



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKUL MÜDÜRLERİNİN DAVRANIŞ ETKENLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlksen Seha BİRHANLI

Malatya-2015

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
DAVRANIŞ ETKENLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlksen Seha BİRHANLI

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Malatya-2015

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

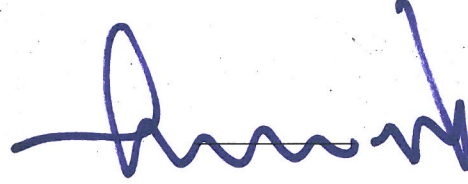
İlksen Seha BİRHANLI tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN DAVRANIŞ ETKENLERİ” başlıklı bu çalışma, 09.10.2015 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

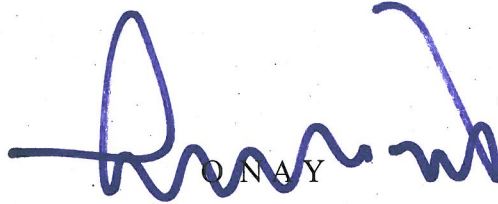


Üye: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
(Başkan)



Üye: Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR





ONAY
09.10./2015

Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER’ in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

09/10/2015

İlksen Seha BİRHANLI

Aileme

ÖN SÖZ

Yönetimsel eylemler neredeyse insanlık tarihiyle birlikte başlar. Belirlenmiş bir takım amaçların etkili ve verimli gerçekleştirilebilmesi açısından yönetim unsurunun bulunması mutlak bir zorunluluktur. Günümüzde eğitim alanındaki yöneticilik de eğitimsel amaçları uygulamak ve yönetmek gerektiren özel bir uzmanlık alanı olarak kabul görür. Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olarak kabul edilebilen okullar okul yöneticileri tarafından yönetilirler. Dolayısıyla okul yöneticiliği kilit bir öneme sahiptir. İşte bu noktada bir okul yöneticisi olan okul müdürlerinin davranışını etkileyen etkenler önem kazanmaktadır. Okulun tek amacının öğretim olmadığını gelecek kuşaklara kimlik kazandırmak olduğunu düşünecek olursak bir lider olan okul müdürünün davranışının ne derece önemli olduğunu anlayabiliriz.

Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenler araştırılmıştır.

Lisansüstü eğitimim boyunca yapmış olduğu yönlendirme, öneri ve her türlü destek için tez danışman hocam Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER' e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim alanında bana emeği geçen değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ' e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ' a, Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN' a, Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN' a, Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK' e, Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER' e ve Doç. Dr. S. Nihat ŞAD' a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman yanımda olan ve bana hep güvenen anneme, babama ve kardeşime, çalışmalarım esnasında sabır gösteren ve sıkıntıya düştüğüm zamanlarda destek olan sevgili eşim Doç. Dr. Emre Birhanlı' ya, zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım canım kızım Duru' ya teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN DAVRANIŞ ETKENLERİ

BİRHANLI, İlksen Seha
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Ekim-2015, XIII+119sayfa

Araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin davranış etkenlerini saptamak ve bu etkenlerin bağımsız değişkenler açısından değerlendirmesini yapmaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014- 2015 öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesi sınırlarında bulunan 3553 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi tabakalı örneklem ile seçilen 508 öğretmen oluşturmıştır. Veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek bireysel, teknolojik, çevresel, bürokratik ve politik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek okul müdürlerinin davranış etkenleri ile ilgili 25 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgileriyle ilgili 5 soru daha sorulmuştur. Veriler beşli likert tipi ölçekle toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmış ve öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Okul müdürlerinin davranış etkenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, cinsiyet ve branş açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü için de cohen (*d*) değeri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için One- Way ANOVA testi yapılmıştır. Testin sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe ve Dunnet C testi

uygulanmıştır. Anlamalı farklılık bulunan gruplar için etki büyüklüğü eta-kare korelasyon katsayısı (η^2) değerleri hesaplanmıştır.

Betimsel istatistik analizi sonucunda öğretmenlere görebireysel, teknolojik ve bürokratik etkenler okul müdürünün davranışını “çok” etkilerken, çevresel ve politik etkenler ise “orta” düzeyde etkilemektedir.

Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet değişkeni açısından okul müdürünün davranış etkenleri teknolojik boyutta anlamalı farklılık göstermiştir. Teknolojik boyut açısından cinsiyet değişkeninin okul müdürünün davranışı üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine göre branş değişkeni açısından okul müdürünün davranış etkenlerinin bireysel ve politik boyutta anlamalı farklılık göstermiştir. Branş değişkeninin bireysel etkenler boyutu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne, politik etkenler boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün davranış etkenlerinin kıdem değişkeni açısından bireysel etkenler boyutunda anlamalı farklılık göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğünün “küçük” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün davranış etkenleri okul türü değişkeni açısından bireysel, bürokratik, politik etkenler boyutlarında anlamalı farklılık göstermiştir. Bu farklılıkların “küçük” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Müdürü, Davranış Etkeni, Bireysel Etken, Teknolojik Etken, Bürokratik Etken, Çevresel Etken, Politik Etken

ABSTRACT

THE BEHAVIOUR FACTORS OF THE PRİNCİPAL BASED ON THE OPINIONS OF TEACHERS

BİRHANLI, İlksen Seha

Master's Degree, İnönü University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Associate Professor Mehmet Üstüner
October–2015, XIII +119 pages

The purpose of this research is to determine the behavioural factors of the principals based on the opinions of teachers and to evaluate these behavioural factors in terms of independent variables. Survey model was used in the research. The population of the research is 3553 classroom and branch teachers working in Yeşilyurt central district of Malatya province in 2014-2015 academic year. The sample of the study is 508 teachers selected with stratified sampling. Principals' Behaviour Factors Scale developed by the researcher was used with the aim of collecting data. The scale consist of five dimensions including personal, technological, environmental, bureaucratic and political. The scale consists of 25 questions related with the principals' behaviour factors. Also 5 more questions related with participants' personal information were asked to the participants. The data were collected with the 5 point likert scale.

For the analysis of the data obtained, SPSS 21.0 software was used and primarily descriptive statistical calculations was made. In order to determine whether there is a significant difference between the gender and branch of the teachers' on the behaviour factors of the principals the t- test was used. Cohen's (*d*) value was also calculated for the effect size. In order to determine whether there is any significant difference in teachers' opinions in terms of seniority and school type variables, One-Way ANOVA test was used.

In situations where significant differences were determined, Scheffe and Dunnet C tests were used in order to determine the source of this significant difference. For the groups with significant differences, Eta- square correlation coefficient (η^2) values for the effect size were also calculated.

According to the descriptive statistics analyses, according to the teachers while personal, technological and bureaucratic factors affect the behaviour of the principals ‘‘highly’’, environmental and political factors affect ‘‘moderately’’

As a result of the analysis of the independent variables, according to the opinions of the teachers, the behaviour factors of the principal in terms of gender variable showed significant differences in the technological dimension. It was found that the variable of gender had small effect size on principals’ behavior in terms of technological dimension.

According to the opinions of the teachers, the behaviour factors of the principals in terms of branch variable showed significant differences in the personal and political dimension. Variable factors on the size of personal dimension "moderate" effect size, political dimension on the size of "small" is determined to have the effect size.

According to the opinions of the teachers, the behaviour factors of the principal in terms of seniority variable showed significant differences in the personal dimension. It was determined that the calculated effect size is “small”.

According to the opinions of the teachers, the behaviour factors of the principal in terms of school type variable, showed significant differences in bureaucratic, personal, and political dimensions. It was determined that these differences is “small” in terms of effect size.

Some suggestions have been made based on the results obtained from the research.

Key Words: Principal, Behaviour Factor, Personal Factor, Technological Factor, Bureaucratic Factor, Environmental Factor, Political Factor

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY.....	I
ONUR SÖZÜ.....	II
İTHAF.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER SAYFASI.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.3.1. Alt Problemler.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL BİLGİLER	9
2.1.1. Bürokratik Yapısal Etkenler.....	9
2.1.1.1. Yetki ve Sorumluluk	11
2.1.1.2 Rol	14
2.1.1.3 Beklenti	16
2.1.1.4 Statü	17

2.1.2. Bireysel Etkenler	18
2.1.2.1. Kişilik	19
2.1.2.2. İhtiyaç.....	21
2.1.2.3. Motivasyon.....	22
2.1.2.4. Hedef.....	24
2.1.2.5. İnanç.....	25
2.1.3. Çevresel Etkenler	26
2.1.3.1.Okul içi faktörler	29
2.1.3.2.Okul dışı faktörler	30
2.1.4. Politik Etkenler.....	33
2.1.4.1. Güç	34
2.1.4.2. Liderlik.....	36
2.1.4.3. Baskı grupları.....	40
2.1.5. Teknolojik Etkenler.....	41

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	45
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	60
3.4.Ver Toplama Aracı.....	61
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	61
3.4.2. Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeği.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	67

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Düzeyi Açısından Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.2. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Bulgular ve Yorumlar	75
4.3. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.4. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Bulgular ve Yorumlar.....	80
4.5. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Bulgular ve Yorumlar.....	82

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuç.....	88
5.1.1 Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Düzeyi Açısından Sonuçlar.....	88

5.1.2. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Sonuçlar.....	89
5.1.3. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Sonuçlar	90
5.1.4. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Sonuçlar.....	90
5.1.5. Okul Müdürlerinin Davranışlarını Etkileyen Bireysel, Teknolojik, Bürokratik, Çevresel ve Politik Etkenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin, Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi Açısından Sonuçlar.....	91
5.2.Öneriler.....	92
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	92
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	106
EK 1. Malatya İli Yeşilyurt Merkez İlçesinde Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları.....	107
EK 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	108
EK 3. Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Oluşturulan Maddelerin Uzman Görüşü ve Alan Çalışanlarına Yönelik Frekans ve Yüzdeleri.....	109
EK 4. Denemelik Ölçek Formu.....	114
EK 5. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri Ölçeği.....	118

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı.....	58
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	60
Tablo 3. Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörleri, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Test Korelasyonları.....	64
Tablo 4. Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliğı Göstergeleri.....	67
Tablo 5. Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeğinde Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları.....	68
Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeğinden Aldıkları Betimsel İstatistik Sonuçları.....	71
Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	75
Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Analizi.....	77
Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi.....	80
Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Davranış Süreci	53
Şekil 2. Tabakalı Örneklemde Örneklem Büyüklüğü Hesaplama Formülü	57

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sistem, belirlenen sınırları ile çevresinden ayrılan, birbirleriyle ilişkili alt öğelerden ve alt ünitelerden oluşan bir bütündür (Aydın, 2010: 209). Sistemin amacı yaşamaktır. Bu amacını gerçekleştirmek için çevresinden girdi almak (beslenmek), girdilerini alabilmek için de çevresine çıktısını (ürününü) vermek zorundadır (Başaran, 2006: 73). Sistemler kapalı ya da açık olarak görülür. Kapalı sistemler dış çevreleri ile etkileşimde bulunmayan sistemler olarak tanımlanır halbuki, açık sistemler dış çevreleriyle sürekli olarak etkileşirler (Yalçinkaya, 2002). Sosyal sistem kavramı genel bir kavramdır. Sosyal sistemler açık sistemlerdir ve insanlardan oluşur. Eğitim sistemi de sosyal bir sistemdir. Bu sistemler, bağımlı parçalardan, özelliklerden, bütüne katkı sağlayan ve katkı alan etkinliklerden oluşur (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 22-23). Eğitimin çok yönlü bir girişim oluşu ve örgütlerin çok gruplu bulunuşu, bu örgütlere sistem yaklaşımını zorunlu kılmaktadır (Yalçinkaya, 2002). Kuruluş amacına ulaşmak için insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli şekilde kullanılması, bu sosyal sistemdeki yöneticinin başlıca görevi olarak kabul edilir. Henri Fayol (1916) yöneticilerin planlama, örgütleme, yürütme, eşgüdümleme ve kontrol olmak üzere beş temel işlevinin olduğunu belirtmiştir. Yönetim konusunda da, işbölümü, emir birliği, disiplin, otoritenin merkezileşmesi, disiplin, yön birliği, uygun ödeme, örgüt çıkarlarının kişisel çıkarlara üstünlüğü, düzen, adalet, personel sürekliliği, birlik ruhu, astların işlerine yönelik girişimciliğini teşvik etme, yetki ve sorumluluk, hiyerarşi olmak üzere 14 ilke geliştirmiştir (Akt. Şengül, 2007). Yöneticilerin işlevleri konusunda günümüzde planlama, örgütleme, liderlik ve değerlendirme işlevleri öne çıkmıştır. Planlama önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için, yapılması gereken işlerin saptanması, izlenecek yolların seçilmesidir. Akılcı bir eylem, planlama gerektirir. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütleme olarak adlandırılır. Örgütleme ise bir kuruluşa çalışması için

gerekli olan her şeyi sağlama, belirlenen amacı gerçekleştirmek için en uygun yapıyı kurma işidir. Günümüzde liderlik kavramı oldukça önem kazanmıştır. Liderlik konusuyla ilgili yapılan araştırmalar da bunun göstergesidir. Burns' e göre liderlik, liderin izleyenleri hem kendi hem de izleyenlerin değerlerini ve güdülerini temsil eden belirli amaçlar için eylemde bulunmaya ikna etmesidir. Değerlendirme de örgütsel etkililik derecesini artırmak için yapılan bir eylemdir. Değerlendirme yolu ile girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır, yetersizlikleri belirlenir ve azaltılır ya da giderilir (Aydın, 2010).

Yönetimsel eylemlerin geçmişine bakıldığında, insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir. Örgütlenmiş bir insan grubunun, bir takım amaçlarla bir takım işleri sürekli olarak geliştirme çabası gösterdiği her yerde yönetim söz konusu olmuştur. Tarihte yönetime ilk katkı M.Ö 5000 yılında Sümerler tarafından ilk kez yazılı kayıtların tutulmasıyla yapılmıştır. Mısırlıların planlama, örgütleme ve kontrol gibi günümüzde de kullandığımız yönetim süreçlerini anlamış olmaları, dilekçe ile başvurma ve danışman kullanma gibi uygulamaları yönetimin temellerini atan uygulamalar olmuştur. Yönetimde yazılı belge kullanma ve ücret sistemi geliştirme çabaları M.Ö. 1800 yıllarında Hammurabi döneminde başlamıştır. Çinde M.Ö. 1100 yıllarında Chow Anayasasında yönetimde örgütlenme, planlama, yöneltme ve denetim konularına yer verilmiştir. M.Ö. 325 yılında Büyük İskender danışman kullanmıştır. Farabi, El Medinetül Fazıla (900) adlı kitabında liderin özellikleri, yerel yönetim ve çevre üzerinde ilişkiler üzerinde durmuştur, Nizamülmülk Siyasetnamesinde şikayet kapısının halka açık olmasını, astların çalışmasının denetlenmesi, lider grup ilişkileri, karar vermede iletişimin rolü gibi konuları vurgulamıştır. 1300 yıllarında İbni Haldun, yönetim ilkelerinden, liderliğin koşullarından ve lider- grup ilişkilerinden söz etmiştir. Yönetimin ayrı bir bilim olarak doğup gelişmesinde ise Kameralizm akımı, Federalist bildiriler, Woodrow Wilsonun makalesi, Frederick Taylorun Bilimsel Yönetimi, Newyork Kenti Belediye araştırmaları ve 1926 yılında ilk kamu yönetimi ders kitabının yayımlanışı gibi gelişmelerin önemli etkileri olmuştur (Demirtaş, 2013).

Literatürde yönetimle ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Çelikten (2013)' e göre yönetim, değişen çevrede sınırlı olan kaynakları kullanarak, organizasyonu amaçlara ulaştırmak için başkaları ile işbirliği yapmaktır. Aydın (2010) ise yönetimi, belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan formal bir örgütün amaçları, örgütteki insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve

değerlendirilmesi gibi eylemlerle gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Eğitim yöneticiliği de yukarıda saydığımız tanımları kapsar. Eğitim yöneticiliği, eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak üzere insan ve madde kaynakları sağlayıp sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir. Eğitim yöneticiliği günümüzde bir meslek olarak kabul edilmekte uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmektedir.

Eğitim sisteminde asıl üretim işi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur (Gökkyer ve Gülşen, 2011). Hoy ve Miskel (1998/ 2010) ise okulu birbirlerine bağlı parçalardan oluşan, açık bir biçimde tanımlanmış bir grup insandan oluşan, çevresinden farklı olan karmaşık bir insan ilişkiler ağı ve kendine özgü kültürü olan bir sosyal sistem olarak tanımlar. Sosyal sistemler değişen çevre koşullarına uyum sağlama yeteneğinde olmalıdırlar. Aksi takdirde varlıkları tehlikeye girer. Okullar bireylere bir yandan yeni bilgi ve beceriler kazandırarak onları toplumdaki genel ve özel rollere hazırlamak, diğer yandan da bireyin, toplumun değişen şartlarına uymasını kolaylaştırmak amacı taşır (Gürsel, 2005). Eğitim işinin yapıldığı en işlevsel parçalar okullardır. Ancak okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Öğrencilere akademik bilginin ve mesleki becerinin yanı sıra sosyal sorumlulukların, toleransın, otokontrolün ve diğer bireylere saygının da kazandırıldığı kurumlardır. Okul insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılamak üzere birey davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür (Taymaz, 2003). Okulun önemli bir özelliği de üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu nedenle okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 1982: 50). Aytaç (2000)' a göre, okul, toplum ve yaşanan çevrenin ihtiyaçlarını karşılayan bir kaynak merkezidir. Bu yüzden okul çevre ve toplumun beklentilerine göre kendini geliştirmek zorundadır. Okullar, eğitimin verildiği bir yerdir. Bu nedenle okul yöneticiliğini, herhangi bir yöneticilikten ayıran etkenler vardır. Burada yapılacak işler eğitimden soyutlanarak düşünülemez. Okulda yapılacak yönetimle ilgili her işin de eğitsel bir ölçüsü ya da çerçevesi olmalıdır (Binbaşıoğlu, 1983: 133). Öncelikle yöneticiler, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını ve iklimini koruyacak kişiler olması bakımından oldukça önemlidirler. Bu kişiler kaynak

ayırır, karar verir ve belli amaçlar doğrultusunda başkalarının etkinliklerini sürdürürler (Özkalp, 1996: 9). Bilgi toplumunun eğitim yöneticisi, okul yöneticisidir. Can (2002)' a göre okul yöneticisi kendini sürekli geliştirme gereğinin farkında olarak, kendini geliştirmenin, farklı ve yeni düşünceleri araştırmanın, kurumunu, okulunu daha ileriye götüren her düşüncüyü kompleksiz alan ve uygulayan bir yenilikçidir. Eğitim sistemine karşı olan yoğun isteklere yanıt vermek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler artmış; çok çeşitli olan görevlerine bazen formal, bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir (Çelikten, 2004). Halverson, Grigg, Prichett ve Thomas (2005)' a göre bugün öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesindeki gelişmelerden sorumlu tutulurken, okulun gelişmesi için örgütsel koşulları değiştirmek ise okul yöneticilerinin temel görevi haline gelmiştir (Akt. Demir 2009).

İnformel yanı formal yanından baskın olan okullarda, yöneticilerin tutum ve davranışları, okulun hem kurum hem de birey boyutlarına etki etmektedir. Bu etkinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine olumlu yönde katkı yapmasının yöneticilerin davranışlarının etkililik derecesine bağlı olduğu söylenebilir (Kasapoğlu, 2009: 22). Balcı (2007)' ya göre, okul yöneticileri okulun etkililiğinde anahtar role sahiptir. Okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun etkililiği doğrudan ilişkilidir.

Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılacak her türlü değişikliğin temel amacı, daha iyi, daha nitelikli ve daha etkili eğitim içindir. Etkili okulların, okul müdürlerinin öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi, okulun kültürü-iklimi, okul çevresi-aile, bütçe ve destek işleri boyutları yönünden belirgin özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Koçak ve Helvacı, 2011).

Okul yöneticisi de formal bir eğitim yöneticisi olduğundan her okul yöneticisinin hedefi ülkenin eğitim politikasını yaşatmaktır. Okul yöneticisi bu amacı gerçekleştirmeye çalışırken, bulunduğu okul sosyal sistemi içerisindeki öğelerden etkilenecektir. Sosyal sistemi oluşturan öğeler okul yöneticisinin davranışlarını biçimlendiren öğelerdir. Davranış, insanın gözlenebilir, ölçülebilir, yinelenabilir, ve anlatılabilir bilinçli etkinlikleridir (Başaran, 2008: 16). Davranışların başkalarınca gözlenebilmesi ya da insanın kendince anlatılması gerekir. Davranışlar üzerindeki örgütsel etkilerin önemi küçümsenemez, bunlar bireyler ve gruplar arasındaki farkları açıkça ortaya koyarlar (Eren, 2001: 218).

Bursalıoğlu (1980) “eğitim yöneticisinin davranış etkenleri” başlıklı çalışmada eğitim yöneticilerinin davranışlarını etkileyen etkenleri sosyal, politik ve

ekonomik etkenler olarak sınıflandırmıştır. Günümüzden yaklaşık kırk yıl önce yapılan bu araştırmanın sonucunda eğitim yöneticilerinin davranışlarını en çok etkileyen etkenin politik etken, en az etkileyen etkenin ekonomik etken olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin yaşları ilerledikçe ve kıdemleri arttıkça sosyal etkenlere verilen öneminde arttığı görülmüştür.

Ancak yaklaşık son kırk yıl içerisinde, eğitim ve toplum alanındaki değişimlerden, dolayı eğitim ve yönetici anlayışı değişmiştir. Dolayısıyla yöneticilerin davranış etkenleri de değişmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin davranış etkenlerinin neler olduğuna cevap aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma günümüz okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenleri saptamak amacıyla yapılmıştır.

Eğitim sisteminde ve okullarda iyileştirme yapmak ya da sistemi değiştirmek XX. yüzyıl boyunca süregelen bir tartışmadır. Her ne yapılsa yapılsın aslında okulun ahlakî atmosferini şekillendiren yönetim davranışı ve liderlik yadsınamayacaktır (Okudan, 2010). Yani, okul örgütlerinin işleyişinden birinci derecede sorumlu olanlar okul müdürleridir. Okulların eğitim sisteminin somut varlıkları oldukları ve sistemin üretim merkezleri olduğu daha önce Özdemir (2007) tarafından vurgulanmıştır. Bir toplumdaki her bir okulun gerçekleştirmesi gereken amacı gerçekleştirmesi bir diğer ifade ile kendinden bekleneni yerine getiriyor olması toplumun eğitim sisteminin amacına ulaşıyor olduğunun bir göstergesi olacaktır. Benzer sosyo-ekonomik çevrelerde, benzer öğrenci dokusuna, insan gücü ve maddi olanaklara sahip okulların birbirlerinden farklı olmalarının temel unsurlarından birisinin de müdürlerinin farklılığı olduğu bilinmektedir. Bizim gibi merkezi yönetim ağırlıklı bürokratik yapılarda yönetim hattı üzerinde bulunan yöneticilerin yetki ve sorumlulukları oldukça fazladır. Bu nedenle okul müdürünün okulun işleyişi üzerindeki etkisi sanılandan daha fazla olmaktadır. Okulların etkililiği büyük oranda müdürün etkililiğine bağlıdır. Müdür okul ikliminin başlatıcısı ve yaratıcısı konumundadır. Okulların amaçlarının ortak olması onların sadece yapısal yönden bir örnekliğini ortaya koyduğunu belirten Açıkalın (1998), bunun dışında okulları birbirinden ayıran özelliklerin, okulun yöneticisinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Okulun müdür dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığı zaman okulda birçok durumun davranışın ve

düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değişeceğinin gözlenebileceğini belirtmiştir (Balcı, 2010). Çok katı bir ifadeyle “müdür ne ise okul odur” yargısı mutlak olmasa bile önemli bir gerçeği vurgulamaktadır.

Ancak bugün ülkemizdeki birçok okulun temel eğitim ya da üniversite sonrası bir üst öğretim kurumuna giriş sınavında istenilen performansı göstermemesi yani başarısız olmaları tartışmaların ağırlıklı olarak okul yöneticisi üzerinde toplanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin hiçbir yöneticilik eğitiminden geçirilmeden puanlama veya benzeri kriterlerle yönetici olarak atanmaları okulu her zaman başarıya götürmemesi eğitim yönetiminin özellikle de okul yönetiminin öneminin daha iyi anlaşılmasına neden olmaktadır (Ada ve Baysal, 2010: 72).

Yukarıda da belirtildiği gibi okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen etkenler üzerinde ilk araştırmalardan birisini Bursalıoğlu (1980) yapmıştır. Bu araştırmadan günümüze yaklaşık 40 yıl geçmiştir. Bu zaman süresince konu ile ilgili doğrudan bir araştırmanın yapıldığına rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin davranışları üzerindeki araştırmalar son zamanlarda davranışların sonuçları üzerine odaklanmaktadır. Bir başka ifade ile neyin ne kadar olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadırlar, oysaki davranışların sonuçları kadar nedenleri üzerinde durulması okul müdürlerinin eğitimine ve alan çalışanlarına önemli bir farkındalık sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma okul müdürlerinin davranış etkenlerinin neler olduğunu öğretmenlerin bakış açısına göre incelediği için önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen bireysel, teknolojik, bürokratik, çevresel ve politik etkenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyi nedir?
2. Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen bireysel, teknolojik, bürokratik, çevresel ve politik etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen bireysel, teknolojik, bürokratik, çevresel ve politik etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen bireysel, teknolojik, bürokratik, çevresel ve politik etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen bireysel, teknolojik, bürokratik, çevresel ve politik etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma okul müdürlerinin davranışını etkileyen, bürokratik, bireysel, politik, çevresel ve teknolojik etkenlerle sınırlıdır.

2. Bu araştırma 2014- 2015 öğretim yılında Malatya ili Büyükşehir Belediyesi Yeşilyurt merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin davranış etkenleriyle sınırlıdır.

3. Araştırma Malatya ili Büyükşehir Belediyesi Yeşilyurt merkez ilçede 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

4. Okul müdürlerinin davranış etkenleri, bu araştırmanın ölçeğinde yer alan sorularla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin okul müdürünün davranışına etki eden etkenlere ilişkin görüş ve gözlemleri vardır.

2. Okul müdürlerinin davranışını etkileyen etkenler okul müdürlerinin kendilerine ve öğretmenlere sorularak öğrenilebilir.

3. Sosyal bir sistem ve formal bir örgüt olan okulu etkileyen öğeler, okuldaki herkesi dolayısıyla okul müdürünün davranışını da etkiler.

1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatan kişidir (Taymaz, 2003).

Okul Müdürü: Bu araştırmada 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürleri.

Davranış: İnsanın gözlenebilir, ölçülebilir, yinelenebilir, ve anlatılabilir bilinçli etkinlikleridir (Başaran, 2008: 16).

Davranış Etkeni: Bireyin davranışlarının ortaya çıkmasına ve biçimlenmesine neden olan faktörlerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bürokratik, bireysel, çevresel, politik ve teknolojik etkenlerden bahsedilmiş olup ayrıca yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Bürokratik Etkenler

Max Weber tarafından en etkili yönetsel örgüt biçimi olarak nitelendirilen bürokrasi kavramı, daha çok toplum bilimcilerin dikkatini çekmiştir (Aydın, 2010).

Bürokrasi bir toplumda sıra dizinsel yapının içinde ast üst ilişkisi şeklinde örgütlenmiş kişisel olmayan, genel kurallar ve işleyiş ilkelerine göre çalışan profesyonel görevliler grubunu anlatan bir kavramdır (Kepenekçi, 1998: 137). Diğer bir ifadeyle çalışma davranışını düzenlemek için katı kuralları ve iyi belirlenmiş bir otorite hiyerarşisi olan geleneksel örgüt yapısıdır (Riggio, 2003/ 2014: 409).

Bürokratik örgütün en belirgin özellikleri olarak şu noktalar gösterilmektedir (Aydın, 2010):

- Örgütün görevleri, konumlar arasında resmi görevler olarak paylaştırılmıştır.
- Konumlar ya da bürolar, hiyerarşik bir otorite yapısı içinde örgütlenir.
- Formal olarak saptanmış kurallar ve yönetmelikler sistemi, resmi karar ve eylemleri yönlendirir.
- Görevlilerin, örgütteki diğer işgörenlerle ve örgütün hizmet sunduğu diğer insanlarla ilişkilerinde, nesnel bir tutum içinde olmaları beklenir.
- Örgütte görev alma, bireyler için sürekli bir iş sağlar.

Weber' e göre yukarıda belirtilen örgütleyici ilkeler, ussal karar vermeyi ve yönetsel etkinliği en üst düzeye çıkarır.

Yapı bir amaç doğrultusunda işleyişte bulunan farklılaşmış parçalar arasındaki ilişkiler örüntüsü olarak tanımlanabilir. Bir örgütteki pozisyonların, pozisyonlar arasındaki otorite ve sorumluluk ilişkilerinin düzenlenmesi anlamına gelir. Bunun anlamı, her örgütün örgütteki belirli pozisyonları ve belirli rolleri elinde bulunduran kişilerden meydana gelmesidir (Riggio, 2003/ 2014: 403). Okullar formal örgütlerdir. Formal bir örgütün yapısı denilince roller, statüler ve beklentiler belirtilmektedir (Hoy ve Miskel: 1998/ 2010). Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü kavramları örgütün yapı boyutunu oluşturur. Hiyerarşi, rol ve statü kavramları örgütün anatomisini oluşturan karar süreci ile de yakından ilgilidir (Bursalıoğlu, 1982). Bir örgütün yapısı çalışanların davranışlarını etkileyen etkenlerden birisidir. Davranış yapıdan bağımsız olamaz. Yapı davranışı belirler. Okul müdürünün de davranışlarını belirleyen önemli etkenlerden birisi okul örgütünün bürokratik yapısıdır. Okul müdürlüğü formal bir örgüt olan okulda bir konumu belirtmekte, bir rolü vurgulamakta ve bir statüyü ve ilişkileri içermektedir. Bu konumda bulunan kişiden konumun öngördüğü davranışları sergilemesi beklenmektedir.

Geleneksel ve geleneksel olmayan örgüt yapıları vardır. Geleneksel örgütler üyelerinin rollerini formal olarak tanımlamıştır, çok fazla kural yönelimlidir, durağandır ve değişime dirençlidir. Geleneksel olmayan örgüt yapılarının belirleyici özelliği daha az formal iş rolleri ve prosedürleridir (Riggio, 2003/ 2014: 404).

Bürokratik roller beklentiler dizisine göre tanımlanır, örgütte pozisyon ve makamlara dönüştürülür. Okullardaki kadrolardan müdür, öğretmen ve öğrenciler önemli olanlardır ve her biri bir beklentiler dizisine göre tanımlanır. Bu beklentiler dizisini oluşturan görevler, tek bir kişi tarafından yapılamayacak kadar karmaşık olduğundan makamlar arasındaki işbölümü, verimliliği sağlar. Örneğin, okullarda işbölümü, esas olarak öğretim amaçları içindir. Bu bölümlendirme ve alt uzmanlık alanları, eğitim kademelerine göre- ilköğretim ve ortaöğretim- konulara göre- matematik, fen ve diğer uzmanlıklar- okuma, yabancı dil ve özel öğretim- ayrılmıştır. Böylelikle verimlilik artar çünkü işbölümü uzmanlaşmayı gerekli kılar, önceden tanınmış görevlerini yerine getirmede çalışanların, ilgili alanda bilgi sahibi ve uzmanlaşmalarını sağlar. Bu yüzden işbölümü ve uzmanlaşma, okul çalışanlarının daha fazla uzmanlaşmasına imkan sağlar (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 83).

Hiyerarşi, belki de modern örgütlerin en yaygın özelliğidir. İstisnası olmaksızın, hemen hemen bütün büyük örgütler, farklı görev ve işlevleri yerine getirmek için gerekli olan üstlerden gelen emirlerle disipline edilmiş bir itaati garanti altına almaya

alışan, iyi kurulmuş st ve ast sistemleri geliştirirler. Bu bürokratik özellik, başta yönetici olmak üzere alt kademelerde, sırasıyla yardımcılarını, st yöneticilerin, müdürlerin, ğretmen ve öğrencilerin yer aldığı örgüt şemasında gösterilir (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 84). Formal bir örgütte görevli olan bir işğren ast, st ve denkleriyle sürekli bir ilişki içindedir (İlgar, 1996: 108). Okul yöneticisi kendi okulu içinde yürütme basamağında bulunur. Büyük çapta bir okulda çalışan eğitim uzmanları ise, danışma basamağında ast görevi yapar. Müdür yardımcılarını müdüre karşı emir alan, diğerk personele karşıda emir veren durumundadır. Okul içinde yürütme basamağında bulunan müdür, milli eğitim müdürlüğü ve bakanlığıkaraşı ast durumundadır (Bursalıoğlu, 1991: 171- 172). Hiyerarşı de işte bu ast st ilişkilerinin meydana getirdiğı roller sistemidir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bürokratik yapıyı oluşturan etkenler şunlardır (Hoy ve Miskel: 1998/ 2010):

1. Yetki ve Sorumluluk

2. Rol

3. Beklenti

4. Statü

1. Yetki ve Sorumluluk

Yetki kavramını, kurumlaşmış g, gücün dış gösterisi, başkalarını etkileyebilecek karar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat isteme hakkı, bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır. Yetki rgtteki yeleri ve eylemleri birleştirici güçtür. Aynı zamanda en yüksek koordinasyon gücü yetkiden gelir. Birey açısından bakıldığında, yetki yönetilenlerin kabul etmesiyle işler. Bürokratik yetkinin iki temeli vardır. Bazı kurallar karşılıklı antlaşma yoluyla kurulur. Bazıları ise zorunlu kılınır. Bunlardan birincisi demokratik, ikincisi otokratik bürokrasinin özelliğidir (Bursalıoğlu, 1991: 154- 155). Yetki, bir yönetmel pozisyona tanınan, diğerk kişilere emir ya da talimat verme ve bunlara uyulmasını bekleme hakkı biçiminde tanımlanmaktadır. Yetki, bir yöneticinin bireysel nitelikleriyle değıl, bulunduğ örgütsel pozisyon ile ilgilidir. Yani yetki kişilere değıl, pozisyonlara aittir. Örgütsel yapı içinde bir yönetici, çalıştığı pozisyondan ayrıldığında, ilgili yetkileri de kaybetmiş olmaktadır. Yetkiler, pozisyona ait olarak varlığını sürdürecek ve o pozisyonda çalışacak yeni yönetici tarafından

kullanılmaya devam edecektir (Coulter, 2013/ 2013: 135). Makamdan kaynaklanan yetkinin kullanımı ancak erk ile birleştigi zaman etkili bir yönetim ortaya çıkar. Örneğin aynı yetkilerle donatılmış iki benzer makamda oturan iki yöneticinin biri başarılı olurken diğeri aynı başarıyı göstermeyebilir. Bunda temel etken yetkinin erk ile gerektiği biçimde birleştirilememesidir. Yetki kavramı bu nedenle anlaşılması oldukça güç bir kavramdır (Çelikten, 2013).

Günümüzde yöneticiler her işi kendileri yapacak yeteneğe ve zamana sahip değildirler. Bir işletmenin ya da organizasyonun düzenli olarak yürüyebilmesi, görevlerin bir kısmının başkalarına devretmesine bağlıdır. Bu nedenle yöneticiler görevlerinin bir bölümünü yetkileriyle birlikte diğer bireylere devretmek zorundadırlar. Yetki göçerimi (aktarması), yöneticilerin işi kendilerinin yapmasını değil, bu işi yapan diğer insanları yönetmelerini ya da yönlendirmelerini gerektiren bir faaliyettir (Koparal, 2005: 141). Yetki aktarmasının temelinde yerinden yönetim kavramı bulunur çünkü yetki aktarılmadığı oranda merkezileşmiş demektir. Yetki aktarmasının derecesini saptayan etkenler, kararın maliyeti, politika birliği, örgütün hacmi, yönetim felsefesi, bağımsızlık isteği, astın nitelik ve niceliği, kontrol teknikleri, iş durumu ve çevre koşullarıdır. Yetkinin en çok aktarıldığı örgütler, en bürokratik örgütlerdir, çünkü bürokrasi hem verilme hem de aktarılmasını kolaylaştıran rasyonel bir mekanizmadır (Bursalıoğlu, 1991).

Yetkilerini aktarmasını ya bilmeyen ya da istemeyen yöneticinin, ne modern bir yönetici olduğu ne de olabileceği gerçeğidir. Kuşkusuz, özellikle iyi işlemeyen bir örgütte yetkileri dağıtmadan önce toplamak gerekir. Yöneticinin bu konuda dikkat edeceği inceliklerden birisi de yetkinin aşırı derecede aktarılmasıdır. Örgütte ana politikalar saptanmadığı zaman yetkinin aktarılması yararsızdır. Çünkü yetkinin aktarıldığı ast ne yönde karar alacağını bilemeyecektir. Yöneticiler yetkilerle birlikte bunlara denk sorumluluğu da devretmesi gerekir. Yani çalışana bir hak verildiğinde, buna denk bir sorumluluğun da tanımlanması gerekmektedir. Öyle ki her çalışan performansına ilişkin hesap verebilmelidir. Sorumluluk ve hesap verilebilirlik ile birlikte devredilmeyen yetki, kötüye kullanma fırsatı yaratacaktır (Coulter, 2013/ 2013: 135). Diğer yandan sorumluluk da değişik biçimlerde tanımlanabilen bir kavramdır. Sorumluluk bir işi gereken nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğudur (Başaran, 2008: 303). Sorumluluk aynı zamanda yöneticinin takdir hakkını simgeleyen ve bu yolla, üyesi bulunduğu grubun değerlerini korumasını sağlayan bir kavramdır. Sorumluluğun esası zorunluluktur yani yetkiyi kullanma zorunluluğudur. Sorumluluk genellikle alt

basamaktaki kimselere yüklenir (Özalp, 1997: 187-188). Otoriteye itaat eden kişi gayri şahsi bir düzene bağımlı kalır. Bunu sadece ilgili kurumun üyesi olduğu için yapar ve sadece kanuna itaat eder (Weber, 1947/ 2014). Okul yönetimi açısından yönetmelikler hiyerarşideki kişi veya grupların görevlerini ve çok kere sorumluluklarını belirtmiştir. Fakat bu sorumluluk verilme ve uygulama yollarının, yönetmelik ve emirlerde belirtilmesi yeterli değildir. Tabi okul yöneticisinin de bunları anlayacak, yorumlayacak ve uygulayacak yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1991: 154-170).

Günümüzde okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları geçmişe oranla daha karmaşık ve zorlu hale gelmiştir. Çünkü toplumun okul yöneticilerinden beklentileri ve okulun öğrencilere kazandırması gereken kazanımlar farklılaşmıştır. Değişen toplumsal beklentiler tüm kurumları olduğu gibi okulu da değişime zorlamakta ve okul yöneticilerinin rollerinde bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır (Sezgin, 2013). Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesinde sorumluluk almalı ve bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmalıdır. Müdür öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin ulaşabilecekleri en üst düzey başarıyı göstermelerini teşvik eden bir okul iklimi ve öğrenme-merkezli bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır (Karip ve Koksall, 1996). Bu okul müdürünün sorumluluğudur.

Gürsun (2007) zaten günümüzde okul müdürünün temel amacının Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmak anlayışına gelinmiş olmanın çağdaş okul yönetiminin ipuçlarını vermekte olduğunu söylemektedir. Bizim gibi merkezi yönetim ağırlıklı bürokratik ülkelerde okul personelinin yetki ve sorumlulukları esas olarak ülkenin Genel Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Milli Eğitim Müdürlükleri belirler. Bunları şöyle açıklayabiliriz:

- Genel Yönetim: Sınıf yönetimini en fazla etkileyen öğedir. Devleti ve devleti işleten işbaşındaki hükümeti ifade etmektedir. Ülkenin genel yönetimi, toplumdaki ekonomik, sosyal ve siyasi yapıyı belirleyip yönlendirmenin yanında genel olarak eğitim sisteminin amaçlarını da belirlemesi nedeniyle eğitim kurumlarını ve doğal olarak bu kurumlar içinde yer alan sınıfları etkilemektedir (Çağlar, 2008: 70).
- Milli Eğitim Bakanlığı: Eğitimin bir merkezden idare edildiği ülkelerde, merkez örgütünün okullar ve sınıflar üzerinde önemli etkileri vardır. Türkiye açısından bu Milli Eğitim Bakanlığını ifade etmektedir. Merkez örgütü, genel yönetimin

belirlediği öncelikler temelinde kaynakları tahsis eden, amaçları belirleyen ve gelişmeyi izleyen etkili bir faktördür.

- Milli Eğitim Müdürlüğü: Merkez örgütü, uygulamada ortaya çıkabilecek aksaklıkları, yerel düzeyde çözüme kavuşturmak üzere eğitim müdürlüklerini kurulmuştur. Eğitim müdürlüğü, okul ve sınıf üzerinde anlamlı bir güç merkezi olarak değerlendirilebilir (Toprakçı, 2008: 52- 57).

Okul personelinin davranışları bu gibi etkenlerle belirlenirken, Bursalıoğlu (1991) okulun görevlerinin aslında eğitimin görevleri olduğunu vurgulamıştır ve bu görevleri sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırmıştır. Okulun sosyal görevi bireyi sosyalleştirmek ve ona kültürü aşılmasıdır. Okulun politik görevi yetişen kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesini ve eğitilmesini gerçekleştirmekle ilgilidir. Okulun ekonomik görevi ise ekonominin ve toplumun ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılamak ve bireylerin meslek edinmelerini sağlayarak üretici olmalarına katkıda bulunmaktır. Okulun bu görevleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında da açıkça görülmektedir. Bu anlamda okulun görevinin, bireyleri iyi insan, iyi yurttaş ve meslek sahibi olarak yetiştirmek ve onları topluma kazandırmak olduğu ifade edilebilir (Sezgin, 2013: 125- 128).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okul müdürünün görev ve sorumlulukları şöyle özetlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013):

- Madde 60 — (Değişik ibare: RG-21/7/ 2012-28360) İlköğretim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.

2. Rol

Eğer toplumu bir sistem olarak kabul edersek, toplumsal gereksinimlerin belli kurumlar tarafından karşılandığını söyleyebiliriz. Toplumsal gereksinimleri karşılamaya dönük davranış örüntüleri zaman içinde düzenlilik ve kararlılık kazanarak kurumlaşır. Kurumlaşan bu işlevleri yerine getirmek üzere oluşturulan bu yapılar da kurum olarak

adlandırılır. Kurumların görevlerini yapmaları için roller ve beklentiler gereklidir. Rol, yönetsel bir konumun dinamik yönü olarak ifade edilebilir. Belli bir konumda bulunan işgörenden beklenen davranışlardır (Aydın, 2010). Başaran (2008)' a göre rol, örgütsel ve toplumsal konumuyla ilgili olarak işgörenden yapılması beklenen ve işgörenin başkalarının kendinden beklediğini düşündüğü işlem ve eylemlerden oluşur. Bursalıoğlu (1991) ise rolü, bir örgütteki makamların ve statülerin dinamik yanlarıdır, şeklinde tanımlamaktadır. Okul yöneticisinin rolünü bir bakıma görevleri belirler. Bunları okulun yönetilmesini ve örgüt olarak gelişmesini hedef tutan görevler gibi iki grupta toplarsak okul yöneticisinin en az iki yanlı rol oynaması gerektiği sonucuna varırız (Bursalıoğlu, 1991). Buna göre eğer, bir okul yöneticisi, okulun yönetimine ilişkin yönetim süreçlerini gereği gibi biliyor ve uyguluyorsa, öte yandan demokratik kurallar içerisinde yetki devrini yapabiliyorsa, organizasyonun havasını dengeleyebiliyorsa, bulunduğu statünün rollerini iyi oynayabiliyor demektir (Gürsel, 2003: 8). Her örgütün öngördüğü performansın belirlenmesinde, birbiriyle etkileşen çok sayıda değişken etkili olmaktadır. Her rol sahibi kendi rolünü yorumlamak durumundadır. Rol sahibinin bu yorumu belli ölçüde bireyin bulunduğu konuma, rolüne getirdiklerine dayanır. Bireyin birikimi, yeterliği, yönelimi ve özgeçmişi gibi özellikleri onun kendi rolünü yorumlamasını önemli ölçüde etkiler. Ayrıca bir örgütün parçası olarak bir rol davranışı, rol sahibinin diğer aktörlerle dinamik etkileşiminden belli ölçüde etkilenir. Rol performansı durumu kontrol etme girişiminde bulunanların beklentileri tarafından da biçimlendirilir. Her rol sahibi bir ölçüde bu ve referans grubunun beklentileri ile uyumlu bir davranış göstermeye çalışır (Aydın, 2013: 21).

Rol ve kişiliğin etkileşim oranı ise, mesleğe göre değişir. Örneğin askerlikte birinci, sanatkarlıkta ikinci öge daha ağır basar. Eğitim yöneticisi bakımından en önemli rol çatışması, meslek rolü ile örgüt rolü arasındaki ayrılıktan doğar. Böyle bir yönetici örgütün bir üyesi rolünde başarılı olmasına rağmen mesleğin bir üyesi rolünde başarısız kalabilir (Bursalıoğlu,1991:174).

Rol ile ilgili olarak kullanılan terimlerden bazıları aşağıdadır (Aydın, 2013: 21- 23):

- Rol algısı: Bir bireyin bir başkasının kendi rolüne ilişkin beklentisini algılamasıdır.
- Açık ve örtük roller: Doğal olarak bir birey yaşamında birden fazla rol oynar. Bir birey örgüt içinde de birden fazla rol oynayabilir. Örneğin bir öğretmen

açık rolü sınıfta öğretmenliktir, ama bu öğretmen aynı zamanda, öğretmenler derneğinin başkanlığını da yürütüyor olabilir.

- Rol çatışması: Bu durum, örgütlerde doyum sağlayıcı performanstan daha alt düzeyde bir performansın kaynağı olarak düşünülmektedir. Bazı durumlarda, kişiden bir rolüyle ilgili beklenen davranışlar başka bir rolün beklenen davranışıyla tutarlı olmayabilir. Bu tür durumlar rol çatışmasına neden olur (Riggio, 2003/ 2014).
- Rol belirsizliği, rolü oluşturan öğeler arasında bir çelişki bulunduğunda ya da beklentiler net olmadığında rol belirsizliği oluşur. Denetmenler genelde öğretmenler üzerinde hiyerarşik bir otoriteye sahipmiş gibi algılandılar da kendileri bu durumun denetim rolüne uymadığını ve öğretmenlerle olan mesleki ilişkilerini bozduğunu düşünmektedirler. Rol çatışması ve rol belirsizliği, örgütsel davranışta kuşku ve kararsızlık yaratır. Bu da kararsız örgütsel davranışla kesin olarak ilişkilidir.
- Rol seti, eğer biz bir çalışma grubunu gözlemliyorsak, katılanları gruplandırmak için çeşitli yollar bulurduk. Gruplandırmaya temel kabul edebileceğimiz yollardan biri, bireyin rolleri olabilirdi. Rol seti söz konusu olduğuna göre, okul örgütünde temel rol sahibi olarak okul müdürü düşünülebilir. Doğal olarak müdürün de örgüt hiyerarşisinde üstleri vardır ve müdür onlara bilgi ve rapor verir. Okul müdürünün sadece üstleri yoktur, astları da vardır. Astlar da müdüre bilgi ve rapor verirler. Hem üst hem de astlar, rol beklentilerini farklı biçimde müdüre iletirler. Üstleri de astları da temel rol sahibi müdür için önemli insanlardır. Müdürün rolü önem kazanır ve temel bir rol konumu olur. Müdüre gönderilen rol beklentilerinin çelişkili olma olasılığı yüksektir.

3. Beklenti

Beklentiler önemli inançlar bütünüdür. Bireylerin örgüt ortamında neyin nelere yol açtığına ilişkin inançlarıdır. Beklentiler, bireye örgütte gereksinimlerini nasıl karşılaması ve amaçlarını nasıl gerçekleştirmesi gerektiğinin planlanmasında bir harita hizmeti görür. Yinelemek gerekirse beklentiler, bireyin örgüt ortamındaki eylemi ile sonucu arasındaki ilişkiyi belirleyen özel ve çok önemli inançlar bütünüdür (Aydın, 2010: 28). Roller beklentiler açısından tanımlanır. Bir kurum içindeki roller birbirine

bağlı ve birbirinin tamamlayıcısıdır (Bursalıoğlu,1991: 174). Biçimsel örgütler geniş, belirsiz ve birbirleriyle çelişen beklentiler arasından örgütün amaçlarıyla tutarlı olan birkaç genel bürokratik beklentiler seçerler. Bunlar işe geliş zamanı, bina görevleri ve iş tanımları gibi durumları tanımlarlar. Bir okul müdürünün öğretmenleri için, öğretmenlerin de okul müdürünün davranışına ilişkin beklentileri vardır. Belli bir konumda bulunan işgören, konumunun öngördüğü davranışları gösterdiğinde, rolünü oynuyor demektir. Rol beklentileri, bireyin belli bir örgütsel konumda bulunduğu sürece, yapması ve yapmaması gereken işleri, göstermesi ve göstermemesi gereken davranışları belirler (Aydın, 2010: 225).

4. Statü

Statü, bir hak ve görevler toplamı olarak ifade edilebileceği gibi; iş bölümü ihtiyacından kaynaklanan bir mevki olarak da tanımlanabilir. Her mevki kendini diğerlerinden ayıran bir takım inanç ve beklentilerden oluşur. Örnek verecek olursak babalık bir statüdür. Çünkü ailedeki kişiler baba olan kişiden bir takım beklentiler içerisindedirler. İnsan ile statü birlikte anılır ama insanlar ile statüler birbirinden ayırırlar. İnsanın belli bir karakteri olabilir, ama aynı insanın belli bir anda birden fazla statüsü de olabilir. Örneğin bir insan hem aile reisi hem de öğretmen olduğunda, iki statüye birden sahiptir (Akgemci, Çelik ve Şimşek, 2008: 26- 28). Öte yandan statü, bir grup içerisindeki prestij düzeyi, konum ya da dereceyi ifade eder. Statü; eğitim, yaş, beceri veya tecrübe gibi özellikler aracılığıyla biçimsel olmayan şekilde sağlanmış olabilir. Bununla birlikte grup içinde, diğerinin takdir ettiği farklı şeylerin de statü değeri olabilir (Coulter, 2013/ 2013). Bireyler ve gruplar arasındaki farklı etkileşim örüntüleri ve bu etkileşim örüntüleri tarafından belirlenen statü yapısı, bir grubun toplumsal yapısını biçimlendirir (Aydın, 2010: 208). Rollere verilen değer ve gösterilen saygı derecelerinin sıralanması da statü sistemini yaratır Statü (konum), insanın etkileştiği insanların gözündeki değeridir. Statü, herhangi bir kişinin ilgili olduğu davranış düzlemiyle ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Akgemci, vd., 2008: 26- 28). Müdür aynı zamanda öğrencilere en yakın statü lideridir (Bursalıoğlu, 1991: 40). Örgütsel statü ise, bir işgörenin görevine ilişkin işlem ve eylemleriyle başka işgörenlerin gözünde kazandığı değerdir. Örgütsel statü makam değildir; bir işgörene işlevsel çevresince verilen değer, gösterilen tutum ve onun benimsenebilirlik derecesidir. İşgörenin örgütsel konumu örgütsel davranışını etkiler; çünkü örgütsel konum işgörenin örgütsel davranışının her kesimi olan görev davranışıyla elde ettiği

konumudur (Başaran, 2008: 318- 319). Bir toplumun ihtiyaç ve değerleri, o toplumun insanların grup veya toplumdaki yerlerini saptamaya yardımcı olur. Günümüz karmaşık toplumlarında insanla- insan, insanla- eşya, insan ile gruplar ve nihayet gruplar arasındaki ilişkiler statülerle sağlanmaktadır. Bir bakıma toplum birbirleriyle ilişkili statüler meydana getirir. Sosyal statü ise, bireyin sosyal yapıda işgal ettiği yer şeklinde tanımlanabilir. Herkes sosyal statüye sahiptir. Sosyal statü, kişinin çevresindekilerin, toplum içinde ona nesnel olarak uygun gördükleri mevki ve pozisyonudur. Statü faktörleri, davranış düzlemlerinin özellikleri ve toplumun genel yapısı doğrultusunda geçerli olan faktörlerdir. Belli başlı statü faktörleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akgemci, vd., 2008: 26- 28):

- Bireysel yetenek,
- Eğitim düzeyi,
- Görevin güçlüğü,
- Sahip olunan iş ve önemi,
- Yaş,
- Cinsiyet,
- Medeni durum,
- Gelir düzeyi, ve tüketim kalıpları,
- Oturulan yer ve semt.

2.1.2. Bireysel Etkenler

Okullarda yapı, davranışın oluşturulmasında belirleyici olduğu gibi bireylerin amaç ve ihtiyaçlarının şekillenmesine de yardımcı olur (Aydın, 2013: 412).

Okulun resmi olarak kurulduğu gerçeği, okulun bütün faaliyetlerinin ve etkileşimlerinin yapısal gerekliliklere uyumlu olduğu anlamına gelmez. Ayrıca birey, bütün sosyal sistemlerin ana unsurudur. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler bütün kendi bireysel ihtiyaçlarını, amaçlarını, inançlarını ve değerlerini okula taşırlar; bireysel uyum ve rollerini de çevreden okula getirdikleri ve sahip oldukları entelektüel anlayışlarına göre geliştirirler. Sosyal (Toplumsal) sistemler kişilerden oluşur. İnsanlar formal örgütlerde (okul) belli konumları ve rolleri üstlenirler bile, farklı gereksinimlere sahiptirler. Bireylerin farklı kişilikleri ve gereksinimleri onların davranışlarına yansır (Aydın, 2010: 226).

Bireysel sistemi oluşturan etkenler şunlardır (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010);

1. Kişilik

2. İhtiyaç

3. Motivasyon

4. Hedef

5. İnanç

1. Kişilik

Bireyin diğer bireylere tepki göstermek ve onlarla etkileşime girmek için kullandığı yolların tamamıdır (Robbins ve Judge, 2003/ 2012: 135). Kişilik, bireyin kendi açısından, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal özellikleri hakkındaki bilgisidir (Eren, 2001: 83). Kişilik sıklıkla, bireylerin sergilediği ölçülebilir özellikler olarak da tanımlanmaktadır (Coulter, 2013/ 2013: 227). Üç temel faktörün bireyin kişiliğinde egemen olduğu mantığını çıkarabiliriz. Bunlardan birincisi, diğer insanlarla benzer oluşumunu tayin eden biyolojik faktörlerdir. Genetik insan kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini etkiler. İkinci önemli faktör kültürdür. Ancak kültür ile ifade edilen şeyin grup ve kurumlar arası bir etkileşim sonucu oluştuğunu ifade etmeliyiz. Ailemiz, arkadaşlarımız kişiliğimizi oluşturan önemli kurumlar arasında sayılabilir. Aynı şekilde sosyal kurumlar, din, eğitim bizim ne şekilde düşünüp nasıl davranacağımızı etkilerler. Sosyal faktörler üçüncü önemli grup faktörler arasında yer alır. Her birey farklı bir çevrenin ürünüdür. Farklı eğitimden ve tecrübe birikiminden geçer. Çevremizde etkileşim kurduğumuz çeşitli insanlar bizim davranışlarımızı etkileyebilmektedir.

Kişilik özellikleri insanın dünyayı yorumlamada, olayları yargılamada kullandığı birer süzgeç görevi görür. İşgören, örgütün göreve ilişkin kurallarını, değerlerini bu süzgeçten geçirir ve bunlara kişiliğinin elverdiği biçimde yanıt verir.

Bireyin kişiliğini tanımlayabilecek çok sayıda kişilik özelliği kullanılmaktadır. Bunlardan denetim odağı, makyavelizm, öz saygı, öz denetim, risk alma eğilimine literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Örneğin bazı bireyler kendi kaderlerini denetleyebildiklerine inanırlar. Diğerleri ise kendilerini kaderlerinin tutsakları olarak görüp hayatlarında karşılaştıkları olayların şans ya da tesadüfe bağlı olduğuna inanırlar. İlk durumda denetim odağı içseldir. İkinci durumda ise dışsaldır. Bir diğer kişilik özelliği Makyavelizm olarak adlandırılır. Makyavelizmde üst düzey olan bir birey

pragmatiktir, duygusal mesafeyi korur; sonuçların araçları meşru kılacağına inanır, diğer bireylere nazaran etik inançlara daha az sahip olabilir. Ya da bireyler kendilerini beğenme ya da beğenmeme derecelerine göre farklılaşır. Bu özellik öz saygı olarak adlandırılır. Yüksek düzeyde öz saygıya sahip bireyler, işlerinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahip olduklarına inanırlar. Öz saygısı düşük olan bireyler diğer bireylerin olumlu değerlendirmelerine bağlıdır. Araştırmacıların tanımladığı bir diğer kişilik özelliği öz denetimdir. Öz denetimi yüksek olan bireyler davranışlarını dışsal, durumsal etkenlere göre ayarlama da dikkate değer seviyede uyumluluk göstermektedir. Öz denetimi düşük olan bireyler davranışlarını değiştiremezler. Çalışan davranışını etkileyen kişilik özelliklerinden sonuncusu, insanların şanslarını denemeye istekli olma durumunu yansıtan risk alma eğilimidir. Risk alma ya da riskten kaçınma tercihlerinin, bireylerin karar alma süresi ve seçim yapmadan önce gereksinim duydukları enformasyon ölçüsü üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Coulter, 2013/ 2013: 230-231). Böylelikle insanın kişiliği örgüte karşı tutumunun da kaynağıdır; örgütle özdeşleşmesinde ya da örgüte yabancılaşmasında kişiliğinin etkisi büyüktür.

Keirse ve Bates (1984)' e göre insanlar birbirinden farklıdır. Ne yapılsa yapılsın değiştirilemezler. Onları değiştirmek için bir neden de yoktur, belki de farklılık kötü değil iyidir. Farklı şeyler isterler, farklı güdülenmelere, amaçlara, maksatlara, değerlere, gereksinimlere, itkilere, dürtülere ve itici güçlere sahiptirler. Hiçbir şey bundan daha önemli, daha temel değildir. Farklı inanırlar, farklı düşünürler, farklı kavrar ve kavramlaştırırlar, farklı anlar ve algılarlar (Akt. Aydın, 2013: 181). Bunun insanlar arasındaki kişilik farklılığından kaynaklandığını söyleyebiliriz. İnsanlar arasındaki bu gibi farklılıklar çok çeşitli davranışlar oluşturur. Yapılan incelemelere göre zeka, çeşitli yetenekler, kişilik ve bilgi düzeyleri bakımından bireylerin örgütsel etkinlik ve verimlilikleri de değişmektedir. Ayrıca başka insanlarla ve toplumla ilişkilerinde aynı biçimde hareket etmemektedir. Bu ise onun davranış ve hareket biçimine ilişkin olarak ortaya çıkan kişiliğine bağlı olmaktadır (Eren, 2001: 98).

Yönetim biçimlerinin oluşturulmasında en büyük görev yöneticilere düşmektedir. Yöneticilerin, örgütün yönetim anlayışıyla birlikte kendi kişilik özelliklerini de örgütün yönetim biçimine yansıttıkları düşünülmektedir (Teyfur, 2011).

2. İhtiyaçlar

İnsanlar okullarda bazı roller üstlenmelerine ve belli mevkilere gelmelerine rağmen sadece kişiye özgü ihtiyaçlardan yoksun olan oyuncular değildirler. Aslında insan ihtiyaçları ve motivasyonu bireylerin örgütlerdeki davranışını belirleyen temel öğelerdir. Biyolojik bağlamda ihtiyaçlar bir organizmanın iyi yaşaması ve hayatta kalması için gereklidir. Daha bilimsel bir ifade ile ihtiyaçlar dengesizliğin içsel bir durumudur ve bu durum bireylerin içsel olarak denge durumuna gelebilme için belirli bazı eylemler yapmasına sebep olur (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 127-128).

İnsanı davranışa geçiren nedenler konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu konuda önceleri tek etkenli kuramlar (Harcılık gibi) ileri sürülmüştür. Bunlar yerini zamanla, insanın temel içgüdülerini belirleme girişimlerine bırakmıştır. Maslow' un kuramı etkili ve yaygın bir nitelik taşımaktadır. Bu kurama göre bir insan gereksinim hiyerarşisinde yukarıya doğru çıktıkça, düşük düzeyli ve en temel olan gereksinimler daha az önem arz eder. Buna göre insan, temel gereksinimleri, güvenlik, toplumsal, özsaygı ve bağımsızlık gereksinimleri doyum sağlayıcı düzeyde karşılandığında, öz gerçekleştirim gereksinimini karşılama girişiminde bulunur. Maslow' a göre gereksinimler bir merdiven gibi yapılanmakta ve basamakların birer birer çıkılması gerekmektedir (Aydın, 2010: 22- 23). Herhangi bir nedenle karşılanmayan düşük düzeyli bir gereksinim yeniden güç kazanmakta ve söz konusu bireyin üst düzeyli gereksinimlerini karşılama çabasını engellemektedir. Bir başka husus da paranın tatmin olanakları üzerinde yapmış olduğu etkilerdir. Paranın maddi çekiciliğinin yanı sıra, çekiciliğinin başka bir nedeni de insana sembolik olarak verdiği ekonomik tatmindir. Psikolojik olarak insan ne kadar paraya sahip olursa her türlü arzusunu ve ihtiyacını o kadar çabuk gerçekleştirebileceğini düşünür (Eren, 2001: 502).

Otonomi ihtiyacı, ne yaptığımız ve nasıl yaptığımız konusunda seçeneklere sahip olma arzusudur. İnsanlar kendi davranışlarının sorumluluğunun peşindedirler. Kurallar, emirler, yönetmelikler tarafından belirlenen yasaklar gibi dış güçler tarafından kaynaklanan baskılara karşı insanlar mücadele eder ve direnirler çünkü bunlar onların otonomi ihtiyacını karşılamalarını engellemektedir. Bazen kişi kontrolü elinde tutabilmek için yardımı dahi reddeder (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 135- 136).

3. Motivasyon (Güdülenme)

Motivasyon, belli bir amaca ulaşmaya yönelik olarak enerji, istikamet ve kararlılık içeren kişisel çabaların ortaya konduğu süreçtir. İnsanı davranışa, dolayısıyla iş yapmaya iten güçtür (Başaran, 2008: 82). Motivasyon tanımı üç önemli unsuru içerir. Enerji unsuru, yoğunluk ve istikamet ölçüsüdür. Yüksek düzeyde yoğunluk içeren çabalar örgüte fayda sağlayan bir istikamete kanallize edilmedikten sonra arzu edilen iş performansına dönüşmeyecektir. Son olarak motivasyon istikrar boyutunu içermektedir. Bu bağlamda, çalışanların örgütsel amaçları başarmaya yönelik çabalarında kararlılık beklenir (Coulter, 2013/ 2013: 292).

Her bireyin sürekli olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı gereksinimleri vardır. Bireyde bu ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla güdülenme süreci başlar. Gereksinimler ister fizyolojik olsun ister psikolojik olsun, bireyleri belli davranışlarda bulunmaya iter. Bireyde itici bir gücün meydana gelmesi için ikinci bir aşama olarak belirttiğimiz uyarılmanın gerçekleştirilmesi gerekir. Bu güç fiziksel ve ruhsal isteklenmedir. İhtiyaçlarını gerçekleştirmek için uyarılan birey, üçüncü aşamaya yani davranışta bulunma aşamasına gelir. Davranışta bulunmanın amacı ise, gereksinimlerin doyurulmasıdır. Doyum güdüleme sürecinin son aşamasıdır. Davranışlar sonucu gereksinim amacına ulaştığında, güdüleme süreci tamamlanmış olur. İçsel ve dışsal güdülemede, insanın denetim odağı önemlidir. İçten denetimli kişiler içsel güdülenmeyi yeğler ve dışsal güdülenmeyi yeğlemez; ama dıştan denetimli işgören dışsal güdülenmeyi arar. Birçok eylem iki motivasyonunda izlerini taşımaktadır. Örneğin iyi bir makam sahibi olmak için çalışma gibi dışsal olarak başlayan motivasyon işin içine merak girince içselleşebilir. Örgütsel açıdan güdülenme ise, işgörenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için eyleme geçecek düzeyde isteklenmesi ve eyleme geçerek görevini yapmasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013/ 2013: 97). Bireyin kendi içinde ve ötesinde ortaya çıkan, iş ile alakalı davranış başlatan ve davranışın şeklini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen enerjik güçler bütünüdür. Yönetim işgörenin kendisine verilen görevi ve gösterilen örgütsel amaçları gerçekleştirmesine içten güdülenmesini bekler. İçsel güdülenme, insanı kendiliğinden etkinliğe iten güçtür. Eylemin kendisi bir ödül olduğundan ceza ve ödüller gerekli değildir (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 157).

Motivasyonla ilgili çeşitli teoriler vardır. Bunların bazılarına aşağıda değinilmiştir.

- Herzberg' in motivasyon teorisi, insanları motive edenin iş tatminiyle ilişkili içsel faktörler olduğunu ileri sürmüştür. İş tatminsizliği ile ilişkili olan dışsal faktörlerin varlığı ise insanları tatminsizlikten korur (Coulter, 2013/ 2013: 292). Bu teoriye göre, Herzberg işin kendisi ya da işin sonucu olan terfi imkanları, kişisel gelişim, tanınma, sorumluluk ve başarı gibi faktörlere odaklanmayı tavsiye etmektedir. Bunlar içsel olarak ödüllendirici faktörlerdir (Robbins ve Judge, 2003/ 2012).
- Amaç belirleme teorisi, belirgin amaçların performansı artırdığını, kabullenildiği takdirde zor amaçların kolay amaçlara göre daha yüksek performans sonuçları doğurduğunu belirtmektedir (Coulter, 2013/ 2013: 292).
- Eşitlik teorisi, çalışanların girdi- çıktı oranlarını, nasıl benzer durumdaki diğerlerinin oranlarıyla karşılaştırdığı üzerine odaklanır. Eşitsizlik algısı, çalışanların bu konuda bir şeyler yapmasına sebep olur (Coulter, 2013/ 2013: 292). Bireylerin işleri ile ilgili girdi ve çıktıları diğerleri ile karşılaştırıp herhangi bir eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik tepki vereceklerini söyleyen teoridir (Robbins ve Judge, 2003/ 2012: 221).
- Günümüzde motivasyona ilişkin fazla kabul gören açıklamalardan birisi Victor Vroom'un beklenti teorisidir. Belli bir yönde davranış eğilimini, davranışın sonucuna ilişkin beklenti ve sonucun birey için çekiciliğine bağlı olduğunu belirten teoridir (Robbins ve Judge, 2003/ 2012: 225).
- McClelland'ın İhtiyaçlar Teorisi, başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı ve ilişki ihtiyacı olmak üzere üç ihtiyaç üzerinde odaklanmaktadır. Bu üç ihtiyaç arasında özellikle başarı ihtiyacına odaklanmışlardır. Başarı odaklılar başarı ihtimalini 0.5 olarak gördükleri zaman en yüksek performansa ulaşmaktadırlar.
- McGregor insanlara ilişkin birbirine zıt iki görüş ileri sürmüştür. Teori X, çalışanların doğal olarak işten kaçındıklarına, tembel ve sorumluluk almak istemedikleri ve performans göstermeleri için zorlanmaları gerekliliğini savunan yaklaşımdır. Teori Y, çalışanların işi oyun oynamak ya da dinlenmek kadar doğal algıladıkları, sorumluluk üstlendikleri ve kendilerini kontrol ettikleri varsayımdır (Robbins and Judge, 2003/ 2012: 222).

- Z kuramı, ihtiyaçların insana ve zamana göre farklılık gösterecekleri esastan hareket eder ve motivasyon güdülerinin insan davranışlarının bulunduğu aşamaya göre saptanması gerektiği sonucuna varır. Z kuramına göre, insan doğuştan ne iyidir, ne de kötüdür. Z teorisi insana iyi ya da kötü açılardan yaklaşmamakta, X ve Y teorilerinin duruma bağlı olarak başarı sağlayacağını öne sürer (Özkalp, 1996: 168).
- Yükleme teorisi, insanların başarı sebeplerinin yetenek ve çaba nedeniyle içsel, çabanın durumuna göre değişebileceğine göre değişken ve çok çalışma ve uygun strateji kullanımı ile kontrol edilebilir olduklarına inanmaları durumunda çok çalışacaklarını ileri sürer (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 156).
- Öz yetkinlik teorisi, kişinin bir görevi yerine getirebilme gücüne ilişkin inancını tanımlamaktadır. Zorlu durumlarda öz yetkinlik algısı düşük olanlar ya gayretlerini düşürecek ya da tamamen bırakacaklardır; öz yetkinlik algısı yüksek olanlar ise daha fazla gayret gösterecekler ve zorluğun üstesinden gelmeye çalışacaklardır (Robbins and Judge, 2003/ 2012).
- Öz kararlılık teorisi, daha önce içsel olarak ödüllendirilen davranışların bir başkasının kontrolünde dışsal ödüllendirmeye dönüştüğünde genel motivasyon düzeyinin azaldığını vurgulamaktadır.
- Pekiştirme teorisi, davranışın kendi sonuçlarının bir fonksiyonu olduğunu öne süren bir teoridir. Bu teori, kişilerin istedikleri birşeyden uzaklaşmak için faaliyette bulunduklarını öne sürmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, yöneticiler başarının öncelikle kendi çaba ve yeteneklerinden kaynaklandığına, sonuçların kendi kontrollerinde olduğuna, fazladan gösterilecek çabanın performansı artıracığına, iyi performansın fark edilip ödüllendirileceğine, ödüllerin değerli olduğuna, üstlerin kendilerine adil ve saygılı davranacağına inanırlarsa çok çalışma eğiliminde olacaktır (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 412).

4. Hedefler

Bireyin ulaşmaya çalıştığı gelecekteki konumudur. Hedefler birey için kabul edilebilir bir performans seviyesini ve eylemin yönünü belirler. Hedef çalışana ne yapılması ne kadar gayret gösterilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Belirli hedefler performansı artırır ve insanlar zorlu hedefler ile motive olurlar. Çünkü zorlu hedefler

dikkatimizi yoğunlaştırmamıza ve hedefe odaklanmamıza yardımcı olur. İnsanlar hedefleriyle ilgili geribildirim alırlarsa, davranışlarını da ona göre düzenlerler. Çünkü geri bildirim ne yaptıkları ile ne yapmak istedikleri arasındaki farklılıkları analiz etmelerini sağlar (Robbins ve Judge, 2003/ 2012). Ancak kolay ulaşılan ve çok zor ulaşılan hedefler yeterince güdüleyici olmazlar.

Davranışları belirlemede hedefler önemlidir. Bir okulun çalışanları için belirgin, zor ama ulaşılabilir hedefler belirlemek önemlidir. Böylece çalışanların davranışları bu yönde düzenlenebilir. Ayrıca, okul yöneticisinin hedefinin okulun hedefleriyle uyumlu olması gerekmektedir.

5. İnanç

İnançlar dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak bir kültürün insanları tarafından paylaşılan ortak görüşlerdir. Bunlar geçmişin yorumlanmasına, şimdinin açıklanmasına ve geleceğin kestirilmesine yarar. Bu inançlar, gözle görülen nesnelere ve gözle görülmeyenlere ilişkin olabilir. Gelenek, din veya bilim ya da bunların bileşimi üzerine inşa edilebilir. İnançlar, insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı tavrını belirlemektedir (Şişman, 2007: 3). İnançlar, bilgi, kanaat ve imanı kapsayan bir psikolojik olaydır. İnançlar, çoğu hallerde, bireysel ilkelerin kaynağı haline gelirler. Bizler bilgi, kanaat ve inançlarımızı açığa vurmak istediğimiz zaman bunu davranış ve tutumlarımızla belli etmeye çalışırız. İnançlar insan psikolojisinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bunu bir binanın temel taşlarının görmüş olduğu işlevler olarak düşünebiliriz. İnançlar sayesinde insanların psikolojik dünyaları devamlılık arz eder. Aksi halde, temeli bozuk bir yapı gibi dış etkenleri etkisiyle kararsız ve dengesiz birer kimse olup çıkarlar. Dengeli insan, olaylar karşısında kendi muhakeme gücünü ve görüşlerini ortaya koyan kişidir (Eren, 2001). Bireyler aynı zamanda inançları doğrultusunda hareket ederler. İnançlar dünya hakkındaki genel anlayışımız, genellemelerimizdir, bireylerin doğru olarak kabul ettikleri şeylerdir (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 140).

Bir kültürel değer, toplumda yayıldıkça, değeri benimseyenlerin sayısı toplum üyelerinin çoğunluğuna ulaştıkça, toplumun inancına dönüşür (Başaran, 2008: 391). İnançların ortaya çıkışında çeşitli faktörler rol oynarlar. Bunları şu şekilde sıralayacağız (Eren, 2001):

1. **Gözlem ve tecrübe:** Günlük yaşamımızda ortaya çıkan olayları görerek inanmak zorunda kalırız. Örneğin; en zor matematiksel bir fonksiyonu birkaç saniyede çözümleyen bir bilgisayarı gözümüzde gördüğümüz zaman inanmak zorunda kalırız. Boşluğa bırakılan bir cismin düşmesi de bizi yerçekimi kanununa inandırır.
2. **Zeka:** Önceden nedenleri bilinen veya ispatlanmış olan olaylar, karmaşık bir olayın aydınlatılmasında akıl yürütme veya zeka yardımıyla kullanılabilir. Ancak bunu yapabilmek için analiz ve sentez yapabilecek bir zihinsel seviyeye sahip olmalıdır.
3. **Duygu:** Din, ahlak ve sanat anlayış ve inançlarında da duyguların etkisi büyüktür. Politik yaşamın olaylarında, işletmelerde karar alma politikalarında da duygular önemli roller oynarlar. Bireyler, çeşitli seçenekler arasından bir seçim yapmak zorunda olurlarsa tecrübe ve akıl dışı duyguların etkisi altında kalırlar (Akgemici, vd., 2008: 71).
4. **Sosyal yaşam:** Bazı inançlar ve tutumlar bireyin içinde doğup büyüdüğü, kültürünü aldığı sosyal çevre tarafından kazandırılır. Örneğin; örf ve adetler, değer yargıları ve dini inançlar çevrenin insanı etkilemesine örnek olarak gösterilebilir.

İnançlar, bireyleri harekete geçirecek motivasyonun sağlanmasında merkezi bir rol oynar. İnançlar sayesinde insanların psikolojik dünyaları devamlılık arz eder. Aksi halde, temeli bozuk bir yapı gibi dış etkenlerin etkisiyle kararsız ve dengesiz birer kimse olup çıkarlar. Kilman (1983)' a göre, insanların dünya ve onun içinde olup bitenlere ilişkin bu inançları, insanın çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşmakta, farkında olmadan hemen bütün insan davranışlarını, eylemlerini etkilemektedir (Akt. Şişman, 2007: 85).

2.1.3. Çevresel Etkenler

Crow (2002)' a göre endüstri öncesi toplumun rasyonel anlayışa dayanan çalışma hayatının aksine, 21. yüzyılı şekillendiren endüstri sonrası toplumda çalışma hayatının karmaşık hale gelmesi, okul müdürlerinin rolünü de karmaşık hale getirmiştir. Endüstri toplumunda iş hayatı, şikayetlerden ve kural ihlallerinden kaçınmak için belirsizliği azaltmış ve işlem süreçlerini kesin çizgilerle sınırlamışken, okul yönetimi de

bundan etkilenecek, kendi hareket alanını daraltmıştır. Endüstri sonrası toplumda ise; standartlardan ziyade duruma uygun, bireyselleştirilmiş, eylemler ön plana çıkmıştır. Bilgi ve teknoloji patlaması, öğrenci sayılarının hızla artması, karmaşık çevre koşullarında yeni ortaya çıkan problemlerin çözümünde eski bilgilere güvenilmemesi, problemlerin çözümünde yeni arayışların ortaya çıkması, öğrenme stillerinin farklılaşması, yenilik ve değişmelere ayak uydurmamızı bekleyen dinamik okul çevreleri meydana getirmiştir (Akt. Yavuz, 2005).

Denning (1971)' e göre, her sistemin bir genel bir de özel çevresi vardır. Sistemin özel çevresi, sistemle doğrudan etkileşen öbür sistemlerden oluşur. Sistemin genel çevresi ise, sistemle doğrudan etkileşmemekle birlikte, öbür sistemler yolu ile dolaylı olarak sistemi etkileyen sistemlerdir. Hicks (1975)' e göre, bir sistemin çevresi, kendi iç öğeleri yönünden, yavaş ya da hızlı bir değişim içinde olabilir. Çoğunlukla yavaş değişen çevreye duruk çevre; hızlı değişen çevreye dirik çevre denir. Toplum hızlı bir değişim içinde olduğundan, toplumun içindeki örgütlerin çevresi de dirikleşir. Örgütü değişen toplumsal gereksinimleri karşılayacak esnek bir yapı oluşturmaya zorlar. Örgüt daha yeterli işgörenler çalıştırmak zorunda kalır. Değişen isteklere uyarlanmak için işgörenlerin sürekli hizmet içinde eğitimden geçirilmesi gerekir (Akt. Başaran, 2000: 97- 98).

Toplumun kültürel yapısı, siyasal düzeni, yönetsel birimleri, ekonomik yapısı, toplumsal değişim ve eğilimleri ve teknolojik gelişmişliği gibi pek çok değişkenleri, dolaylı ve dolaysız olarak sistemi etkilerler. Sosyal sistemler açık sistem olduğundan, çevre daha fazla müdahalede bulunur. Yani okullar dış güçlerden etkilenen açık sistemlerdir. Ayrıca veliler, vergi yükümlüleri, sendikalar, üst kurullar, üniversiteler, eğitimle ilgili dernekler vb, okullar üzerinde daha hızlı ve doğrudan etkilere sahiptirler. Ama sonuçlar her zaman kesin değildir (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010).

Örgütler içinde bulundukları ortamda tek başına duran izole yapılar değildir. Aksine içinde bulundukları ortamdan ve çevreden yoğun bir biçimde etkilenirler. Örneğin yöneticiler geleneksel bir biçimde yeni teknolojilerden, taleplerden, müşterilerinden, hükümetin kararlarından, ekonomik yapıdan etkilenecek örgütü yaşatmaya ve bu talepleri tatmin etmeye çalışırlar (Özkalp ve Kirel, 2010: 405).

Çevreye ulaşma ve çevreyle sağlıklı ilişki kurma yöneticinin sürekli bir sorumluluğunu oluşturmaktadır. Bunu yaparken çevreyi etkilediği gibi kendisi de

çevreden etkilenir. Etkili bir yönetici, çevresine ilişkin kapsamlı ve ansiklopedik bilgiye sahip olması gerektiğinin farkında olmalıdır. Çevrenin güç yapısı, kültür grupları, ekonomik statüsü, siyasal yapısı ve tarihi ile dinamik nitelikleri konularında bilgi ve veri toplamalıdır. Çevre, kaynaklar, değerler, teknoloji, talepler ve tarih sağlar ki bunların hepsi aynı zamanda örgütsel davranış için sınırlılıklar ve fırsat sağlar. İnsanlar için belirli bir fiziksel, psikolojik ve sosyal bir çevre oluşturmakta, dolayısıyla söz konusu çevre de insan davranışlarını ve ilişkilerini etkilemektedir (Aydın, 2010: 198- 199). Çevre içinde yetişen birey üzerinde derin, kalıcı izler bırakır, onun karakterini büyük ölçüde etkiler (Aydın, 1987: 26).

Her okul belli bir toplumsal çevrede yer alır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, siyasal demografik vb. bir dizi değişkenin etkilerini yansıtan değerler dizgesi olarak tanımlanabilir. Okul, içinde yer aldığı toplumun gerçekliğini tanımalıdır. Çünkü en genel anlamda toplumun eğitimi ile yükümlü bulunan bir kurum olan okul, kendisine yönelik sosyal beklenti ve gereksinimlerin bilincinden yoksun ise işlevlerini yerine getiremez. Kurumların etkililik gereksinimlerinden en önemlilerinden biri, kontrol edebildikleri çevrenin genişliği ile ilgilidir. Bu durum okula, toplumsal ilişkileri kontrol etme ve düzenleme görevi yüklemektedir. Okul sosyal çevrede yer alan diğer toplumsal kurumlarla yakın bir ilişki içinde bulunmalıdır. Örneğin basın yayın organlarında, okulda gerçekleşen eğitim etkinliklerinin tanıtımı için çaba gösterilmelidir. Ayrıca basın yayın organlarında yer alan, farklı sosyal kesimlerin eğitim gereksinimlerine yönelik beklenti ve eleştirileri değerlendirilmelidir. Böylece toplumsal gereksinimlere dönük dinamik bir kurum kültürünün yerleşmesi ve okulun çevrede tanınması kolaylaşır (Aydın, 2008: 30).

Zaten bilindiği gibi her sistem doğal olarak bir çevre içerisinde yaşar. Sistemler içinde bulundukları kendi çevreleri elverişli ise yaşayabilirler. Çevre sisteme ne denli gerekli girdileri sağlayabiliyorsa, sistem de o denli elverişli olur (Çağlar ve Reis, 2007: 30).

Çevresel sistemi oluşturan etkenler şunlardır:

1. Okul içi faktörler (Okulun fiziki yapısı, öğretmen, öğrenci, akran grupları, yardımcı personel)

2. Okul dışı faktörler (Okulun bulunduğu fiziki çevre, meslek kuruluşları, aile, küreselleşme, ödenek)

1. Okul İçi Faktörler (Okulun fiziki yapısı, öğretmen, öğrenci, akran grupları ve yardımcı personel)

Okulun fiziki yapısı denilince ilk akla gelen okul binasının depreme dayanıklı, kullanışlı ve güvenli olmasıdır. Ayrıca okul binası gürültü ve trafiğin yoğun olmadığı yerlerde yapılmaya çalışılmalıdır (Ceyhan, 2013). Sınıfın fiziksel yeterliği ile ilgili faktörler ise; derslikler, aydınlatma, ısı ve hava, gürültü, temizlik, estetik, öğrenci sayısı, araç- gereç, dersliğin güvenliği, dersliğin yerleşim düzeni, sanal derslikler vb olarak sıralanabilir. Öğretmen, öğrenci gibi sınıf içi faktörler de çevresel sistemi oluşturmaktadır.

Öğrenciler kavramı, sınıfı dışarıdan etkileme potansiyeline sahip öğrencileri ifade etmektedir. Öğrenciler dışardan da sınıfı etkilerler. Bunlara akran grubu da denilebilir. Çocukluk ve gençlik döneminde, bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan bir diğer etkidir. Bu dönemin en temel gereksinimleri olan, özdeşleşme, ait olma, takdir edilme ve kabul görme gereksinimlerinin karşılanmaması, özellikle olumsuz aile yaşantıları ve evde kabul edilmeme çocuğu başka yerlerde kabul görme davranışına iter (Köktaş, 2003: 30). Ortak ilgi ve birlikte zaman geçirme isteği duyan, aynı yaş grubundaki çocukları ifade eden akran grupları, sınıftaki öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Çağlar, 2008: 69). Tezcan (1985), dört çeşit akran grubundan bahsetmektedir. Bunlar; oyun grupları, klikler, çeteler (gang grupları), özenti grupları (referans grupları) olarak sıralanabilir. Akran gruplarının olumlu işlevlerinin olumsuz işlevlerinden fazla olduğu söylenebilir (Gül, 2009). Akran grupları, öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlar, onlara bilgi kazandırır. Hayatın gerçeklerini görmelerine katkı sağlar. Gencin toplumsallaşmasının sağlanması, onlara bilgi kazandırılması, hayatın gerçeklerini görmelerine katkı sağlaması, özveride bulunmayı başkalarına destek olmayı öğretmesi, üyelerine eşit ve dengeli bir işbirliği ile sorumluluğu paylaşmayı öğretmesi, ailede tabu olarak konu olan konuların konuşulabileceği bir ortam sağlanması gibi özellikleri akran gruplarının olumlu işlevleri olarak gösterilebilir (Çağlar, 2008: 69). Akran gruplarının olumsuz işlevleri şunlar

olabilir. Grubun amaçları anti- sosyal olduğu zaman üyeler de anti sosyal davranışları benimserler. Böylece çete grupları, üyelerini suça yöneltirler (Toprakçı, 2008: 89- 138).

Öğrenci davranışının öğrencinin kişisel özellikleri ile çevrenin etkileşimi sonucu oluşması nedeniyle öğrenciler arasında ekonomik, sosyal ve psikolojik kaynaklı önemli ölçüde farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar öğrencilerde farklı davranış kalıplarının oluşmasına neden olmaktadır (Çağlar, 2008: 58).

Eğitim denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Çünkü öğretmen okulun hammaddesinin işlenmesinde öğrenciyle yüz yüze gelen veya onu doğrudan etkileyen, etkilemesi beklenen önemli bir faktördür. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenciden beklentileri ve mesleki yeterliliği, sınıf yönetiminin niteliğini önemli ölçüde belirlemektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, doğuştan getirdiği kalıtsal güçler ile çevre değişkenlerinin etkileşiminin sonucudur. Öğretmenin ailesinden edindikleri ile geçmiş yaşantıları, kişisel özelliklerinin oluşmasında etkili olmaktadır (Çağlar, 2008: 60). Öğretmenin kişisel, sosyal ilişkileri de okul müdürünün davranışlarını doğrudan etkileyen bir unsurdur.

Öğrenciler ve öğretmenlerin dışında yardımcı personel de çevresel sistemin bir parçasıdır. Bu gruba okulda çalışan memurlar, hizmetliler ve diğer işçiler girer. Ayrıca bir memurun okul içinde veya dışında yöneticiye karşı gösterdiği tutum ve davranışlar, yöneticinin de ona göstereceği tutum ve davranışlarını belirler.

2. Okul Dışı Faktörler (Okulun bulunduğu fiziki çevre, meslek kuruluşları, aile, küreselleşme)

Okulun bulunduğu coğrafya koşulları, okulun bulunduğu yerin köy, kasaba, ilçe, kent ve büyük kent olması, ayrıca okulun bulunduğu yerin pozisyonu merkez ve kenar mahalle olma özelliği, sosyal anlamda desteklenen bir potansiyele sahip olup olmayışı; konferans, panel, tiyatro gibi faaliyetlerin varlığı sayılabilecek bazı değişkenler de okulu ve yönetimi etkiler (Toprakçı, 2008: 58).

Aile, çocuğun ilk ve en önemli eğitim yeridir. Eğitim ailede başlar ve kişilik özellikleri büyük ölçüde ailede kazanılır. Bir öğrenci sınıfa gelirken yalnız gelmez, beraberinde ailesinin kültürünü, değerlerini, yapısını, sorunlarını kendi davranışlarına ve tutumlarına yansıtmış olarak getirir (Çağlar, 2008: 64). Aileyi sınıflı etkileyen bir faktör yapan özellikleri; aile ve üyelerinin demografik, fiziksel, psikolojik, ekonomik, sosyal,

kültürel, eğitsel özellikleri şeklinde özetlenebilir. Buna göre aile içinde fiziksel, zihinsel veya ortopedik özürlü kanser, verem, grip gibi hastalıklı üyelerin varlığı öğrenciyi ve sınıfı etkiler. Diğer yandan aile bireylerinin sevmeye, sevilme, heyecan, korku vb gibi duygusal özellikleri de öğrenciler üzerinde etkili olabilmektedir. Aile bireylerinin ekonomik özellikleri kapsamında ailenin varlıkları, üyelerin iş ve mesleki durumları, gelirleri bulunmaktadır. Devlet kaynaklarından eğitime ayrılan payla eğitim ihtiyaçlarını karşılamak mümkün görülmemektedir. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlayabilmek için ailelerin okulları ekonomik, toplumsal, kültürel açıdan desteklemeleri gerekmektedir. Tabi, okul, velileri bağışta bulunan, öğrencinin sadece başarı durumunu öğrenmek ya da bir sorun olduğunda veya çağırıldığında okula gelen kişiler olarak da görmemeli, öğrencinin başarısında ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde rol oynayan ortaklar olarak görmelidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun veliler için de öğrenilen ve öğretilen bir yer olduğunu bilmelidirler (Sarıtaş, 2007: 150- 151).

Aile üyelerinin demografik özellikleri arasında ailenin nüfusu, cinsiyeti ve yaşları, yaşadıkları yer, ebeveynlerin birlikte veya ayrı olma durumları gibi etkenler vardır. Aile ve üyelerinin sosyal ve kültürel özellikleri kategorisinde aile ve üyelerinin kültürel geçmişi ve dokusu, aile içi ve dışı ilişkilerin niteliği gibi etkenler vardır. Aile çevresi, aynı sistem ve okulda eğitim alan çocuklarda bu eğitimden yararlanma oranını önemli ölçüde etkilemektedir. Her okulun sahip olması gereken değerlerden biri ailelerin çocuklarının eğitime katılmalarının önemidir. Aileler eğitim deneyiminde okul ve çocukları ile ortak olmalıdır. Çocuklarının başarısının artırılması çabasına, anne- baba katılımının önemini araştırmalar göstermektedir. Aileler çocuklarının güdülenmelerine yardım edebilir ve okul için önemli olanı evde destekleyebilir. Okul aile işbirliği öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarını kavrayıp kullanmada, bunların gerektirdiği davranışları sergilemede ve okul başarısının artırılmasında önemli işlevlere sahiptir (Aydın, 2013). Okul yöneticileri yalnız öğrencileri değil aynı zamanda velilerin de eğitim sürecinin bir parçası olduğunu görmelidirler. Veliler bu anlamda okulu etkileyen etkenlerdendir. Aynı zamanda veliler, dolaylı olarak okulu değerlendiren en önemli bir etkidir (Can, 2011). Velilerin sorumluluklarını yerine getirebilmek için istek ve çaba gösterdiklerini gören okul yönetimi ve öğretmenler daha sorumlu davranmaya özen gösterirler. Okul aile işbirliğinde veliler her şeyden önce on yıldan fazla bir süre çocuklarına uygulanacak olan örgün eğitim sistemini detaylı biçimde tanıma imkanı bulurlar. Diğer taraftan toplantı ve görüşmelerde çocuklarının öğretmenleri ve diğer velilerle tanışma, tartışma ve görüş alışverişinde bulunma fırsatı bulurlar. Okul aile

işbirliğinin yaratacağı bütün olumlu sonuçlar öğrenciyi etkiler. Öğretmenle velinin işbirliği, okulda güçlü bir motivasyon oluşturur. Çocuğun okuldaki başarısı ve gelişimi, okul idaresi, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği ile çevre koşullarının uyumlu olmasına bağlıdır. Okul aile işbirliği, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencileri, okul kültürü çevresinde eğitimsel değerlere dayalı olarak bir araya getirip, ortak amaç ve hedefler etrafında birleşmelerini, bu konularda neler yapabilecekleri ve birbirlerine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda ortak görüş ve eylem birliği sağlar. Etkili bir veli, öğretmen, okul işbirliği, birçok olumsuzluğun ortaya çıkmasını önleyebilir (Saritaş, 2007: 150- 151).

Ülkemizde okul- aile işbirliğinin yasal temelleri Milli Eğitim Temel Kanunu ilgili maddeleriyle düzenlenmiştir. Bu konundaki çalışmalar ‘okul aile birliği ve okul koruma derneği’ kanalıyla yürütülmektedir. Okul- aile birliği yönetmelik gereği zorunlu, okul koruma derneği ise gönüllü olarak kurulur. Okul- aile birliği kurulu üyelerinin 2/3’ si genel kurulda veliler arasından, 1/3’ i ise öğretmenler kurulunda okulun kadro öğretmenleri arasından seçilir. Her okulun yönetici ve öğretmenleri bulunduğu okulun okul- aile birliğinin tabii üyesidir. Saritaş (2011)’ a göre okul- aile birliği ile okul koruma derneği arasında organik bir bağ bulunmamakla birlikte yönetmeliğin ‘okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır. Bu ihtiyaçların belirlenmesi için okul- aile birliği ile okul ve öğrencileri koruma derneği işbirliği yapabilir’’ hükmü çerçevesinde iki kuruluş arasında işbirliği yapma olanağı sağlanmıştır.

Küreselleşme, ülkelerin başta ekonomik olmak üzere siyasal, bilimsel ve kültürel olarak birbirleriyle etkileşim halinde olması, bütünleşmesi, karşılıklı bağımlı hale gelmesi anlamında kullanılmaktadır. Küreselleşme bir yandan bilgi teknolojisinin, internet ve iletişim alanındaki patlamayı olduğu kadar ticaretin, uluslararası şirketlerin birleşmesi, çok uluslu şirketler ve buna bağlı olarak finansal küreselleşme ve bölgesel bloklaşmayı çağrıştırırken diğer yanda ise eşitsizliği, yoksulluğu, işsizliği, krizleri ve bunların neden olduğu çaresizliği hatırlatmaktadır (Durugönül, 2003: 596). Küreselleşmeyi ortaya çıkaran gelişmeler açısından bakıldığında, küreselleşme kaçınılmazdır. Küreselleşmenin sonuçları ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel alanlarda ve elbette etkilenen bir değişken olarak eğitimde de kendini hissettirmektedir (Çınar, 2012: 224- 225). Aslan, Kuru ve Satıcı, (2006) günümüzde Türkiye’ de devlet okullarının kalite ve niteliğinin düşmekte olduğunu, bu okullarda eğitim ve öğretimin

giderek etkisizleştğini, öğrencinin, çevrenin, velinin ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle çevrenin okul müdürünün davranışına etkisine yönelik araştırmalara fazlasıyla ihtiyaç vardır.

2.1.4. Politik Etkenler

Etkileme, güç ve politika, örgütsel performans ve çalışan memnuniyeti üzerindeki sonuçlarıyla, her örgütün günlük yaşamında devam eden süreçlerdir. Bu kavramlar grup süreçlerine ilişkin konularla ve liderlikle iç içe geçmiş kavramlardır. Liderler amaçlarını elde etmek için gücü ve etkilemeyi kullanırlar. Üstelik güçlü liderlik pozisyonlarını elde etmek ve korumak için politik davranmak zorundadırlar (Riggio, 2003/ 2014: 373). Okul müdürünün başarılı olması, bir bakıma içinde bulunduğu toplumun ve çevrenin genel siyasi, toplumsal, ekonomik, yasal ve kültürel koşullarını anlamasına, bunlara uymasına ve gerektiğinde etkilemesine bağlıdır. Günümüz toplumunda eğitimin kontrolünün giderek yerel örgütlere geçmesi, eğitim girişiminde çeşitli kişi ve grupların etkili olmaya başlaması, sivil toplum örgütlerinin eğitim üzerindeki ağırlığının artması, okul müdürlerinin politik liderlik alanındaki çabalarını daha artırmalarını zorunlu kılmaktadır (Gümüşeli, 2001: 14).

Güç diğerlerini başarılı şekilde etkileme potansiyelidir. Bu güç ne zaman ki algılanır ve amaçlara ulaşmak için eyleme dönüştürülürse, bu noktada politika kavramı ortaya çıkar (Özkalp ve Kirel, 2010: 562). Politik davranışın temelinde güç yatmakta ve güç yoluyla karşı tarafta arzu edilen değişmeyi gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Örgütün ortaya çıkması ile politikanın oluşması eş zamanlıdır, ancak politika ile ilgili tanımlarda genel bir görüş birliğine varılamamıştır. Politika kavramının genel bir tanımının yapılması oldukça zordur. Bursalıoğlu (2003)' na göre, politika, örgütte alınacak kararlara ve yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkeler anlamında kavramlaştırılabilir. Politikanın amacı örgütün işleminde kararlılık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır. Gelecekteki eylemleri başarmak politikanın gerçek amacı olmalıdır. Politika ve yönetimin kesin olarak birbirinden ayrılması olanaklı değildir. Eğitimin sosyal ve politik bir girişim oluşu, yöneticinin değer sisteminde politik öğelerin bulunmasına izin vermez. Eğitimin politik niteliği, devletin bir görevi olmasından ileri gelmektedir. Eğitim sosyal, politik sonrasında mesleksi bir girişimdir. Politika ve eğitim arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğu söylenebilir.

Örgüt içerisindeki davranışları anlamak için, bireyleri etkileyen güçleri ve bireylerin örgütleri nasıl etkilediğini bilmeliyiz. (Özkalp, 1996: 139). Örgütlerde iki tip grup vardır, örgüt tarafından kasıtlı oluşturulan grup formal örgüt olarak adlandırılır. Bireyler arası etkileşim süreci sonunda kendiliğinden oluşan grup da doğal ya da sosyal grup olarak adlandırılır (Aydın, 2014: 18). Bireylerin davranışları grupları etkilediği gibi, grupların davranışı da bireyleri etkilemektedir. Örgüt yöneticilerinin davranışları açısından da bu etkileşim geçerlidir. Yöneticiler hem bu grupların davranışlarından etkilenir hem de davranışlarıyla grubu etkilerler. Grupları yönetirken yöneticiler, hem örgüt içinde çeşitli grupların amaçlarını hem de genelde bütün çalışanların ortak amaçlarını göz önüne almak durumundadırlar. Dolayısıyla yöneticiler örgüt içerisindeki grup yapılarından, etkileşimlerden haberdar olmak durumundadır (Özkalp, 1996: 139).

Örgütte yapı biçimsel otorite, kültür informal otorite, birey ise uzmanlık otoritesi getirir. Buna karşın politika, genellikle informal gizli ve meşru değildir. Ancak politika örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır. Her zaman gücü ele geçirmek ve kendi çıkarları doğrultusunda kullanmak isteyenler bulunur. Bu yaklaşımın baskın olduğu aşırı durumlarda, bir örgüt grupların güç için yarıştığı, her grubun politikayı kendi çıkarları doğrultusunda ya da kendi çıkarlarını örgütün çıkarlarıymış gibi göstererek etkilemeye çalıştığı bir topluluk olarak algılanabilir (Hoy ve Miskel, 1998/ 2010: 28).

Politik sistemi oluşturan etkenler şunlardır;

1. Güç

2. Liderlik

3. Baskı Grupları

1. Güç

Güç A'nın B' nin davranışını etkileyebilme ve böylece B'nin A'nın isteklerine göre davranma kapasitesidir (Robbins and Judge, 2003/ 2012). Güç, kapasite ve potansiyeldir. Gücün en önemli özelliği bağımlılığın bir fonksiyonu olmasıdır. B'nin A'ya bağımlılığı arttıkça ilişkilerde A'nın daha fazla gücü olduğu ortaya çıkmaktadır.

Örgütlerde güç bireyde kaldığı sürece başkalarının davranışlarını etkileyen, büyük ölçüde sabit bir kapasite ya da potansiyeldir (Akt. Riggio, 2003/ 2014). Güç en çok örgütten gelir. Örgütsel güç, bireyin örgütsel pozisyonundan kaynaklanır ve

pozisyonun sağladığı önemli örgütsel kaynakların kontrolünden sağlanır. Örgütsel kaynaklar para, görev tayini, ofis alanı gibi maddi olabileceği gibi bilgi ya da başkalarıyla iletişim imkanı gibi maddi olmayan kaynaklar da olabilir. Bireysel güç, kişinin belli bir uzmanlık ya da liderlik yeteneği gibi örgüt ve üyeleri için değerli olarak görülen özelliklerinden gelir (Riggio, 2003/ 2014).

Liderlik ve güç kavramları birbirine çok yakındır. Ancak liderlik amaç uygunluğu gerektirmektedir güç ise bağımlılık gerektirir. Öte yandan liderlik, liderin amaçları ve yürütme ile uygunluk da gerektirir.

Güç kavramının çeşitli karakteristikleri vardır. Bunlar (Özkalp, 1996: 338- 339):

- Güç sosyal bir kavramdır. Bir birey diğer insanlar üzerinde bir güce sahiptir. Bir grup diğer gruplar üzerinde bir güce sahiptir.
- Güç kesin ve değiştirilemez değildir. Bireysel değişimler ve durumlarda olduğu gibi dinamik ilişkileri içerir. Örneğin A- B'nin gözetimcisi olduğu bir durumda A genelde B'nin davranışlarını etkileme gücüne sahiptir. Özellikle B ile ilgili bir durumda doğrudan A'yı etkileyebilir. Ancak diğer çalışanların davranışlarını etkileme gücüne sahip değildir. Buna ilaveten ilişkiler zamanla değişebilir.
- Güç ve otorite kavramı yakından ilgili görünmekle birlikte aynı şey değildirler. Otorite gücün yasal halidir. Örgütlerde otorite kavramı daha belirgindir. Ast- üst ilişkileri örnek verilebilir.

French ve Raven (1959) güç temelleri olarak adlandırdıkları, kişinin örgütteki diğer insanlar üzerindeki güç kaynaklarını işaret eden farklı güç türlerini incelemişlerdir. Beş önemli güç temelini belirlemişlerdir. Bunlar, cezalandırma gücü, ödüllendirme gücü, yasal güç, uzmanlık gücü ve referans gücüdür. Zorlayıcı güç, cezalandırma ya da cezayla tehdit etme kudretidir. Birey örgüt içinde kendisine başkalarını cezalandırma hakkı veren bir pozisyonda bulunarak zorlayıcı güce sahip olabilir. Ancak herhangi bir birey, pozisyonunu gözetmeksizin başka birini fiziksel olarak ya da uydurma dedikodularla ününü kötüleme gibi yollarla psikolojik olarak zarar vermekle tehdit edip zorlayıcı güç kullanabilir. Pek çok açıdan ödüllendirme gücü zorlayıcı gücün karşıtıdır; zorlayıcı güç zarar verme yeteneği iken ödüllendirme gücü para, övgü, terfi, ilginç ya da zorlayıcı bir iş gibi olumlu bir şey sunabilme yeteneğidir. Yasal güç, bireyin örgütteki pozisyonu nedeniyle sahip olduğu formal hak ya da yetkileri içerir. Yönetici, vardiya amiri, direktör ya da başkan yardımcısı gibi unvanların

tamamı meşru güç temelleridir. Uzmanlık gücü bireyin sahip olabileceği en kuvvetli güç temellerinden biridir çünkü uzmanlık gücü, işle ilgili özel bazı, bilgi beceri ve uzmanlığa sahip olmaktan gelir. Farklı bir güç kaynağı da referans gücüdür, kişinin başkaları tarafından sevilmesi, sayılması ve beğenilmesiyle gelişir. Kişi sevildiği ya da beğenildiği için, çalışanlar onun isteklerine memnun olacağı şekilde karşılık vermeye ve sevgisini kazanmaya çalışır (Akt. Riggio, 2003/ 2014).

Uzmanlık ve kişisel gücün her ikisi de çalışanların yöneticiden memnuniyetiyle, örgüt bağlılığıyla ve performansı ile pozitif yönlü ilişkilidir. Fakat bunun yanında karşılıklı ve yasal güç bu sonuçlarla ilişkili değildir. Resmi gücün bir kaynağı olan zorlayıcı güç bazen olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü zorlayıcı güç çalışan memnuniyeti ve bağlılık ile ters yönlü bir ilişkiye sahiptir (Robbins and Judge, 2003/ 2012: 420- 425). Örgütte bir yöneticinin başkalarını etkileyebilmesi onda bu gücün varlığını kanıtlar (Açıkalın, 1998: 70). Okul örgütünde okul müdürünün öğretmenlerini belli bir yönde etkileyebilmesi gerekir.

Yöneticinin başarısı, örgütsel güce sahip olması ve bu gücü yerinde kullanabilmesi ile yakından ilgilidir. Yönetici, amaçlar doğrultusunda madde ve insan kaynaklarını harekete geçirmek durumunda olduğu için çeşitli güç türlerine gereksinim duymaktadır. Gücü olmayan veya sahip olduğu gücü etkili kullanamayan yöneticiler, bütün işleri kendisi yapmak zorunda kalabilir. Diğer bir ifadeyle güç, yöneticiyi harekete geçiren en temel yönetim organı ve iş yaptırma aracı olarak ifade edilebilir (Aslanargun, 2009).

2. Liderlik

Lider örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2008: 52).

Liderliğin incelenme tarihi, MÖ 400' lü yıllardaki Platon'un Reipublic eserine kadar dayanır. Liderliği tanımlamak için birçok teşebbüste bulunulmuştur. Maalesef liderlik hakkında yazan ya da çalışan hemen herkes liderliği farklı tanımlamıştır. Bazı kavramsal anlaşmazlıklar olsa da çoğu uzman tarafından kabul edilen liderliğin bir tanımı şudur: Liderlik bireyin, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir. Bu tanımın üç önemi boyutu vardır:

a) liderlik etki gerektirir b) liderlik amaca ulaşmayı gerektirir c) liderlik takipçiler gerektirir. Liderlikle ilgili bilimsel çalışmalar, lideri lider olmayandan ve etkili liderleri etkisiz liderlerden ayıran kişisel özelliklerle ilgilenilmesiyle başlamıştır. Araştırmacılar bu özelliklerden bazılarını tanımlamıştır: güdü, dürüstlük, liderlik motivasyonu, özgüven, zeka, görevle alakalı bilgi, duygusal olgunluk ve esneklik (Lunenburg ve Ornstein, 2013/ 2013: 100- 132). Durumsallık teorileri liderlik durumlarındaki değişkenler ve liderlik davranışlarındaki tarzlara dikkat çeker. Araştırmalara göre demokratik liderlik stili başarılı bir liderlik stili başarılı bir grup performansı sağlamada daha etkilidir ancak her zaman için geçerli tek bir etkili liderlik stili yoktur. İşin değişik aşamalarında değişik liderlik stillerinin uygulanması da gerekebilir. Liderlik dinamik bir davranış biçimidir ve liderlik ilişkilerini etkileyen birçok değişken vardır. Bir organizasyonda liderin etkisi, liderin diğer insanları etkilemede kullandığı gücün türüne bağlıdır (Özkalp, 1996: 199). Son zamanlarda yapılan araştırmalar göstermektedir ki etkili liderliğin bir başka göstergesi duygusal zeka olabilir. Bu etkileme kaynağı kuruluş içinde var olan yönetsel pozisyonlara verilen biçimce hak olabilir. Liderin yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş farklı güç kaynağı vardır. Bunlar, izleyenlerin performans, davranış, iş başarımı, iş doyumu, işe devamsızlık ve işgören devri gibi çıktılarını belirler. Örneğin okul müdürünün yasal gücü bir okuldaki verimsizliği olumsuz yönde etkileyebilir ve en düşük düzeyde itaat oluşturabilir (Çelik, 2000). Liderlik grup tarafından seçilen kişiye, gene grup tarafından verilen bir niteliktir. Halbuki atama yoluyla gelen üst, gruptan çok kendi üstlerine dönük çalışmak zorundadır. Bu bakımdan üstlük ile liderlik birbirinden aykırıdır, birleştirilmesi de pek zordur. Liderin başlıca görevleri, örgüt amaçlarını saptamak, örgüte bu amaçları gerçekleştirecek yapı ve havayı vermek, örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamak ve örgüt içindeki çatışmaları çözmektir. Bunlardan ilk ikisi tamamen yaratıcı, diğerleri bütünleyici niteliktedir. Bu görevlerden birini yerine getirmeyen lider, grubun gözü önünde sorumsuz ve başarısız bir duruma girecektir (Bursalıoğlu, 1982: 289)

Liderlik davranışlarını boyutlaştırmak, bunların daha iyi anlaşılmasına olanak vermektir. Bu davranışların iki boyutu, yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak, kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını kanallarını ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış boyutu ise, arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği kapsar (Bursalıoğlu, 1982: 291). Liderlik davranışı liderin hitap ettiği

grubun yapısına ve amaçlarına bağlıdır. Liderlikte göz önünde bulundurulması gereken bir diğer faktör de örgütün iç işlerini ilgilendiren sosyal, kültürel, teknolojik, siyasal vb genel çevre koşullarıdır. Bu koşulların yanı sıra çıkar grupları da liderin ilişki içerisinde olacağı etmenlerdendir. Bugünün eğitim liderleri herşeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadırlar. Ancak böyle liderler amaçlara dönük olarak politikaları saptayabilir ve bunları gerçekleştirecek araçlara el atabilirler (Bursalıoğlu, 1991).

Yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın görülmekle beraber eş anlamlı sözcükler değildir. Çoğu tanımlarda ortaya çıkan en önemli fark, liderlerin bağlılık yaratması, yöneticilerin ise, statülerinin getirdiği sorumlulukları yüklenerek otorite ve güç kullanmalarıdır (Akyüz, 2002).

Okul yönetiminde liderlik ise, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Okul yöneticileri arasında bir araştırma, lider durumuna girenlerin problemleri ne görmemezlikten gelen, ne de abartan yöneticiler olduğunu göstermiştir. Okul yöneticisi liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla beraber, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencilerin gelişmesi gibi böyle idealler okul yönetiminin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksinimleri dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Bursalıoğlu, 1982: 292). Okulların gelişen ve kendini sürekli yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yerini alması ve bunun için de okulların yeniden yapılanması gerekmektedir. Bu yapılanmanın bir bakıma okul kültürünü şekillendiren yönetimden başlamalıdır. Yönetim işbirliği, sorumluluk, destekleme ve güdüleme gibi davranışları temel alarak oluşturacağı kültür doğrultusunda, sürekli öğrenen, gelişen ve performansı yüksek okulların oluşmasını sağlar. Bu yönetsel davranışlar yönetsel önderliğin temel aldığı davranışlardır (Celep, 2004: 174).

Bursalıoğlu (1991: 38), okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin liderinin okul müdürü olduğunu belirtmiştir. Gerçekte müdür formal yetkilerden güç alan bir üst olmalıdır. Ancak okuldaki diğer öğeler

tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir (Karşı, 2006). Okul müdürünün öğretmenlerle etkin ve olumlu bir ilişki yürütebilmesi, onun okulda liderlik statüsü kazanmasına bağlı olmaktadır. Müdür de ancak okuldaki öğretmenler ve diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilmektedir.

Bursalıoğlu (2003)' na göre, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, Türkiye'de de okul müdürünün rolü değişmektedir. Ülkenin yönetim yapısı ister merkezi isterse yerinden yönetim özelliği gösteriyor olsun sonuçta eğitim öğretimin yapıldığı yer okuldur. Bundan dolayı olsa gerek, birçok eğitim yöneticisi 'Bir okul, müdürü kadar okuldur' demektedir. Çeşitli yönleriyle bu görüş eleştirilebilir, yönetimin çok öne çıktığı söylenebilir. Okul tüm insan kaynakları harekete geçirilebildiği zaman etkili olabilmektedir. Ancak şu husus da çok önemlidir; okulda karar sürecinin başında okul müdürü bulunmaktadır. Okul müdürü yetkin bir lider olabilirse okulun insan ve madde kaynaklarını daha kolay harekete geçirebilir (Sezgin, 2013). Bu bakımdan okullarımızın gelişimini sağlamak için okul yönetimlerinde dönüşümsel liderlik davranışlarının uygulanması gerekmektedir (Celep, 2004: 174). Dönüşümsel liderlikte, tarafları karşılıklı özendirici, güdüleyici, harekete geçirici ve niteliklerini geliştirici bir ilişki söz konusudur, böyle bir ilişkinin doğal sonucunun dönüşüm olması beklenen bir durumdur (Aydın, 2013: 91).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çağın gerektirdiği değişimin yakalanması yöneticilerin gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlarla donanmış olmalarını gerektirmektedir (Sezgin, 2013:142). Ayrıca okul yöneticilerinin özellikle yöneticiliğinin yanında aynı zamanda öğretimsel bir lider olması gerektiği gerçeği yirmi birinci yüzyılda yadsınamaz bir gerçektir (Yörük ve Akdağ, 2010). Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinden beklenen görevler içerisinde yeni öğretim programları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleri ile paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğini kazanmalarıdır (Biro, Nurluöz ve Silman, 2010). Yeni müdürlük anlayışı, okul müdürünün öğretim liderliği konusunda etraflı bilgiye sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Yeni müdürlüğün pedagoji, müfredat gibi konularda derinlemesine bilgiye sahip olması ve öğretim konusunda öğretmenlere liderlik yapabilecek bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007: 100).

Gerek liderlik, gerek öğretim liderliği, farklı durumlarda farklı okul tiplerinde değişiklik gösterebilir. Yani, bir okulda okul müdüründen yalnızca öğretmenler arasında

bazı sorunları çözmesi beklenirken, bazılarında ise okulu etkili bir biçimde yönetmesi beklenebilmektedir (Baş ve Yıldırım, 2010).

3. Baskı Grupları

Sosyal ve ekonomik olduğu kadar politik bir girişim olan eğitimi, özellikle düzenli yarar grupları etkilemek isterler. Bunların kendilerine özgü kamu yararı kavramları ve buna dayalı eğitim felsefeleri olur (Bursalıoğlu, 1991: 53- 54). Bu kapsamda değerlendirilebilecek gruplar, yasal ve yasa dışı olabilir. Bu gibi herhangi bir örgütü dolaylı veya doğrudan etkilemeye çalışan gruplara ve ögelere baskı grubu denir. Buradaki baskı kavramı, örgüt üzerinde etkisi yasal olarak saptanmamış olma durumunu ifade etmektedir. Bu grup veya ögelerin etkilerinin, mutlaka olumsuz olacağı anlamına gelmemektedir. Yasal kategoride valilik- kaymakamlık, belediye, muhtarlık, yerel, ulusal, uluslararası sahipli ya da üyeli şirketler, fabrikalar, esnaflar, yerel, ulusal, uluslararası sahipli ya da üyeli sivil toplum kuruluşları, ticari birlikler, sendikalar vb bulunur. Baskı ögeleri ise medya, teknoloji, nüfus hareketleri, savaşlar ve antlaşmalar, iklim, hastalık ve afetler şeklinde sınıflandırılabilir. (Toprakçı, 2008: 58- 88); Diğer yandan yasa dışı kategoride ise yerel, ulusal, uluslararası kökenli ya da üyeli mafya ve terör grupları vardır. Baskı grupları felsefelerini okulun amaçları çerçevesine sokmaya çalışırlar. Eğer eğitim mesleği eğitimin amaçları ve bunların kontrolü konusunda kendi sorumluluğu bakımından sağlam bir felsefeye sahip değilse, düzenli yarar grupları karşısında direnemez. En önemli baskı grupları ya hükümet dairelerindeki kanun yapıcı ve uygulayıcıları arasından yahut görünürde lideri bulunan ufak ve güçlü gruplardan meydana gelir. Çevre ilgi ve yararının bir araya getirdiği çeşitli gruplara bağlı bireyler topluluğu olduğuna göre, çevrede çeşitli grupların bulunması olağandır. Bu gruplar dengede olduğu sürece, okul yöneticisini yıpratıcı bir durum meydana gelmeyecektir. Fakat bunlardan biri veya birkaçı, çevrede bir güç yapısı kurarsa okul yöneticisinin bu yapıyı tanımak ve gözlemek zorundadır. Bunların tutumu okul yararına değil zararına geliyorsa, okul yöneticisi onları etkileme durumunda onları aydınlatmak yoluyla görüş ve davranışlarını değiştirmeye çalışmalıdır.

Çağdaş bir toplumda eğitimin her zaman toplum içindeki bir grubun otoritesinin bir ifadesi olduğu ileri sürülebilir. Bugünün toplumlarının büyük çoğunluğunda, eğitimin önemli bir kısmı devletin kontrolündedir. Bunun sonucu olarak, eğitim

politikasını devlet adına siyasal iktidarlar saptamaktadır. Siyasal iktidar toplumsal güçlerin, statü gruplarının ve her tür birliklerin odak noktasıdır. Er ya da geç toplumsal gereksinimleri karşılamak durumundadır. (Aydın, 1996: 81). Okulun bulunduğu çevredeki yerel yöneticiler ve siyasi otoritelerin temsilcileri başta eğitim yöneticileri olmak üzere, öğretmenler, okul çalışanları ve veliler üzerinde çeşitli baskılar oluşturmakta ve gerektiğinde bunları eyleme dönüştürmektedirler (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Yine dernek, federasyon ve sendika gibi kuruluşlar, okul ve eğitim yöneticileri üzerindeki etkileri bakımından önemlidirler (Bursalıoğlu, 1991: 53- 54). Örgütlenme dereceleri farklı olabilir. Üstün olarak nitelendirilen bireyler tek başlarına bir toplumsal güç olabilirler. Çevrelerindeki diğer insanların düşünce ve eylemlerini, toplum yaşamında yer alan değerleri ve teknikleri doğrudan etkileyebilirler (Aydın, 1996: 80). Bütün bu kurumlarla dengeli bir yönetim anlayışını benimseyip uygulamak, okul yönetimi için oldukça zor bir durumdur. Çünkü alınacak bazı kararlarda, bazı siyasi partilerin etkisi daha fazla olacak, diğer siyasi parti temsilcileri bu durumdan rahatsız olabilecektir. Kısacası belirtilen baskı gruplarının her biri yeri ve zamanı geldiğinde okulların üzerinde etkili olmak isteyeceklerdir (İnandı, 2013: 378).

2.1.5. Teknolojik Etkenler

Yaşadığımız çağ sonsuz teknolojik gelişmelere neden olmaktadır. Toplumların gelişmişliği, bilimsel bilgiyi üretme ve onu kullanma düzeylerine bağlıdır. Geri kalmış ülkelerde bilgi üretimi sınırlı, gelişme yolundaki ülkelerde yetersiz; gelişmiş ülkelerde ise üst düzeyde görülmektedir (Can, 2003).

Teknoloji sadece kullanılan aletleri, cihazları kapsamaz, sistematik işlemleri, etkinliklerin düzenlenmesini ve örgütün işleyişinin önündeki engelleri aşmak için tasarlanmış işlemsel buluşları da kapsamaktadır (Aydın, 2013: 23). Kitleli boyutta ileti dağıtabilen toplumda görsel ve işitsel haber alma olanağı sağlayan basın, radyo, televizyon, sinema, tiyatro, internet vb gibi araçlar olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2008: 58- 88). Örgüt mutlaka teknolojik kaynaklara sahip olmak zorundadır.

Teknoloji insanlar için belirli bir fiziksel, psikolojik ve sosyal çevre oluşturmakta, dolayısıyla söz konusu çevre de insan davranışlarını ve ilişkilerini etkilemektedir (Şişman, 2007: 5). Bu gelişmeler, okulları dolayısıyla okulun içindeki herkesi hızla etkilemektedir. Örgütlerin esas işini etkileyen, iş dünyasındaki liderler gibi yeni

anlayışın teknolojilerini belirlemek ve bu teknolojileri kullanmak için gerekli aletleri, süreçleri ve becerileri sağlamak liderlerin temel görevleri arasındadır. Bunun anlamı liderlerin bu teknolojilerin etkin kullanımıyla ilgili süreçlerin gelişimini, kontrolünü ve sürekli ilerlemesini sağlamak için kendilerini ve diğerlerini geliştirmeleridir. Sürekli ilerlemenin anahtarı yarışan teknolojiler arasında seçim yapma yeteneğidir. Bu görevleri gerçekleştirmek için eğitim liderleri, iş dünyasındaki liderler gibi yeni anlayışlar geliştirmek zorundadırlar (Sclechty, 1937/ 2005: 31- 36). Brooks- Young (2002)' a göre eğitimcilerin yeni teknolojilerin etkilerini anlamaları gerekir. Giderek artan biçimde internet'e bağlı bilgisayar, projeksiyon, elektronik tahta, sınıf ortamında yerlerini almakta, öğrenme ortamı ağ ortamına taşınmaktadır. Ağ toplumunun gelişimine paralel olarak okullara eğitim teknolojilerinin alınması, güncellenmesi, bilgisayar konusunda uzman personelin istihdam edilmesi, öğretmenlerin yeni araç-gereçleri kullanması için yetiştirilmesi konularında okul müdürlerinin sorumlulukları da artmaktadır. (Akt. Eren ve Kurt, 2011).

Marshall (1982) teknolojinin okula ve okul yönetim süreçlerine ilişkin en önemli etkisinin, okul yönetimin ana süreçlerinden biri olan karar verme sürecine ilişkin olduğunu belirtmiştir. Eğitim yöneticisinin en önemli işlevlerinden biri, karar alma süreçlerini düzenlemek ve rehberlik etmektir. Etkili karar vermenin en önemli girdilerinden birisi bilgidir. Bilgisayar ve ilgili teknolojiler sayesinde çağcıl okul yöneticisi, kısa sürede binlerce sayfa bilgiye ulaşabilmekte, bu bilgiler ışığında daha sağlıklı, planlar yapabilmekte ve projeler üretebilmektedir (Akt. Turan, 2002).

Sosyal değişimlerin örgütleri yeniden düşünmemizi gerekli kılması gibi teknolojik değişimler de bu organizasyonları yapısal bir değişime sürükleyebilir. Bunun alternatifi, değişimleri örgütün dışında tutmak veya değişimleri örgütün alışılmış düzenini bozmayacak şekle sokmaktır. Örneğin, okulların bilgisayarları, daktilo, programlı ders kitabı veya hesap makinesi olarak kullanması oldukça yaygındır. Maalesef, okullarda bilgisayarların öğrenciler için yeni zihinsel etkinlikler geliştirmek için kullanılması pek yaygın değildir. Sürekli gelişen örgütlerle gelişmeyen örgütler arasındaki en önemli fark; onların esas işlerini yapma yöntemlerini etkileyen teknolojik değişimlere karşı gösterdikleri tepkidir. Bir kez daha belirtmek gerekirse, bu durumda okulların yapacağı iş öğrencilerin yapmaya değer bulacakları çalışmalar tasarlamaktır (Sclechty, 1937/ 2005: 31).

Bilişimin getirdiği teknolojik kolaylık ve olanaklar sayesinde geleneksel eğitim uygulamalarında okulda bölüm belirleme ve seçme, okul süresi, öğrenim sürecinde bir ülkeye bağımlı olma ya da zorunlu ders alma gibi yükümlülük ve zorunluluklar terk edilmektedir.

Kitle iletişim araçları ve yeni teknolojiler, öğrencilerin yaşamına eğitim kurumlarından daha önce girmektedir. Bu gelişme bilinen anlamdaki okul öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliğinde değişimlere yol açmaktadır. Öğrencilerin kendilerine gösterilen yerlerde oturduğu, ders saatlerinin zille başlayıp bittiği bireysellikten uzak sert ve katı gruplandırma sistemlerinin olduğu, başarının notla değerlendirildiği geleneksel okulların yerini, çocuğun çok değişik deneyler içinde bulunacağı, öğrencilerin sürekli grup değiştirecekleri ve zaman zaman da tek başlarına çalışacakları, birçok öğretmenli ve tek öğrencili sınıfların olduğu okullar alacaktır. Artık video, internet ve televizyon gibi kitle iletişim araçları, okulda edinilen bilgi kadar hatta ondan daha fazla enformasyon sağlayan kaynaklara dönüşmüş bulunmaktadır. Ancak bu kaynakların sağladığı enformasyon, okulun sunduğu biçimde amaca yönelik bir nitelikte değil daha çok bir bilgi bombardımanı niteliğinde olmaktadır. Bu nedenle de yararı kadar öğrenci davranışları üzerinde olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Çağlar, 2008: 71- 72). Teknoloji sınıfı içerden etkilemenin yanında cep telefonu, internet, televizyon, radyo, otomobil vb araçlarla sınıf dışından da olumlu olumsuz etkileyebilmektedir. Bütün bu ürünlerin bilinçli kullanım durumları olumlu etkilerde bulunabilir (Toprakçı, 2008).

Brooks-Young (2002) ve Holland (2000)' a göre bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul yönetimi ve öğretme-öğrenme etkinliklerine entegrasyonu ve yararlı biçimde kullanılmasında yönetsel destek önemli bir faktördür (Akt. Bülbül, Çuhadar, 2012). Günümüzde okul müdürlerinden beklenen, okullarında eğitim teknolojilerinin etkili şekilde kullanılmasını sağlamaları, diğer bir deyişle teknoloji liderliği yapmalarıdır. Teknoloji lideri olarak okul müdürlerinin bilgi ve desteğinin, öğretim sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanan öğretmenlerin desteklenmesinde ve cesaretlendirilmesinde, teknolojinin bütün sınıflara entegre edilmesinde anahtar role sahip olduğunu vurgulamışlardır (Eren ve Kurt, 2011). Teknolojik liderliğin araç gereç temininden çok daha öte bir özellik olduğu pek çok araştırmacıya göre bir gerçektir (Marulcu, 2010: 18). Parks, Sun ve Collins (2002)' e göre teknoloji lideri olarak okul müdürlerinin sahip olması gereken nitelikler, teknoloji vizyonuna sahip olma, bu

konuda personel geliştirme etkinliklerini destekleme, eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik etme, okula teknolojik alt yapı sağlama, teknolojiyi kullanabilme teknik bilgisi olarak ifade edilmektedir (Akt. Banoğlu, 2011).

Eğitim ve öğretimi daha işlevsel ve etkin bir hale getirmek, daha iyi çıktılar sağlamak, toplumun gereksinimlerini karşılayabilmek için eğitim liderleri teknolojik liderlik rollerini iyi bir şekilde gerçekleştirmelidirler (Marulcu, 2010: 18).

Coilis (1988), Kearsley (1993), Virginia Department of Education (VDE), (2001)' ye göre literatürde, okul yöneticisinin teknoloji konusunda sahip olması gereken yeterliliklerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Akt. Turan, 2002):

- Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili temel kavramları anlama,
- Belli başlı yazılımları ve donanım yazılımlarını tanımlayabilme,
- Yazılım ve donanım seçiminde ve değerlendirilmesinde
- Göz önünde bulundurulması gereken özellikleri bilebilme,
- Teknolojinin okulda ve eğitim sisteminde kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirebilme,
- Teknoloji alımı için kaynak arama,
- Teknolojiyle ilgili kullanım önceliklerini ve alanlarını belirlemedir.

Kearsley ve Lynch (1994)' a göre, başarılı bir teknoloji liderliğinin okul açısından bazı olumlu sonuçları ise şöyle sıralanabilir (Akt. Eren ve Kurt, 2011) :

- Öğrencilerin akademik başarıları gelişir.
- Öğrencilerin okula devamı artar.
- Öğrencilerin tükenmişlikleri azalır.
- Öğrencilere daha iyi eğitim-öğretim ortamı hazırlanır.
- Daha etkili yönetim faaliyetleri sağlanır.
- Öğretmenlerle diğer çalışanların tükenmişliklerini azaltır.

Armstrong (2011)' e göre teknolojinin yabancılaşma ve bireyselleşme yol açabileceğini bu nedenle olumsuz etkilerinin de olabileceğini müdürler göz önünde bulundurmalıdır. Burada önemli olan teknolojinin iyi veya kötü olması değil, teknolojinin nasıl kullanıldığıdır (Akt. Aslan, 2012).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaplan (2013) tarafından yapılan Yöneticilerin Performanslarını Düşüren Okul İçi Etkenler başlıklı çalışmada amaç, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin performansını düşüren okul içi etkenlerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerinde bulunan devlet ve özel ilkokullar ile devlet ve özel ortaokullarında görev yapan okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2012- 2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerinde bulunan devlet ve özel ilkokul ile devlet ve özel ortaokul içerisinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 125 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyle sıralanabilir;

- Okul bahçesinin fonksiyonel olmayışı,
- Okuldaki yardımcı personel yetersizliği,
- Ücretlerin tatmin edici olmaması,
- Çalışacağı öğretmeni seçememeleri
- Başarısız öğretmeni sistem dışına çıkaramamaları yöneticilerin performanslarını tamamen etkilemiş;
- Okul bütçesini verimli planlayamama,
- Resmi evrakların bir düzen içerisinde olmaması,
- Okuldaki ısı, ışık yetersizliği ise yöneticinin performansını nadiren etkilemiştir.

Sığır (2013)'ın Yöneticilerin Davranış Boyutlarının Okul İklimine Etkisi başlıklı çalışması, meslek liselerindeki yöneticilerin davranış boyutlarının öğretmen algılarına dayalı olarak okul iklimine etkisini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan meslek liseleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise bu okullarda görev alan 331 öğretmen oluşturmaktadır.

Yöneticilerin davranışlarıyla ilgili uygulanan anketlerden elde edilen bulgulara göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldığı ifadeler,

- Yöneticilerin, eğitim ve öğretimle ilgili sorunlar ve kararlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini almaya özen gösterir,
- Öğretmenlerin her zaman kendisine itaat etmelerini ister,

Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı ifadeler ise,

- Yönetici çalışanlara tarafsız ve adil davranır,
- Mevzuata çok bağlıdır,
- Bizimle olan ilişkisi resmidir,
- Öğretmenlerin ders planlarını kontrol eder,
- Okulda dolaşır, öğretmen öğrenci ve diğer personelle iletişim kurar,

Kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı ifadeler,

- Yönetici toplantılarda alınan kararların uygulanmasına özen gösterir,

Meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazla katıldığı ifadeler,

- Yönetici, iş bölümünü bilgi yetenek ve uzmanlık alanına göre yapar,
- Okulda dolaşır, öğretmen öğrenci ve diğer personelle iletişim kurar,
- Okula ve öğretmenlere ait duyuruların zamanında yapılmasını sağlar,
- Zaman zaman öğretmenler odasında öğretmenlerle vakit geçirir, olduğu belirlenmiştir.

Türkoğlu (2013), Eğitim Kurumlarında Yönetici Pozisyonundaki Eğitim Yöneticilerin Değerlerini Etkileyen Etkenlerin belirlenmesine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Maltepe ilçesinde bulunan eğitim kurumlarındaki görevli yöneticiler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin, en fazla katıldıkları ifadelerin, liderlik vasıfları yöneticinin değerlerini etkiler, çevre ve paydaşlarla iyi iletişim yöneticinin değerlerini etkiler, kurum kültürü yöneticinin değerlerini etkiler ifadesinin olduğu belirlenmiştir. En az katıldıkları ifadelerin ise, cinsiyet farklılığı yöneticinin değerlerini etkiler, kurumla ilgili efsaneler yöneticinin değerlerini etkiler, okul aile birliğinin tutum ve davranışı yöneticinin değerlerini etkiler, sık tekrarlanan tören ve merasimler yöneticinin değerlerini etkiler ifadesinin olduğu belirlenmiştir.

Altun(2013), tarafından yapılan Müdürlerin Güdülenmelerini Etkileyen Etkenler başlıklı çalışmada amaç, ilköğretim kurumları müdürlerinin güdülenmelerini etkileyen etkenleri ortaya çıkarmak ve araştırmanın bulgularına dayanarak önerilerde

bulunmaktadır. Bu amaçla 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerindeki özel ve resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 154 okul müdürünün görüşü alınmıştır. Araştırmanın verileri Gökçe (2009) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Müdürlerinin Güdülenmelerini Etkileyen Etkenler Anketi ile toplanmıştır. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak, faktörler İşin Saygınlığı, Maddi ve Sosyal İmkanlar, İşin Niteliği, Kariyer ve Ödül İmkanları, Fiziksel şartlar olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir;

- Müdürler güdülenmelerini en çok işin niteliğinin (O=3,80) etkilediğini düşünmektedir. Bu etkeni sırasıyla, işin saygınlığı (O=3,52), fiziksel şartlar (O=3,11), kariyer ve ödül imkanları (O=3,04) ve maddi sosyal imkanlar (O=2,63) takip etmektedir.
- Müdürler en çok yaptıkları işten dolayı duydukları başarı ve gurur duygusu ile güdülenmektedir, en az da işyerinde yapılan maaş dışı sosyal yardımlardan etkilenmektedirler.
- Özel okullarda görev yapan müdürler ile resmi okullarda görev yapan müdürlerin, müdürlerin güdülenmelerini etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Özel ilköğretim kurumu müdürleri, güdülenmeyi etkileyen etkenleri, tüm boyutlarda resmi ilköğretim okulları müdürlerinden daha olumlu görmektedir.

Çoruk (2012)'un Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretim elemanlarının duygularını nasıl yönettiği ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın uygulaması ARBİS veri tabanına kayıtlı 47000 öğretim elemanına e- posta aracılığıyla ilgili link göndererek uygulanmıştır. Toplam 4843 yanıt alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre yöneticiler, duygu yönetimi davranışlarında karar verme sürecine, diğer süreçlere nazaran daha fazla önem vermektedirler. Eşgüdümleme süreci ise öğretim elemanlarına göre yöneticilerin duygu yönetimi davranışları konusunda en başarısız olduğu boyut olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Olumlu duygusal duruma sahip öğretim elemanlarının hem derslerine kendilerini daha fazla vereceği, hem de bilimsel

bilgi üretme konusunda daha azimli ve istekli olacakları düşünülmektedir. Bu nedenle yöneticilerin duygu yönetimi davranışları oldukça önemlidir.

Bu doğrultuda yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Yöneticilerin etkili bir duygu yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir. Yöneticilerin çeşitli eğitimlerle bu yönde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Orhan (2011)' in Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri (Erzurum İli Örneği) başlıklı çalışmasındaki amaçlardan bazıları, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu davranışlarına, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu davranışlarına, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu davranışlarına ne düzeyde sahip olduğunu saptamaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutu davranışa ilişkin her zaman yerine getirdikleri davranış derslerin zamanında bitirilme ve başlamasını sağlamak olmuştur. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu davranışa ilişkin çoğu zaman yerine getirdikleri davranışlar, okulun başarı durumunu öğretmenlere bildirmek, üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmek, öğrencilerin başarı durumunu tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapmak olmuştur. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin çoğu zaman yerine getirdikleri davranış öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmek olmuştur.

Kıranlı ve İlğan (2007) Eğitim Örgütlerinde Karar Verme Sürecinde Etik adlı makalesinde, etik karar vermeye farklı eğitim kurumları açısından örnekler vermiştir. Ayrıca, etik karar vermeyi etkileyen faktörleri de açıklamıştır. Bu faktörler, iş ortamının durumu, yapılması gereken görev, grubun emsalleri, liderlik tarzı ve geçmiş deneyimlerdir. Etik kararların tarihsel geçmişi de bu yöndeki eğilimleri etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, işletmenin kültüründe etik karar verme davranışı ne kadar benimsenirse, etik karar vermenin de o kadar başarılı olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca geçmişin de geleceği yansıtacağı anlayışından hareketle işletmenin kuruluşundaki anlayışın dahi işletmenin vereceği etik kararlarında önemli bir unsur olacağı da belirtilmektedir. Dolayısıyla işletmenin kuruluş felsefesiyle bütünleşen etik kodların etik karar vermede her zaman önemli bir unsur olabileceği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak kararlarda, önceki kararların, bilgilerin, tecrübelerin, sezgilerin, beklentilerin, kararlarla ilgili kişi ve durumların etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca her örgütün

kendi içinde devamlı güncelleyebileceği etik karar verme rehberi oluşturmalarının çalışanların etik ilkelere uymalarına katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

Çemberci (2003), Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği) başlıklı çalışmada amaç müdür ve müdür yardımcılarının kişilik özellikleri ile algılanan liderlik davranışı arasındaki ilişkilerin saptanmasıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Yöneticiler kendilerini öğretmenlerin algıladığından çok daha yüksek düzeyde işe odaklı algılamaktadırlar.
- Öğretmenlere göre müdürlerin gösterdikleri gerçek liderlik davranışı ile gerçekte göstermeleri gereken ideal liderlik davranışı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Okul müdürlerinin liderlik davranış boyutları olan yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama 46 yaş üstü gruptan elde edilmiştir. Bu durum zamanla kazanılan tecrübenin liderlik davranışına olumlu etkisinin açık bir göstergesidir.

Yüksel (2002) Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar verme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi adlı çalışmada, iletişim becerileri düzeyi farklı olan yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemiştir. Karar verme davranışı bu davranışın üzerinde etkili olan üç temel belirleyici ve bunların etkileşimi ile açıklanmaktadır. Karar verme davranışının temel belirleyicileri şunlardır, bir görev olarak karar vermeyi gerektiren problem durumu, karar vermekten sorumlu olan birey ve karar vermeyi yansıtan karar verme süreci. Davranış, rol alma ve problem çözme, karar verme davranışı bağlamında eş anlamlı olarak ele alınmaktadır. Araştırma için, iletişim becerileri değerlendirme ölçeği, karar stratejileri ölçeği, problem çözme envanteri kullanılmıştır. 109 yönetici adayına ölçek uygulanarak veriler kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda iletişim becerileri yüksek olan yönetici adaylarının problem çözme ve mantıklı karar alabilme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çelikten (2001), Etkili Okullarda Karar Süreci çalışmada etkili okul kavramını açığa kavuşturmayı, bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde yayınlanan çalışmaların bir sentezini yapmayı, elde edilen bilgiler doğrultusunda Kayseri’de etkili olarak kabul

edilen genel lise yöneticilerinin karar sürecine nasıl katıldıklarını açığa kavuşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, etkili okullarda karar süreci konusunda ulusal ve uluslar arası düzeyde yapılan araştırmaları kapsayan bir literatür taraması yapmıştır. Bu tarama sonuçlarına göre görüşme soruları hazırlayarak okul müdürleriyle görüşmüştür. Araştırmacının gözlemleri ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, etkili kararlar yöneticilerin zihinsel hazırlık ve çabaları sonucunda oluşmaktadır. Eğer yönetici karardan önce ayrıntılı olarak zihinsel hazırlık yapar, gerekli bütün bilgilere ulaşır, gerçekler ile kişisel görüşleri birbirlerinden ayırırsa, bu yöneticiler hiçbir hazırlık yapmadan sadece "evet" "hayır" şeklinde karar verenlere göre daha etkili olmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Walker ve Slear (2011) tarafından yapılan Tecrübeli ve Tecrübesiz Ortaokul Öğretmenleri Üzerinde Okul Müdürünün Davranışının Etkisi adlı çalışmada, Orta Atlantik eyaletinde seçilen altı okul bölgesinde her bölgeyi temsilen öğrenci yüzdeleri, bölge özellikleri (kentsel ya da kırsal) ve öğretmen sayıları gibi değişkenler göz önüne alınarak örneklem seçilmiştir. 640 öğretmene anket gönderilmiş bunlardan 366 sı ankete cevap vermiştir. Veriler üç ayrı çalışma ile toplanmıştır. Araştırmanın birinci bölümü için veriler Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen TSES–Long Formu ve ikinci bölümü daha önceki araştırmalar sonucu oluşturulan 11 maddeli okul müdürünün özelliklerinin değerlendirmesi formu, üçüncü bölümü ise kişisel bilgiler formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürü özellikleri formundaki davranışlardan 3 tanesinin öğretmen etkililiği ile önemli düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunlar, eğitimsel beklentileri biçimlendirme, iletişim ve ödül vermedir. Çalışmada ayrıca, farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin farklı okul müdürü davranışından etkilenme düzeyine odaklanılmıştır. Katılımcılar kıdemine göre (0-3 yıl, 4-7, 8-14 yıl arası, 15 ve daha fazla kıdemi olanlar) dört gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda birinci grup öğretmenlerin etkililiği için sadece ‘‘Eğitimsel beklentileri biçimlendirme’’ faktörünün, ikinci gruptaki öğretmenler için ise hem ‘‘Eğitimsel beklentileri biçimlendirme’’ hem de ‘‘iletişimin’’, üçüncü gruptaki öğretmenler için ‘‘Eğitimsel beklentileri biçimlendirme, iletişim ve ödül vermenin’’, dördüncü gruptaki öğretmenler için ise ‘‘grup amacına ilham verme’’ faktörünün önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Spaulding (2010), “Öğretmenlerin sınıf yaşamında neleri bilmesi gerekir?” sorusunu üniversitedeki öğretmen adaylarına sormasıyla, Öğretmenlerin Düşüncesi ve Davranışı Üzerine Olumsuz Liderlik Davranış çalışmasını yapmaya karar vermiştir. Bu soruya yanıt bulabilmek için, 45 tecrübeli öğretmene aynı soru yöneltilmiştir. Araştırmada, veriler açık uçlu anketle ve yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Her aday öğretmen ortalama iki tecrübeli öğretmene anket uygulayarak toplam yirmi altı şehirde 81 öğretmenden cevap alınmıştır. Bunlardan 31’i ilkokul, 15’i ortaokul, 35’i lise öğretmenidir. Araştırmanın sonucunda “öğretmenlerin sınıf yaşamında neleri bilmesi gerekir?” sorusuna 81 öğretmenin 76’ sının okul müdürünün politik strateji ve davranışını bilmesi ve ona uygun davranması gerektiğini belirtilmiştir. Öğretmenler okuldaki yönetim politikalarına örnekler vermişler. Ayrıca aday öğretmenlerin de bilmeleri gereken müfredat bilgisi, mevzuat, öğretim yöntemleri gibi pek çok şeye cevap vermişlerdir. Politik davranışın okul hayatına etki ettiğini ve müdürlük görevini yürüten kişinin politik olarak güçlü olduğu sonucuna varmışlardır. Maalesef 76 kişiden 62’si okul müdürüyle olan ilişkisinin olumsuz olduğu belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin düşünce ve davranışı üzerinde olumsuz etkili 7 ana kategori çıkmıştır. Bunlar, katılımsız karar verme, yönlendirmede eksiklik, adam kayırma, öğretmenlerden beklentinin açık olmayışı, güç gösterisinde bulunma, yönetimde yetersizlik, çelişkili beden dilidir. Bu faktörlerin yanı sıra olumsuz etkili bazı küçük kategorilerde çıkmıştır. Tüm bunlar okul müdürünün okulda merkezi bir rol oynadığını göstermiştir.

Camburn, May, Goldring ve Huff (2007) Okul şartları ve kişisel özellikler: Okul müdürünün davranışını ne etkiler? Başlıklı çalışmada okul müdürlerinin oldukça fazla sayıda ve karmaşıklıkta sorumluluğu üstlenmek zorunda olduğundan, okul müdürlerinin sorumluluk alanlarının ne olduğu ve vakitlerini bu alanlara hangi oranda pay ettiğini saptamaya çalışılmıştır. Bu amaçla müdürler çeşitli özelliklerine göre üç gruba ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla Eclectic müdürler, öğretim liderleri, ve öğrenci merkezli liderlerdir. Bulgulara göre, birinci gruptaki okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir bölümünü personel sorunlarına ayırdığını, ikinci grup müdürlerin zamanlarının büyük bir bölümünü öğretimsel liderlik çalışmalarına ayırdığını, üçüncü gruptaki okul müdürlerinin ise zamanlarının büyük çoğunluğunu öğrenci merkezli oldukları için öğrenci işlerine ayırdığını belirtmişlerdir.

Hipp (1996) Öğretmen etkililiği: Okul Müdürünün Liderlik Davranışının Etkisi başlıklı çalışmada öğretmen etkililiği üzerinde okul müdürünün davranışını tespit

etmeye çalışmıştır. Bu amaçla Wisconsin eyaletinde seçtiği 10 ortaokulun müdür ve öğretmenleriyle görüşmüştür. Bu araştırmada veriler, gözlem, görüşme, nicel veriler, telefon görüşmeleri ve araştırmacının notları gibi pek çok farklı metotla elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre sekiz liderlik davranışının öğretmen etkililiğini sürdürme ve güçlendirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu liderlik özellikleri; model davranış sergileme, grup amacından ilham alma, öğretmenlerin çabasının farkında olma, öğretmenlerin karar verme mekanizmasını destekleme, öğrenci davranışını yönetme, başarı için pozitif iklim yaratma, takım çalışması ve işbirliğini destekleme, yenilikleri destekleme, personel ve öğrencilere güvenme, saygı ve sevgi çerçevesindeki ilişkileri güçlendirmedir. Bulgulara göre Leitwood' un üç dönüşümsel liderlik davranışı olan model davranış, grup amacından ilham alma ve ödül verme ile genel öğretim etkililiği; model davranış ve ödül verme ise kişisel öğretim etkililiği ile önemli derecede ilişkili bulunmuştur.

Reitzug (1994)' ün destekleyici okul müdürü davranışı vaka çalışmasında, destekleyici okul müdürü davranış modellerini saptamak öncelikli amaçtır. Ayrıca bir diğer amaç manipulatif ve güçlendirici müdür davranışları arasındaki farkı doğru olarak ortaya koymaktır. Reitzug (1994) tarafından, daha önceki teorik çalışmalara vaka çalışması sonucu da eklenerek destekleyici davranış modelleri, yardım edici, kolaylaştırıcı ve imkan sağlayıcı olarak sınıflandırmış ve bu destekleyici davranış modelleri için birtakım davranış örnekleri verilmiştir. Bunlar:

A-Yardım edici davranış modeli: Okul müdürü eleştiriyi teşvik etmeli, problem çözme becerisi sağlamalı, sorumlulukla beraber otonomi vermeli ve öğretmenlere daha fazla özerklik sağlamalıdır. Fikir sunmayı desteklemek için, güvenilir iletişim kurmalı, risk almayı teşvik etmelidir. Öğretmenlerin kendini onaylamasını sağlamak için, onların düşüncelerini yüceltmelidir. Başkalarıyla iletişim için takımlar oluşturmalıdır.

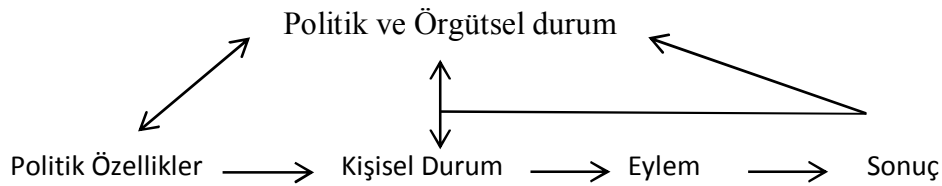
B- Kolaylaştırıcı davranış modeli: Eleştiri yeteneğini ortaya çıkarmak için, sorular sorarak öğretmenleri bir teorinin başlangıç noktası olarak görmeyi teşvik etmeli, çevreye gözlemleyici bir açıdan bakarak öğrenim ve öğretim için alternatif çevreler sağlamalı, çeşitli fırsatlar, fikirler, metinler ile personelin gelişimini sağlamalıdır.

C-İmkan sağlayan davranış modeli: Eleştiriyi ve fikir sunmayı teşvik etmek için, öğrencilere kullanmak için maddi ve manevi imkan sağlamalı yani kendini

profesyonelliğe adanmış, öğrenci ilgisini artırma ve kaynak edinme adına yapılan aktiviteleri (Burs ve bağış) teşvik etmelidir.

Smith, Maehr ve Midgley (1992), Kişisel ve Demografik Özellikler Arası İlişki ve Okul Müdürünün Yönetimsel Davranışıyla ilgili bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla anketler Illinois'teki 160 okul müdürüne mail yoluyla gönderilmiştir. Okul müdürünün yönetim rolü açısından, kişisel özellikler ve bölgenin kültürünün önemi kolayca anlaşılmıştır. Kişisel özellikler, okul müdürünün hedefleri ve liderlik özelliklerinin okul müdürünün yönetimsel davranışı üzerinde en fazla etkili olduğu bulunmuştur. Çevrenin müdürün yönetimsel davranışı üzerinde etkili olduğu ancak müdürün liderlik davranışında herhangi bir artış ya da azalışa neden olmadığı saptanmıştır.

Trider ve Leithwood (1988), Okul Müdürünün Davranışları Üzerindeki Etkenleri Keşfetmek adlı çalışmada, araştırmanın odak noktası okul müdürünün okulda ne yaptığı ve bunların etkileridir. Çünkü müdürlerin davranışı okul üzerinde düşündürücü bir etkiye sahiptir. Bu noktadan hareketle Trider ve Leithwood (1988) tarafından, Ontario eyaletinde, okul müdürünün politik davranışının hangi faktörler tarafından etkilendiği araştırılmıştır. Bu amaçla 2 çalışma yapılmıştır. Birinci çalışma için veriler, 23 okul müdür ve müdür yardımcısıyla yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır. Birinci çalışma sonunda elde edilen verilerle davranış süreci şekil 1' deki gibi özetlenmiştir.



Şekil 1. Davranış Süreci (Trider ve Leithwood, 1988)

Şekil 1' de de görüldüğü gibi yapılan içerik analizi sonunda okul müdürlerinin ifadeleri arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Beş ayrı davranışa üç farklı açıdan yaklaştıkları görülmüştür. Bu davranışlar, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını belirleme, bunları uygulama, gerekirse değiştirme, ailelerle iletişim kurma, çözümü yürürlüğe koymaktır. İkinci çalışma için de 114 okul müdürüne anket uygulanmıştır. Anketin sonucunda okul müdürünün davranışını etkileyen 10 faktör aşağıda özetlenmiştir.

- Okul müdürünün mesleki tecrübesi,
- Öğrenci için neyin daha iyi olduğuna dair inançlar,
- Merkezi hükümetin eğitim programına karşı tutumu,
- Eğitim programının amaçları,
- Merkezi hükümetin eğitim planı,
- Okul personelinin kuruma sağladığı katkı düzeyi,
- Değişim düşüncesi,
- Okul personelinin yönlendirmesine müdürün kabul düzeyi,
- Özel eğitim bilgisi,
- Okul personeli arasındaki iletişim.

Dziuban (1976) Yönetim Performansı ve Kişilik: Bazı İleri Görüşler başlıklı çalışmasında mevcut yönetsel performans stillerini daha yalın hale getirmeyi hedeflemiştir. Buna ilaveten çalışmanın amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- İlkokul müdürlerinin performansının farklı boyutlarını saptamak için işin doğasını anlamak,
- Okulun yönetim kadrosuyla ilgili problemler hakkında bilgi toplamak,
- Okul yönetiminin okulun eğitimi ve öğretimi için materyal temin etmesini sağlamaktır.

Çalışmada 232 okul müdürü 68 kategoride değerlendirilmiştir ve sonunda 40 kategori gelecek analizler için seçilmiştir. Bu 40 kategori 8 ana faktörün alt dalları olarak belirlenmiş olup aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Bilgi alışverişi,
- Harekete geçmeden önce etraflıca araştırma,
- Önerileri göz önünde bulundurmak,
- Mevcut durumu analiz etmek,
- Çevreyle ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmek,
- Organizasyon,
- Çevredekilere dönüt vermek,
- Diğerlerini yönetmek.

Victor ve Kauffman (1971), Değişim Faktörü Olarak Okul Müdürü adlı çalışmasında, Bostondan üç müdür (Mary, Richard, Barbara) ile görüşmüşlerdir. Bu müdürlerin bulundukları pozisyonlara nasıl seçildikleri, okuldaki değişiklikleri nasıl yürüttükleri ve bu değişiklikler hakkında ne düşündükleriyle ilgili konuşmuşlardır. Mary isimli müdür, atandığı okulun ikliminin oldukça sessiz ve monoton olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlüğü ile ilgili herhangi bir eğitim görmemiş olmasına rağmen içgüdüsel olarak okulunda değişiklikler yapma ihtiyacı duymuştur. Bunun için de okul müdürünün sahip olması gereken birkaç değişim faktörü belirlemiştir. Bunlar, bilgi sağlayıcılık, okuldaki güç merkezinin tespiti ve rol model olmaktır, diye eklemiştir. Richard isimli müdür velilerin ve personelin arasında bölünmüşlüğü yaşadığı bir okulda görev yapmıştır ve çeşitliliği avantaj haline getirmeyi denemiştir. Bu amaçla problemleri çözebilmek adına öğretmen kurulları oluşturmuştur. Böylece bölünmüş grupları bir amaç uğruna birleştirebilmiştir. Barbara isimli müdür ise nispeten daha iyi durumda bir okulda çalışmıştır ama yine de okulda bazı küçük problemlerin yaşandığını belirtmiştir. Personelin imkanlara daha kolay ulaşmasını sağlamayı ve okulun güç dengesini değiştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla yetkiyi yardımcı personelden öğretmen ve yöneticilere dağıtmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin davranış etkenlerinin neler olduğunu belirlemek ve bu etkenlerin bağımsız değişkenler açısından değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma amacına göre tarama araştırmasıdır.

Hangi desenin kullanılacağını biraz da araştırmacının amaç ya da ilgisi belirler. İlgi çok sayıda obje ya da insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmak ise tarama deseni uygundur (Balcı, 2005: 211). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2013: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014- 2015 öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesi resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2014- 2015 eğitim- öğretim yılı istatistik verilerine göre, Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesi sınırlarında 88' i ilköğretim, 58' i ortaokul ve 33' ü lise olmak üzere 179 resmi okul bulunmaktadır. Bu okullarda toplam 3553 sınıf ve branş öğretmeni görev yapmaktadır.

Evrendeki bütün elemanları incelemek, gerek zaman, gerekse maddi koşullar açısından zor olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme tabakalı (zümrelere göre) örneklem şeklinde oluşturulmuştur. Evrendeki alt grupların örnekleme temsili edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bunun için de evren önce iki ya da daha çok tabakaya ayrılır. Bu tabakalanma tek bir ölçüte göre ya da iki ya da daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Sonrada her tabakadan basit bir

yansız örneklem alınır ve alt örneklem toplama örneklemini elde etmek üzere birleştirilir (Balcı, 2005: 85).

Tabakalı örnekleme yönteminde araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre (değişkene) göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada okul müdürünün davranış etkenlerine ilişkin öğretmen görüşleri sınıf ve branş öğretmenleri arasında farklılaşabileceğinden tabakalar branşa göre oluşturulmuştur. 3553 kişilik araştırmanın evreninin % 26' sını (929 kişi) sınıf, % 74' ü (2624 kişi) branş öğretmenidir (EK 1)

Araştırma kapsamında, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Balcı (2005) tarafından önerilen tabakalı örnekleme örnekleme büyüklüğü hesaplama formülünden yararlanılmıştır.

Şekil 2. Tabakalı Örnekleme Örnekleme Büyüklüğü Hesaplama Formülü

$$N = \frac{no}{1 + \frac{no}{N}} \quad n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{3553}} = 346$$

N: Evren büyüklüğü (N=3553)
n: Örneklem büyüklüğü (n= 346)
t:Güven düzeyine karşılık gelen tablo z değeri (0.05 için 1.96)
PQ = (.50) x (.50) = .25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi
d: Tolerans Düzeyi (.05)
(d=0.05)

$$n_o = \frac{t^2 \times PQ}{d^2} \quad n_o = \frac{1.96^2 \times 0.25}{0.05^2} = 384, 16$$

Bu araştırma için de uygun örneklem büyüklüğü en az 346 olarak belirlenmiştir.Ancak deneklerden dönmeyecek anket miktarı ve geri dönen anketlerin bir kısmının da eksik doldurulacağı gözönünde bulundurularak 600 kişiye ulaşılması araştırma için uygun görülmüştür. Tabakalarda yer alacak öğretmenlerin % 26' sını (156 kişi) sınıf, % 74'ü (444)branş öğretmeni olarak hesaplanmıştır.

Yeşilyurt merkez ilçesi sınırlarında bulunan okullarda156'sını sınıf, 444' ü branş öğretmeni olacak şekilde, 600 kişiye ölçek formu uygulanmıştır. Formların kontrolü

sırasında % 10'dan fazlası eksik bırakılan, kişisel bilgiler bölümü doldurulmayan, gelişigüzel doldurulduğu belirlenen 56 ölçek formu elenmiştir. Geriye kalan 544 form SPSS' e girildikten sonra eksik değerler için serilerin ortalaması (series mean) alınmıştır. İstatistiksel analiz yapmadan önce, uç değer olup olmadığı kontrol edilerek 32 ölçek formu veri setinden çıkarılmış böylece 512 kişi elde edilmiştir. Bu 512 kişinin 132'si sınıf, 380'i branş öğretmenidir.

Örneklemdaki sayı evrendeki sayıya yaklaştıkça örneklem istatistikleri de evren parametresine yaklaşmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Ayrıca, örnekleme yanlışlarından yansız yanlışlar, örneklem büyüklüğü ile ters orantılıdır. Örneklem büyütülerek bu tür yanlış olasılığının azalacağı kabul edilir (Karasar, 2013). Bu amaçla bulguların güvenilirliği ve örneklemin evreni temsil gücünü artırmak için % 26'sı sınıf (132 kişi), % 74'ü branş (376 kişi) öğretmeni olacak şekilde örnekleme 508 kişinin alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleimde Yer Alan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı

Okul Adı	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı
1. Ali Nahit Bozatlı İlkokulu	15	11
2. Ali Nahit Bozatlı Ortaokulu	11	1
3. İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi	60	19
4. Akmercan Anadolu Lisesi	35	15
5. Malatya Fen Lisesi	28	17
6. Cumhuriyet İlkokulu	6	5
7. Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi	43	17
8. Şehit Yüzbaşı Hakkı Akyüz Ortaokulu	17	5
9. Toki İlkokulu	45	38
10. Toki Ortaokulu	34	2
11. Kolukısa Anadolu Lisesi	33	12
12. Gevher Nesibe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	25	18

Tablo 1. (Devamı) Örneklemede Yer Alan Okullar, Öğretmen Sayıları ve Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı

Okul Adı	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı
13.Yeşilyurt Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	26	25
14. Mahmut Şahin Balarısı İlkokulu	11	8
15.Mahmut Şahin Balarısı Ortaokulu	13	6
16. Beydağı Abdülkadir Eriş Anadolu Lisesi	51	40
17. Mahmut Çalık Anadolu Lisesi	30	17
18. Fethi Gemuhluoğlu Fen Lisesi	35	34
19. Şehit Yüzbaşı Hakkı Akyüz İlkokulu	26	21
20. Yakınca Anadolu Lisesi	15	10
21.Yakıncıkent SadiyeÜnsalan Kız Teknik ve Meslek Lisesi	26	19
22. Begüm Kartal İlkokulu	46	43
23. Begüm Kartal Ortaokulu	44	27
24. Sümer Ticaret Meslek Lisesi	64	53
25.Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi	43	36
26. Milli Egemenlik İlkokulu	22	6
27. Milli Egemenlik Ortaokulu	16	3
Toplam	820	508

Yukarıda belirtilen ölçütlere göre yapılan ayıklamalardan sonra değerlendirmeye alınan 508 öğretmenden 296'sı (%58.3) erkek, 212'si ise (%41.7) kadındır. Mesleki kıdemleri açısından bakıldığında, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan 52 (%10.2), 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olan 94 (%18.5), 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan 115 (%22.6), 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan 123 (%24.2), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan 124 (%24.4) kişi vardır. Branşları açısından ise 132'si (%26) sınıf öğretmeni, 376'sı (%74) branş öğretmenidir. Okul türleri açısından bakıldığında 132'si (% 26) ilkokulda, 44'ü (% 8.7) ortaokulda, 332'si (% 65.4) lisede görev yapmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Sayıları ve Yüzdeleri

	Değişken	Kişi sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	212	41.7
	Erkek	296	58.3
	Toplam	508	100
Branş	Sınıf	132	26
	Branş	376	74
	Toplam	508	100
Kıdem	1-5 yıl	52	10.2
	6-10 yıl	94	18.5
	11-15 yıl	115	22.6
	16-20 yıl	123	24.2
	21 yıl ve üzeri	124	24.4
	Toplam	508	100
Okul Türü	İlkokul	132	26
	Ortaokul	44	8.7
	Lise	332	65.4
	Toplam	508	100

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla kullanılacak ölçme araçlarına karar verilirken, ilgili alanyazında geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu yüzden araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeği’’ kullanılmıştır. Çalışma 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Gerekli izinler (Ek 2) alındıktan sonra 2014 Nisan, Mayıs aylarında uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlere birinci kısmı kişisel bilgiler ikinci bölümü Okul Müdürünün Davranış Etkenleri ölçeğinden oluşan bir form uygulanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak, cinsiyet, branş, kıdem ve okul türleri ve görevleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Görevi müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olan öğretmenler çalışmaya dahil edilmemiştir.

3.4.2. Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeği

Bu araştırmada Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesi sınırlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün davranış etkenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Okul müdürünün davranış etkenleri ölçeğini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili geçmişte yapılan benzer çalışmalar (Altun, 2013; Kıranlı ve İlğan, 2007; Smith, Maehr ve Midgley 1992; Spaulding, 2010; Trider ve Leithwood 1988; Türkoğlu, 2013)incelenmiştir. Etkenlerin tespit edilmesi için Hoy ve Miskel (2010)' in sosyal sistem modelinden,okul müdürünün davranış etkenleri anketinden (Bursalıoğlu, 1980) ve özellikle kuramsal içerikten yararlanılmıştır.Ayrıca davranış boyutları olan bürokratik etkenler(Aydın, 2010; Bursalıoğlu, 1991; Hoy ve Miskel, 2010;Toprakçı, 2008), bireysel etkenler (Aydın, 2010; Eren, 2001; Hoy ve Miskel, 2010; Robbins ve Judge, 2012 ;), kültürel etkenler (Aydın, 2013; Balcı, 2007; Başaran, 2008; Çelik, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Şişman, 2007),politik etkenler (Çelik, 2000; Hoy-Miskel,2010; Robbins ve Judge, 2012), çevresel etkenler (Aydın, 2008; Başaran, 2008; Bursalıoğlu, 1991; Çınar, 2012; Şişman ve Turan, 2011; Toprakçı, 2008) ve teknolojik etkenler (Banoğlu, 2011; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Eren ve Kurt, 2011)çeşitli kaynaklardan incelenmiştir. Böylelikle 70 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.Oluşturulan bu madde havuzu uzman ve alan çalışanlarının görüşünüalmak amacıylaİnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında görev yapmakta olan beş öğretim üyesine ve 60' ı okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşan toplam 65 kişiye dağıtılmıştır.Bu ilk uygulamada katılımcılardan denemelik ölçek maddelerinin hangi

etkene girdiğini (bireysel, bürokratik, politik, kültürel, çevresel, teknolojik) sınıflandırmaları istenmiştir. Anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan maddeler düzeltilmiş ayrıca varsa, başka maddeler de ilave edebilecekleri belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre;

4, 10, 17, 18, 23, 26, 32, 33, 38, 39, 48, 63, 64, 66 numaralı maddeler bürokratik; 2, 8, 13, 15, 21, 24, 37, 42, 44, 46, 47, 49, 53, 57, 59, 62, 65 numaralı maddeler bireysel; 3, 5, 9, 14, 20, 54, 55, 60, 61 numaralı maddeler kültürel; 1, 7, 19, 25, 34, 35, 41, numaralı maddeler politik; 11, 16, 22, 27, 29, 30, 36, 45, 50, 51, 56, 67 numaralı maddeler çevresel; 6, 12, 28, 31, 52, 58, 70 numaralı maddeler teknolojik etkenler içerisinde sınıflandırılmıştır. 40, 43, 68, 69 numaralı maddeler ise birden fazla etken içerisinde eşit frekansta değer aldığından elenmiştir. Bu 70 madde frekanslarıyla birlikte Ek 3' de verilmiştir.

Böylece 66 maddelik denemelik ölçek formu (Ek 4) hazırlanmıştır. Denemelik ölçek formu 500 adet çoğaltılıp Malatya ili merkezinde görev yapan öğretmenlere dağıtılmış, ön değerlendirme sonucunda % 10' dan fazlası boş bırakılan ve hatalı doldurulan formlar çıkarıldığında geriye kalan 313 tanesi değerlendirilmeye uygun görülmüştür. Bu 313 veri bilgisayara kayıt edildikten sonra önce kayıp veriler için Series Mean yöntemi kullanılmış sonra SPSS paket programı aracılığıyla dağılımları kontrol edilmiştir. Bu yolla normal dağılım göstermediği anlaşılan 28 veri çıkarılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel teknik, faktör analizi olarak adlandırılır. Değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2011).

AFA genellikle aşağıdaki amaçlar için yapılır (Can, 2013: 267):

1. Farklı bileşenlerden oluştuğu için yapısı tam olarak bilinmeyen ama varlığı da ortada olan değişkenlerin yapılarını ortaya çıkarmak,
2. Belli bir özelliği ortaya çıkarmak için ölçme araçları geliştirmek
3. Çözümленerek işlenmesini ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla fazla miktardaki veriyi, gruplandırmak suretiyle, en az içerik kaybıyla aza indirmek.

Faktör analizinde bir başka tartışma konusu da faktör analizi yapmak için yeterli sayılacak örneklem sayısıdır. Bu konuda farklı görüşler bulunmaktadır. Ho (2006), örneklem sayısının 100' ün altına düşmemesini önerirken, bu sayının değişken (madde)

sayısının 5 katının aşmaması gerektiğinden, daha kabul edilebilir bir bakış açısıyla, madde sayısının 10 katı olmasından söz etmektedir (Akt. Can, 2013). Stevens (1946)' a göre ise açımlayıcı faktör analizi yapılacak ise örneklem büyüklüğünün 200' ün üzerinde olması güvenilir faktörlerin elde edilmesi için yeterli görülmektedir (Akt. Gürbüz ve Şahin, 2014).285 kişilik örneklem büyüklüğüAFA için yeterli görülmektedir.

Örneklem yeterliliğinin bir başka ölçütü de Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) örneklem yeterliği testi sonucudur. KMO testi sonucu " $=.70$ ve üzeri" olan testlerin örneklemının yeterli olduğu söylenebilir. Açımlayıcıfaktör analizi yapılmadan önce KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) testleri yapılmıştır. Yapılan KMO ($=.884$) ve Bartlett ($=2340.439$, $p=.000$) testleri sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizi yapılırken, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında genellikle aşağıda belirtilen üç ölçüt dikkate alınır (Büyüköztürk vd., 2010:124-125):

- 1- Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin yüksek olması. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür.
- 2- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması.Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir.
- 3- Önemli faktörlerin herhangibir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması. Maddelerin ortak faktör varyansının 0.66'ın üzerinde olması iyi bir çözümdür ancak uygulamada bunu karşılamak genelde zordur. Ortak faktör varyansının yüksek olmasının, modele ilişkin açıklanan toplam varyansı artıracığı dikkate alınmalıdır.

Madde toplam korelasyon katsayısının değerlendirilmesindeBüyüköztürk (2011)' ün korelasyon katsayısı " $=.30$ ve üzeri" olan maddelerin iyi maddeler olduğu görüşü dikkate alınmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 25 maddelik 5 boyutlu ölçek elde edilmiştir. Bu 25 maddenin yer aldığı boyutlar, faktör yükleri ve madde toplamkorelasyonları Tablo 3' de yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörleri, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	Boyutlar						Madde toplam Korelasyon
	Bireysel	Teknolojik	Çevresel	Bürokratik	Politik	Faktör ortak varyansı	
43.Okul müdürünün mesleki ilkeleri	.729					.579	.644
14.Okul müdürünün sahip olduğu bilgi ve beceriler	.686					.510	.585
38.Okul müdürünün kişilik özellikleri	.656					.526	.541
46.Okul müdürünün başkalarını etkileyebilme gücü	.654					.485	.561
56.İşten elde edilen doyum	.652					.490	.587
20.Okul müdürünün iletişim becerisi	.639					.495	.564
55.Okul müdürünün işinde bağımsız hareket edebilmesi	.633					.467	.576
26.Okul müdürünün saygınlık gereksinimi	.584					.471	.539
36.Teknolojinin kullanım alanları		.781				.647	.713
18.Öğrencilerin dijital kaynaklara eşit erişim sağlayıp sağlayamamaları		.744				.612	.675
48.Teknolojinin okulda kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirme		.708				.590	.643
6.İnternete bağlı bilgisayar, projeksiyon vb. teknolojiler		.687				.503	.567
42.Bilgisayar, akıllı tahta vb. teknolojilerde uzman personel		.668				.553	.563
24.Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin sürekli takip olanağı		.664				.548	.618
12.Yazılı ve görsel iletişim araçları		.660				.544	.542
30.Teknoloji alımı için yararlanılan kaynaklar		.621				.502	.565
66.Okul aile birliğinin istekleri			.786			.702	.572
27.Belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar, törenler, toplantılar			.688			.643	.388
65.Çeşitli meslek kuruluşlarının okuldan beklentileri			.687			.600	.496

Tablo 3. (Devamı) Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörleri, Faktör Yüğü ve Madde Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	Bireysel	Teknolojik	Çevresel	Bürokratik	Politik	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyon
60.Okul müdürü ve personel arasındaki işbölümü				.665		.569	.482
61.Okulun denetim sürecinde yapılanlar				.645		.511	.487
62.Okul müdürünün tarafsızlık derecesi				.641		.639	.527
22.Siyasi partiler					.709	.546	.399
16.Eğitimle ilgili dernek ve sendikalar					.673	.562	.394
10.Okul işgörenleri arasındaki gruplaşmalar					.643	.539	.340
Özdeğer	4.14	4.14	2.03	1.83	1.70		
Açıklanan Toplam Varyans	16.55	16.54	8.11	7.33	6.79		

Tablodaki verilere göre,bireysel boyuta ait maddelerin faktör yükleri “.584” ile “.729” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.539” ile “.644” arasında değişmektedir. Teknolojik boyuta ait maddelerin faktör yükleri “.621” ile “.781” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.542” ile “.713” arasında değişmektedir. Çevresel boyuta ait maddelerin faktör yükleri “.687” ile “.786” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.388” ile “.572” arasında değişmektedir. Bürokratik boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri “.641” ile “.665” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.482” ile “.527” arasında değişmektedir. Politik boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri “.643” ile “.709” arasında madde toplam korelasyon katsayıları “.340” ile “.399” arasında değişmektedir.

Bireysel boyut toplam varyansın % 16.55’ ini, teknolojik boyut toplam varyansın% 16.54’ ünü, çevresel boyut toplam varyansın % 8.11’ ini, bürokratik boyut toplam varyansın % 7.33’ ünü, politik boyut toplam varyansın% 6.79’unu açıklamaktadır.Beş faktör tarafından açıklanan varyans %55.33 dür.

Genel olarak yeni bir ölçüm aracı geliştiriliyorsa önce AFA ile faktör yapısı yani maddelerin oluşturduğu yapı keşfedilir. Sonra Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin kuramsal yapısı doğrulanmaya çalışılır. DFA bir tür hipotez testidir. Araştırmacı bu yaklaşımda, kuramsal bilgilere dayalı olarak belirlediği gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizil değişkenlerin de kendi aralarında birbiri ile ilişkili olduğunu kanıtlamaya çalışır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 275). DFA yeni geliştirilen bir ölçeğin yapısal geçerliliğini ortaya koymak ve yapısal model testlerinin ilk aşamasında ölçme modellerinin test edilmesi amacıyla tercih edilebilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014: 314). Açımlayıcı Faktör Analizinden sonra beş alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşan okul müdürünün davranış etkenleri ölçeği (sekiz maddelik bireysel etken, sekiz maddelik teknolojik etken, üç maddelik çevresel etken, üç maddelik politik etken, üç maddelik bürokratik etken) AMOS 18 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin uygulanmasıyla 508 öğretmenden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla beşli likert ölçeğinde 508 öğretmenden toplanan veriler ile kovaryans matrisi oluşturulmuştur.

Cole (1987)' e göre yapısal eşitlik modelinde birden fazla uyum indeksi elde edilebilmektedir ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek için tek bir uyum indeksinden ziyade, tüm indeksler bir arada değerlendirilir (Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 272). NFI ve CFI değerlerinin "0.95" ve üzerinde olması mükemmel uyumun olduğunu, "0.90" ve üzerinde olması iyi uyumun olduğunu gösterir. Garson, (2000) bazı araştırmacıların daha esnek olarak 0.80 değerini sınır olarak aldıklarını belirtmektedir (Akt. Büyüköztürk, vd., 2004).

Tabachnick ve Fidell (2001)' e göre RMSEA değerlerinin "0.05" ve altında olması mükemmel uyumun olduğunu, "0.08" in altında olması iyi uyumun olduğunu gösterir (Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 271- 272). Anderson ve Gerbing (1984)' e göre mutlak uyum indekslerinden GFI ve AGFI değerlerinin 0.95 ve üzeri olmasının mükemmel uyumun olduğu, 0.90- 0.95 arası olmasının iyi uyumun olduğu, GFI değerinin 0.85 ve AGFI değerinin 0.80'in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Akt. Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004).

DFA neticesinde program tarafından önerilen bazı düzeltme önerileri de yapıldıktan sonra elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks Adı	İyi Uyum	Kabul edilebilir	Değer
χ^2/Sd	< 2	2- 5	2.871
RMSEA	≤ 0.05	≤ 0.08	.061
RMR	≤ 0.05	≤ 0.08	.076
SRMR	≤ 0.05	≤ 0.08	.067
GFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.900
AGFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.868
CFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.934
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.903
NNFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.920

(Çokluk, vd., 2010; Gürbüz ve Şahin; Büyüköztürk, vd., 2004)

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda AGFI (.87) dışında elde edilen bütün uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan uyum iyiliği değerleri ve AGFI (.87) değerinin de kabul edilebilir sınırına çok yakın olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen verilerin okul müdürünün davranış etkenleri ölçeğinin kuramsal yapısı ile uyumunu göstermiştir.

Elde edilen bu bulgular ışığında okul müdürünün davranış etkenlerini belirlemek için geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Okul müdürlerinin davranış etkenlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Davranış Etkenleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak 5=En çok etkiliyor, 4=Çok etkiliyor, 3=Orta düzeyde etkiliyor, 2=Az etkiliyor, 1=Hiç etkilemiyor şeklinde 5’li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’ tir.

Elde edilen verilerle parametrik testlerin yapılabilmesi için veriler normal dağılıma uymalıdır. Morgan vd. (2004), genel geçer bir kural olarak çarpıklık katsayısının -1 +1 arası değerlerini normal dağılım ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedir (Akt.Can, 2013).

Okul Müdürünün davranış etkenlerine ilişkin, bireysel boyutun Skewness değeri “-.962”, Kurtosis değeri ise “.538”; teknolojik boyutunSkewness değeri “-.303”, Kurtosis değeri ise “-.302” ; çevresel boyutun Skewness değeri “-.218”, Kurtosis değeri ise -.101” ; bürokratik boyutunSkewness değeri “-.911”, Kurtosis değeri ise “.743” ; politik boyutun Skewness değeri “.025”, Kurtosis değeri ise “-.578” olarak hesaplanmıştır.Bu sonuçtan hareketle verilerin normal dağılım özelliği sergilediği sonucuna varılmıştır.Uygulamadan elde edilen verilerle gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda ise Cronbach Alpha değerleri; bireysel boyut için “.905”, teknolojik boyut için “.923”, çevresel boyut için “.740”, bürokratik boyut için “.704”, politik boyut için“.678” olarak hesaplanmıştır. Yapılan KMO (=0.924) ve Bartlett (=7159.702, p=.000) testleri sonucu da örneklem yeterliliğinin uygun olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak için öğretmenlerin okul müdürünün davranış etkenleri ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama puanları yorumlanırken Tablo 5’ den yararlanılmıştır.

Tablo 5. Okul Müdürünün Davranış Etkenleri ÖlçeğindeAritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Boyutlar	Hiç etkilemiyor	Az etkiliyor	Orta düzeyde etkiliyor	Çok etkiliyor	En çok etkiliyor
Bireysel etkenler	8- 14.3	14.4- 20.7	20.8- 27.1	27.2- 33.5	33.6- 40
Teknolojik etkenler	8- 14.3	14.4- 20.7	20.8- 27.1	27.2- 33.5	33.6- 40
Çevresel etkenler	3- 5.3	5.4- 7.7	7.8- 10.1	10.2- 12.5	12.6- 15
Bürokratik etkenler	3- 5.3	5.4- 7.7	7.8- 10.1	10.2- 12.5	12.6- 15
Politik etkenler	3-5.3	5.4- 7.7	7.8- 10.1	10.2- 12.5	12.6- 15

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt bulmak için cinsiyet ve branş değişkenlerine bağlı olarak öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

Bu testin güvenilir sonuçlar verebilmesi için şu koşullar gerekir (Can, 2013: 116):

- 1.Ortalamaları kıyaslanacak verilerin her birisinin dağılımı normal dağılım özelliklerini taşımalıdır.
- 2.Grupların varyansları eşittir.
- 3.Her bir veri diğerinden bağımsızdır.

Yukarıdaki varsayımlar doğrulandıktan sonra t testi yapılmıştır. Yapılan ilişkisiz örneklem için t testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekir (Can, 2013: 121).Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı verir (Büyüköztürk, 2011: 44). Buna göre ilişkisiz örneklem için t testinde etki büyüklüğü aşağıdaki formül ile bulunabilir:

$$d = t \cdot \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \cdot N_2}}$$

Sırasıyla etki d nin alabileceği, 0.2, 0.5 ve 0.8 gibi değerler, küçük, orta, büyük etki olarak değerlendirilir (Akt. Can, 2013; Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemlerine yanıt bulmak için kıdem ve okul türü değişkenlerine bağlı olarak öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA, ikiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını, “ortalamalar arasında fark yoktur” şeklindeki yokluk hipoteziyle test eder ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri 0.05’ in üzerine çıktığında bu hipotez kabul edilmiş olur.Tek yönlü varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için şu koşulların sağlanmış olması gerekir (Can, 2013: 143- 144):

1. Ortalaması kıyaslanacak verilerin dağılımı, ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içinde, normal dağılım özelliklerini taşımalıdır.
2. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşittir.
3. Her bir veri diğerinden bağımsızdır.

Tek yönlü varyans analizinin bir diğer koşulu olan ‘’grupların varyanslarının eşitliği’’ SPSS tarafından, asıl testle birlikte yapılan başka bir alt test olan Levene ile kontrol edilmektedir. Grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığında, gruplardaki örneklem sayıları arasında fark varsa Scheffe tercih edilir. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda da Dunnett’s C testi seçilebilir (Can, 2013: 148).

Bir ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada sık kullanılan istatistik olan eta- kare (η^2) korelasyon katsayısı aşağıdaki formülle hesaplanabilir (Büyüköztürk, 2011: 49):

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplar arası}}}{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}}$$

Eta- kare değeri (η^2) 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve “.01, .06 ve .14” düzeyindeki η^2 değerleri, aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2011: 44).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri Ölçeği” den elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi; “Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyi nedir?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak amacıyla her alt boyut için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların her bir alt boyuttan almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapması

Ölçek Boyutları	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	S	Düzeyi
Bireysel Etkenler	8	40	31.97	6.14	Çok Etkiliyor
Teknolojik Etkenler	10	40	28.70	6.45	Çok Etkiliyor
Çevresel Etkenler	3	15	9.88	2.53	Orta Düzeyde Etkiliyor
Bürokratik Etkenler	3	15	11.66	2.42	Çok Etkiliyor
Politik Etkenler	3	15	9.78	2.89	Orta Düzeyde Etkiliyor

Tablo 6’ daki bulgular **bireysel etkenler** alt boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin puan ortalaması, en düşük 8, en yüksek 40 olup, aritmetik ortalamanın “ $\bar{x}=31.97$ ” çok etkiliyor düzeyinde olduğu, standart sapmanın ise “6.14” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler bireysel etkenler boyutunda yer alan ifadelere *çok etkiliyor* düzeyinde katılmakta bir diğer ifadeyle bireysel etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını çok etkilediğini düşünmektedirler. Bireysel etkenlerin ortalamasının ($\bar{x}= 31.97$) yüksek

olmasının nedeni okul müdürlerinin, örgütün yönetim anlayışıyla birlikte kendi kişilik özelliklerini de örgütün yönetim biçimine yansıttığından kaynaklanıyor olabilir.

Bulgular **teknolojik etkenler**alt boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin puan ortalaması en düşük 10, en yüksek 40 olup, aritmetik ortalamanın " $\bar{x} = 28.70$ " çok etkiliyor düzeyinde olduğu, standart sapmanın ise "6.45" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler teknolojik etkenler boyutunda yer alan ifadelerle *çok etkiliyor* düzeyinde katılmakta, bir diğer ifadeyle teknolojik etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını çok etkilediğini düşünmektedirler. Teknolojik etkenlerin, davranışı çok etkilemesinin nedeni, teknolojik araçların (bilgisayar, internet vb.) okul müdürlerinin karar alma mekanizmasında çok etkilemesi gösterilebilir.

Bulgular **çevresel etkenler** boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin puan ortalaması; en düşük 3, en yüksek 15 olup, aritmetik ortalamanın " $\bar{x} = 9.88$ " orta düzeyde etkiliyor düzeyinde olduğu, standart sapmanın ise "2.53" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler çevresel etkenler boyutunda yer alan ifadelerle *orta düzeyde etkiliyor* düzeyinde katılmakta, bir diğer ifadeyle çevresel etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını orta düzeyde etkilediğini düşünmektedirler.

Bulgular **bürokratik etkenler** boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin puan ortalaması en düşük 3, en yüksek 15 olup, aritmetik ortalamanın " $\bar{x} = 11.66$ " çok etkiliyor düzeyinde olduğu, standart sapmanın ise "2.42" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler bürokratik etkenler boyutunda yer alan ifadelerle *çok etkiliyor* düzeyinde katılmakta, bir diğer ifadeyle bürokratik etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını çok etkilediğini düşünmektedirler. Formal bir örgüt olan okulda, okul müdürü kendisinden beklenen rolü sergilediği için bürokratik etkenler, okul müdürlerinin davranışını çok etkileyebilmektedir.

Bulgular **politik etkenler** boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşlerinin puan ortalaması en düşük 3, en yüksek 15 olup, aritmetik ortalamanın " $\bar{x} = 9.78$ " orta düzeyde etkiliyor düzeyinde olduğu, standart sapmanın ise "2.89" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler politik etkenler boyutunda yer alan ifadelerle *orta düzeyde etkiliyor* düzeyinde katılmakta, bir diğer ifadeyle politik etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını orta düzeyde etkilediğini düşünmektedirler.

Bursalıoğlu (1980)eğitim yöneticisinin davranış etkenleri başlıklı çalışmasında, çevresel etkenleri sosyal boyut, bürokratik etkenleri de politik boyut içerisinde incelemişti ve ortalaması en yüksek olan etkenin politik etken olduğunu bunu da örgüt içi sosyal etkenin izlediğini saptamıştır. Bulgular bürokratik etkenlerin okul müdürlerinin davranışını çok etkilediğini, çevresel etkenlerin ise orta düzeyde etkilediği göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında durum, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bireysel etkenlerin, okul müdürlerinin davranışını çok etkilemesinin nedeni, bireylerin ihtiyaç, beklenti ve hedefleriyle var oldukları gerçeğidir.Smith, Maehr ve Mıdgley (1992), Kişisel ve Demografik Özellikler Arası İlişki ve Okul Müdürünün Yönetimsel Davranışıyla ilgili bir çalışmada bireysel özellikler ve okul müdürünün hedefleri gibi bireysel etkenlerin okul müdürünün yönetimsel davranışı üzerinde en fazla etkili olduğunu, okulun bulunduğu fiziksel çevrenin ise okul müdürünün yönetimsel davranışı ve liderliği üzerinde çok etkili olmadığınıbelirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında durum, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bürokratik etkenlerin, okul müdürlerinin davranışını çok etkilemesinin nedeni, okulların bürokratik yapıya sahip kurumlar olmasıdır. Davranış, okulun bürokratik yapısından bağımsız olamaz. Zaten okul müdürlüğü de bu bürokratik yapı içerisinde bir konum ve rolü ifade eder. Trider ve Leithwood (1988), Okul Müdürünün Davranışları Üzerindeki Etkenleri Keşfetmek adlı çalışmasında, eğitim programının amaçları ve merkezi yönetimin eğitim planıgibi bürokratik yapıya has unsurların o kadar önemli görünmese de okul müdürlerinin davranışı üzerinde bir ağırlığı olduğu belirtmiştir.

Dikerel (2008)' e göre yöneticilerin karar verme davranışı daha çok sistemsel nedenlerden etkilenmektedir. Örneğin Ercan (2014),yöneticilerin kıdemi artsa da karar verme becerilerinin benzer olduğunu, bu sonucun nedeni olarak da okulları adeta bir uzman yöneticinin değil, ilgili mevzuat ve yönetmeliğin yönettiği gerçeği olduğunu belirtmiştir. Yönetici adeta karar veren değil, bilgiyi başkalarına aktaran kişi rolünde gibidir.

Benzer bir şekilde Şekerci ve Alpay (2009)'ın, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Grup Etkililiği Arasındaki İlişki başlıklı çalışmasında, öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerini resmi yazışma işlemlerini etkili yürütme, ast ve üstleriyle işbirliği içinde çalışma, başka okul müdürleriyle işbirliği içinde çalışma, çalışmalarını planlı biçimde yürütme, teknik beceriler gibi hususlarda daha yeterli

görürken, insan ilişkileri, çatışma yönetimi, motive etme gibi becerilerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum okul yöneticilerinin bürokratik davranış sergileme eğiliminde olduğunu akla getirmektedir.

Teknolojik etkenlerin, davranışı çok etkilemesinin nedeni, teknolojik araçların (bilgisayar, internet vb.) okul müdürünün karar alma mekanizmasını doğrudan etkilemesi gösterilebilir. Teknolojinin okula ve okul yönetim süreçlerine ilişkin en önemli etkisi, okul yönetiminin ana süreçlerinden biri olan “karar verme” sürecine ilişkin olmuştur. Eğitim yöneticisinin en önemli işlevlerinden biri, karar alma süreçlerini düzenlemek ve rehberlik etmektir. Etkili karar vermenin en önemli girdilerinden biri, bilgidir. Bilgisayar ve ilgili teknolojiler sayesinde çağcıl okul yöneticisi kısa sürede binlerce sayfa bilgiye ulaşabilmekte, bu bilgiler ışığında daha sağlıklı planlar yapabilmekte ve projeler üretebilmektedir(Marshall; Akt. Tezcan, 1985).

Teknoloji okulları yapısal bir değişime zorlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının akıllı tahta uygulamaları, öğrencilere tablet dağıtması okullarda teknolojinin ulaşılabilirliğini artırmaktadır. Şüphesiz bu değişimler de okul müdürlerinin teknoloji odaklı bir yönetim anlayışını benimsemeleri gerektiğini düşündürülebilir.

Teknolojik etkenler okul müdürlerinin karar verme davranışını daha objektif ve güvenilir hale getirebilmektedir. Günümüzde bilgi teknolojileri sayesinde bilgiye ulaşmak kısa zaman alabilmekte ve daha nitelikli sonuçlar elde etmek kolaylaşabilmektedir. Bunların yanı sıra teknoloji okul müdürlerine farklı bakış açısı sunmakta, geleneksel bakış açısıyla alınan kararlar yerini daha çağcıl kararlara bırakabilmektedir.

Çevresel etkenlerin okul müdürlerinin davranışını orta düzeyde etkilemesinin nedeni, ülkemizde okul- çevre ilişkisinin yeterince geliştirilememiş olmasından ileri gelebilir. Okullar ve bu kurumların yöneticileri konumundaki okul müdürleriçevredeki güç odaklarının (ailelerin, işyerlerinin, fabrikaların vb.) beklentileri hakkında yeterince bilgi sahibi değildir.

Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan okullarda okul- çevre ilişkisinin gerçek anlamda hem öğrencinin eğitimine hem de çevrenin kalkınmasına katkıda bulunacak biçimde gerçekleştirilebildiği söylenemez. Nitekim sistem uygulamasında öne çıkan okul tipi daha çok geleneksel anlayışı vurgulayıcı yöndedir. Buna göre okuldan kendi işini yani öğretimi yapması beklenmekte sosyal bir sistem olarak okulun çevresiyle ilişkilerine gereken değer gösterilmemektedir (Tezcan, 1985).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? “ biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt probleminde yanıt bulmak için elde edilen verilerin öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni açısından ölçme aracının alt ölçeklerinden alınan puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t- testi sonuçları Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7.Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen D
Bireysel etkenler	Kadın	212	32.03	6.26	506	.183	.855	-
	Erkek	296	31.93	6.06				
Teknolojik etkenler	Kadın	212	29.39	6.43	506	2.022	.044	.18
	Erkek	296	28.22	6.44				
Çevresel etkenler	Kadın	212	9.99	2.53	506	.832	.406	-
	Erkek	296	9.80	2.54				
Bürokratik etkenler	Kadın	212	11.76	2.46	506	.772	.441	-
	Erkek	296	11.59	2.40				
Politik etkenler	Kadın	212	9.67	2.75	506	-.677	.499	-
	Erkek	296	9.85	3.00				

Tablo 7’de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin okul müdürlerinin davranış etkenlerine ilişkin görüşleri bireysel, çevresel, bürokratik ve

politik etkenlerboyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. **Teknolojik etkenler** boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojik etkenler boyutuna ilişkin aritmetikortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$ =29.39) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$ =28.22) göre teknolojik etkenler boyutunda daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, teknolojik etkenler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.Bir başka deyişle kadın öğretmenler teknolojik etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını erkek öğretmenlere oranla daha fazla etkilediği görüşündedirler. Okul müdürlerinin davranışlarının teknolojik etkenlerden ne ölçüde etkilendiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerinden ne ölçüde etkilendiğini belirlemek amacıylaCohenD değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen D değeri “.18”dir. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin teknolojik etkenler boyutu arasındaki farkın yaklaşık“.2”standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin teknolojik etkenler boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.Bunun sebebi, okul müdürünün teknolojinin öğretmenler tarafından etkin kullanılmasını istemesinden kaynaklanabilir. Geliştirilen öğretim programları ve uygulamalarında bilgisayar, akıllı tahta vb. teknolojiler sürekli kullanıldığından öğretmenlerin teknolojik yeterliği boyutunu önemli kılmaktadır. Çünkü e- okul uygulamasıyla okuldaki birçok iş bilgisayar ve internet kullanımını zorunlu kılmaktadır. MEB öğretmen yeterliği kitabında, öğretmenlerin teknoloji okur- yazarı olmaları, bilgisayar ve diğer teknolojilerden yararlanmaları, e-posta gibi araçları kullanmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır. Okul müdürü de okulun işlerinin yürütülmesiyle ilgili olarak tüm öğretmenlerden teknolojinin daha etkili kullanılmasını isteyebilir. Okul müdürünün bu doğrultudaki isteği erkek öğretmenler tarafından olağan olarak algılanırken kadın öğretmenler tarafından abartılı olarak algılanıp değerlendiriliyor olabilir. Bunun sebeplerinden birisi, bilgisayar ve internet öz-yeterlikleri açısından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasındaki farklılıktan olabilir. Yapılan çalışmalarda bilgisayar öz- yeterlikleri açısından erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar (Yenilmez, Turgut, Anapa ve Ersoy, 2011; Başduvar, 2013; Çetin ve Güngör, 2014). Zaten erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla oranda bilgisayar kurslarına katılıp, sertifika almışlardır (Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013). Ayrıca erkek öğretmenlerin bilgisayara ilgi duymaya yönelik tutumları kadın öğretmenlerden daha olumludur (Levent, 2005). Öğretmenler arasındaki algı farklılığının bir diğer sebebi de, kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre teknoloji kullanımını sadece faydalı olarak görmeyip, birtakım problemleri de beraberinde getireceğine olan inançlarıdır. Örneğin Gürol, Donmuş ve Arslan (2012), tarafından yapılan bir araştırmada; Fatih projesiyle ilgili olarak kadın öğretmenler araç gereç kullanımında zorlanmaları, öğrencilerde bir takım davranış bozukluklarına yol açması, projenin kendilerine olan ihtiyacı azaltması ve her derse uygulamakta güçlükler yaşaması gibi konularda çeşitli problemler yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

Dolayısıyla kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre teknolojik etkenleri okul müdürlerinin davranışı üzerinde daha fazla etkili bulabilirler.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen verilerin öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla branş değişkeni açısından ölçme aracının alt ölçeklerinden alınan puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t- testi sonuçları Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen D
Bireysel etkenler	Sınıf Öğretmeni	132	33.58	4.64	506	4.151	.00	.42
	Branş Öğretmeni	376	31.40	6.50				
Teknolojik etkenler	Sınıf Öğretmeni	132	29.41	6.65	506	1.464	.144	-
	Branş Öğretmeni	376	28.46	6.37				

Tablo 8. (Devamı) Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p	Cohen
Çevresel etkenler	Sınıf Öğretmeni	132	10.20	2.25	506	1.824	.069	-
	Branş Öğretmeni	376	9.77	2.62				
Bürokratik etkenler	Sınıf Öğretmeni	132	11.95	2.11	506	1.725	.086	-
	Branş Öğretmeni	376	11.56	2.52				
Politik etkenler	Sınıf Öğretmeni	132	9.22	2.72	506	-2.588	.010	-.26
	Branş Öğretmeni	376	9.97	2.93				

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin sınıf öğretmeni olma ya da branş öğretmeni olma değişkenleri açısından, okul müdürlerinin davranış etkenlerine ilişkin görüşleri **teknolojik, çevresel, bürokratik etkenler** boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni olmaları ya da branş öğretmeni olmaları açısından okul müdürlerinin davranışlarına etki eden **bireysel ve politik etkenlere** ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Branş değişkeninin bireysel ve politik etkenler boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla Cohen D değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen D değeri bireysel etkenler boyutunda “.42”, politik etkenler boyutunda “.26”dır. Bu sonuç sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel etkenler boyutu arasındaki farkının yaklaşık “.5” standart sapma, politik etkenler boyutu arasındaki farkının yaklaşık “.3” standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, branş değişkeninin bireysel etkenler boyutu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne, politik etkenler boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin farklı branşlarda olması bu farklılığa orta ve küçük düzeyde etkide bulunsa da farklılığın nedenleri üzerinde durmakta yarar görülmektedir. Okul müdürlerinin davranışlarına etkide bulunan bireysel etkenlerden bazıları okul müdürlerinin kişiliği, iletişim becerisi, gerektiğinde inisiyatif alabilmesi, başkalarını etkileyebilme gücüdür. Sınıf öğretmenleri genel olarak

bu etkenlere yüksek puanlar vermişlerdir yani bu etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını çok etkilediğini belirtmişlerdir.

Okullarda çalışanlar belirli bir hiyerarşi içerisinde yer almakta, okul müdürü ve çalışanların rolleri bu hiyerarşiyle bağlantılı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar örgütte yapılması gereken işlerin neler olduğu ve bu işlerin yapılma biçimiyle ilgili konulmuş bir dizi kuraldan oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Her ne kadar okullar bürokratik yapıli kurumlar ve okul müdürleri bürokratik davranış sergileme eğiliminde olsalar da, ilkokulları ortaokul ve liselerden ayıran farklılıklar vardır. Unicef (2015)' e göre ilkokul çağındaki öğrenciler çocuk olarak kabul edilmektedir. İlkokullar zorunlu eğitimin ilk basamağını oluşturur ve ilkokullarda öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimlerinin sürekli dikkate alınması en öncelikli görevdir. İlkokullar aynı zamanda öğrencileri bir sonraki eğitim kademesine hazırlar. Öğrencilerin özellikleri ve ilkokullardan beklenen bu gibi işlevler dikkate alındığında bu öğrenim çağındaki çocuklarla özel olarak ilgilenilmesi önemlidir.

Bütün bu faktörlerden dolayı ilkokul müdürleri küçük yaşta olan çocuklarla ilgilendikleri için ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerine göre daha fazla oranda öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak daha inisiyatifli davranmaları muhtemeldir. Yani kendi rol gerekliliklerinden fazla sorumluluklar alarak bireysel bilgi, beceri ve performanslarını daha çok ortaya koymaları gerekebilir. Çünkü ortaokul ve lisede görev yapan müdürlere göre ilkokul müdürlerinin daha anlayışlı, ilgili ve sevecen davranışlar sergilemeleri beklenir. Örneğin Ercan (2014) tarafından yapılan çalışmada, ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin yüksek düzeyde anlayışlı, işbirliğine inanan ve sorumlu tarzda hareket ettiğisonucuna varılmıştır. Yani bazı kişisel özellikler (anlayışlılık, işbirlikçilik, sorumluluk) ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerine göre ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin davranışlarına daha fazla yansımaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre politik etkenlerin (gruplaşmalar, sivil toplum örgütleri vb.) okul müdürlerinin davranışını daha fazla etkilediğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin davranışını etkileyen politik etkenlerden birisi de okul işgörenleri arasında oluşturulan gruplaşmalardır. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu gruplar ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu gruplardan sayıca fazla olabilir. Balcı (2009) da branş öğretmenlerinin grup çalışmalarının içinde oldukça fazla oranda görev aldığını tespit etmiştir. Branş öğretmenlerinin oluşturduğu gruplardan bazıları; şube öğretmen

kurulu ve zümre öğretmenler kurulu gibi okuldaki eğitim etkinliklerinin yürütülmesine dair kararların alındığı gruplar, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavları için oluşturulan çalışma grupları, çeşitli yarışmalar, bilim olimpiyatları, kulüp çalışmaları gibi sosyal ve kültürel faaliyetler için oluşturulan gruplardır. Okullardaki bu tür grupların büyüklüğü ve çeşitliliği arttıkça grubun yönetim üzerindeki baskısı artabilir ve okul müdürlerinin karar verme davranışını etkileyebilir. Yiğit ve Bayraktar (2006)' a göre öğretmenler, okul çalışanları ve veliler okul üzerinde çeşitli baskılar oluşturmakta ve gerektiğinde bunları eyleme dönüştürmektedirler.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin kıdemi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? “ biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen verilerin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 9’ dayer almaktadır.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	η^2
Bireysel Etkenler	a.1-5 yıl	52	31.69	Gruplar Arası	479.055	4	119.764	3.233	.012	d<b e<b	.03
	b.6-10 yıl	94	33.52	Gruplar İçi	18632.294	503	37.042				
	c.11-15 yıl	115	32.69	Toplam	19111.349	507					
	d.16-20 yıl	123	31.22								
	e.21 yıl ve üzeri	124	30.99								
	Toplam	508	31.97								

Tablo 9. (Devamı) Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	η^2
Teknolojik Etkenler	a.1-5 yıl	52	27.86	Gruplar Arası	102.192	4	25.548	.612	.654	-	-
	b.6-10 yıl	94	29.00	Gruplar İçi	20998.116	503	41.746				
	c.11-15 yıl	115	29.27	Toplam	21100.308	507					
	d.16-20 yıl	123	28.70								
	e.21 yıl ve üzeri	124	28.31								
	Toplam	508	28.70								
Çevresel Etkenler	a.1-5 yıl	52	9.59	Gruplar Arası	25.760	4	6.440	1.002	.406	-	-
	b.6-10 yıl	94	9.77	Gruplar İçi	3231.922	503	6.425				
	c.11-15 yıl	115	10.28	Toplam	3257.682	507					
	d.16-20 yıl	123	9.80								
	e.21 yıl ve üzeri	124	9.80								
	Toplam	508	9.88								
Bürokratik Etkenler	a.1-5 yıl	52	11.63	Gruplar Arası	57.068	4	14.267	2.457	.045	-	-
	b.6-10 yıl	94	12.06	Gruplar İçi	2920.241	503	5.806				
	c.11-15 yıl	115	12.04	Toplam	2977.309	507					
	d.16-20 yıl	123	11.35								
	e.21 yıl ve üzeri	124	11.33								
	Toplam	508	11.66								
Politik Etkenler	a.1-5 yıl	52	9.30	Gruplar Arası	35.095	4	8.77	1.048	.38	-	-
	b.6-10 yıl	94	9.72	Gruplar İçi	4209.574	503	8.37				
	c.11-15 yıl	115	9.92	Toplam	4244.669	507					
	d.16-20 yıl	123	10.12								
	e.21 yıl ve üzeri	124	9.55								
	Toplam	508	9.78								

Öğretmenlerin okul müdürlerinin davranış etkenlerine ilişkin görüşleri ile kıdemleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, grupların ortalamaları tek

yönlü varyans analizi testi ile karşılaştırılmış **teknolojik etkenler, çevresel etkenler, bürokratik etkenler, politik etkenler** boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Bireysel etkenler boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Yapılan Dunnet's çoklu karşılaştırmatesti sonunda, bireysel etkenler boyutunda 6- 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler (b= 33.52) ile 16- 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması (d= 31.22) arasında ve 6- 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler (b= 33.52) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması (e= 30.99) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansı yaklaşık %3' ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .025$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani, kıdemi az olan bazı öğretmenler kıdemi fazla olan öğretmenlerden okul müdürlerinin davranışını bireysel etkenlerin biraz daha fazla etkilediğini belirtmektedirler.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti.

Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen verilerin öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla okul türü açısından ölçme aracının alt ölçeklerinden alınan puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 10’ da yer almaktadır.

Tablo 10. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	η^2
Bireysel Etkenler	a. İlkokul	132	33.58	Gruplar Arası	468.385	2	234.192	6.344	.00		
									2	c<a	.02
	b. Ortaokul	44	31.72	Gruplar İçi	18642.965	505	36.917				
	c. Lise	332	31.36	Toplam	19111.349	507					
	Toplam	508	31.97								

Tablo 10.(Devamı) Okul Müdürlerinin Davranış Etkenlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Açısından Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark	η^2
Teknolojik Etkenler	a.İlkokul	132	29.41	Gruplar Arası	89.029	2	44.514	1.070	.344	-	-
	b.Ortaokul	44	28.45	Gruplar İçi	21011.280	505	41.606				
	c.Lise	332	28.46	Toplam	21100.308	507					
	Toplam	508	28.70								
Çevresel Etkenler	a.İlkokul	132	10.20	Gruplar Arası	32.973	2	16.482	2.582	.077	-	-
	b.Ortaokul	44	10.31	Gruplar İçi	3224.709	505	6.386				
	c.Lise	332	9.70	Toplam	3257.682	507					
	Toplam	508	9.88								
Bürokratik Etkenler	a.İlkokul	132	11.95	Gruplar Arası	39.506	2	19.753	3.40	.034		
	b.Ortaokul	44	10.85	Gruplar İçi	2937.803	505	5.817			b<a	.01
	c.Lise	332	11.65	Toplam	2977.309	507					
	Toplam	508	11.66								
Politik Etkenler	a.İlkokul	132	9.22	Gruplar Arası	78.32	2	39.161	4.747	.009		
	b.Ortaokul	44	9.30	Gruplar İçi	4166.35	505	8.250			a<c	.02
	c.Lise	332	10.06	Toplam	4244.67	507					
	Toplam	508	9.78								

Öğretmenlerin okul müdürlerinin davranış etkenlerine ilişkin görüşleri ile çalışılan okul türü arasında fark olup olmadığını sınamak için, grupların ortalamaları tek yönlü varyans analizi testi ile karşılaştırılmış, yapılan Dunnet's çoklu karşılaştırma testi sonucunda, **bireysel etkenler** boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler(a= 33.58)

ile lisede görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($c = 31.36$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın yaklaşık %2' sini okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .025$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani ilköğretim öğretmenleri lise öğretmenlerine göre okul müdürünün davranışlarını bireysel etkenlerin biraz daha fazla etkilediğini belirtmişlerdir.

Ohio devlet üniversitesindeki araştırmacılar yöneticilerin liderlik davranışlarını yapıyı kurma ve anlayış gösterme olmak üzere iki boyutta tanımlamışlardır. Yapıyı kurma boyutu daha çok görev yönelimli olmayı, anlayış gösterme boyutu ise daha çok ilişki yönelimli olmayı işaret etmektedir. Yaptıkları işin doğası gereği, ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin lisedeki müdürlere göre, görev yönelimli değil ilişki yönelimli olmaları beklenir. Çünkü ilköğretimde görev yapan okul müdürleri küçük yaşta çocukların sorumluluğunu üstlenmektedirler. Öğrencileriyle sürekli iletişim kurmaları, anlayışlı ve sabırlı davranışları öğrencilerinin gelişimi için önemlidir. Yalınkılıç (2012)' da yapmış olduğu çalışmada, ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin davranışının yapıyı kurma boyutundan ziyade anlayış gösterme boyutuna daha yakın olduğunu tespit etmiştir.

Okul müdürünün bireysel davranış etkenlerinden, iletişim becerisi açısından bakacak olursak, farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenleri ile iletişimi biçim ve nitelik açısından farklılık gösterebilir. Liselerde okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişimin daha formal oluşu, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerce, okul müdürünün davranışlarında iletişim becerisinin daha az etkili olduğu algısına yol açmış olabilir. Lise öğretmenlerinin okul müdürleriyle iletişiminin daha formal olmasının sebebi, öğretmenlerin sınıf yerine derslerine girmeleri ve çoğunlukla ders programlarının parçalı olması gibi nedenlerdir (Gönüllü, 2009). Karamahmutoğlu (2014) çalışmasında, ilköğretimde görev yapan okul müdürleriyle etkin paylaşımda bulunabildiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla ilköğretimde görev yapan okulda daha çok bulunmaları okul müdürleriyle daha düzenli ve sık iletişimde bulunmalarına bu durumda okul müdürünün davranışlarında iletişim becerisinin daha fazla etkili olduğu algısına yol açmış olabilir.

Teknolojik etkenler boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Bürokratik etkenler boyutunda ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($a = 11.95$) ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($b = 10.85$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulguya göre, ilköğretimde görev yapan

öğretmenler ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin davranışlarında bürokratik etkenlerin biraz daha fazla etkili olduğunu düşünmektedirler. Okul türü değişkenin bürokratik etkenler boyutu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan (η^2) eta kare değerine göre, öğretmenlerin bürokratik etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %1' inin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .013$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın bir sebebi, okul yapısının gevşeklik derecesiyle ilgili olabilir. Okul örgütleri olaylar, öğeler ve süreçler arasında kontrolün, etkinin, işbirliğinin ve etkileşimin az olduğu örgütlerdir. Deal ve Celotti (1980), okulları sıkı yapılı değil, bağımsız alt sistemleri içeren birbirleriyle gevşek yapılanmış sistemler olduğunu ileri sürer. Wolcott (2003) ise, öğretmenlerin müfredatla ilgili konularda bağımsızlığına düşkün olduğunu ve sınıfta günü gününe yaptıkları şeyleri kontrol etmek için denetmenlerin denetimine direndiklerini belirtmiştir (Akt. Şahin, 2014). Okul türü açısından bakıldığında ortaokul ve liselere göre okul yapısının gevşeklik düzeyi en düşük grubun ilkokullar olduğu, gevşeklik düzeyi en yüksek olan grupların ise ortaokul ve liseler olduğu söylenebilir (Akt. Şahin, 2014). Yani bürokratik kontrollerin daha sıklıkla uygulandığı, bireyler arası işbölümünün fazlaca olduğu kurumlar ilkokullardır. Bunun böyle olması da doğaldır. Eğitim sistemimizde işleyiş açısından en oturmuş kademe ilkokullardır. Çünkü ilkokullar hem köklü bir tarihe sahiptir hem de işleyişe ilişkin mevzuat ve düzenlemeleri oldukça açık ve nettir. Bu sonuçtan hareketle ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin davranışları ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerine göre biraz daha fazla bürokratik etkenlerden etkilenecektir.

Politik etkenler boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($c = 10,06$) ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($a = 9,22$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin politik etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2'sinin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .018$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

Lisede görev yapan öğretmenler, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin davranışında politik etkenlerin daha fazla etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin davranışını etkileyen politik etkenlerden birisi işgörenler arasındaki gruplaşmalar iken, bir diğeri de sivil toplum örgütleri (sendikalar, vakıflar, dernekler vb)'dir. Mesleki ve Teknik Liselerde mesleki eğitim ile ilgili yapılan çeşitli faaliyet ve

düzenlemelerde aktif olarak söz sahibi olan sivil toplum örgütleri (STÖ) bu farklılığın sebebi olabilir. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre STÖ'ler, okullar ve firmalarda mesleki ve teknik eğitimin planlama, geliştirme ve değerlendirilmesiyle ilgili tavsiyelerde bulunmak üzere ulusal seviyede kurulan Mesleki Eğitim Kurullarına aktif olarak katılırlar. Ayrıca STÖ'nün de temsil edildiği il mesleki eğitim kurulları 81 ilde bulunmakta ve çeşitli kararlar almaktadır. Bu kurullarda temsil edilen STÖ'lerden bazıları, DİSK, Eğitim- Sen, Hak- İş, TİSK, TÜSİAD gibi örgütleridir. Kısacası yukarıda belirtilen STÖ'lerin de mesleki eğitimin planlanması ve yönetiminde söz sahibi olduğu söylenebilir (Şirin, 2008). Alınan kararların uygulayıcı konumunda olan okul müdürleri, görev yaptıkları kurumlarda atölye ve laboratuvar etkinlikleri, staj çalışmaları, mesleki konularda seminer ve konferans gibi faaliyetlerin düzenlenmesinden sorumlu kişilerdir. Özellikle STÖ'lerin de katılımıyla alınan kararları uygulayan lise müdürlerinin davranışının politik etkenlerden etkilenmesi son derece doğaldır.

Öğretmenlerin sendikal bağlılığı arasındaki farklılıklar da bu durumun sebebi olabilir. Demir (2009) çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerine "Sendikal Bağlılık Ölçeğini" uygulamış, branş öğretmenlerinin genel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Branş öğretmenleri, sendikal bağlılık ölçeğinin alt boyutları olan, sendikaya karşı daha yüksek sadakat, bağlılık ve sorumluluk, sendika için çalışmaya daha isteklilik ve sendikacılığın önemine inanmak maddelerine daha yüksek puanlar vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre sendikal bağlılığının yüksek olması, politik etkenlerden eğitim sendikalarının okul müdürlerinin davranışı üzerinde daha etkili olabileceği algısını yaratmış olabilir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitim alanındaki sendikalara karşı bakış açısının olumsuz olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur. Demir (2013)'in çalışmasında ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri eğitim iş kolunda birden fazla sendika bulunduğu için sendikalara bakış açılarının olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Branş öğretmenleri ise eğitim iş kolunda birden fazla sendika bulunmasını olağan karşılamıştır. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre eğitim sendikalarına bakış açısının daha olumsuz olması, sendikaların okul müdürlerinin davranışı üzerinde daha az etkili olduğu algısı yaratabilir.

Politik etkenlerin ilkokuldaki okul müdürlerinden çok lisedeki okul müdürlerinin davranışında etkili olmasının sebeplerinden bir diğeri lise öğrenci kitlesinin ergenlik döneminde olmasından kaynaklanabilir. Ergenlik, ilişkilerde, fiziksel görünüşte,

duygusal dengede ve zihinsel kapasitede pek çok değişiklik ve geçişlerin yaşandığı bir dönemdir. Ergenler bilişsel olarak farklı bir yapıdadırlar çünkü artık soyut kavramları daha çok düşünmeye, daha karmaşık problemler çözmeye, diğer kişilerin bakış açılarını anlamaya başlar ve önceki durumlarına göre ahlaki ve etik bakımdan daha yüksek bir sağduyuya sahip olurlar. Ergenlerin bu dönemde suç işleme, şiddete başvurma, çete faaliyetlerine katılma ve uyuşturucu madde kullanma ihtimalleri fazladır (Gül ve Güneş, 2009). Bu nedenle okulun işleyişinden sorumlu lise müdürlerinin ilkokul müdürlerine göre öğrencileriyle ilişkilerinde politik davranış sergileme ihtimali daha fazladır.

Çevresel etkenler boyutunda okul türü açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bunun sebebi, ülkemizde okul evre ilişkisinin bütün okul türlerinde zayıf olmasından kaynaklanabilir (alık, 2007; Özbaş ve Badavan, 2009). Kocabaş (2006), ülkemizde ailelerin eğitim sürecine katılımının yaygın olmadığını ancak okulların sosyal evre ile ilişkilerine ailelerden başlamaları gerektiği vurgulamaktadır. Bulgular ailelerin okullarla etkili iletişim kuramadıklarını göstermektedir. Yine evresel bir etken olan okul aile birliği ile okul müdürü arasındaki iletişiminin yeterince etkin olmadığı bilinmektedir. Akal (2010) okul aile birliğinin görevini orta derecede yerine getirdiğini belirtmiştir. Okul aile birliğinin işleyişindeki sorunlar Kebeci (2006) tarafından aşağıda belirtilmiştir.

- Okul aile birliği toplantılarına katılımın az olduğu,
- Alınan sorumlulukların ciddiye alınmadığı,
- Üyeleri arasındaki iletişimin kopuk olduğu,
- Kurulun sıklıkla toplanmadığı,
- Alınan kararların uygulanmadığı,
- Kurullarda bulunan üyelerin görev ve yetkilerini, güçlerini bilmediği,
- Okulla diyalog kurmaktan çekindikleridir.

Bu sonuçtan hareketle bütün okul türlerinde okul müdürlerinin davranışını, veliler ve okul-aile birliğinin faaliyetleri hemen hemen aynı derecede (orta düzeyde) etkilemesi beklenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Malatya ili Yeşilyurt merkez ilçesi sınırları içinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin davranış etkenlerinin neler olduğunu saptamayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sıralanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi, " Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin düzeyi nedir?" şeklinde belirlenmişti. Bu alt problem kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürünün davranış etkenleri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, bireysel etkenler boyutu için " $\bar{x}=31.97$ ", teknolojik etkenler boyutu için " $\bar{x}=28.70$ ", çevresel etkenler boyutu için " $\bar{x}=9.88$ ", bürokratik etkenler boyutu için " $\bar{x}=11.66$ ", politik etkenler boyutu için " $\bar{x}=9.78$ " olarak hesaplanmıştır.

Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin:

I- **Bireysel etkenler boyutunda** yer alan ifadelere "çok etkiliyor" düzeyinde katıldıkları yani öğretmenlerin görüşlerine göre bireysel etkenlerin okul müdürünün davranışını çok etkilediği belirlenmiştir.

II- Teknolojik etkenler boyutunda yer alan ifadelerle "çok etkiliyor" düzeyinde katıldıkları yani öğretmenlerin görüşlerine göre teknolojik etkenlerin okul müdürünün davranışını çok etkilediği belirlenmiştir.

III- Bürokratik etkenler boyutunda yer alan ifadelerle "çok etkiliyor" düzeyinde katıldıkları yani öğretmenlerin görüşlerine göre bürokratik etkenlerin okul müdürünün davranışını çok etkilediği belirlenmiştir.

IV- Çevresel etkenler boyutunda yer alan ifadelerle "orta düzeyde" etkiliyor düzeyinde katıldıkları yani öğretmenlerin görüşlerine göre çevresel etkenlerin okul müdürünün davranışını orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

V- Politik etkenler boyutunda yer alan ifadelerle "orta düzeyde" etkiliyor düzeyinde katıldıkları yani öğretmenlerin görüşlerine göre politik etkenlerin okul müdürünün davranışını orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? " şeklinde belirlenmişti. Bu alt problem kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

I- Okul müdürünün davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri bireysel, çevresel, bürokratik ve politik etkenler boyutunda öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

II- Teknolojik etkenler boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu farklılaşma kadınların lehinedir. Cinsiyet değişkeninin teknolojik etkenler boyutu üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla Cohen D değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen D değeri ".18" dir. Etki büyüklüğüne ilişkin

hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin teknolojik etkenler boyutu üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? " biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

I- Okul müdürünün davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri **teknolojik, çevresel ve bürokratik etkenler boyutunda** öğretmenlerin branşları açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

II- **Bireysel ve politik etkenler boyutunda** anlamlı bir farklılık görölmüştür. Bu farklılaşma bireysel etkenler boyutunda sınıf öğretmenleri, politik etkenler boyutunda branş öğretmenleri lehinedir. Branş değişkeninin bireysel ve politik etkenler boyutu üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla Cohen D değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen D değeri bireysel etkenler boyutu için ".42 ", politik etkenler boyutu için ".26 " dır. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, branş değişkeninin bireysel etkenler boyutu üzerinde “orta” etki büyüklüğüne, politik etkenler boyutu üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? " biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

I- Okul müdürünün davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, **bürokratik, teknolojik, çevresel ve politik etkenler boyutunda**, öğretmenlerin kıdemi açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

II- Bireysel etkenler boyutunda 6- 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ile 16- 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması arasında ve 6- 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin bürokratik etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın % 3' ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .25$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin çalışılan okul türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? ” biçiminde ifade edilmişti.

I- Okul müdürünün davranışlarını etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri **çevresel etkenler** ve **teknolojik etkenler** boyutlarında öğretmenlerin çalışılan okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

II- Bireysel etkenler boyutunda İlkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenlerin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın yaklaşık % 2' sinin çalışılan okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

III- Bürokratik etkenler boyutunda ilkokul ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin bürokratik etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın % 1' inin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .01$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

IV- **Politik etkenler boyutunda** lise ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel etkenler boyutundan aldıkları puanlara ait toplam varyansın % 2' sinin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$) bu farkın "küçük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin davranışını bireysel etkenlerin daha fazla etkilediğini belirtmişlerdir. İlkokul müdürleri küçük yaşta olan çocuklarla ilgilendikleri için ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerine kıyasla daha fazla inisiyatifli davranabilmektedirler.

- Bu amaçla ilkokulda görev yapacak okul müdürlerinin seçiminde bazı kişilik özellikleri diğer okul müdürlerine göre daha fazla oranda aranabilir. Tercih sebebi olabilecek kriterler arasında, insanlarla ilişkilerinde diyalog ve empati kurabilmek, anlayış gösterebilmek, yüksek düzeyde sorumluluk sahibi olmak, gerektiğinde inisiyatif kullanabilmek ve iş birlikçi davranmak, çocukların gelişim dönemi özellikleriyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak, dışa dönük olmak yer alabilir.
- İlkokul müdürlerine ilkokul dönemi çocuklarının gelişimsel özellikleriyle ilgili seminerler verilebilir.

Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre teknolojik etkenlerin okul müdürlerinin davranışında daha fazla etkili olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebinin okul müdürünün teknolojinin etkin kullanılması yönündeki isteğinin erkek öğretmenler tarafından olağan olarak algılanırken kadın öğretmenlerce abartılı olarak algılanıp değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

- Bu amaçla kadın öğretmenlerin algısını olumsuz yönde etkileyen etmenler belirlenebilir. Etmenlerden bazıları, kadın öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlikleri, bilgisayara yönelik tutumları, teknoloji kullanımının getireceği

problemler olabilir. Bu bağlamda kadın öğretmenlere teknolojik araçların kullanımıyla ilgili kurslar verilebilir. Teknoloji kullanımı konusunda başarıya ulaşmalarını sağlayıcı her türlü destek verilebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin davranışını bürokratik etkenlerin çok etkilediği belirlenmiştir. Okulda bürokrasinin aşırı kuralcı ve katı olduğu düşünülecek olursa, bu durum bazı yönetsel problemlere yol açabileceğinden, bürokrasinin etkin işlemleri için bazı önlemler alınabilir.

- Bu amaçla okul müdürlerinin alacağı kararlarda bazı özerklikler tanınabilir,
- Okul müdürleri için başarıya dayalı bir ödüllendirme sistemi kurulabilir,
- Öğretmenlerin ve velilerin de işin içinde olduğu katılımcı bir yönetim stili oluşturulabilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre çevresel etkenler okul müdürlerinin davranışını orta düzeyde etkilemektedir. Bu durum okul- çevre ilişkisinin yeterince güçlü olmadığının bir belirtisi olabilir. Okul-çevre ilişkisi geliştirilirse çevrenin de okul müdürünün davranışları üzerindeki etkinliği artabilir böylelikle okul etkililiği sağlanabilir.

Okul-çevre ilişkisini geliştirmek sağlamak amacıyla,

- Okul-aile birlikleri etkinlikler (kermes, gezi vb) düzenleyebilir,
- Okulun olanaklarından (kütüphane, internet vb) sadece öğrenciler değil ailelerde yararlanabilir,
- Ailelere yönelik eğitici etkinlikler (şiddet, kötü alışkanlıklar, obezite, sağlıklı yaşam vb konularda) düzenlenebilir,
- Okul müdürlerine, çevre ilişkileriyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim verebilirler,
- Okul müdürleri ve öğretmenler aileleri ziyaret edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Aynı çalışma müdür ve müdür yardımcıları hatta öğrenci ve velilerin görüşlerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Eğitim sisteminin kilit ögesi olan öğretmenlerin davranış etkenleri tespit edilebilir.
- Araştırma resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılmış olup, benzer araştırmalar özel okullarda da yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürünün davranış etkeni ile okul başarısı veya okul müdürünün sorunları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Farklı illerde ve daha büyük öğretmen örneklemini kullanılarak çalışmanın tekrarlanması bu alandaki bilgi birikiminin artırılmasına katkıda bulunabilir veya aynı çalışma bölgesel hatta ulusal düzeyde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, Şişman ve Turan. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akal, Ş. (2010). *İlköğretim okullarında okul aile birliği görevlerine verilen önem derecesi ve bu görevlerin gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akgemci, Çelik ve Şimşek. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (6. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Altun, S. (2013). *İlköğretim kurumu müdürlerinin güdülenmelerini etkileyen etkenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, Yalçınkaya M. (2002). *Çağdaş okulda etkili liderlik*. *Ege Eğitim Dergisi*. 1(2), 109- 119.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, H., Kuru M. ve Satıcı A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 39(142), 15- 25.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (Editör). (1987). *Eğitim sosyolojisi*. (1. baskı). Ankara: İlk- San Matbaası LTD- ŞTİ.
- Aydın, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi. Ders Notları*. Malatya: Mimar Sinan Kırtasiye ve Matbaacılık.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. (1. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. (4. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balcı, İ. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ve bilimsel çalışmalarından yararlanma düzeyleri. (Hatay ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* . 11(1), 199-213
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy* 5(4), 1909- 1931.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. (3.basım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış. İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Başduvar, C. (2013). *Öğretmenlerin bilgi teknolojilerine ve fatih projesine bakış açısı, projeden beklentileri (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. (3. Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Biröl, C., Nurluöz Ö. ve Silman, F. (2010). Üniversitelerde eğitim yöneticilerinin yöneticilik davranışlarının öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16(4), 579- 599.

- Bursalioğlu, Z. (1980). *Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, T ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23). 474- 499.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 4(2), 207- 239.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camburn, E., May, H., Goldring, E. ve Huff, J. (2008). Okul şartları ve kişisel özellikler: Okul müdürünün davranışını ne etkiler? *Journal of Educational Administration*. 46(3), 332- 352.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem a Akademi.
- Can, N. (2011). Okul örgütünü etkileyen etkenler. K. Keskinçilic (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). (ss. 229- 273) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2(3), 94- 107.
- Can, (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 155- 156.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ceyhan, M. (2013). *Okul yöneticilerinin okulun iklimi ve fiziksel yapısından kaynaklanan sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coulter, R. D. (2013). *Yönetimin esasları*. (Çev. A. Öğüt). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2013' de yayımlandı).
- Çağlar, Ç. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. M. Çelikten (Editör). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. (ss. 57- 75). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). *Çağdaş ve küryerel eğitim planlaması*. (1. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çelik, V. (2000). *Liderliğin doğası ve temel liderlik kuramları*.(2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001).Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.11, 1- 12.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.14(1), 123- 135.
- Çelikten, M. (2013). Okul örgütü ve yönetimi. V. Çelik (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (ss. 123- 142). Ankara: Pegem A akademi.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öz- yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(1), 55- 77.
- Çınar, İ. (2012). *Sınıf yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi. Web: <http://www.unicef.org> adresinden 23 Temmuz 2015'de alınmıştır.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15(59), 367- 397.
- Demir, Ş. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sendikal bağlılıklarının demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, F. (2013). *Öğretmen görüşlerine göre sendikaların okul yaşamına etkileri ve eğitim çalışanlarının sendikalara üye olmama nedenleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirtaş, H. (2013). Okul örgütü ve yönetimi. (3.Baskı). R. Sarpkaya. (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (ss. 89- 138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dikerel, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Kartal ilçesi örneği). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durugönül, E. (2003). Küreselleşme ve toplumlar. İ. Sezal (Editör). *Sosyolojiye giriş*.(ss.591- 617). Ankara: Martı Yayınevi.
- Dziuban, D. C. (1976, 19- 23April). *Administrative performance and personality: Some further perspectives*. . Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California
- Ercan, G. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. (7. basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (7. baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. ve Kurt, A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi*. 4(2), 219-238.
- Gökçer, N ve Gülşen, C. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul- çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, S. K. ve Güneş İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(1), 79- 101
- Gülcü, A., Solak M., Aydın S. ve Koçak Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Turkish studies*. 8(6), 195- 213.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 7(4), 531- 548.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe-yöntem- analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürol, M., Donmuş V., ve Arslan, M. İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin fatih projesiyle ilgili görüşleri. *Eğitim teknolojileri araştırma dergisi*. 3 (3), 2012.
- Gürsel, M. (2003). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsun, Y., (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hipp, A. K. (1996). *Teacher efficacy:influence of principal leadership behavior*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1998’de yayımlandı).
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi- okul yönetimi- sınıf yönetimi*. (1. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İnandı, Y. (2013). Okula toplumsal katılım. (3.Baskı). R. Sarpkaya. (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (ss. 363- 390). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, H. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin performansını düşüren okul içi etkenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. basım). Ankara: Nobel.
- Karamahmutoğlu, A. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesliki gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. ve Koksall, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 2(2), 245- 257.
- Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2009). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik açısından okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kebeci, S. (2006). *Okul aile birliğinin okul performansı üzerindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kepenekçi, Y. (1998). Bürokrasi kavramı ve Türk eğitim sisteminde bürokrasi. H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu (Editörler). *Türkiye’ de eğitim yönetimi*. (ss. 137-144). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kıranlı, S. ve İlğan, A. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(14), 150- 162.
- Kocabaş, E. Ö. (2007). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(26). 143- 153.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği. *Eğitim Bilimlerinde Araştırma Dergisi*. 1(1), 33- 55.
- Koparal, C. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. (3. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Tıp Kitabevi.
- Levent, D. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayara karşı tutumları. *Turkish Journal of Educational Technology*. 4(4)
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2003’de yayımlandı).

- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel liderlik ve teknoloji kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okul müdürünün görev ve sorumlulukları. Web: <http://www.meb.gov.tr> adresinden 25 Mart 2014'de alınmıştır
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, M. (2011). *Etkili Okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri (Erzurum İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özalp, İ. (1997). *Yönetim ve organizasyon*. (2. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özbaş, M ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*. 34(154). 69- 81.
- Özdemir, Ç. (Editör). (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Özkalp, E. (Editör). (1996). *Örgütsel davranış*. (3. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özkalp E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. (4. baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Reitzug, U. C. (1994). A Case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*. 31 (2), 283-307.
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş*. (Çev. B. Özkara). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2003'de yayımlandı).
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2003'de yayımlandı).
- Sarıtaş, M. (2007). Öğretmen- veli görüşmelerinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2011). Okulda yönetimsel iş ve işlemler. (2. Baskı). K. Keskinçılıç (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (145- 191). Ankara: Pegem A Akademi.
- Schlechty, P. (2005). Okulu yeniden kurmak . (1. Baskı). (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel. (Eserin orijinali 1937' de yayımlandı).

- Sezgin, F. (2013). Okul yöneticisi ve liderlik. S. Özdemir. (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (ss. 124- 157). Ankara: Pegem A Akademi.
- Sığır, A. (2013). *Yöneticinin davranış boyutlarının okul iklimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Smith, J. B., Maehr M.L. and Midgley, C. (1992). Relationship between personal and contextual characteristics and principals' administrative behaviors. *Journal of Educational Research*. 86(2), 111- 118.
- Şahin, M. E. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stili ile okulların gevşek yapılı örgütler olması arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şekerci, M. ve Alpay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.15(57), 133- 160.
- Şengül, R. (2007). Henri Fayol'un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi*. 14(2). 257- 273.
- Şirin, H. (2008). *Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye'deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere ilişkin görüşlerinin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (Editörler). (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Spaulding, A. (2010). Life in Schools-a qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals: Ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership Management*. 17(1), 39- 56.
- Taymaz, H.(2003).Okul yönetimi.(7. basım).Ankara: Pegem A.
- Teyfur, M. (2011).*İlköğretim okul yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tezcan, M. (1985).*Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Toprakçı, E. (Editör). (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. (1. baskı). Ankara: Pegem A.
- Trider, D. M. and Leithwood K. A. (1988). Exploring the influences on principal behavior. *Curriculum Inquiry*, 18(3), 289-311.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(2), 271- 281.
- Türkoğlu, C. (2013). *Yöneticilerin değerlerini etkileyen etkenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Victor, A. and Neil, K. The principal as change agent. (1971). *The Clearing House* 45(5), 273- 277.
- Walker, J. and Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*. 95(1), 46– 64.
- Weber, M. (2014). *Bürokrasi ve otorite*. (7. Baskı). (Çev. B. Akın). Ankara: Adres yayınları. (Eserin orijinali 1947’ de yayımlandı).
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 103-116.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, M. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yazıcıoğlu Y. ve Erdoğan S. (2007). (2. Baskı). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P. ve Ersoy, M. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz- yeterlik inançları. *E- Journal of New World Sciences Academy NWSA- Education Sciences*. 7(1), 371- 379.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul- çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yörük, S. ve Akdağ Akalın, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*. 3(1), 66- 92.

Yüksel, F. (2002). Yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 27(125), 89- 123.

EKLER

EK 1. Malatya İli Yeşilyurt Merkez İlçesinde Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları

EK 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK 3.Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Oluşturulan Maddelerin Uzman Görüşüne ve Alan Çalışanlarına Yönelik Frekans ve Yüzdeleri

EK 4. Denemelik Ölçek Formu

EK 5. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri Ölçeği

EK 1. Malatya İli Yeşilyurt Merkez İlçesinde Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73302031/903.02/2562329

20/06/2014

Konu: Dilekçeniz

SAYIN: İlksen Seha BİLHANLI
Çilesiz Mah.Cevahir Sok.No:4
Mamar 3 Apt.Daire:23
MALATYA

Malatya Merkez İlçede(Battalgazi-Yeşilyurt) görev yapan branş ve sınıf öğretmeni, müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, ilkokul,ortokul ve lisede görev yapan personel sayıları isteğine ilişkin 17/06/2014 tarihli dilekçeniz incelenmiş olup, istenilen bilgiler aşağıya çıkartılmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Numan ÖRNEK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

BATTALGAZİ	SAYILAR	YEŞİLYURT	SAYILAR
MÜDÜR	114	MÜDÜR	123
MÜDÜR BAŞYRD.	26	MÜDÜR BAŞYRD.	26
MÜDÜR YRD.	212	MÜDÜR YRD.	217
BRANŞ ÖGRT.	3069	BRANŞ ÖGRT.	2624
SINIF ÖGRT.	1058	SINIF ÖGRT.	929
PERSONEL	393	PERSONEL	289

EK 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772/605/579924
Konu: İlksen Seha BİRHANLI

10/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İlksen Seha BİRHANLI'nın İlimize bağlı ilkokul ve ortaokullarda "Okul Yöneticilerinin Davranışlarını Etkileyen Etkenler Nelerdir " konulu anket uygulama yapma isteği hakkındaki İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 31/01/2014 tarih ve 644 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Müdürlüğümüzce yapılan değerlendirmede ilgili projenin uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde araştırma sonucunda hazırlanacak rapor ve tezin bir örneğinin basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşulu ile adı geçen ilimimize bağlı ilkokul ve ortaokullarda konu ile ilgili araştırmanın yapılması hususunu olurlarınıza arz ederim.

Salih AYDIN
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
10/02/2014

Mehmet BULUT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:
1-Dilekçe ve Ekleri (4 Adet)
2- Form (1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temelegitimsubesi@meh.gov.tr
Web :Malatya.meh.gov.tr

EK 3. Okul Müdürünün Davranış Etkenlerine İlişkin Oluşturulan Maddelerin Uzman Görüşüne ve Alan Çalışanlarına Yönelik Frekans ve Yüzdeleri

Anket maddeleri	Davranış etkenleri											
	Bürokratik etken		Bireysel etken		Kültürel etken		Politik etken		Çevresel etken		Teknolojik etken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-Ülkenin genel yönetim yapısı	22	34,9	0	,0	5	7,9	33	52,4	0	,0	3	4,8
2-Okul müdürünün hedefleri (vizyonu, misyonu)	16	24,6	20	30,8	13	20,0	9	13,8	4	6,2	3	4,6
3-Toplumsal gelenekleri	5	8,1	2	3,2	41	66,1	2	3,2	11	17,7	1	1,6
4-Okul müdürünün yetkisi	39	70,9	5	9,1	3	5,5	7	12,7	1	1,8	0	,0
5-Ailelerin özellikleri (birey sayısı, yaşları, gelir durumu, sosyo-kültürel özellikleri, aile üyelerinin mesleği)	1	1,7	10	16,9	26	44,1	0	,0	21	35,6	1	1,7
6-İnternet'e bağlı bilgisayar, projeksiyon, elektronik tahta vb eğitim teknolojileri	3	4,9	4	6,6	3	4,9	3	4,9	6	9,8	42	68,9
7-Eğitim sisteminin var olan işleyişi	12	19,7	2	3,3	4	6,6	39	63,9	2	3,3	2	3,3
8-Okul müdürünün kişilik özellikleri	1	1,8	38	69,1	12	21,8	2	3,6	2	3,6	0	,0
9-Toplumsal değerler ve normlar	1	1,7	2	3,3	41	68,3	4	6,7	12	20,0	0	,0
10-Okul müdürünün sorumlulukları	32	54,2	11	18,6	2	3,4	9	15,3	5	8,5	0	,0
11-Velilerin okul ve eğitimden beklentileri	3	5,4	11	19,6	15	26,8	2	3,6	23	41,1	2	3,6
12-Bilgisayar, akıllı tahta vb teknolojilerde uzman personel	2	3,6	8	14,3	5	8,9	4	7,1	3	5,4	34	60,7
13-Okul müdürünün dünya hakkındaki genel anlayışı ve genellemeleri	6	10,0	24	40,0	12	20,0	11	18,3	5	8,3	2	3,3
14-Okul personeline paylaşılan ortak değerler	4	6,8	4	6,8	33	55,9	2	3,4	13	22,0	3	5,1

Anket maddeleri	Bürokratik etken		Bireysel etken		Kültürel etken		Politik etken		Çevresel etken		Teknolojik etken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15-Okul müdürünün sahip olduğu bilgi ve beceriler	4	7,0	41	71,9	5	8,8	2	3,5	3	5,3	2	3,5
16-Okulun fiziki yapısı (derslikler, aydınlatma, ısı ve hava, gürültü, temizlik, estetik, öğrenci sayısı, araç-gereç vb)	8	14,3	4	7,1	2	3,6	5	8,9	26	46,4	11	19,6
17-Eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler	32	56,1	2	3,5	5	8,8	16	28,1	0	,0	2	3,5
18-Okulun amaç ve görevleri	21	38,2	2	3,6	11	20,0	12	21,8	8	14,5	1	1,8
19-Okul müdürünün maaşı	13	22,8	12	21,1	3	5,3	27	47,4	2	3,5	0	,0
20-Okul personelinin benimsediği ortak bakış açısı	7	11,3	11	17,7	22	35,5	9	14,5	13	21,0	0	,0
21-Okul müdürünün iletişim becerisi	7	10,3	38	55,9	12	17,6	3	4,4	5	7,4	3	4,4
22-Öğrenciler ve akran grupları	3	5,2	13	22,4	9	15,5	2	3,4	29	50,0	2	3,4
23-Okul kuralları ve düzenlemeler	27	42,9	3	4,8	8	12,7	10	15,9	11	17,5	4	6,3
24-Okul müdürünün saygınlık gereksinimi (itibar, tanınma, takdir edilme)	8	13,3	23	38,3	12	20,0	6	10,0	10	16,7	1	1,7
25-Okul işgörenleri arasındaki gruplaşmalar	4	6,3	6	9,5	17	27,0	19	30,2	16	25,4	1	1,6
26-Okul müdürünün okulda bulunduğu konum- makam	28	50,0	9	16,1	2	3,6	14	25,0	3	5,4	0	,0
27-Okulun bulunduğu coğrafya koşulları (köy, kasaba, ilçe, kent ve büyük kent vb)	3	5,1	2	3,4	10	16,9	5	8,5	39	66,1	0	,0
28-Yazılı ve görsel iletişim araçları	3	4,9	1	1,6	10	16,4	5	8,2	3	4,9	39	63,9

Anket maddeleri	Bürokratik etken		Bireysel etken		Kültürel etken		Politik etken		Çevresel etken		Teknolojik etken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
29-Okul çevresinin değişen demografik(nüfus)durumu	3	5,6	2	3,7	16	29,6	1	1,9	32	59,3	0	,0
30-Çeşitli okul dışı gruplar (kaymakamlık, belediye, muhtarlık, şirketler, fabrikalar, esnafar sivil toplum kuruluşları, ticari birlikler. mafya ve terör grupları vb)	8	14,3	3	5,4	10	17,9	11	19,6	24	42,9	0	,0
31-Öğrencilerin dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimi sağlayıp sağlamadığı	2	9,5	4	19,0	2	9,5	0	,0	2	9,5	11	52,4
32-Okul müdürünün amaç ve görevleri	30	52,6	8	14,0	8	14,0	10	17,5	1	1,8	0	,0
33-Belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar, törenler ve toplantılar	25	41,4	1	1,7	24	43,1	3	5,2	5	8,6	0	,0
34-Eğitimle ilgili dernek ve sendikalar	10	16,9	3	5,1	8	13,6	30	50,8	8	13,6	0	,0
35-Siyasi partiler	7	11,7	4	6,7	6	10,0	41	68,3	2	3,3	0	,0
36-Öğretim ortamının fiziksel yapısının nitelik ve niceliği	6	11,1	3	5,6	3	5,6	6	11,1	24	44,4	12	22,2
37-Okul müdürünün temel gereksinimleri (fizyolojik ve güven ihtiyacı)	8	13,3	31	51,7	4	6,7	7	11,7	9	15,0	1	1,7
38-Okul müdürlerinin tayin ve terfisi ile ilgili düzenlemeler	30	53,6	4	7,1	2	3,6	19	33,9	1	1,8	0	,0
39-Okul müdürünün işinde bağımsız hareket edebilmesi	24	41,4	17	29,3	2	3,4	12	20,7	3	5,2	0	,0
40-Milli eğitimin okullara ayırdığı ödenekler	28	46,7	0	,0	0	,0	28	46,7	3	5,0	1	1,7
41-Devlet kaynaklarından eğitime ayrılan pay	21	35,6	2	3,4	0	,0	32	54,2	2	3,4	2	3,4
42-Teknolojinin okulda kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirme	4	9,3	20	46,5	3	7,0	5	11,6	2	4,7	9	20,9
43-Dini örgütler ve temsilcileri	1	2,6	4	10,3	11	28,2	12	30,8	11	28,2	0	,0
44-Okul müdürünün ideal bir vizyon oluşturabilme becerisi	7	12,1	34	58,6	6	10,3	2	3,4	4	6,9	5	8,6

Anket maddeleri	Bürokratik etken		Bireysel etken		Kültürel etken		Politik etken		Çevresel etken		Teknolojik etken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45-Okuldaki maddesel semboller (mekan kullanımı, eşyalar, kılık kıyafet, kullanılan logolar vb)	10	17,5	7	12,3	14	24,6	5	8,8	16	28,1	5	8,8
46-Okul müdüründen beklenen davranışlar	15	25,9	18	31,0	7	12,1	6	10,3	9	15,5	3	5,2
47-İşten elde edilen doyum	8	13,3	32	53,3	10	16,7	3	5,0	7	11,7	0	,0
48-Okulun denetim sürecinde yapılanlar	32	57,1	6	10,7	6	10,7	8	14,3	1	1,8	3	5,4
49-Okul müdürünün tarafsızlık derecesi	9	14,1	32	50,0	6	9,4	11	17,2	6	9,4	0	,0
50-Değişen toplumsal koşullar	5	9,3	2	3,7	11	20,4	6	11,1	25	46,3	5	9,3
51-Küreselleşme ve sonuçları	5	8,6	2	3,4	12	20,7	11	19,0	20	34,5	8	13,8
52-Teknoloji alımı için yararlanılan kaynaklar	14	25,0	5	8,9	2	3,6	7	12,5	5	8,9	23	41,1
53-Okul müdürünün mesleki ilkeleri	12	19,7	28	45,9	7	11,5	6	9,8	5	8,2	3	4,9
54-Okul personelinin(okul müdürü, öğretmen, memur vb) birbirleriyle olan uyumları	10	16,7	15	25,0	17	28,3	5	8,3	12	20,0	1	1,7
55-Farklı sosyal kesimlerin eğitim gereksinimi	5	8,8	6	10,5	21	36,8	8	14,0	16	28,1	1	1,8
56-Çeşitli meslek kuruluşlarının okuldan beklentileri	7	11,7	3	5,0	16	26,7	8	13,3	20	33,3	6	10,0
57-Okul müdürünün başkalarını etkileyebilme gücü	3	5,0	35	58,3	7	11,7	6	10,0	9	15,0	0	,0
58-Teknolojinin kullanım alanları	6	10,7	10	17,9	6	10,7	2	3,6	3	5,4	29	51,8
59-Okul müdürünün inisiyatif kullanabilmesi	13	22,0	28	47,5	7	11,9	9	15,3	1	1,7	1	1,7
60-Okulun tarihi (geçmişi)	6	16,7	1	2,8	20	55,6	1	2,8	8	22,2	0	,0

Anket maddeleri	Bürokratik etken		Bireysel etken		Kültürel etken		Politik etken		Çevresel etken		Teknolojik etken	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
61-Okul müdürünün doğru ve yanlış hakkındaki kanaatleri	7	12,7	14	25,5	20	36,4	8	14,5	5	9,1	1	1,8
62-Okul müdürünün üst makamlarla birlikte çalışmasının kendini geliştirmesine katkısı	7	13,0	20	37,0	3	5,6	8	14,8	13	24,1	3	5,6
63-Okul personelinin (öğretmen, memur, hizmetli vb) gösterdiği davranışlar	20	31,7	18	28,6	9	14,3	6	9,5	10	15,9	0	0
64-Okul müdürü ve personel arasındaki iş bölümü	24	42,9	11	19,6	10	17,9	5	8,9	5	8,9	1	1,8
65-Okul müdürünün kendi yeterliğine ilişkin algısı	8	12,9	34	54,8	9	14,5	5	8,1	5	8,1	1	1,6
66-Okuldaki hiyerarşi	35	59,3	3	5,1	8	13,6	7	11,9	4	6,8	2	3,4
67-Okul aile birliğinin istekleri	21	33,9	4	6,5	8	12,9	6	9,7	22	35,5	1	1,6
68-Okuldaki personelin sahip olduğu teknoloji bilinci	3	15,8	4	21,1	3	15,8	0	,0	4	21,1	5	26,3
69-Okulda bilgi ve iletişim teknolojilerinin sık ve etkin kullanımı	3	15,8	7	36,8	0	,0	1	5,3	1	5,3	7	36,8
70-Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin sürekli takip olanağı	3	18,8	6	37,5	0	,0	0	,0	0	,0	7	43,8

EK 4. Denemelik Ölçek Formu**Sayın Meslektaşım,**

Okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen etkenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin davranışlarına etkide bulunduğu saptanan etkenlere ilişkin durumlar formda belirtilmiştir. Sizden beklenen, bu etkenlerin okul yöneticilerinin davranışlarını ne derecede etkilediğini, etkenlere ilişkin ifadelerin karşısında bulunan beşli derecelendirme üzerinde uygun gördüğünüz seçeneğin üzerine (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Bu derecelendirmede; **5=** En çok etkiliyor, **4=**Çok etkiliyor, **3=**Orta düzeyde etkiliyor, **2=**Az etkiliyor ve **1=**Hiç etkilemiyor anlamına gelmektedir.

Sorulara vereceğiniz cevaplar topluca değerlendirileceğinden ölçek formuna isminizi yazmanız gerekmemektedir. Vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.

Yapacağınız katkıya şimdiden teşekkür ederim.

İlksen Seha BİRHANLI

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman

Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

BÖLÜM I**A. Cinsiyetiniz**

1 ☐ Kadın 2 ☐ Erkek

B. Branşınız

1 ☐ Sınıf Öğretmeni
2 ☐ Branş Öğretmeni

C. Kıdeminiz

1 ☐ 1–5 yıl 2 ☐ 6-10 yıl 3 ☐ 11–15 yıl 4 ☐ 16–20 yıl 5 ☐ 21 yıl ve üzeri

D. Göreviniz

1 ☐ Müdür
2 ☐ Müdür Başyardımcısı
3 ☐ Müdür Yardımcısı
4 ☐ Öğretmen

E. Okul türünüz

1 ☐ İlkokul
2 ☐ Ortaokul
3 ☐ Lise

Okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen etkenler;	En çok etkiliyor	Çok etkiliyor	Orta düzeyde etkiliyor	Az etkiliyor	Hiç etkilemiyor
1. Okul müdürünün amaç ve görevleri	⑤	④	③	②	①
2.Okul müdürünün hedefleri	⑤	④	③	②	①
3.Toplumun gelenekleri	⑤	④	③	②	①
4.Eğitim sisteminin var olan işleyişi	⑤	④	③	②	①
5.Velilerin okul ve eğitimden beklentileri	⑤	④	③	②	①
6.İnternete bağlı bilgisayar, projeksiyon vb teknolojiler	⑤	④	③	②	①
7.Okul müdürünün sorumlulukları	⑤	④	③	②	①
8.Okul müdürünün dünya hakkındaki genel anlayışı ve genellemeleri	⑤	④	③	②	①
9.Toplumsal değer ve normlar	⑤	④	③	②	①
10.Okul işgörenleri arasındaki gruplaşmalar	⑤	④	③	②	①
11.Öğrenciler ve akran grupları	⑤	④	③	②	①
12.Yazılı ve görsel iletişim araçları	⑤	④	③	②	①
13.Eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler	⑤	④	③	②	①
14.Okul müdürünün sahip olduğu bilgi ve beceriler	⑤	④	③	②	①
15.Okul personelince paylaşılan ortak değerler	⑤	④	③	②	①
16.Eğitimle ilgili dernek ve sendikalar	⑤	④	③	②	①
17.Okulun bulunduğu coğrafya koşulları (köy, kasaba, ilçe, kent vb)	⑤	④	③	②	①
18.Öğrencilerin dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimi sağlayıp sağlamadığı	⑤	④	③	②	①
19.Okulun amaç ve görevleri	⑤	④	③	②	①
20.Okul müdürünün iletişim becerisi	⑤	④	③	②	①
21.Okul personelinin benimsediği ortak bakış açısı	⑤	④	③	②	①
22.Siyasi partiler	⑤	④	③	②	①
23.Okul çevresinin değişen demografik(nüfus)durumu	⑤	④	③	②	①
24.Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin sürekli takip olanağı	⑤	④	③	②	①
25.Okul kuralları ve düzenlemeler	⑤	④	③	②	①
26.Okul müdürünün saygınlık gereksinimi (itibar, tanınma, takdir edilme)	⑤	④	③	②	①
27.Belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar, törenler ve toplantılar	⑤	④	③	②	①
28.Ülkenin genel yönetim yapısı	⑤	④	③	②	①
29.Çeşitli okul dışı gruplar (kaymakamlık, belediye, muhtarlık, fabrikalar, esnaflar sivil toplum kuruluşları, terör grupları vb)	⑤	④	③	②	①
30.Teknoloji alımı için yararlanılan kaynaklar	⑤	④	③	②	①
31.Okul müdürünün okulda bulunduğu konum- makam	⑤	④	③	②	①

Okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen etkenler;	En çok etkiliyor	Çok etkiliyor	Orta düzeyde etkiliyor	Az etkiliyor	Hiç etkilemiyor
32.Okul müdürünün temel gereksinimleri (fizyolojik ve güven ihtiyacı)	⑤	④	③	②	①
33.Okul personelinin(okul müdürü, öğretmen, memur vb) birbirleriyle olan uyumları	⑤	④	③	②	①
34.Devlet kaynaklarından eğitime ayrılan pay	⑤	④	③	②	①
35.Öğretim ortamının fiziksel yapısının nitelik ve niceliği	⑤	④	③	②	①
36.Teknolojinin kullanım alanları	⑤	④	③	②	①
37.Okul müdürünün yetkisi	⑤	④	③	②	①
38.Okul müdürünün kişilik özellikleri	⑤	④	③	②	①
39.Ailelerin özellikleri (birey sayısı, yaşları, gelir durumu, sosyo- kültürel özellikleri, aile üyelerinin mesleği)	⑤	④	③	②	①
40.Okul müdürünün maaşı	⑤	④	③	②	①
41.Okulun fiziki yapısı (derslikler, aydınlatma, ısı ve hava, gürültü, temizlik, estetik, öğrenci sayısı, araç-gereç vb)	⑤	④	③	②	①
42.Bilgisayar, akıllı tahta vb teknolojilerde uzman personel	⑤	④	③	②	①
43.Okul müdürünün mesleki ilkeleri	⑤	④	③	②	①
44.Okul müdürünün ideal bir vizyon oluşturabilme becerisi	⑤	④	③	②	①
45.Farklı sosyal kesimlerin eğitim gereksinimi	⑤	④	③	②	①
46.Okul müdürünün başkalarını etkileyebilme gücü	⑤	④	③	②	①
47.Okuldaki maddesel semboller (mekan kullanımı, eşyalar, kılık kıyafet, kullanılan logolar vb)	⑤	④	③	②	①
48.Teknolojinin okulda kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirme	⑤	④	③	②	①
49.Okul müdürlerinin tayin ve terfisi ile ilgili düzenlemeler	⑤	④	③	②	①
50.Okul müdüründen beklenen davranışlar	⑤	④	③	②	①
51.Okulun tarihi (geçmişi)	⑤	④	③	②	①
52.Okul müdürünün üst makamlarla birlikte çalışmasının kendini geliştirmesine katkısı	⑤	④	③	②	①
53.Değişen toplumsal koşullar	⑤	④	③	②	①
54.Okul personelinin (öğretmen, memur, hizmetli vb) gösterdiği davranışlar	⑤	④	③	②	①
55.Okul müdürünün işinde bağımsız hareket edebilmesi	⑤	④	③	②	①
56.İşten elde edilen doyum	⑤	④	③	②	①
57.Okul müdürünün doğru ve yanlış hakkındaki kanaatleri	⑤	④	③	②	①
58.Okul müdürünün inisiyatif kullanabilmesi	⑤	④	③	②	①
59.Küreselleşme ve koşulları	⑤	④	③	②	①

Okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen etkenler;	En çok etkiliyor	Çok etkiliyor	Orta düzeyde etkiliyor	Az etkiliyor	Hiç etkilemiyor
60.Okul müdürü ve personel arasındaki işbölümü	⑤	④	③	②	①
61.Okulun denetim sürecinde yapılanlar	⑤	④	③	②	①
62.Okul müdürünün tarafsızlık derecesi	⑤	④	③	②	①
63.Okul müdürünün kendi yeterliğine ilişkin algısı	⑤	④	③	②	①
64.Okuldaki hiyerarşi	⑤	④	③	②	①
65.Çeşitli meslek kuruluşlarının okuldan beklentileri	⑤	④	③	②	①
66.Okul aile birliğinin istekleri	⑤	④	③	②	①

Başka varsa belirtiniz;

.....

EK 5. Okul Müdürlerinin Davranış Etkenleri Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin davranışlarına etkide bulunduğu saptanan etkenlere ilişkin durumlar formda belirtilmiştir. Sizden beklenen, bu etkenlerin okul müdürlerinin davranışlarını ne derecede etkilediğini, etkenlere ilişkin ifadelerin karşısında bulunan beşli derecelendirme üzerinde uygun gördüğünüz seçeneğin üzerine (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Bu derecelendirmede; **5=** En çok etkiliyor, **4=**Çok etkiliyor, **3=**Orta düzeyde etkiliyor, **2=**Az etkiliyor ve **1=**Hiç etkilemiyor anlamına gelmektedir.

Sorulara vereceğiniz cevaplar topluca değerlendirileceğinden ölçek formuna isminizi yazmanız gerekmemektedir. Vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.

Yapacağınız katkıya şimdiden teşekkür ederim.

İlksen Seha BİRHANLI

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman

Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

BÖLÜM I

A. Cinsiyetiniz

1 ☐ Kadın 2 ☐ Erkek

B. Branşınız

1 ☐ Sınıf Öğretmeni
2 ☐ Branş Öğretmeni

C. Kıdeminiz

1 ☐ 1–5 yıl 2 ☐ 6–10 yıl 3 ☐ 11–15 yıl 4 ☐ 16–20 yıl 5 ☐ 21 yıl ve üzeri

D. Göreviniz

1 ☐ Müdür
2 ☐ Müdür Başyardımcısı
3 ☐ Müdür Yardımcısı
4 ☐ Öğretmen

E. Okul türünüz

1 ☐ İlkokul
2 ☐ Ortaokul
3 ☐ Lise

Okul müdürlerinin davranışlarını etkileyen etkenler;	En çok etkiliyor	Çok etkiliyor	Orta düzeyde etkiliyor	Az etkiliyor	Hiç etkilemiyor
1. Okul müdürünün sahip olduğu bilgi ve beceriler	⑤	④	③	②	①
2. Okul müdürünün iletişim becerisi	⑤	④	③	②	①
3.Okul müdürünün saygınlık gereksinimi (itibar, tanınma, takdir edilme)	⑤	④	③	②	①
4. Okul müdürünün kişilik özellikleri	⑤	④	③	②	①
5. Okul müdürünün mesleki ilkeleri	⑤	④	③	②	①
6. Okul müdürünün başkalarını etkileyebilme gücü	⑤	④	③	②	①
7.Okul müdürünün işinde bağımsız hareket edebilmesi	⑤	④	③	②	①
8. İşten elde edilen doyum	⑤	④	③	②	①
9. İnternete bağlı bilgisayar, projeksiyon vb teknolojiler	⑤	④	③	②	①
10. Öğrencilerin dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimi sağlayıp sağlamadığı	⑤	④	③	②	①
11. Teknoloji alımı için yararlanılan kaynaklar	⑤	④	③	②	①
12.Yazılı ve görsel iletişim araçları	⑤	④	③	②	①
13. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin sürekli takip olanağı	⑤	④	③	②	①
14. Teknolojinin kullanım alanları	⑤	④	③	②	①
15.Bilgisayar, akıllı tahta vb teknolojilerde uzman personel	⑤	④	③	②	①
16. Teknolojinin okulda kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirme	⑤	④	③	②	①
17. Okul aile birliğinin istekleri	⑤	④	③	②	①
18 Belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamalar, törenler ve toplantılar	⑤	④	③	②	①
19.Çeşitli meslek kuruluşlarının okuldan beklentileri	⑤	④	③	②	①
20. Okulun denetim sürecinde yapılanlar	⑤	④	③	②	①
21. Okul müdürünün tarafsızlık derecesi	⑤	④	③	②	①
22. Okul müdürü ve personel arasındaki işbölümü	⑤	④	③	②	①
23 . Okul işgörenleri arasındaki gruplaşmalar	⑤	④	③	②	①
24. Eğitimle ilgili dernek ve sendikalar	⑤	④	③	②	①
25. Siyasi partiler	⑤	④	③	②	①