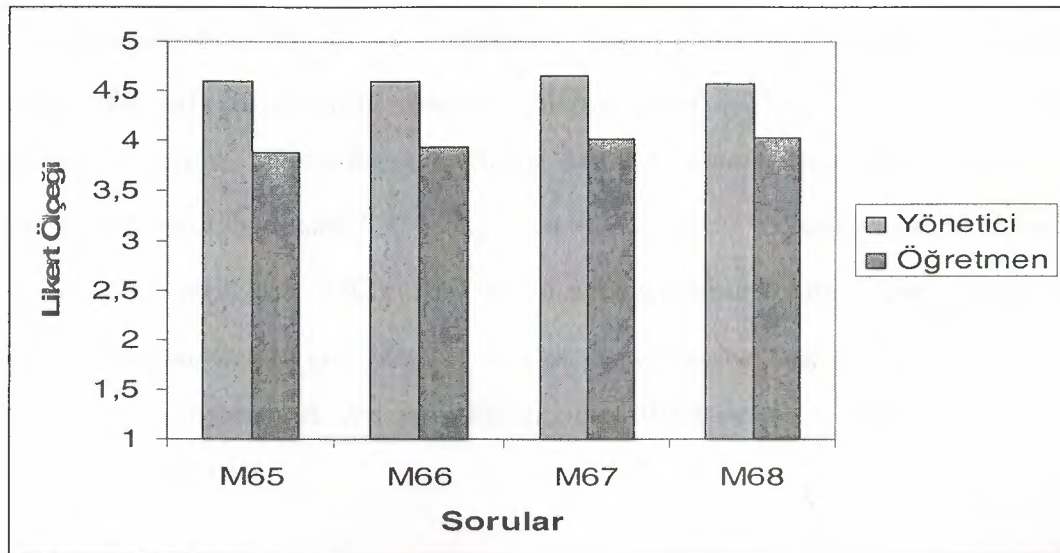
Bu modülde öğretmenler yöneticilerini başarılı bulmuşlardır. Yine yöneticiler de kendilerini yeterince başarılı bulmuşlardır. Burada kararlar aynı doğrultuda belirlenmiştir.

Madde No	Önerme
M65	Eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlarım.
M66	Gerekli araç ve gereçleri sağlarım.
M67	Demirbaşın korunma, sayım ve kayıt İşlemleriyle, amaca uygun kullanılmasına dikkat ederim.
M68	Yeni ve ek bina inşaatında, çevre kuruluşları ve liderlerinin yardımlarını sağlarım.

Çizelge –18. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı Yeterliği Modülü

Tablo – 26. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılmakorunma ve bakımı
Yeterliği Bulguları

	GÖREV	Hiç		Az		Orta		Çok		Tam					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	X	ss	D
M 6 5	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	38	34,5	69	62,7	110	4,59	,579	3
	Öğretmen	31	4,3	55	7,7	92	12,9	324	45,4	212	29,7	714	3,88	1,055	4
M 6 6	Yönetici	0	,0	1	,9	2	1,8	37	33,6	70	63,6	110	4,60	,578	2
	Öğretmen	27	3,8	53	7,4	85	11,9	325	45,5	224	31,4	714	3,93	1,033	3
M 6 7	Yönetici	0	,0	0	,0	3	2,7	33	30,0	74	67,3	110	4,65	,535	1
	Öğretmen	19	2,7	46	6,4	84	11,8	316	44,3	249	34,9	714	4,02	,982	2
M 6 8	Yönetici	0	,0	1	,9	3	2,7	38	34,5	68	61,8	110	4,57	,598	4
	Öğretmen	21	2,9	41	5,7	97	13,6	295	41,3	260	36,4	714	4,03	,998	1
TOPLAM															
		X				Ss									
Yönetici		4,60				Yönetici				,485					
Öğretmen		3,97				Öğretmen				,903					
Toplam		4,05				Toplam				,886					



Şekil – 26. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılmakorunma ve bakımı
Yeterliği.

Tablo 26 ve şekil 26 'da da görüldüğü gibi "XVII- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılmakorunma ve bakımında: " önermesine ait bulgularla ilgili yöneticiler "Tam katılıyorum" ($\bar{x} = 4,60$) , öğretmenler de yine "çok katılıyorum" ile ($\bar{x} = 3,97$) derecelerinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çok azının bu boyuta ilişkin önermeler "hiç" ve "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir.

Genel katılım olarak tüm önermelerde büyük çoğunluğunun "çok ve Tam" seçeneklerine katılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, yalnızca "Yeni ve ek bina inşaatında, çevre kuruluşları ve liderlerinin yardımlarını sağlarını " önermesine %41.3'lük bir oranla katıldığı ve "çok" derecesiyle değerlendirdiği görülmektedir. Yöneticilerin ise yalnızca " Demirbaşın korunma, sayım ve kayıt İşlemleriyle, amaca uygun kullanılmasına dikkat ederim. " önermesine %67.3 oranıyla en yüksek oranda "Tam" seçeneğiyle değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin bu önermedeki hiçbir soruya aynı doğrultuda cevap vermedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler, "Yeni ve ek bina inşaatında, çevre kuruluşları ve liderlerinin yardımlarını sağlar " önermesine %41.3'lük bir oranla en yüksek oranda değerlendirmişlerdir. (M1, $\bar{x} = 4.03$)'tür. Bunu sırasıyla. "Demirbaşın korunma, sayım ve kayıt İşlemleriyle, amaca uygun kullanılmasına dikkat eder. " (M2, $\bar{x} = 4.02$)'dir. "Gerekli araç ve gereçleri sağlarım." (M3, $\bar{x} = 3.93$)' tür. ve en az katıldıkları nitelik ise, " Eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlar" (M4 , $\bar{x} = 3,88$)'dir. 'öğretmen ve müdürler bu önermeye dengeli tercihte bulunmamışlardır.

Tablo 26'da da görüldüğü gibi, maddelerle ilgili yönetici algılarının ortalaması $\bar{x} = 4.60$, öğretmen algılarının ortalaması ise $\bar{x} =$

3,97'dir. Yönetici algılarının ortalaması öğretmen algılarının ortalamasından 0,63 oranında daha yüksektir. Bu farklılık yöneticilerin kendi kendilerini değerlendirmesinden dolayı olabilir. Bu farklılıkların anlamlılık düzeyleri tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26-1. Yönetici ve Öğretmenlerin, Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı Modülü T Testi sonuçları

	F	t	sd	Sig
Gruplar Arası	21,012	7,226	822	,000*
Gruplar İçi		11,104	245,755	

Tablo 26.1 de de görüldüğü gibi, öğretmen ile yöneticilerin “*Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımında*” Önergelerinin belirlenen 4 maddeyi algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P < 0,05$).

ALT PROBLEMLER İLE İLGİLİ SONUÇLAR;

Birinci alt probleme göre sonuçlar;

Yeterlikler yöneticiler açısından tatmin edici düzeydemidir?

Anket sonuçlarına göre yeterlikler yöneticiler açısından yeterli düzeyde görülmektedir. KKTC’de Okul yöneticileri genel olarak her konuda kendilerini gereğinden fazla yeterli görmektedirler.

İkinci alt probleme göre sonuçlar;

Yeterlikler öğretmenler açısından tatmin edici düzeydemidir?

Anket sonuçlarına göre yeterlikler, öğretmenler açısından yeterli ve tatmin edici düzeyde değildir.

Üçüncü alt probleme göre sonuçlar;

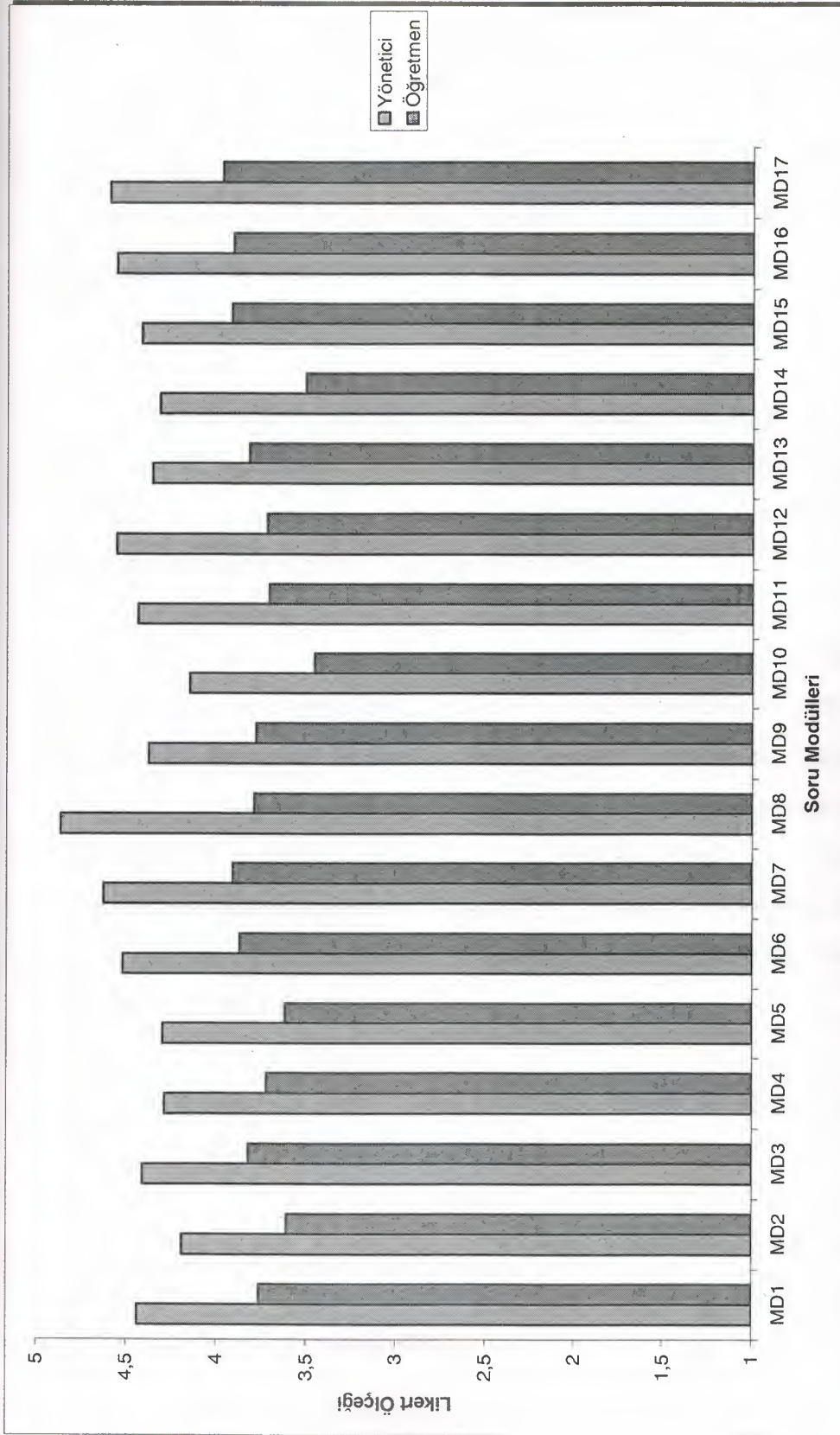
Yeterlikler yönetici ve öğretmenler açısından farklılık gösteriyormu?

Anket sonuçlarına göre yeterlikler öğretmenler ve yöneticiler açısından büyük farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenler ve yöneticilerin kendilerini yeterli gördükleri alanlar büyük oranda farklılık göstermektedir. Anketteki soruların çok az bir bölümünde iki gurup da aynı doğrultuda görüş belirtmişlerdir.

Soru Modüllerinin Ortalama Değer, Standart Sapma ve d Değerleri

MD	Soru Modüllerinin İçerikleri	Görev	X	ss	d
1	Okulun yönetimine ilişkin kararları vermeyeterliği	Yönetici	4,44	0,440	7,5
		Öğretmen	3,76	0,935	10
2	Okul içi ve dışı öğretim çalışmalarının planlanması yeterliği	Yönetici	4,19	,520	16
		Öğretmen	3,61	,906	15
3	Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesi yeterliği.	Yönetici	4,41	,471	10
		Öğretmen	3,82	,846	6,5
4	Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu yeterliği	Yönetici	4,29	,528	15
		Öğretmen	3,72	,878	11,5
5	Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmaları yeterliği	Yönetici	4,30	,525	14
		Öğretmen	3,62	,925	14
6	Okul içi ve dışında yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar yeterliği	Yönetici	4,52	,495	6
		Öğretmen	3,87	,880	5
7	Liderlik davranışları yeterliği	Yönetici	4,63	,459	2
		Öğretmen	3,91	,944	3,5
8	Okulunuzda olumlu bir hava yaratma yeterliği	Yönetici	4,87	,487	1
		Öğretmen	3,79	,963	8
9	Kolların kurulma, çalışma değerlendirilme yeterliği	Yönetici	4,38	,536	11
		Öğretmen	3,78	,944	9
10	Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri yeterliği	Yönetici	4,15	,700	17
		Öğretmen	3,46	1,004	17
11	Disiplin ve devamın sağlanması yeterliği	Yönetici	4,44	,523	7,5
		Öğretmen	3,71	,929	13
12	Okul personelinin yönetimi yeterliği	Yönetici	4,56	,513	4,5
		Öğretmen	3,72	1,020	11,5
13	Okul - çevre ilişkileri yeterliği	Yönetici	4,36	,596	12
		Öğretmen	3,82	,977	6,5
14	Araştırma - geliştirme – yenileme alanları yeterliği	Yönetici	4,32	,557	13
		Öğretmen	3,51	1,044	16
15	Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme yeterliği	Yönetici	4,42	,579	9
		Öğretmen	3,92	,878	2
16	Yardımcı hizmetlerin sağlanması yeterliği	Yönetici	4,56	,495	4,5
		Öğretmen	3,91	,930	3,5
17	Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı yeterliği	Yönetici	4,60	,485	3
		Öğretmen	3,97	,903	1
	Ortalama Değerler	Yönetici	4,44	,524	
		Öğretmen	3,76	,936	



Şekil- 27. Toplam modüllerin genel gösterge tablosu

Soru Modüllerinin Ortalama Değer, Standart Sapma ve d Değerleri

Soru Modüllerinin Ortalama Değer, Standart Sapma ve d Değerleri Tablosunda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yöneticileri en çok yeterli gördükleri konu *''Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı yeterliği''* konusudur. Buna karşılık yöneticiler tam aksine görüş belirterek *''Okulunuzda olumlu bir hava yaratma yeterliği''* modülünde yeterli olduğunu belirtmiştir.

Burada yönetici ile öğretmen arasında anlamlı bir görüş farkı vardır. Bunu ikinci olarak, öğretmenler *''Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme yeterliği''* kanısına varırken yine yöneticiler *''Liderlik davranışları yeterliği''* değerini uygun görerek öğretmenlerle aynı görüşte olmadığını belirtmiştir.

Üçüncü olarak da öğretmenler yöneticilerinin *''Yardımcı hizmetlerin sağlanması yeterliği''* konusuna ağırlık verdiklerini belirtmişler, yöneticiler ise *''Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı yeterliği''* konusunda yeterli olduklarını belirterek yine öğretmenlerle çelişmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticilerin, yönetici yeterliğinin en az olduğu konuda fikir birliği göstermişlerdir ve *''Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımı yeterliği''* konusunda uzlaşmışlardır. Bunu yanında yine yöneticileri *''Araştırma - geliştirme - yenileme alanları yeterliği''* konusunda yetersiz bulmuşlardır.

Yöneticiler de yine *''Okul içi ve dışı öğretim çalışmalarının planlanması yeterliği''* alanında kendilerini yetersiz görmüşlerdir.

Sonuç olarak öğretmenler ve yöneticiler ile öğretmenler arasında önem sırasına göre bakıldığında öğretmenler ile arasında oluşan anlamlı fark son sıralara doğru dengelenme göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

SONUÇ;

Anket sonuçlarına göre; KKTC'deki Okul Yöneticileri'nin geneli yetkisini tam anlamıyla yorumlayamamakta ve hatta en küçük bir olayda bile İlköğretim Dairesi Müdürü'nden medet ummaktadır. Risk almayı sevmeyen ve sorumluluk dendiği zaman da yasa tüzük ve genelgelere sarılan bir yönetici kadrosu mevcuttur.

2005 yılı'nın sonlarına geldiğimiz bu günlerde, eğitim anlayışının değişmekte olduğu gibi yönetim anlayışının da değişmesi gerekmektedir. Yöneticiler sadece mevzuat ve yasalarla değil,engin tecrübesi, dünya görüşü öğretmene rehberlik edışıyle örnek olmalıdır. Davranışı ve toleransı dengede tutarak çalışan öğretmenin ödüllendirmesini bilmelidir. Bu nedenle okul yöneticileri gerekli verimi verebilmeleri için gelişime ve değişime ve de ihtiyaçlara göre kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir.

Toplumda toptan bir değişime ihtiyaç vardır. Bu yüzdendir ki bir çok alanda reform hareketleri başlamıştır. Eğitimde eğitim şurası toplanarak eğitimin iyileştirilmesi içi Öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. İş hayatında Tek tip sosyal güvenlik sistemine geçiş çalışmaları başlamıştır. Demokratikleşme ve sivilleşme adı altında Polisin sivile bağlanması ve memura siyaset yasağının kaldırılması yasası hükümetin gündemine alınmıştır. En zor şey olan değişimin gerçekleştirilebilmesi için değişimin ilgili kurum ve kitlelere iyi anlatılması gerekmektedir. Değişimin sağlıklı ve kolay uygulanabilir olması için tabanın değişime hazır olması gerekmektedir. Sadece tavanın değişime inanması ile değişim olmaz. Buna uygulayıcı olacak olan öğretmen ve yöneticilerin de inanması gerekir.

Bu araştırmada, okul yöneticileri kendi kendilerini değerlendirirken, genel olarak çok başarılı oldukları şeklinde

SONUÇ VE ÖNERİLER:

SONUÇ;

Anket sonuçlarına göre; KKTC'deki Okul Yöneticileri'nin bir kısmı yetkisini tam anlamıyla yorumlayamamakta ve hatta en küçük bir olayda bile yasa ve tüzüklerin verdiği yetkiye sarılmaktadır. Çok az okul yöneticisi yasa ve tüzüklerin verdiği yetkinin dışına çıkarak kendi inisiyatiflerini kullanabilmektedir.

2005 yılı'nın sonlarına geldiğimiz bu günlerde, eğitim anlayışının değişmekte olduğu gibi yönetim anlayışının da değişmesi gerekmektedir. Yöneticiler sadece mevzuat ve yasalarla değil, engin tecrübesi, dünya görüşü öğrenci ve öğretmene rehberlik edışıyle örnek olmalıdır. Davranışı ve toleransı dengede tutarak çalışan öğretmenin ödüllendirmesini bilmelidir. Bu nedenle okul yöneticileri gerekli verimi verebilmeleri için gelişime değişime ve ihtiyaçlara göre kendilerini yetiştirmenin gerekliliğine inanmalıdırlar.

Toplumda toptan bir değişime ihtiyaç vardır. Bu yüzdendir ki bir çok alanda reform hareketleri başlamıştır. Eğitimde eğitim şurası toplanarak eğitimin iyileştirilmesi içi Öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. İş hayatında Tek tip sosyal güvenlik sistemine geçiş çalışmaları başlamıştır. Demokratikleşme ve sivilleşme adı altında Polisin siville bağlanması ve memura siyaset yasağının kaldırılması yasası hükümetin gündemine alınmıştır. En zor şey olan değişimin gerçekleştirilebilmesi için değişimin ilgili kurum ve kitlelere iyi anlatılması gerekmektedir. Değişimin sağlıklı ve kolay uygulanabilir olması için tabanın değişime hazır olması gerekmektedir. Sadece tavanın değişime inanması ile değişim olmaz. Buna uygulayıcı olacak olan öğretmen ve yöneticilerin de inanması gerekir.

Bu araştırmada, okul yöneticileri kendi kendilerini değerlendirirken, genel olarak çok başarılı oldukları şeklinde

değerlendirme yapmışlardır. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün ise daha objektif bir değerlendirme yaptığı görülmektedir.

Küçük bir örnekleme yapılan anket uzman görüşü de alınarak geliştirilip tez için tekrar uygulanmıştır.

Araştırma için hazırlanan anket geçerli ve güvenilir, okul yöneticilerinin cevapları doğru ve samimi, kaynaklardan elde edilen bilgiler geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Anket sonuçlarını değerlendirilmesinde alt problemlerin şu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin kendilerini en çok yeterli gördüğü konular ve alanlar şunlardır.

Okulunuzda olumlu bir hava yaratmak, liderlik davranışları bakımından yeterli görmek, okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılma korunma ve bakımını sağlamak, okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetmek ve okul personelinin yönetiminde tarafsız olmak.

Araştırmada çıkan sonuçlara göre, okul yöneticileri genel olarak kendilerini bu alanlarda yeterli görmektedirler.

Okul yöneticileri anketleri doldururlarken fazla objektif davranmamışlardır. En iyisini ben bilirim mantığıyla hareket etmişlerdir.

Yöneticilik mevzuatının verdiği yetkiyi, deneyim ve tecrübeyle karıştırdıkları görülmektedir.

Olumlu bir hava yaratmanın, sadece yetki ile olmayacağını anlamaları ve bunun gereği olan yenileşmeyi sağlaması gerekmektedir.

Liderlik davranışlarında da yönetici olmakla, liderlik etmenin farklı şeyler olduğunu anlamalıdır. Yöneticiler bu iki olguyu karıştırmaktadırlar. Bu nedenle yöneticilerin düzenli olarak hizmet içi eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır.

Demirbaşın kullanılıp korunmasında, okul yönetimindeki diğer alanlarındaki yetersizliklerini bu alanlardaki çalışmalarıyla telafi etmişlerdir.

Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetme ilkeleri konusunda, öğretmenler de yöneticileri başarılı bulmuşlardır. Bunun nedeni olarak şunu söyleyebilirim ki, öğretmenler yöneticilerini yönetim kademeleri ve yeterlikleri konusunda yetersiz gördükleri için ve okullardaki gelir kaynaklarını yönetici sağlamak zorunda olduğu için bu işlere fazla zaman ayırmaktadır. Haliyle bu da öğretmenleri bu şekilde düşünmeye itmektedir düşüncesindeyim.

Personelin yönetiminde tarafsız olma konusunda, yöneticilerin aksine öğretmenler yöneticilerinin tarafsız kalmadıkları görüşündeler. Bazı öğretmenleri kollayıp korudukları düşüncesindeler.

Yöneticiler, bu konuda öğretmenin hem yaptığı işe hem kendine hem de okul işlerine yaptıkları katkıya bakarak karar verdiklerini söylemektedirler. Yöneticilerin bu konuda daha duyarlı olmaları ve okulda genel katılım ilkelerini uygulayarak herkesin yaptığı veya yapabileceği işlere göre yönetim erkini kullanmalıdır. Yönetimde en uç noktalarla hareket etmek yerine uzlaşma yolunu denemelidir.

Okul yöneticilerinin bu konuda ayırım yaptıkları düşüncesi hakim olmamalıdır. Yöneticiler, okuldaki eğitimin en iyi şekilde verim vermesini hedefleyerek bu yola başvurmuşlardır.

Okul Yöneticileri'nin kendilerini en az yeterli gördükleri konular ise şunlardır.

Çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanmak, öngördüğü teftiş görevini, sosyal ve teknik yönleri ile gerçekleştirmek, birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştırmak, uzun süreli bir plan ve kısa süreli programlar düzenlemek ve plan ve program uzmanları ile işbirliği yapmak.

Çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanma konusunu okul yöneticileri genel olarak gereksiz görmektedir. Bunların okula fayda sağlamayacakları görüşündeler. Bana göre de bu çoğu zaman böyledir. Çünkü iyi organize edilmiş uzman kişilerden oluşmamaktadırlar. Aktaracakları bilgiler ve deneyimler çoğu zaman ne dil olarak ne de seviye olarak çocuğa görelilik prensiplerine uygunluk göstermemektedirler.

Okul yöneticileri, Teftiş görevini sosyal ve teknik yönleri ile gerçekleştirmek için çoğu zaman fazla bir çaba harcamazlar. Zaten buna ayıracak fazla zamanları da yoktur. Okulun angarya işlerinden vakit bulabilirlerse, yönetim işleri ile de ilgilenme zamanları olur. Ayrıca Bazı yöneticiler de öğretmeni, gözlem adı altında da olsa sınıflarında rahatsız etmek istemezler. Teftiş işinin teftiş kurulu tarafından yapılması gerektiğine inanırlar.

Öğretmenlerin birçoğu yönlendirme veya rehberlik maksatlı da olsa yöneticisinin sınıfına girmesinden hoşnut olmaz. Yöneticiler bunu öğretmenlere iyice anlatmanın yolunu bulmalıdırlar. Bu konuda da yöneticilerin öğretmenlerin seviyelerine inme sorunları vardır. Bu olaya kişisel yaklaşmamalı, bir eğitim görevi olarak yaklaşmalıdır.

Birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştırma konusunda bir ortayol bulma becerisini geliştirmeli ve gurup kararı alınmasını sağlamalıdır. Burada yöneticilerin öğretmenlerden gelen fikirlere kapalı oldukları görüşü vardır.

Uzun süreli bir plan ve kısa süreli programlar düzenlemek birçok okul yöneticisini rahatsız etmektedir. Yöneticilerin bu tavrı, yeterli bilgi donanımına sahip olmamaları, öğretmenlerle ihtilafa düşmek istememeleri ve çok fazla sorumluluk almak istememeleri şeklinde sıralanabilir. Programların İlköğretim Dairesi'nden gelmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Plan ve program uzmanları ile işbirliği yapma konusunda yukarıda da belirttiğim gibi, yöneticiler bunun faydalı olacağına inanmamaktadırlar.

İlkokul Öğretmenleri'nin yöneticilerini en çok yeterli gördükleri alanlar şunlardır.

Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirmek, yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilmek, malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirmek, eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörmek ve bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olmak.

Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirme konusunda öğretmenler yöneticilerini başarılı bulmuşlardır. Burada diğer bulgularla bir çelişki söz konusudur. Öğretmenlerle yöneticiler bu alanda uyumlu çalışmaktadırlar. Birbirlerinin görüş ve önerilerine önem vermişlerdir.

Yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilmeyi bilmelidirler. Birçok okulda, "Özgürlük, sorumluluk çoğaldıkça artar" prensibini uygulayarak öğretmenlerin sorumlulukları artırılmış görülmektedir. ve okulda ders dışında da işlerin yapılması gerektiğinin anlaşılmış ve diyalog sağlanmıştır.

Malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirme konuaundaki yetersizliği öğretmenlere yetki vermekle aşılabılır. Öğretmeni işin içine katmak ve kontrol etmek çoğu proplemi çözecektir.

Bulgulara göre, eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörme konusunda yöneticiler, öğretmenlerle aynı görüşü paylaşıyorlar. Ben de aynı düşüncedeyim. Bundan yönetici kadar öğretmende sorumludur. Nasıl bir fert yetiştirileceği, hangi alanlarda yetiştirileceği, sadece yöneticinin değil öğretmenlerin de asıl görevidir. Burada yöneticinin öğretmenleri motivesi, öğretmenlerin sorumluluğu üzerlerine almalarını sağlamıştır.

Eğitim ile ilgili kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olma konusunda öğretmenlere katılıyorum. Bir çok okulda yöneticiler ile öğretmenler önemli konularda birlikte karar almaktadırlar. Öğretmenlerin de kararlara katılmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin istekli olmaları, ve yöneticilerini bu konuda zorlamaları gerekmektedir.

Öğretmen ve yöneticinin fikir birliği ile işe koyulmalıdır. Yöneticiler farklı fikirlerden çekinmemeli ve açık olmalıdırlar.

İlkokul Öğretmenleri'nin yöneticilerini en az yeterli gördükleri alanlar ise şunlardır.

Okulun çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyurmak, eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlamak, çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanmak, ilk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütlemek, gruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarmak.

Okulun, çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyurma konusunda, alınan bulgular ile öğretmenlerin diğer bulguları çok doğru orantılı değildir. Bu konuda öğretmenlere kısmen katılmakla birlikte, birçok yöneticinin mütevazı olduğu ve yaptıklarını her tarafa yayma eğiliminde olduklarıdır. Bunun eğitime bir katkı sağlayacaklarını düşünmemektedirler.

Eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlama konusunda, Öğretmenlerin görüşlerini çok da tarafsız değildirler. Öğretmenler, diğer sorunlarla bu konuyu birleştirerek karar vermişlerdir. Öğretmenlerin olayları iyi filtre etmesi gerekmektedir.

Çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanma konusunu genel olarak dikkate alıp değerlendirirler. Fakat genel olarak gereksiz görmektedir. Bunların okula fayda sağlamayacakları görüşündeler. Bana göre de bu çoğu zaman böyledir. Çünkü iyi organize edilmiş uzman kişilerden oluşmamaktadırlar. Aktaracakları bilgiler ve deneyimler çoğu zaman ne dil olarak ne de seviye olarak çocuğa görelilik prensiplerine uygunluk göstermemektedir.

İlk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütlenme konusunda çoğu zaman öğretmenlerle aynı görüşü paylaşmakta olsam da özellikle ilköğretimde öğretmenler ile yöneticiler bu konuda birbirlerinin eksikliklerini tamamlamaktadırlar. Çünkü okulda meydana gelecek bir olaydan doğrudan öğretmenlerin de sorumlu olduğunu öğretmenler bilmektedirler. Ayrıca almış oldukları pedojik formasyon ve eğitim öğretmenleri buna zorlamaktadır.

Guruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarma konusunda öğretmenlerle aynı görüşü paylaşmıyorum. Yöneticiler okulda eğitimin en iyi yürüyeceği bir ayarlama yapmakla yükümlüdürler. Bu yüzden bazı öğretmenler murat ettikleri etkinlikleri

ve sınıfları alamayabilirler. Bu konuya bu pencereden bakmaları gerekmektedir. Benim görüşüme göre yöneticiler tek tek öğretmen hakları yerine tüm okulun haklarını düşünmektedirler. Tabii ki bu ayarlamalar belli bir kurala ve sisteme göre yapılmalı ve öğretmenler arasında denge sağlanmalıdır. Sonuç olarak yöneticilerin bu davranışları eğitime verdikleri önemi öğretmenlere iyi anlatamamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Her iki gurubun da yöneticileri yeterli görmedikleri konular şunlardır.

Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygulamak, verimi, işe ve bireye dönük olarak düşünmek, yetkinin sadece resmi değil, değişik temellerinden de yararlanmak, birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştırmak ve çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanmak.

Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygulama konusunda öğretmenler ve yöneticiler aynı görüştedirler. Ben iyi bir ödül ve ceza sisteminin eğitim iyi yönde kamçılacaktır. Öğretmenler ve yöneticilerin böyle bir değerlendirme yapmalarındaki ana unsurun, mevcut eğitim sisteminde var olan ödül ve ceza sisteminin hiç uygulanmamış olmasındandır. Dedetin sisteminin eksikliği de bu sonucu doğurmaktadır. Yöneticilerin yetkili olmaları ve bu yetkileri ölçülü kullanmaları bir çok sorunu çözecektir.

ÖNERİLER:

Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmelidir. Hayatın her alanında yenilikler durmadığı gibi eğitimde de yeni gelişmeler olmaktadır. Daha dün kadar dört elle sarıldığımız bir sistemi bile bir anda silip atmamız gerekebilir. Bu da yeni ihtiyaçların doğması ile mümkün olur. Bu yeni ihtiyaçları karşılamak için de kendimizi geliştirici hizmet içi eğitim programlarına katılmamızla mümkün olacaktır. Eğer hizmet içi eğitim programları yoksa veya yetersiz veya göstermelik ise, sivil toplum örgütleri ve sendikalarla Bakanlık üzerinde baskı unsuru oluşturulmalıdır. Böylece bunun sağlanması gerçekleştirilmelidir.

Örneğin;

- a. Bölgeler arasında komisyonlar kurulmalı
- b. Bu komisyonlar ihtiyaçları belirlemeli.
- c. Yakın çevremizdeki, kültür benzerliği olan ülkelerin eğitim sistemleri incelenmeli.
- d. Bizden farklı olup da bize uyabilecek yenilikler üzerinde araştırma yapılmalı
- e. Araştırmalar sunum yapılabilecek bir rapor haline getirilmeli
- f. Raporlar, genel bir toplantıda tüm zümreye anlatılıp aktarılır. Görüşler ve ilaveler yapılarak, ana taslak oluşturulmalı.

Pek tabiidir ki bunlar yapılırken diğer sivil toplum örgütlerinden ve özellikle de KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı uzmanlarını da işin içine katarak Tavanın da bu olaya sıcak bakması sağlanacaktır.

Daha detaylı düşünürsek Çalışanlar, Yasal düzenlemeler yapılarak yaz döneminde de (öğretmen ve yöneticiler) hizmet içi eğitim

programlarına çağrılacaklar. Bu yapılırken program daha önceden bildirilecek ki çalışanların kendi programları çok fazla aksamamış olsun. Örneğin; yaz dönemlerinde devletin sosyal tesisleri kullanılarak Bu olay hem tatil hem seminer hemde kaynaşma ortamına dönüştürülebilir. Böylece aileler de bundan huzursuz ve rahatsız olmamış olur. Tüm bunlar yapılırken bunu yaşamış ve uygulamış ülkelerden artılar ve eksileri konusunda fikir alışverişi yapılması doğacak birçok sorunun da önceden farkına varılmasını sağlayacaktır. Bu şekilde okul öğrenen okula çevirilmiş olacaktır. Öğrenen okulda başta öğretmenler kendini geliştirecek sonra da bu davranışlar öğrenciye de yansiyacak dolayısıyla öğrencilerin başarısı da artacaktır.

Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemeli ve Okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Okulda ekip ruhunun geliştirilmesi için okul yöneticisinin de yapacağı işleri şöyle sıralayabiliriz.

- a. Öğretmenler arasında ayırım yapmamalı
- b. Okulda açılacak bir şikayet kutusuna veya okulun oluşturulacak internet adresine bu gibi şikayetler yazılmalı.
Yazılacak olan şikayetler isim zikredilmeden ve kişi hedef alınmadan dikkate alınmalı.
- c. Okul toplantılarında görüşülecek konular daha önceden öğretmenlere bildirilip, hazırlık yapmaları sağlanmalı.
- d. Öğretmenlere eşit söz hakkı vermeli
- e. Okul maksatlı daha gayretli olan öğretmenleri ödüllendirilmeli. Bunu yaparken ilgili ödüllendirme kurallarını okulun ihtiyaç ve şartlarına göre birlikte yapmalı.

Bunun dışında yapılması gerekenler ise şöyle sıralanabilir.

- a. Öğretmenler arası dostluk turnuvaları düzenlemeli
- b. Okul olarak sosyal etkinliklere katılmalı
- c. Bayan öğretmenler için ikram günü düzenlemek
- d. Kültürel olaylara birlikte gitmeli

Örneğin; Gündemde olan güzel bir filme gitme veya KKTC'ye gelen sanatçıların klasik müzik dinletilerine gitme veya Antik tiyatrolarımızda yapılan konserlere birlikte gitme gibi.

Bunun yanında, okul içerisinde her öğretmenin kura ile seçeceği bir gurup öğrencinin katılacağı aytışmalar yapılması da okulunda kollektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları gelişir.

Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır. Okul Müdürü her şeyi ben yaparım mantığıyla hareket ederse bir gün tüm işlerin yarı kaldığını ve etrafında da kimsenin kalmadığını görecektir.

Bu nedenle okulda yetkilerini bir bölümünü yapabilecekleri oranda astlarına devretmelidir. Böylece sorumluluk alan öğretmen de daha şefkle çalışacaktır.

Örneğin;

- a. Temizlikten sorumlu öğretmen
- b. Bahçe düzeninden sorumlu öğretmen.
- c. Taşımacılıktan sorumlu öğretmen
- d. Genelgelerin tasnifi ve duyurulmasından sorumlu öğretmen.
- e. Alım satım işlerinden sorumlu öğretmen.
- f. Misafirleri karşılamadan sorumlu öğretmen.(Gibi okulun şartların ve ihtiyaçlarına göre daha da çoğaltılabilir)

Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Örneğin;

- a. Okul Aile Birliği ile işbirliği yaparak alınmaları sağlanmalı.
- b. Kaynak sağlanması için (Bilet, çay, çocukların seğileyeceği kültürel etkinlikler) etkinlikler düzenlenmeli.
- c. Kurum ve Firmalarda tanıtım maksatlı yardım istenmeli
- d. Bölge veya köyün varlıklı kişileri bu yatırımlar için teşvik edilebilir. (Önceden randevu alınarak bu kişiler evlerinde veya işyerlerinde bir gurup öğrenci ile ziyaret edilerek yapacakları yardımın önemi anlatılmalı.

Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Örneğin;

- a. Çevredeki kurum ve kuruluşlar yapılacak bir programla düzenli halde ziyaret edilmeli. (süt fabrikası, Yağ fabrikası, Belediye, kaymakamlık vs gibi).
- b. Okulda yapılacak rutin programlarla bu kişilerin de okula çekilmeleri sağlanmalı ve eğer isterlerse bu yardımları burada kendilerinin açıklamaları sağlanmalı.

Bu diğer kişilere de örnek olacaktır.

Okul yöneticileri de herkes gibi bilginin eskidiği prensibinden hareket ederek kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiğine inanmalıdırlar.

Okul yöneticileri, bilginin birçok problemi ortadan kaldıracığını bilerek hareket etmelidirler. Bu nedenle hizmet içi eğitim kurslarının gerekliliğine inanarak hem kendisi hem de öğretmenlerinin bu kurslara katılımlarını sağlamalıdır. Özellikle getirilecek teşviklerle veya bir başka deyişle mahrumiyetlerle öğretmen ve yöneticiler buna teşvik edilmelidir.

Bu kurslar ve seminerler öğretmen ve yöneticilere standart maaşlarından başka bir takım avantajlar sağlayacaktır. Çekmekte olduğu barem içi artış oranlarına uygun ek tahsisat almalarını sağlayacaktır. Bu da öğretmen ve yöneticileri teşvik ederek bu gibi eğitim ve öğretim programlarına katılmalarını sağlayacaktır.

Örneğin;

- a. Katılınacak olan her hizmet içi eğitim kursu için katılımcı, katıldığı kursun mahiyeti ve süresiyle doğru orantılı olarak bir puana sahip olacak. Belirlenecek puan seviyesine gelen öğretmen oluşturulacak kurula müracaat edip en çok bir ay içerisinde seminer ve hizmet içi eğitim programlarından kaynaklanan ek tahsisiti alacak.
- b. Manevi tatmin sağlayacak unsurların geliştirilmesi sağlanacak. Şöyle ki, Bu seminerlerde ve hizmet içi eğitim programlarında başarılı olan ve bu konuda öğrendiklerini öğretmen ve toplumla paylaşmak isteyen öğretmen ve yöneticilere kurulacak olan Eğitim Tv programlarında program yapma şansı verilecek veya bu isimler buradan yetkili bir ağız tarafından duyurulacak yada bu belgelerin bu programlarda verilmesi sağlanacaktır.

Okul yöneticileri, yöneticilik erkinin bilgi ve tecrübe üst düzeye çıkacağını bilmelidirler. Okul yöneticileri, Bilgili olmadıkları konularda itiraz etmemeli ve yeri geldiğinde dinlemesini de bilmelidir.

Örneğin;

- a. Yönetim ile ilgili Master programlarını takip etmeleri zorunlu kılınmalı.
- b. Rutin zanan dilimlerinde yönetim ve yöneticilik ile ilgili seminerler vermeleri sağlanmalı.

- c. Rutin zanan aralıkları içerisinde Milli Eğitim ve Kültür Bakan'lığı Yayınlarında Eğitim ve Yönetim konularında makale yazmaları teşvik edilmeli.

Bu etkinliklere bir bütün olarak bakıldığı zaman bahse konu kişiler hem kendilerini geliştireceklerdir hemde yukarıda önerilen teşvik sisteminden de yararlanmış olacaklardır.

Bunun yanında öğretmen ve yöneticileri hizmet içi eğitim programlarına teşvik etmenin bir başka yolu da ailelerini de katarak devletin sosyal tesislerinden yararlanma yöntemidir. Böylece kursa katılacak olan kişilerin akılları sadece programa kantsantre olacak aynı zamanda program dışında aileleri ile de tatil yapma imkanı bulacaklardır. Aynı zamanda üstte de belirttiğim gugup dinamiği de böylece sağlanmış olacaktır.

Okul yöneticileri, çalışanlarına rehberlik etmesini bilmeli ve öyle davranmalıdır. Okul yöneticileri, verimi artırmak için öğretmenler arasında diyalok kurarak kadro arasında iyi ilişkiler kurulmasını sağlamalıdır.

Örneğin;

- a. Almış olduğu sınıfta zorluk yaşayan öğretmenlere sınıfkarında gözlem yaparak tespit ettikleri sorunlara çözüm önerileri sunmalı ve bunları takip ederek sonuçlandırmalıdır. Bu konuda sadece rehber olmalı.
- b. Öğretmenlerin sadece okul değil çözebileceğine inandığı diğer sorunları ile de ilgilenmeli. (Lojman sorunu, nakil sorunu ve ulaşın sorunu gibi).

Yöneticiliğin standart mevkisinden başka ehliyeteye göre de bir takım hakların verilmesi, öğretmen ve yöneticilerin şevkini artıracaktır. Yukarıdaki önerilerde de belirttiğim ek kademe ilerlemeleri verilmesi

veya ek tahsisatın belirli şartşara bağı olarak artırılması, maneviyatı artırıcı birtakım fazla paraya dayalı olmayan veya devletin imkanlarını kullanarak sağlanacak bazı imkanlar mativasyonu artırıp başarıyı kamçılacaktır. Bu gibi uygulamalar hem değışimde hem yeterliğı iyileşmesinde hem de verimin artırılmasında başarı sağlayacaktır. Bunun yapılması yöneticileri zorunlu olarak yenilenmeye itecektir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, Başarının sırrı çalışmanın yanında, yeniliklere ayak uydurma alışkanlığının kazanılması ve manevi tatminle mümkün olacağıının bilinmesi gerekmektedir.

Kısacası bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için hizmet içi eğitimin gerekli olduğunun kavranması ve gerekliliğine inanılması gerekmektedir.

EKLER

EK.1.

19. YÖNETİM KADEMELERİ

Madde 6 — Eğitim kurumlarının yönetim kademeleri şunlardır:

- a) Birinci Kademe: Eğitim kurumu müdür yardımcılığı,
- b) ikinci Kademe: Eğitim kurumu müdür başyardımcılığı, C tipi eğitim kurumu müdürlüğü,
- c) Üçüncü Kademe: B tipi eğitim kurumu müdürlüğü,
- d) Dördüncü Kademe: A tipi eğitim kurumu müdürlüğü. (TC.MEB.YDY, 2004)

TC'DE YÖNETİCİ OLARAK ATANACAKLARDA ARANACAK GENEL ŞARTLAR

Madde 7 — Yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel şartlar şunlardır:

- a) Yükseköğrenim görmüş olmak,
- b) Atanacağı kuruma branşı itibariyle öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak,
- c) Öğretmenlikte en az iki yıl hizmeti bulunmak,
- d) Aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,
- e) Son yıla ait sicil notu iyi olmak kaydıyla varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması iyi dereceden aşağı olmamak,
- f) Son üç yıllık hizmet süresi içinde varsa yöneticilik görevi adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,
- g) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki kurum yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış ya da bu yükümlülüğünden muaf sayılmış olmak,
- h) Atanacağı yöneticilik görevi için bu Yönetmelikte öngörülen sınavda başarılı olmak.

TC'DE MÜDÜR (Yönetici) OLARAK ATANACAKLARDA ARANILAN ÖZEL ŞARTLAR

Madde8; Eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda aranacak özel şartlar şunlardır:

- a) (C) tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda; birinci kademe yöneticiliğinde en az bir yıl görev yapmış olmak,
- b) (B) tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda; birinci kademe yöneticiliğinde en az iki yıl veya ikinci kademe yöneticiliğinde en az bir yıl görev yapmış olmak,
- c) (A) tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda; üçüncü kademe yöneticiliğinde en az iki yıl veya ikinci kademe yöneticiliklerinde toplam üç yıl ya da birinci kademe yöneticiliğinde dört yıl veya birinci ve ikinci kademe yöneticiliklerinde toplam beş yıl görev yapmış olmak. (TC.MEB.YDY, 2004)

KKTC'DE YÖNETİCİ ATANACAKLARDA ARANAN ŞARTLAR

- a. muavin olmak için en az yedi yıl başarılı bir şekilde öğretmenlik yapmış olmak
- b. müdür olmak için en az on yıl başarılı bir şekilde öğretmenlik yapmış olmak veya iki yıl başarılı bir şekilde muavinlik yapmış olmak
- c. siciline işlemiş bir ceza almamış olmak. Eğer almışsa yasanın emrettiği kadar sürenin geçmiş olması gerek.

TC'DE OKUL MÜDÜRÜ ADAYLARININ SEÇİLMESİ VE ATANMASI

TC.MEB'inca eğitim sisteminde her kademedeki görev alacak yöneticilerin seçilip yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin hususlar sürekli değiştirilen, *MEB Yönetici Atama ve Görevde Yükseltme Yönetmeliği'nde* (2003) düzenlenmiştir. Bu yönetmelikle, daha önce aynı adla yayımlanan yönetmelik ve bununla ilgili değişiklikler yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmelik, MEB bünyesinde şef ve daha

üstündeki kadrolara atanacak yöneticileri kapsamaktadır. Yönetmeliğe göre, yöneticilik görevleri, dört kademeye ayrılmaktadır. *Birinci kademe*, şef; *ikinci kademe*, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürü; *üçüncü kademe*, ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdür yardımcısı, bakanlık şube müdürü; *dördüncü kademe* de, il milli eğitim müdürü, daire başkanı(bağımlı), genel müdür yardımcısı, I. hukuk müşaviri, genel müdür, araştırma planlama koordinasyon kurul başkanı, talim ve terbiye kurul başkanı, müsteşar yardımcısı ve müsteşar görevlerini kapsamaktadır. Adı geçen yönetmeliğe ek olarak ve yukarıda sözü edilen 11 Ocak 2004'de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yeni "*TC.Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*" okul müdürlerini seçilmesine ilişkin yeni düzenlemeler getirmiştir. Yukarıda adı geçen yönetmeliğin bazı önemli kısımlarına yer verilmiştir. Adı geçen yönetmeliklerde, yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel ve özel şartlar sıralanmış; eğitim kurumları, geçmişte de olduğu gibi A ve B tipi kurumlar olarak gruplandırılarak bunlara yönetici olarak atanabilmek için sahip olunacak özellikler sıralanmış; görevde yükselmeye ilişkin esaslar, görevde yükselme eğitiminin konuları ve yapılacak sınavlar, kazananların atanması hakkında açıklamalar yer almıştır. (TC.MEB.YDY, 2004)

KKTC'DE OKUL MÜDÜRLERİNİN SEÇİLMELERİ

KKTC'de okul müdürleri (yöneticileri) Kamu Hizmeti Komisyonu tarafından atanmaktadır. Seçilmeleri, ilgili öğretmenler yasası ile belirlenmiştir.

Yapılan yarışma sınavı ile sırala belirlenir. İhtiyaç olan münhal sayısı kadar yönetici adayı mülakata çağrılır ve atanır. En alt sırada çağrılan adayların sayısı birden fazla ile komisyon mülakattaki başarılarına göre atanacakları belirlir.

- d. muavin olmak için en az yedi yıl başarılı bir şekilde öğretmenlik yapmış olmak
- e. müdür olmak için en az on yıl başarılı bir şekilde öğretmenlik yapmış olmak veya iki yıl başarılı bir şekilde muavinlik yapmış olmak
- f. sicilinde işlemiş bir ceza almamış olmak. Eğer almışsa yasanın emrettiği kadar sürenin geçmiş olması gerek.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: P.P.1277

Lefkoşa

3.5.2005

**Sn. Mehmet Gürçimen
Şht. Salih Terzi İlkokulu
Gazimağusa.**

“Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Yeterlilik ve Öğretmenlerin Yöneticilerin Yeterlilikleri Hakkındaki Düşünceleri ” konulu anket soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce ilgili okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.


**Hatice Düzgün
Müdür**

HO/BD

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

EK.3.**AÇIKLAMA**

Bu anket formu okul yöneticilerinin okul yönetimine, organizasyonuna ve öğretmen ilişkilerine karşı bakış açılarının belirlenmesine ışık tutmak maksadı ile hazırlanmıştır.Bu araç ile toplanan veriler sadece yukarıdaki amaçlara uygun kullanılacak ve kesinlikle isim yazılmayıp isim açıklaması yapılmayacaktır.Bu nedenle anketin herhangi bir yerine isminizi yazmayınız.

Her yargı cümlesi ile ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce, görüş ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar vererek , ankette yer alan (**Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum**). Seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

Her soru için uygun gördüğünüz seçeneğin altına isabet eden “ () ” işaretin içerisine X işareti koymanız yeterlidir.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi
Ve Planlaması

Mehmet Gürçimen
İlkokul Müdürü

Anket Formu Bölüm I

Kişisel Bilgiler

Bu bölümdeki sorular, kendi durumunuza uygun seçeneğin önündeki karenin içertisine (x) işareti koyarak veya yazarak yanıtlayınız.

Cinsiyetiniz ?

() . E

() . K

Yaşınız?

() . 21-25 Yaşında.

() . 26-30 Yaşında.

() . 31-35 Yaşında.

() . 36-40 Yaşında.

() . 41-45 Yaşında.

() . 46-50 Yaşında.

() . 51-55 Yaşında.

() . 56- Ve daha fazla.

Medeni haliniz?

() . Evli

() . Bekar

() . Dul

Çocuk sayınız?

() . Hiç

() . Bir

() . İki

() . Üç

() . Dört ve daha fazla.

En son mezun olduğunuz okul?

() . Öğretmen Kolajı (Akademisi).

() . Eğitim yüksek Okulu.

() . Yüksek Lisans.

() . Doktora.

Çalıştığınız okul türü?

() . Okul öncesi eğitim okulu.

() . İlkokul.

() . Özel eğitim okulu.

Meslekteki kıdeminiz?

() . 5 Yıl veya daha az.

() . 6-10 Yıl.

() . 11-15 Yıl.

() . 16-20 Yıl.

() . 21-25 Yıl.

() . 26 Yıl ve daha fazla.

ANKET SORULARI

Anket yedi soruluk kişisel bilgiler ve herbiri dörder dorudan oluşan on yedi modülden oluşmaktadır. Modüllerdeki toplam doru adedi altmış sekiz tanedir.

Aşağıda yönetici yeterlikleri ile ilgili yargılar verilmiştir. Bu yargıların her birine ne derecede katılıyorsunuz? Lütfen tercihinizin önüne (x) işareti koyarak işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
I- Okulun yönetimine ilişkin kararları verirken:					
1. Üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynarım.					
2. Bu kararlardan etkileneceklerle kararlara katılma olanağı veririm					
3. Gruplar veya bireyler arası kararlarda tarafsız kalmayı başarırım					
4. Geçmişteki örnekleri izlemekten çok, günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulurum.					
II- Okul içi ve dışı, eğitim ve öğretim çalışmalarının planlanmasında:					
5. Kalkınma planı ve programlarının eğitime ilişkin tedbirleri yansıtırım.					
6. Eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörürüm.					
7. Toplumun gereksindiği insangücü niteliğine önem veririm.					
8. Plan ve program uzmanları ile işbirliği yaparım.					
III- Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde:					
9. Görevli kişiler ve grupların rollerini ve statülerini tanımlarım.					
10. Bireyler veya gruplar arası çatışmaları okulun verimini artıracak yönde çözerim.					
11. Çözümleri gerçekleştirmede özendirici olanaklar yaratırım.					
12. Okul ve çevre güçlerinden yararlanırım.					
IV- Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda:					
13. Malzeme, araç gereç ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştiririm.					
14. Birbirine aykırı bilgi ve becerileri uzlaştırırım.					

15. Bunları temsil eden örgüt birimlerini okul amaçlarını gerçekleştirmesine yöneltirim.					
16. Sistem kavramına uygun bir koordinasyon düzenini kurarım.					
V- Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının:					
17. Başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendiririm.					
18. Değerlendirilmesini, önceden yapılmış araştırmalar ile destekleyebilirim.					
19. Değerlendirilmesi sonucunda, verimsiz örgüt ilişkileri ve yönetim süreçlerini yeniden düzenlerim.					
20. Öngördüğü teftiş görevini, sosyal ve teknik yönleri ile gerçekleştiririm.					
VI- Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda:					
21. İkisini dengeli olarak yürütebilirim.					
22. Yetki vermeyi gerektiren koşulları görebilirim.					
23. Yetkinin sadece resmi değil, değişik temellerinden de yararlanırım.					
24. Kamu yararı ilkesini gözeterek, mevzuatın verdiği takdir hakkını kullanırım.					
VII- Liderlik davranışları bakımından:					
25. Öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgi ve becerilerinden yararlanırım.					
26. Bireyler veya gruplar arası olumlu ilişkiler kurabilir ve sürdürürüm.					
27. Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alır ve bölünmesini önlerim.					
28. Okul topluluğunu başarıya götürürüm.					
Okulunuzda olumlu bir hava yaratmak için:					
29. Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında bir denge kurarım.					
30. Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek biçimde uygulayım.					
31. Yetkiden önce, etki yollarını denerim.					
32. Ortak kararların uygulanmasına örnek olurum.					
X. kolların kurulma, çalışma değerlendirilmesinde:					
33. Öğrencilerin ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük programlar düzenlerim.					

34. Bunları eğitim ve öğretim programları ile bağdaştırırım.					
35. Öğrenci grubunu okul amaçlarının gerçekleşmesine yöneltirim.					
36. Öğretmenlerin eğitsel kollara ilişkin çalışmalarını değerlendiririm.					
X- Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetlerini:					
37. Uzun süreli bir plan ve kısa süreli programlar içinde düzenlerim.					
38. Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına Dayandırırım.					
39. İlgili kuruluşlar ve uzmanların işbirliği ile geliştiririm.					
40. Araştırmalar sonucunda yeniden düzenlerim.					

XI- Disiplin ve devamın sağlanmasında:

41. Bu kavramlar bakımından ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olurum.					
42. Öğrenci grubunun yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışları gösteririm.					
43. Görevli ve ilgili gruplar için eğitici tedbirler alırım.					
44. Araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanırım.					

XII- Okul personelinin yönetiminde:

45. Tarafsız seçim ve değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
46. Okulun amaçları ve personelin ihtiyaçlarını uyumlaştırırım.					
47. Hizmet içinde ve iş başında geliştirme olanakları yaratırım.					
48. Tarafsız ve güdüleyici değerlendirme yöntemleri kullanırım.					

XIII- Okul - çevre ilişkilerinde:

49. Okulun çevre kalkınmasına katkısını ve başarısını halka duyururum.					
50. Çevrenin güvenini ve böylece maddi ve manevi desteğini sağlarım.					
51. Okulu etkileyen grupları ve liderlerini okul yararına yönlendiririm.					
52. Okula ilişkin eleştirileri değerlendirir ve gerekli tedbirleri alırım.					

XIV- Araştırma - geliştirme - yenileme alanlarında:

53. Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yaparım.					
54. Sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak okul örgütünü ve yönetimini geliştiririm.					
55. Çevredeki araştırma kuruluş ve uzmanlarından yararlanırım					
56. Personelinizin araştırma, geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yaparım.					

XV- Okulu işletmecilik ilkelerine göre yönetirken:

57. İşletme, donatım, ikmal ve depolama işlerini sistemli yürütürüm.					
58. Okul gelirlerinin etkin biçimde kullanılması için maliyet yarar analizi yaparım.					
59. Bütçe hazırlayabilir ve muhasebe işlerini düzenli yürütürüm.					

60. Verimi, işe ve bireye dönük olarak düşünürüm.

XVI- Yardımcı hizmetlerin sağlanmasında:

61. Okul kantini veya kafeteryasını verimli çalıştırırım.					
62. Mutfak, tuvalet vs. Yerlerin hijyenik olup olmadığını kontrol ederim					
63. İlk yardım hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanmasını örgütlerim.					
64. Okul arazisi veya bahçesinden gereğince yararlanırım.					

XVII- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarını kullanılmakorunma ve bakımında:

65. Eğitim-öğretim programlarının gerçekleşmesi için en uygun ortamı hazırlarım.					
66. Gerekli araç ve gereçleri sağlarım.					
67. Demirbaşın korunma, sayım ve kayıt İşlemleriyle, amaca uygun kullanılmasına dikkat ederim.					
68. Yeni ve ek bina inşaatında, çevre kuruluşları ve liderlerinin yardımlarını sağlarım.					

KAYNAKÇA:

AÇIKALIN, A., (1994). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

AÇIKALIN, A., (1995). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No: 10.

AÇIKALIN, A.,(1996) Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Pegem Yayınları No:10, Ankara.

AÇIKALIN, A., (1999). *Sosyal, Teknik ve Kurumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem. Ailaire, Y. ve Firsirotu, M. (1984).

AÇIKGÖZ, K., (1984). www.geocities.com/egitimcilersitesi_egitimbilim/bayonetime_katilma.htm -

AÇIKGÖZ, K.,(1994) Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları. Kanyılmaz Matbaası. 1. Baskı İzmir.

ATAY, K.,(1995) İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilikleri, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, No:42649,Erzurum

AYDIN, M., (1984). Eğitimde Denetimsel Davranış
Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

AYDIN, M., (2000) Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, No:42649,Erzurum.

BALCI, A., (1993). Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma.
Ankara.

BAŞARAN, İ. E., (1993). Eğitim Yönetimi.

BAŞARAN, İ.,E.,(1996) Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara.

BAŞAR, H.,(2000) Eğitim Denetçisi, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Bates, R., (1981). *Towards a criticalpractice of educational administration*. NY: AERA

BAULDRÜLARD, J., (1989). *America*. NY: Verso Press.

BİNBAŞIOĞLU, C., (1983). Eğitim Yöneticiliği. Binbaşioğlu Yayınevi. Anka

BURSALIOĞLU, Z., (1979). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış

Ankara: A.Ü. Yayınları.

BURSALIOĞLU, Z., (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93. Ankara

BURSALIOĞLU, Z., (1991). "Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı:2, s.669-674. Ankara.

BURSALIOĞLU, Z., (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem. •

BURSALIOĞLU, Z., (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

BAŞARAN, İ.E., (1996) Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara

BAŞAR, H., (2000) Eğitim Denetçisi, Pegem A Yayıncılık, Ankara

BALCI, A., (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA.

BATES, R., (1981). *Towards a critical practice of educational administration*. NY: AERA Başaran, İ. Ethem. (1989). *Yönetim*. Ankara:

BİNBAŞIOĞLU, C., (1983) Eğitim Yöneticiliği. Binbaşioğlu Yayınevi. Ankara

CAMERON, K., (1986). A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors. *Management Science*, 32 (1), 87-112.

CORWIN PRESS. KARELİ, M. D., (1998). *Yönetimsel Etkililik*. Bolu: AİBÜ Yayınları.

Coser, L. A., (1964). *The Functions of social conflict*. NY: The Free Press. Council of Chief State School Officers. (1997). *Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC): Standards for School Leaders*.

CULBERTSON, J., (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25-47.

CULBERTSON, T., (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinking. *Educational Researcher*, 12(10), 15-22.

ÇELİK, V., (2000) Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayıncılık, 2000, Ankara

DÖNMEZ, B., (2002) Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:29, s.27-45

DÖNMEZ, B., (2002). Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:29, s.27-45

NURAY T.,). İstanbul: Eti Kitapları,
ERDOĞAN, İ., (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği.
İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EREN, EROL., (1998). Yönetim Psikolojisi. İstanbul: İ.Ü. İşletme İktisadi Enstitüsü
30. Yıl Yayınları. No: 2.

ERTÜRK, S., (1972). Eğitimde Program GeliştirmeAnkara.

DEAL, T. E., (1988). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226.

FRIEBERG, H. J. ve Ward., (1999). *School climate*. London: Faliner Press.

FOSTER, W., (1986). *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. NY: Prometheus Press.

FOUCAULT, M. (1980). *The History of Semality. Volume 1: An Introduction*. NY: Random House.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of Oppressed*. London:

FINDIKÇI, İ., (1996). "Bilgi Toplumunda Eğitim Kurumları"Ankara: Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı 25.

FOUCAULT, M., (1980). *The History of Semality. Volume 1: An Introduction*. NY:

GÜÇLÜOL, K., (1985). Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

GORTON R. A., SCHNEIDER, G.T.,(1991). School-Based Leadership, Challenges and Opportunities. 3. edition Wm.C. Brown Publishkers.

GREENFIELD, T. B., (1994). *Greenfield on Educational Administration* (P. Ribbins, Ed.). London: Routledge.

GÜÇLÜOL, K., (1985) Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

HALPIN, A. W. (Ed.). (1955). *Administrative Theory in Education*. NY:

HALPIN, A. W. and Croft, D. B., (1963) *The Organizational climate of schools*.

HOY, W. K., TARTER, C. J., (1997a). *The Road to Open and Healthy Schools: A handbook for Change-Elementary and middle school edition*. CA:

HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations*. London. McGraw-Hill.

JOSSEY-BASS. SPRİNG, J., (1994). *Wheels in the Head: Educational Philosophies of Authority, Freedom, and Culture from Socrates to PaulFreire*. NY:

KAYA, Y. K., (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset.

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

KAYIKÇI,K., (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu (2001) Milli Eğitim Dergisi,Sayı:150,

KALKANDELEN, A., (1979). *Hizmetiçi Eğitim El Kitabı*
Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.

KOZLU, C. M., (1986). *Kurumsal Kültür*. İstanbul: Defne Yayıncılık.

KAYA, Y. K.,(1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayınları. 4. Baskı, Ankara

KAYA, Y. K., (1993). *Yönetim: Kuranı ve Türkiye'deki Uygulama*
Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirketi.

KAYIKÇI,K., (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu (2001) Milli Eğitim Dergisi,Sayı:150,

KENAN., (1984). www.bundestag.de/mdb/bio/A/aydinhu0.html - 16k - 2 Aralık 2005

K.T.Ö.S., (1996). Teknik Kurul'a Sunulan Öneriler
Lefkoşa: K.T.Ö.S. 29. Dönem Çalışma Raporu.

LYOTARD, J. F., (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*
England: Manchester University Press.

MACİLLAN, HALPİN, and CROFT, D. B., (1963). *The Organizational climate of schools*. (1984).Manchester University Press.

MADİSON: NCPEA. WİLLOWER, D. J., (1994). *Administration of Education as a Field of Study*. The International Encyclopedia of EducationT. Husen, (Ed.). Pergamon Press.

MC. GRAW-H., ŞİŞMAN, M., TURAN, S., VE ACAT, M. B., (2003). *Preparing Turkish School Leaders for the 21st Century: A Model for*

MİDVVEST F., ERİCH., (1995). *Erdem ve Mutluluk*. (Çeviren: Yörükan, A.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: 325.

ORTAÇ, S., (1973). Milli Eğitimde Teşkilat ve İdare. Ankara: M.E.Basımevi.

OUCHİ, W. G., (1989). *Teori Z-Japonların Yönetim Tarzı Nasıl İşliyor*, (Çev. Yakut Güneri). İstanbul: İlgı Yayınları.

25/1985 Sayılı Öğretmenler Yasası., (1985). Lefkoşa: Devlet Basımevi.

ÖZMEN, F., (2002). Eğitimde Okul ve Sınıf, Fırat Üniversitesi, Üniversite Kitabevi, Elazığ

ÖZYİĞİT, C., (2003). Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. Yayınlanmamış Master Tezi.

PERGAMON. FOSTER, W., (1986). *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. NY: Prometheus Press.

PETERS, T. VE WATERMAN, R. H., (1987). *Yönetme ve Yükselme Sanatı: Mükemmeli Arayış*. (Çev: S. Sargut). İstanbul: Altın Kitapları.

R., VE LİTWİN, G. H., (1968). *Organizational climate: Fjexplorationsof a concept*. MA: Harvard University Press.

SACIR., (1978). Kız Meslek Lisesi yöneticilerinin yeterliliklerini tespit etmek amacıyla yaptığı bir araştırma yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm - 48k

SAGE. HOY, W. K VE SABO, D. J., (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*, CA: Corwin Press.

SHEED , WARD. FRIEBERG, H. J., (1999). *School climate*. London: Falmer Press.

SARGUT, S., (1994). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso.

SERGİOVANNİ, T.J. ve Starratt, R.J., (1988). *Supervision: Human Perspectives*, McGraw Hill Book Company, New York.

Spring, J., (1994). *Wheels in the Head: Educational Philosophies of Authority, Freedom, and Culture from Socrates to PaulFreire*. NY:

SUNGUR, N., (1992). *Yaratıcı Düşünme*. Ankara: Say Yayınları.

ŞAHİN, A.,(2000). İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri, Eğitim Yönetimi Dergisi,Sayı:22.

ŞİŞMAN, M., (2002a). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PegemA.

ŞİŞMAN, M., (2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: PegemA.

- ŞİŞMAN, M., (2000e). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem yayıncılık,
- TARTER, C. J., MCGRAW-HILL. HOY, W. KKOTTKAMP, R. B., (1991). *Open schools/healthy schools: measuring Organizational climate*. CA:
- TAGIURI, R., VE LITWIN, G. H. (1968) *Organizational climate: Fjcp lorationsof a concept*. MA: Harvard University Press.
- TANRIÖĞEN, A.,(1988) "Okul Yöneticilerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1988. Ankara
- TAŞCI, C., (2001). N'olcak Bu Eğitimin Hali. *Bilgi ve Toplum*, 1 (3), 59-68.
- TAYMAZ, H., (1986). "Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme"
- TAYMAZ, H., (2001.) Okul Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, 2001, Ankara
- TAYMAZ, H., (2000). Okul Yönetimi. Ankara: PegemA.
- TEZCAN, M., (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*. Ankara: Anı.
- TOFFLER, A., (1992). *Yeni Güçler Yeni Şoklar*. (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- TORTOP, N., (1982). Yönetim Bilimi, Ankara: A.İ.T.İ.A. Yayınları.
- TORTOP, N., (1983). Yönetim Bilimi Ankara: Sevinç Yayınları.
- TORTOP, N., İSBİR, EYÜP G., (1985). Yönetim Bilimi Ankara: Bilim Yayınları.
- TÖREMEN. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler
- TURAN. S., (2002). Organizational climate and Organizational commitment: A study of human interactions in Turkish public schools. *Educational Plânning*, 14
- TURAN, S., VE ŞİŞMAN, M., (1999). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *B. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87. 1999
- T.C.Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, (1962). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963-1967, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası.
- T.C.Başbakanlık D.P.T., (1967). İkinci B.Y.K.Plam, 1968-1972 Ankara: B.D.Matbaası.

T.C.Başbakanlık D.P.T., (1973). Üçüncü B.Y.K.Plam, 1973-1977
Ankara: B.D.Matbaası.

.Başbakanlık D.P.T., (1979). Dördüncü B.Y.K.Plani, 1979-1983
Ankara: B.D.Matbaası.

T.C.Başbakanlık D.P.T., (1985). Beşinci B.Y.K.Plam, 1985-1989
Ankara: B.D.Matbaası.

TC M.E.Bakanhğı, (1946). Üçüncü Milli Eğitim Şurası

TC M.E.Bakanhğı, (1953). Milli Eğitimle İlgili Kanunlar
Ankara: M.E.Basımevi.

TC M.E.Bakanhğı, (1974). Milli Eğitim Temel Kanunu
Ankara: M.E.Basımevi.

TC M.E.Bakanhğı, (1981). Milli Eğitimle İlgili Kanunlar
Ankara: M.E.Basımevi.

TC M.E.Bakanhğı, (1981). Onuncu Milli Eğitim Şurası
Ankara: M.E.Basımevi.

TC M.E.Bakanhğı. (1981). Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler
Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayım.

TC M.E.Bakanhğı, (1982). Onbirinci Milli Eğitim Şurası
Ankara: M.E.Basımevi.

TC M.E.Bakanhğı, (1983). İç Hizmet Yönetmeliği
Ankara: M.E.Basımevi.

TC MEB. (1993). 14. Milli Eğitim. Şurası. İstanbul: MEB Yayınları.

TC MEB. (Temmuz 1993). Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2386. Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama,

TC MEB Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (1998). *Resmî Gazete*, 23472.

TC Milli Eğitim Bakanlığı. Yönetici Atama,Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (1999). *Resmî Gazete*, 23681.

TC Milli Eğitim Bakanlığı. Yönetici Atama,Değerlendirme,Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2000). *Resmî Gazete*, 24246.

TC Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (11 Ocak 2004). *Resmi Gazete*,

USUN, S., (2000). *Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem

VANDENBERGHE, R. CREATIVE MANAGEMENT OF A SCHOOL.,(1995). *Journal of Educational Administration*. Vol,33, No. 2.

VERSO. SCHEIN, E. H., (1985). *Organizational Culture and Leadership*. CA: (1982). Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayın.

WASHINGTON. D. C: CCSSO., (1988). The Symbolism of Effective Schools. in A. Westboy (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. London: Open University Press.

WILLOWER, D., (1991). *Educational Administration: Philosophy, Praxis, Professing*.

WILLOWER, D. J. (1994). *Administration of Education as a Field of Study*. *The International Encyclopedia of Education* T. Husen, (Ed.). Pergamon Press.