

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
YETERLİKLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİNE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA
(TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)

HAZIRLAYAN

Nail YILDIRIM

DANIŞMAN

Prof. Dr. Battal ASLAN

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ÖĞRETİM VE SINAV
YÖNETMELİĞİNİN EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
İÇİN ÖNGÖRDÜĞÜ DOKTORA TEZİ

MALATYA

TEMMUZ 2007

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitümüz doktora öğrencisi Nail YILDIRIM tarafından Prof. Dr. Battal ASLAN danışmanlığında hazırlanan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri İle Öğrenme Stillere İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Üye: :.....

Üye:.....

Üye:.....

Üye:.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2007

Prof. Dr. S. Kemal KARTAL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İlköğretim okullarını amacına uygun olarak çalışanlarla beraber yöneten okul müdürleridir. Okul müdürlerinin yeterliliği okulun amacına uygun olarak yönetilmesinde önemli görülmektedir. Yeterlik, öğrenme çıktısı olarak düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğrenme çıktısı olarak kabul edilen yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu araştırma, ilköğretim okul müdürlerini tanıma fırsatı ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi sayesinde onların öğrenme yolları ortaya çıkacak ve hizmet-içi çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, tanımlar, problem durumu yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili literatür, üçüncü bölümünde yöntem, dördüncü bölümünde bulgular, beşinci bölümünde sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın gelişimi ve araştırma raporunun yazımı aşamasında yardımlarını esirgemeyen kişilere teşekkür ediyorum.

Araştırmanın hazırlanması sürecinde yardım ve yönlendirmeleri için tez danışman hocam sayın Prof. Dr. Battal ASLAN'a; istatistik işlemlerinde yardımlarını esirgemeyen tez ikinci danışmanım, Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e ve hocam, Doç. Dr. Burhanettin Dönmez'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Kızım Nihal'e

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğrenme stillerini, yeterlik düzeylerini belirlemek, öğrenme stilleri ile yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak ve araştırma bulgularına dayalı olarak önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın çalışma evreni, Tokat ili merkez ilçesinde ve diğer ilçelerinde ilköğretimde görev yapan 224 ilköğretim okulu müdürü, 620 müdür yardımcısı, 2700 öğretmen, ve 46 ilköğretim müfettişinden oluşmaktadır. Tokat ilinde görev yapan tüm ilköğretim okulu müdürleri ve ilköğretim müfettişleri evreninin tamamı üzerinde çalışılmış, müdür yardımcıları ve öğretmenler için örneklem alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ilköğretim okulu müdürleri yeterlik anketi” ve Kolb tarafından geliştirilen ve güvenliği sınanmış, daha sonra Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, yüzde dağılımları ve ortalamalar hesaplanmış ve karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizinden (F-testi), Kruskal Wallis, Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Öğrenme stilleri ile yeterlik arasındaki ilişki için korelasyona bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 dikkate alınmıştır.

Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

- İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda öğretmenler, müdür yardımcıları, müfettişler ve okul müdürleri görüşleri arasında anlamlı farklar görülmektedir. İlköğretim okulu müdürlerini, müdür yardımcıları ve müdürler daha fazla yeterli görürlerken, öğretmenler orta düzeyde; müfettişler ise en az düzeyde yeterli görmektedirler.
- Okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda, ilköğretim müfettişlerinin denetim sonrasında okul müdürlerini değerlendirmeleri ile anket değerlendirmeleri arasında fark vardır. İlköğretim müfettişleri denetim sonrasında okul müdürlerini “**tamamen**” düzeyinde yeterli görürlerken; ankette “**orta**” düzeyde yeterli görmektedirler.

- Okul müdürlerinin % 47'sinin baskın öğrenme stili **Uyumsayan (Yerleştiren)**; % 41'inin baskın öğrenme stili "**Ayrıştırıcı**"; % 5,9'unun baskın öğrenme stili "**Değiştiren**"; % 5,9'unun baskın öğrenme stili de "**Özümseyen**" öğrenme stili olarak belirlenmektedir.
- Okul müdürlerinin % 89'u "**ayrıştırıcı**" ve "**yerleştiren**" öğrenme stiline sahip görülmektedir. Ayrıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stiline ortak öğrenme yolları "**yaparak**" öğrenmedir.
- Öğretmenlerin %46,9'unun baskın öğrenme stili **Uyumsayan(Yerleştiren)**; % 37,2'sinin baskın öğrenme stili "**Ayrıştırıcı**"; % 10,3'ünün baskın öğrenme stili "**Özümseyen**"; % 5,9'unun baskın öğrenme stili de "**Değiştiren**" olarak belirlenmektedir
- Müdür yardımcılarının % 51'inin baskın öğrenme stili "**Uyumsayan (Yerleştiren)**"; % 38'inin baskın öğrenme stili "**Ayrıştırıcı**"; % 6'sının baskın öğrenme stili "**Özümseyen**"; % 5'inin de baskın öğrenme stili de "**Değiştiren**" öğrenme stili olarak belirlenmektedir.
- İlköğretim müfettişlerinin % 40'ının baskın öğrenme stili **Uyumsayan (Yerleştiren)**; % 48,9'unun baskın öğrenme stili "**Ayrıştırıcı**"; % 4,4'ünün baskın öğrenme stili "**Özümseyen**"; % 6,7' sinin baskın öğrenme stili de "**Değiştiren**" olarak belirlenmektedir.
- İlköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerinin bazıları ile öğrenme stilleri arasında pozitif veya negatif düşük ilişki görülmektedir.
- Öğretmenlere ve müfettişlere göre okul müdürlerinin yeterliklerinin büyük çoğunluğu ile öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yeterliklerin bazıları ile öğrenme stilleri arasında pozitif veya negatif düşük ilişki görülmektedir.
- Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip okul müdürleri kendilerini, değiştiren, özümseyen, yerleştiren (uyumsayan) öğrenme stillerine göre daha yeterli görmektedirler.
- **Yerleştiren (uyumsayan)** öğrenme stiline sahip öğretmenler, okul müdürlerini diğer öğrenme stillerine sahip öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

- Değiştiren öğrenme stiline sahip müdür yardımcıları, okul müdürlerini diğer öğrenme stillerine sahip müdür yardımcılara göre daha az yeterli bulmaktadırlar.
- **Ayrıştırın** öğrenme stillerine sahip eğitim çalışanları, okul müdürlerini “**büyük ölçüde**” düzeyinde ve en fazla yeterli görmektedirler.

Araştırmanın bulgularına dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İlköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerinden; beden dilini etkili kullanma, sorun çözme, iletişim, yasal yaptırımlar, ödül, iş doyumunu, kantin ve kooperatif gibi okula gelir getirebilecek alanların işletilmesi konularında hizmet-içi eğitim verilebilir.
- İlköğretim okulu müdürlerine hizmet-içi çalışmalar planlanırken, onların baskın öğrenme stilleri (**yerleştiren ve ayrıştırın**) ve öğrenme yolları (**yaparak**) dikkate alınarak planlanabilir.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the learning styles and adequacy level of principals who work in primary schools and make suggestions based on the findings of the research.

The work universe of the research is the 224 principals, 620 deputy principals, 2700 teachers and 46 primary school supervisors who work in the counties of the province of Tokat. All of the principals and supervisors have been worked on and illustrations were taken for deputy principals and teachers.

“Principal Adequacy Questionnaire” developed by the researcher and “Kolb Learning Style Inventory” whose reliability was tested by Kolb and which was adopted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu(1993) were used as a means of collecting data.

In analysing the data collected, percentage distributions and averages were calculated and in comparisons one way variance analyse (F-test), Kruskal Wallis, Man Whitney U were benefited from. The correlation is looked for the relation between the learning styles and adequacy. 0.05 was considered as the level of meaningfulness.

The following findings were reached:

- There are meaningful differences among the teachers, deputy principals, supervisors, and principals about the primary school principal adequacy. While the deputy principals and principals think that the adequacy of the principals is sufficient at “**completely**” level and teachers “**to a great extent**” level the supervisors think that they are sufficient at the “**medium**” level.
- There is a difference between the evaluations of the primary school supervisors during school supervisions and the evaluations of the questionnaire in the adequacy of the principals. While the supervisors find the principals enough at “completely” level during supervising; they find them enough at “medium” level in the questionnaire.
- The dominant learning style of 47% of the principals is **Accommodator**; the dominant learning style of 41% is **Converger**; the dominant learning style of 5,9% is **Assimilator**.
- The 89% of the principals have “**converger**” and “**acomodator**” learning styles. The common learning way of this majority is learning by “**doing**”.
- The dominant learning styles of 46,9 % of the teachers is accomodator; the dominant learning style of 37,2 % is converger; the dominant learning style of 10,3% is assimilator and the dominant learning style of 5,9% is diverger.
- The dominant learning styles of 51 % of the assistant of principals is **acomodator**; the dominant learning style of 38 % is converger; the dominant learning style of 5 % is assimilator and the dominant learning style of 5,9% is diverger.
- The dominant learning styles of % the primary school supervisors is accomodator; the dominant learning style of % is converger; the dominant learning style of % is assimilator and the dominant learning style of % is diverger.
- Pozitive or negative low relation is found between some of the adequacy of primary school principals and the learning styles
- To the teachers and the supervisors, a meaningful relation is not found between most of the principals adequacy and learning style categories

Positive or negative low relation is found between some of the adequacy and the learning styles.

- The principals having converger learning style think themselves more adequate according to diverger, assimilator, accommodator learning styles.
- The teachers having accommodator learning style think the principals more adequate according to the teachers having other learning styles.
- The deputy principals having diverger learning style think the principals less adequate according to the deputy principals having other learning styles.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar VE ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.1.1. Problem Cümlesi.....	13
1.1.2. Alt Problemler.....	13
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	14
1.4. Araştırmanın Sayıtlıları.....	15
1.5. Sınırlılıklar.....	15
1.6. Tanımlar.....	16

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1. Eğitim Yönetimi, Yönetici Davranışları, Yönetici Yetiştirilmesi Ve Yönetici Yeterlikleri.....	17
2.1.1. Eğitim Yönetimi, Yönetici Davranışları.....	17
2.1.2. Yönetici Yetiştirme.....	24
2.1.3. Yönetici Yeterlikleri.	30

2.2. Öğrenme.....	42
2.2.1. Öğrenme Stilleri	46
2.2.2. Kolb Öğrenme Stili.....	59
2.3. İlgili Araştırmalar.....	72

BÖLÜM III

3.YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırmanın Modeli.....	99
3.2. Evren ve Örneklem.....	99
3.2.1. Çalışma Evreni.....	100
3.3. Araştırmanın Demografik Verileri.....	102
3.4. Verilerin Toplanması.....	106
3.5. Araç Geliştirme ve Geçerlik Çalışmaları.....	107
3.6. Araştırma İzni ve Uygulama.....	108
3.7. Güvenirlik Kanıtları.....	109
3.8. Verilerin Analizi.....	110

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	112
4.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri.....	112
4.2. İlköğretimde Görev Yapan Eğitim Çalışanlarının Öğrenme Stilleri	176
4.2.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme Stilleri	176
4.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri.....	180

4.2.3. Müdür Yardımcılarının Öğrenme Stilleri.....	181
4.2.4 İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenme Stilleri	182
4.3. Müdürlerin Yeterlikleri İle Öğrenme Stilleri İlişkisi.....	185
4.4. Eğitim Çalışanları Açısından Müd. Yet. Öğrenme Stilleri İlişkisi.....	194
4.5. Eğitim Çalışanlarının Öğrenme Stillere Göre Müd. Yeterlikleri.....	200

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	203
5.1. Sonuçlar.....	203
5.2 Öneriler.....	208
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	208
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	209
KAYNAKÇA.....	210
EKLER.....	223
EK – 1. Anketin Uygulanmasına İlişkin Onay.....	
EK – 2. Anket Örnekleri.....	

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 4.1.1. Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrenciye insani saygıyı gösterme.....	112
Tablo 4.1.2. Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma.....	113
Tablo 4.1.3. Eğit. yaşamdaki önemine inanmış yönetici davr. sergileme...113	113
Tablo 4.1.4. Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme.....	114
Tablo 4.1.5. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma.....	115
Tablo 4.1.6. Ruhsal yönden sağlıklı olma.....	115
Tablo 4.1.7. İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma.....	116
Tablo 4.1.8. Sorumluluk sahibi olma.....	117
Tablo 4.1.9. Gerektiğinde risk alma.....	117
Tablo 4.1.10. Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma...118	118
Tablo 4.1.11. Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma	119
Tablo 4.1.12. Sabırlı olma.....	119
Tablo 4.1.13. Önyargıdan uzak olma.....	120
Tablo 4.1.14. Beden dilini etkili kullanma.....	121
Tablo 4.1.15. Toplum sorunlarına duyarlı olma.....	121
Tablo 4.1.16. Olaylara pozitif bakma.....	122
Tablo 4.1.17. Farklı düşüncelere saygı gösterme.....	122
Tablo 4.1.18. Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma.....	123
Tablo 4.1.19. Birlikte çalıştığı meslektaş. gereksinimlerine duyarlı olma..124	124
Tablo 4.1.20. Görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma.....	124
Tablo 4.1.21. Düşüncelerini personeline etkilice açıklama.....	125
Tablo 4.1.22. Eğit, güncel, ekon. kült. ve sanatsal konuları takip etme...126	126

Tablo 4.1.23. Özel yaşamında sosyal olma.....	127
Tablo 4.1.24. Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma.....	127
Tablo 4.1.25. İleriyi görme yeteneği olma.....	128
Tablo 4.1.26. Planlı çalışmayı ilke edinmiş olma.....	129
Tablo 4.1.27. Saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma.....	129
Tablo 4.1.28. Okulda ortak alınan kararların uyg. öncü olma.....	130
Tablo 4.1.29. Etkili iletişim becerisine sahip olma.....	131
Tablo 4.1.30. Okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme.....	131
Tablo 4.1.31. Çalıştığı personele eşit davranma.....	132
Tablo 4.1.32. Kararlarında tarafsız olma.....	133
Tablo 4.1.33. Okulun çevresini tanıma.....	133
Tablo 4.1.34. Personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme.....	134
Tablo 4.1.35. Çevrenin desteğini kazanma.....	135
Tablo 4.1.36. Pers. çalışmalarını sürekli göz. sürdürebilirliği sağlama.....	135
Tablo 4.1.37. Ders dışı, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ile ilgili çalışmaları yürütme.....	136
Tablo 4.1.38. Okulun hedefleri ile öğretmen, öğrenci ve velilerin hedeflerini dengeleme.....	137
Tablo 4.1.39. Her türlü engellemelere karşı mücadele verme.....	137
Tablo 4.1.40. Okula yeni atanan öğret. okula uyumunu sağlama.....	138
Tablo 4.1.41. İkna yeteneği güçlü olma.....	139
Tablo 4.1.42. Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme....	139
Tablo 4.1.43. Öğrencileri ortaöğretime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma.....	140
Tablo 4.1.44. Kendisinin de okulun pers. biri olduğunu kabul etme.....	141
Tablo 4.1.45. Toplumun ortak değerlerine saygılı olma.....	141
Tablo 4.1.46. Personeli değerlendirme tekniklerini bilme.....	142

Tablo 4.1.47. Okuldakileri ok. geleceğini paylaşan grup haline getirme....	143
Tablo 4.1.48. Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma...	143
Tablo 4.1.49. Değerlendirmede adil olma.....	144
Tablo 4.1.50. Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme.....	145
Tablo 4.1.51. Okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürüt. sağlama.....	145
Tablo 4.1.52. Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma.....	146
Tablo 4.1.53. İş arkadaşlarının çabalarını koordine etme.....	147
Tablo 4.1.54. Okulda karardan etk. karar sür. her aşamasına katma.....	147
Tablo 4.1.55. Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma.....	148
Tablo 4.1.56. Okulun hedeflerini çalışanlarla ve velilerle amaçlara uygun saptama.....	149
Tablo 4.1.57. Yetkiden çok etki yollarını deneme.....	149
Tablo 4.1.58. Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme.....	150
Tablo 4.1.59. Bilgi teknolojisinden yararlanma.....	151
Tablo 4.1.60. Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma.....	151
Tablo 4.1.61. Okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme.....	152
Tablo 4.1.62. Kendini geliştirme çabası gösterme.....	153
Tablo 4.1.63. Okulda yapılan çalışmalarını ölçerek değerlendirmeler yapma.....	153
Tablo 4.1.64. Sorunlara etkili çözümler bulma.....	154
Tablo 4.1.65. Okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma.....	155
Tablo 4.1.66. Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma.....	155

Tablo 4.1.67. Okulun bazı etk. kümelerle paylaşma becerisi gösterme.....	156
Tablo 4.1.68. Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme.....	157
Tablo 4.1.69. Meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma.....	157
Tablo 4.1.70. Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfı ve spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme.....	158
Tablo 4.1.71. Ödül sistemini etkili kullanma.....	159
Tablo 4.1.72. Yasal yaptırımları yerine getirmede gerekli önlemleri alma..	159
Tablo 4.1.73. Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme.....	160
Tablo 4.1.74. Okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma.....	161
Tablo 4.1.75. Alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma.....	161
Tablo 4.1.76. Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma.....	162
Tablo 4.1.77. Kaos durumlarına karşı uyanık olma.....	163
Tablo 4.1.78. Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme.....	163
Tablo 4.1.79. Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma..	164
Tablo 4.1.80. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme....	165
Tablo 4.1.81. Okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme.....	165
Tablo 4.1.82. Okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama.....	166
Tablo 4.1.83. Reh. hiz. Öğrenc. gelişim gereksinimlerine dayandırma.....	167
Tablo 4.1.84. Toplantıları etkili biçimde yönetme.....	167
Tablo 4.1.85. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında kullanımında gerekli önlemleri alma.....	168
Tablo 4.1.86. İlköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme.....	169
Tablo 4.1.87. Okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama.....	169
Tablo 4.1.88. Zamanını etkili yönetme.....	170
Tablo 4.1.89. Okul personelinin okula bağlılığını artırma.....	171

Tablo 4.1.90. Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda	
öğretmene rehberlik etme.....	171
Tablo 4.1.91 Müdürlerin. Yet. Eğitim Çalışanları Tarafından Değ.....	172
Tablo 4.1.2.1. İlköğretim müfettişlerinin denetim sonrasında	
okul müdürlerine verdikleri puanlar.....	174
Tablo 4.2.1. Okul müdürlerinin öğrenme stilleri.....	176
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin öğrenme stilleri.....	180
Tablo 4.2.3. Müdür yardımcılarının öğrenme stilleri.....	181
Tablo 4.2.4. İlköğretim müfettişlerinin öğrenme stilleri.....	182
Tablo 4.2.1. Eğitim Çalışanlarının öğrenme stilleri dağılımı.....	183
Tablo 4.3.1. Okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stilleri ilişkisi.....	185
Tablo 4.4.1. Okul müdürlerinin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin ve	
müfettişlerin yeterlikleri arasındaki ilişki	194
Tablo 4.5.1. Farklı öğrenme stillerine sahip müdürlerin	
Kendilerine göre yeterlik düzeyleri.....	200
Tablo 4.5.2. Farklı öğrenme stillerine sahip müdür yardımcılara	
göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri.....	201
Tablo 4.5.3. Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere	
göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri.....	201
4.5.4. İlköğretimde görev yapan eğitim çalışanlarının öğrenme stillerine	
göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri	202

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.1.1923 ve 2005 Yıllarında İlköğretimde Öğrenci	
Okul Ve Öğret.Durumu.....	4

Çizelge 2.1. Eğitimde Geleceğe Yönelik Gereksinimler.....	40
Çizelge 2.2. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli.....	60
Çizelge:2.3. Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli.....	61
Çizelge 2.4. Kolb Öğrenme Modeli.....	62
Çizelge: 2. 5. Öğrenme Stili, Öğretim Tekniği Karşılaştırması.....	70
Çizelge: 2.6. Öğrenme Stillerine Uygun Meslekler	71
Çizelge 3.1. Müstakil İlköğretim Okulları.....	100
Çizelge 3.2. Anketlerin Sayısal Verileri.....	101
Çizelge 3.3. Katılımcıların Görev Süreleri.....	102
Çizelge 3.4. Katılımcıların Atanmadan Önceki Branş Durumları.....	103
Çizelge 3.5. Katılımcıların Eğitim Düzeyleri.....	103
Çizelge 3.6. Müdürlerin Ve Müdür Yardımcılarının Mezun Oldukları Okul Durumları	104
Çizelge 3.7. Müfettişlerin Mezun Oldukları Okul Durumları.....	104
Çizelge 3.8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Durumları.....	105
Çizelge 3.9. Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları.....	105
Çizelge 3.10. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeyi Derecelendirme	110

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, sayıtlılar, sınırlılıklar, araştırmada kullanılan kavram ve terimlerin tanımları üzerinde durulmuştur.

Yönetim, Aslan'a (1990: 23)'a göre, "insanların belirli bir amacı gerçekleştirmek için örgütlenmesi, hazırlanması, sevk ve idaresi sanat ve bilimdir". Biri yöneten, diğerleri yönetilen konumundadır. Yönetim, son yüzyıl içinde bilimsellik kazanmış ve bir çok alanda kendini göstermektedir.

Eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, insanları ve toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmek, ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve dirik tutmaktır (Eren, 1991: 57). Bu durumda eğitim yöneticilerini yetiştirmenin amacı ise; kamu yönetiminin çağdaş düşüncelere ve yaklaşımlara uygun olarak gelişmesine yardımcı olacak "yönetim bilim ve sanatına eleman yetiştirmek ve bunların yönetim alanında olgunlaşıp, uzmanlaşmasını sağlamak"tır (Kalkandelen, 1985: 107).

Can (2002: 155-156)'a göre; Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insanlık, bugüne kadar yaşamadığı seviyede ve hızlilikta değişim yaşamıştır. Bu değişim yapılarda, anlayışlarda ve her alandaki uygulamalarda görülmektedir.

Toplumsal yaşamda, bilimde, teknolojide ve kullanılan araçlarda 40-50 yılda görülen değişimler, farklılaşmalar artık bir yıl, bir ay, hatta bir gün içinde gözlenmekte ve yaşanmaktadır. Bilgi artık her iki yılda iki katına ulaşmaktadır. Bu durum bilgiye karşı bakışı da değiştirmektedir. Bu durum Çelik (1995: 557)'e göre, bilgiye ulaşma yolları ve bilgi değişmekte olduğu gibi yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları da değişmektedir. Her alanda olduğu gibi daha işlevselini, etkili ve verimlisini arama çalışmaları yönetimde de görülmektedir. Bu arayış ürünün kalitesini artırma yanında yönetimin kalitesini artırmayı da içermektedir. Etkili ve verimli bir yönetimin, ürünün kalitesini de artıracığı düşüncesi her geçen gün daha

fazla kabul görmektedir. Yönetimin etkililiği ve kalitesi insanların ve insanların içinde bulunduğu hayatın da kalitesine ve refahına hizmet etmektedir. Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır.

Eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da, hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bugün Türkiye’de ve diğer ülkelerde birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi, okul yönetimi alanında da araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama boyutuna ışık tutmaktadır. Eğitim yöneticilerinin vizyon ve özgörev bilinci olmalıdır. Geleceği kestirebilme gücü (vizyon) ve misyonu (özellikleri) olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun güçlü bir okul kültürü ortamında ve liderlik özellikleriyle gerçekleştirilebileceğini de kabul ederler (Çelik, 1995: 51).

Çelik (1995: 51)’e göre, eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumda, kurumdan etkilenenler tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması da gerekir. Bir eğitim örgütü, tüm politika ve eylemlerini yönlendiren sağlam bir misyonla ayakta kalabilir. Eğitim yöneticisinin artık, sadece koltuğunda oturarak bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi gerilerde kalmıştır. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir.

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan genç kuşakların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu noktadan da hareketle, araştırmamızın konusu, eğitim yöneticisinin öğrenme çıktısı olarak kabul edilen yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkidir.

Dönmez (2002: 32-42), ilköğretim okul yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olması gerektiğini belirtmektedir: Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlakî değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

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

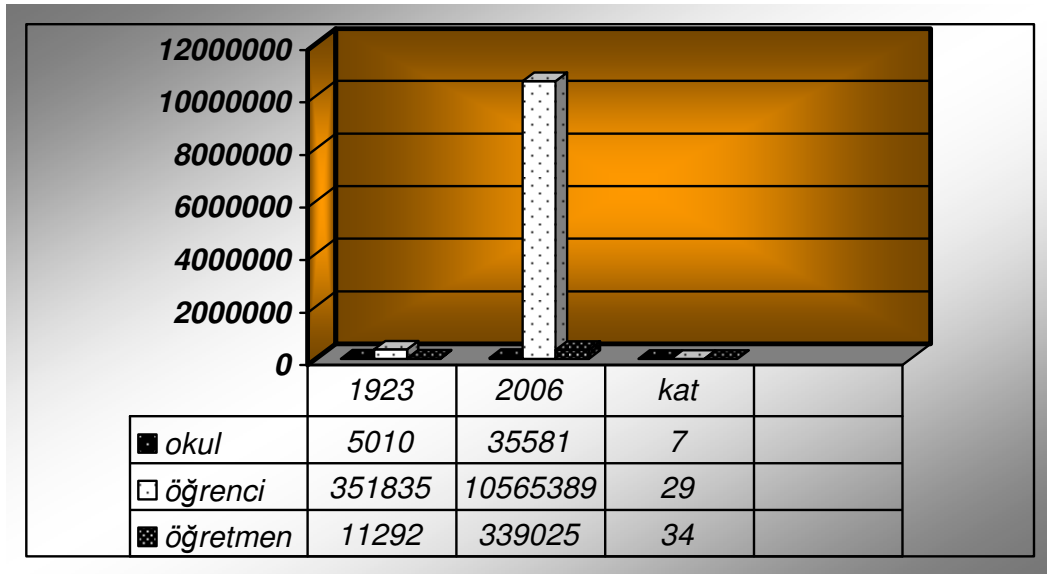
Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, okul yöneticilerinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu: 2000).

Okul yöneticileri yukarıda sayılan yeterliklere sahip olarak etkili olabilmek için hem yönetim kavram ve kuramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Bu bilgi ve becerileri öğrenme yoluyla elde etmiş olması gerekmektedir. Kolb (1984)'e göre öğrenme yolları, bireyin öğrenme stilleriyle bağlantılı düşünülmektedir. Bu araştırma okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ve öğrenme stillerinden hareketle önerilerde bulunulması açısından önemli görülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Aslan'a (2002) göre, ilköğretimin toplum ve birey için taşıdığı önem her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü, ilköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, "temel eğitim" olarak adlandırılmaktadır.

Çizelge 1.1. 1923 ve 2006 Yıllarında İlköğretimde Öğrenci Okul Ve Öğretmen Durumu



Kaynak; www.meb.gov.tr

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, ilköğretimde okul sayısı 5.010 dan 35.581'e çıkmıştır. Yaklaşık 7 kat bir artış görülmektedir. Öğrenci sayısı 351.835' den 10.565.389'a çıkmıştır. Yaklaşık 29 kat bir artış görülmektedir. Öğretmen sayısı 11.292'den 339.025'e çıkmıştır. Yaklaşık 34 kat bir artış görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci sayılarındaki artışta paralellik görülmektedir. Bu sayıdaki genç nüfusun okullarda olması hem ilköğretimin hem de ilköğretim okulu yönetiminin işlevini ve önemini artırmaktadır. Sistemin çıktılarının toplumun girdileri olması dolayısıyla toplumu etkilemesi ilköğretimi işlevsel kılan en önemli etkenlerden biri olmaktadır.

Bu işlevi nedeniyledir ki, ilköğrenim hakkı anayasanın 42. maddesinde olduğu gibi, hemen bütün ülke anayasalarında garanti altına alınmış ve eğitimin bu

kademesinin istisnasız herkese zorunlu ve parasız olduğu vurgulanmış, bunun sağlanması da devletlerin görevi olduğu belirtilmiştir.

Eren (1991: 53)'e göre, eğitim sisteminde, sisteme giren madde ve insan kaynaklarının en uygun şekilde kullanılması gerekir. Bu durum ise örgütleri politikalar, amaçlar, plânlar doğrultusunda etkili ve verimli olarak yönetmekten sorumlu olan eğitim yöneticilerinin varlığına ve başarısına bağlıdır.

Eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanıdır. Bugüne kadar söylene gelen “yöneticiliğin okulu olmaz” düşüncesi gün geçtikçe değişmektedir. Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri okullara göre daha bürokratik özellikler gösterir. Okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır (Açıkalm, 1998: 3-4).

Başarılı yönetici, bilimsel sistemleri yaratan ve iyi işleten yöneticidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Aslında örgüt bir yapıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002: 4-15).

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi gerekliliği, yönetici adaylarının objektif ölçülerde seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi, özlük haklarının yaptıkları için eğitim düzeyine göre düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003: 90).

Türkiye’de de eğitimin istenen nitelikte olmadığı konuşulmakta, yazılmakta ve tartışılmaktadır. Hatta ülkede yaşanan bütün sorunların kaynağının nitelikli eğitim yoksunluğu ile açıklandığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin sorunlarının, aslında eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu söylenebilir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi istenen seviyeye doğru yükselebilecektir.

Okul müdürü, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek, gibi etkinliklerle öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okulun kalitesini ve verimini artırmada etkili olmaktadır (Balcı, 1996: 7). Çağdaş okul, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olup, eğitim yöneticisi, örgütte böyle bir kavramın yaratılması için kendisini görevli kabul etmesi gerekmektedir. “Yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışından “yöneticilerin de hizmet öncesinde ve hizmet içinde olmak üzere iki dönemde eğitim alması, okulun verimliliğini artırır” anlayışına gelinmesi, eğitim yönetimi açısından olumlu bir gelişme olarak düşünülebilir.

Günümüzde eğitim yöneticisinin temel amacı, eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmaktır.

Bulut ve Bakan (2002: 106)’ın 200 yönetici üzerindeki çalışması, yöneticilerin hizmet öncesi eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. Buna göre; deneklerin % 98.3’ü yöneticilerin mutlaka “yöneticilik eğitimi” almaları gerektiğini düşünmektedirler. Yine deneklerin % 89.8’i yöneticilik konusunda iyi bir eğitim alınmadığını düşünmektedir. Eğitim şekli ile ilgili soruyu yanıtlayan 117 yöneticiden 79’u (% 67.5) “yöneticilere, yöneticiliğe başlamadan önce bir yıl yöneticilik eğitiminin verilmesi” gerektiğini söylemiştir. Bu oranlar, “eğitim yöneticiliği” ile ilgili olarak verilen eğitimler yetersiz olduğunu düşündürülebilir.

Açıkalın (1996)’a göre, eğitim yasam boyu devam eden bir süreçtir. Yöneticinin yenilik ve gelişmelere uyum sağlaması, okulda değişiklik yapabilmesi kendisini yetiştirip geliştirmesine bağlıdır. Yönetici kendisini aşağıdaki yollarla geliştirebilir:

1. Okumak; Yönetimsel metinler dışında yönetim, insan ilişkileri ve yeniliklere ilişkin yazıların okunmasıdır.
2. Yazmak; Okul yöneticilerinin yaşadıkları, karşılaştıkları özel nitelikli sorunları çözmeye yaptıkları çalışmalar, deneyimleri kendileri ve başkaları için yararlı olacak bilgilerdir.

3. Konuşmak ve tartışmak; İnsanlar konuşarak anlaşabilir ve tartışarak karar verebilirler.
4. Dinlemek; sözlü iletişimin, diyalogun gerçekleşmesi karşılıklı konuşma ve dinleme alışkanlığını kazanmış olmaya bağlıdır.
5. Gezme ve görmek; Okul yöneticisi çevreyi tanımalı, çevredeki kurum ve bireylerden yararlanmalı, çevrede yapılan sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklere aktif veya izleyici olarak katılmalıdır.

Burada okul müdürlerinin yöneticiliği nasıl öğrendiği, öğrenirken tercih ettiği öğrenme stili ve bu stile bağlı olarak öğrenme yollarından bahsedilmemektedir.

Okul yönetimi ile ilgili literatürde okul yöneticisinin altı önemli rolü şu şekilde ortaya konmaktadır: Yöneticilik, öğretimsel liderlik, disiplin koyuculuk, insan ilişkilerini kolaylaştırıcılık, değerlendiricilik ve çatışma uzlaştırıcılık (Töremen, 2003: 1).

Çağdaş yöneticide; yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi, insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunması gerekmektedir. Bu özellikler teori-uygulama ilişkisini de gerektirebilir. Profesyonel eğitim ve okul yöneticiliği eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik temelli okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalabilir.

Açıkalin (1994: 6), günümüzün okul yöneticisinin, “çağdaş yönetici” olabilmesinin asgari şartı, okul müdürlerinin “okullu” olmalarıdır. Çünkü, çağdaş okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, Türkçe’yi doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, mantık, uygarlık tarihi okumuş, iletişim teknolojisine hakim, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir.

Herhangi bir okula yönetici olarak atanan bir okul müdürü ve müdür yardımcısı uygulamada çeşitli sıkıntılara düşmektedir. Yönetici olarak atanan okul müdürü okulda bürokrasiyi yürütmekte, okulunu bilgi toplumunun gereklerine göre

değiştirme gibi farklı uygulamalar kendisinden beklenmekte, yönetim görevine ek olarak derse girerek öğretmenlik görevini de devam ettirmektedir. Okulu amacına ulaştırmak isteyen yönetici önce yöneticiliği öğrenmek zorunluluğu doğmaktadır.

Bursalıoğlu (2000), yönetimin okulu olduğunu, tecrübeyle öğrenmenin pahalı bir meslek olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin akademik bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu alandaki zorunluluk, okul yönetimine verilen önemden kaynaklanmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürlerinin yöneticilik bilgileri ve uygulamaları okulu etkili ve verimli biçimde yönetmelerinde, örgütsel amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olmaktadır.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere ilköğretim okul müdürlerinin yetiştirilmesi gerekliliği zorunlu görülmektedir. Mevcut ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları da belirlenerek, uygulamadaki eğitim yöneticilerinin çağdaş okul yöneticisi nitelikleri ile donanık hâle getirilmesi için yapılması gerekenlerin öneriler hâlinde ortaya konması, okulların verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Okul müdürlerinin kendisini tanıması, kendisinden hareketle kendisini geliştirebilmesi konusu önemli görülmektedir. Drucker (1999), insanların kendisini tanıması için kendisine şu soruları sorması gerektiğini belirtmektedir: “Ben kimim?, Güçlü yanlarım nelerdir?, Nasıl öğreniyorum?, Nereye aitim?, Ömrümü planladım mı?” Okul müdürünün öğrenme stilini bilmesi kendisini tanıması ve ona göre kendini geliştirmeye başlaması gelişmesinde daha etkili olabilir.

Okul yöneticisinin “okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim” sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı uygun cevaplara göre okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulunu yönetmesi beklenir. Can (2002)’ın da ifade ettiği gibi okul müdürlerinin yöneticilik mesleğini öğrenmesi beklenmektedir.

Kolb (1984: 88 Akt: Ergür: 1998) meslek seçiminin de kişilerin öğrenme stillerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görüşünü savunmaktadır. Kişinin meslek seçimi sadece kişiyi belli bir öğrenme ortamına sokmakla kalmayıp, sosyal olarak da

bir uyum sağlama sürecine sokmakta; ayrıca kişinin aynı mesleği icra eden kişilerle benzer değer, inanç ve davranış örüntülerini paylaşmasını da gerektirmektedir. Bunun yanı sıra mesleki yönelimler, örneğin, mühendislik de problemlere yansız ve katı bilimsel gerçeklerle yaklaşma; hemşirelikte hastaya karşı ilgi ve sevgi gösterme; işletmede karar verme süreci üzerinde odaklaşmakta ve kişinin öğrenme stilini bu paralelde şekillendirmektedir.

Birey yeni bir bilgiyi öğrenirken farklı öğrenme biçimleri kullanabilir (Erden ve Akman, 1995: 155). Eğitim yöneticilerinin hangi durumlarda hangi öğrenme biçimlerini kullandıklarının belirlenmesi ve öğrenme yaşantılarının buna göre düzenlenmesi onların öğrenmelerini kolaylaştırabilir ve okul başarılarını artırabilir.

Okul müdürünün yönetim uygulamaları öğrenme sonucu gerçekleşmektedir. Okul müdürünün yöneticilik davranışları öğrendikleri yöneticilik biçimi ile ilgili görülmektedir. Bu araştırma ile okul müdürlerinin müdürlüğü ve uygulamalarını öğrenirken tercih ettikleri öğrenme stillerini ve öğrenme stillerinden hareketle nasıl bir programla yetiştirilmesi gerekliliği öneriler halinde ortaya konacaktır.

Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişiklikler gerektirmiştir. Bu süreçte eğitimin yeni tanımı şöyle yapılabilir (<http://www.beyaznokta.org.tr>):

“Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci.”

Bilgi çağında eğitim, çağdaş yorumlamasını yaparken yani yeni eğitim paradigmasının özelliklerini açıklarken aşağıdaki sıra izlenecektir. Diğer tanımları reddetmemekle ve geçerliliklerini tanım anlamları içinde kabul ederek eğitimin yeni yorumu sonucu (Hesapçioğlu, 2001):

- eğitimi insanın tanımı,
- öğrenme ve öğretme biçimlerimiz,

- ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz (bilgi tabanı) değişecektir.

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her birey, tercih ettiği yol ve yöntemler bakımından farklı olduğundan bireyler farklı öğrenme biçimlerine sahip olurlar. Bazıları olaylara, simgelere; bazıları da kuramlar ve matematik modellerle daha yoğunlaşırlar. Kimi öğrenenler, diyagramlar, şemalar gibi bilginin görsel formlarına daha güçlü tepki gösterirken, kimileri de daha çok yazılı ve sözlü açıklamaları içeren sözel formları tercih eder. Bazı öğrenenler aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, diğer bazıları daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih eder (Feider, 1996: Akt: Oral, 2003: 420). Bu açıklamalar gösteriyor ki herkesin bilgiyi alma ve işleme şekli yani öğrenme biçimi farklıdır.

Kayıkçı (2001: 150)'nın aktardığına göre, 1887 yılında Amerika'da Woodrow Wilson, insanların doğuştan iyi bir yönetici olarak doğmadıklarını, yönetim sanatı ve biliminin ancak öğrenme yolu ile kazanılacağını ileri sürmektedir. Böylece okul müdürleri yeterli hale gelebilir ve okulunu amacına uygun yönetebilir. Avrupa Birliği eğitim programlarından Bologna sürecinde (ortak bir Avrupa yüksek öğrenimini oluşturmak) yeterlik, öğrenme çıktısı olarak nitelendirilmektedir.

Yeterlik, bir öğrenme çıktısı olarak ele alındığında okullar için en kritik öge olan okul müdürlüğü yeterliklerinin de öğrenme etkinliği sonucunda kazanıldığı düşünülmektedir.

İnsanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer olsalar bile öğrenme stilleri farklıdır. Bu farklılıklar dikkate alınmadan planlanan eğitim faaliyetinden bütün öğrenciler eşit şekilde yararlanamazlar. Öğrencilerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunun bilinmesi eğitimde uygun yöntem, strateji, teknik, araç-gereç ve materyal seçimine yardımcı olur (Ergün ve diğerleri, 1999: 125). Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 1998: 20. Ülgen, 1995: 35).

Bireysel farklılıklar yüzyıllardan bu yana eğitimcilerin ilgisini çekmiş ve bu konuda araştırmalar yapılmasına sebep olmuştur. Bireysel farklılık kavramı bir

taftan eğitimcilerin mesleki çalışmalarını motive ederken diğer taraftan uygulamada gözden kaçan bir kavramdır. Bireysel farklılığı ifade ederken en önemli kavramlardan biri öğrenme stili kavramıdır. Bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle, eğitimcilerin bu stillere uygun bireylere özel öğretim yaşantıları düzenlemeleri, böylece bireylerin daha başarılı olmalarına sebep olunabilecektir (Mutlu ve Aydoğan, 2003: 17).

Bu araştırma ilköğretim okullarında yapılmıştır. İlköğretimin toplum ve birey için taşıdığı önem her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü, ilköğretimin çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şansıdır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öğe olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Arslan, 2005).

Rosovsky (1990: 99)’ nin “Dünya’da Temel Eğitim problemini çözersek, 3. dünya savaşını önleriz” sözü, ilköğretimin dünya barışı içinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öyle ise, ilköğretim bir toplumun varlığı ile eşdeğerdedir. Bu kadar önemli eğitim kurumlarını amacına uygun yönetmek için belirli ölçülerde yeterliğe ulaşmış yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları aşağıdaki gibi açıklanmaktadır; (MEB, İlköğretim Okulları Yönetmeliği. 2006)

“**Madde 60** — İlköğretim okulu, 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” (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006).

Bu tanımdan, okul müdüründen öğretmenlik, mevzuatı yönetme, düzen koyma, denetleme, ilköğretimin amaçlarını yerine getirme görevleri beklenmektedir.

Okul müdürünün bu görevleri yerine getirebilecek yeterlikte yetiştirilmesi ve atanması, ilköğretim okullarını daha işlevsel kılabilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde (Resmi Gazete, 04/03/2006: Sayı: 26098), ilköğretim okul müdürlüğüne atanmak için, önce müdür yardımcılığı seçme sınavından geçme zorunluluğu, sonra belirli bir süre müdür yardımcılığı yapma zorunluluğu, sonra da seviye belirleme sınavında başarılı olma zorunluluğundan geçme şartları aranmaktadır. Puan eşitliğinde ise, eğitim durumu ve kıdem durumu atanmada etkili olmaktadır. Bu yönetmeliğe göre okul müdürlüğüne atanmada belirli mevzuatı bilme, müdür yardımcılığı yaparak yönetici deneyimi kazanma, eğitim durumu (yüksek lisans gibi), ve meslekte geçen hizmet süreleri yeterlik ölçütleri olarak görülmektedir.

Truluck ve Courtenay (1999: 221)'e göre, ileri yaştaki yetişkinler öğrenme aktivitelerinde yer almaya başladıkça, eğitimciler bu gruptaki bireylerin öğrenmesini geliştirmek için yollar aramaya başladılar. Çocuklar ve genç yetişkinlerle ilgili çokça araştırma yapılan alanlardan biri öğrenme stili tercihleridir. Ama ileri yaştaki yetişkinlerin öğrenme stili tercihleriyle ilgili çok az bilgi vardır.

İleri yaştaki bir yetişkin olarak okul müdürü de bireysel farklılığı ile okula müdür görevi ile atanmaktadır. Bu farklılıklardan birisi de öğrenme stili tercihi ve bu tercihe bağlı olarak öğrenme yoludur.

Erginer (2002: 1)' e göre, öğrenci özelliklerinin bilinmesi ve buna dayalı olarak öğrenme ortamlarının tasarlanması, eğitim sistemi içindeki verimliliği beraberinde getirecek ve sistem içinde daha akılcı öğrenme-öğrenme süreçlerine yönelenebilecektir. Bu düşünceden hareketle okul müdürlerinin öğrenme stili tercihi özellikleri bilinerek yetiştirme programları düzenlenerek yeterlikleri geliştirebilir.

Bu çalışma, yeterliği bir öğrenme çıktısı olarak ele alarak, yetişkin olarak okul müdürlerinin öğrenme stili tercihleri ve öğrenme yollarını bulmak; bu tercihlerin, yeterlikle ilgisi olup olmadığını belirlemek ve yönetici yetiştirme üzerine öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

1.1.1.Araştırmanın problem cümlesi

İlköğretim okulu müdürlerinin öğrenme stilleri ile yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri, okul müdürlerinin kendisine, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre değişmekte midir?

1.1. İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri, müfettişlerin denetimleri sonrasında değerlendirme puanları nasıldır?, yeterlik anketi ile değerlendirme puanları arasında fark var mıdır?

2. İlköğretim okulu müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler ve müfettişlerin öğrenme stilleri nasıldır?

3. Öğretmenlere ve ilköğretim müfettişlerine göre ilköğretim okulu müdürü yeterliklerinin okul müdürlerinin öğrenme stilleri ile ilişkisi anlamlı mıdır?

4. İlköğretim okulu müdürlerinin, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve müfettişlerin sahip olduğu farklı öğrenme stillerine göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik bilgisi onun okulunu amaçlara ulaştırmada etkili olmaktadır. Yöneticilik bilgisine ulaşmak için okul müdürlerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitimin her alanda önem kazandığı çağımızda, iyi yöneticilik niteliklerini kazanmada, kuşkusuz eğitim çok önemlidir. Bu bağlamda insan yetiştirme sisteminin başarılı olması ise, eğitimin en alt kademesindeki okul yöneticilerinden en üst kademeye kadar eğitim yöneticisinin yönetim alanında kuram ve uygulamaya yönelik olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Bu düşünce ülkemizde de gittikçe kabul görmektedir. İnsanların farklı öğrenme stilleri olduğu kabul edilmektedir.

Truluck ve Courtenay (1999: 232)' a göre öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olmak, eğitimciye, özellikle ileri yaştaki yetişkinlerle çalışırken öğrenen bireyin ihtiyacına duyarlı olma konusunda yardım eder. Eğitim sistemine daha başarılı

eğitim ve okul yöneticilerini kazandırabilmek için, hizmet öncesi eğitimin yöntemi değiştirilebilir, süresi artırılabilir. Herhangi bir öğrenme ortamında kesinlikle tek bir yöntem kullanılmamalıdır. Bunun yerine her öğrenme durumunda bütün stillere yer verilmelidir. Öğrenme stili tercihleri önemli bir uygulama alanıdır. Öğrenme stillerinin bilinmesi, öğreneni öğrenme deneyimine dahil etmek, onların kendi öğrenmeleriyle ilgilenmelerini sağlamak ve eğitimcilerin eğitim aktivitelerini düzenlerken değişik yaklaşımlar kullanma yolunda rehber olmak için önemli bir tekniktir.

Bu araştırmanın yapılmasının amacı, yetişkinler olarak ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğrenme stillerine bağlı olarak öğrenme yollarını belirlemek; çıkan sonuca göre hizmet-içi eğitimleri ile ilgili önerilerde bulunmak; öğrenme çıktısı olarak kabul edilen yeterlik düzeylerini öğrenme stili açısından ortaya koymak ve öneriler geliştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Rosowski (1990: 99)'e göre temel eğitim problemleri çözülrse dünyada olası 3. dünya savaşının bile çözülebileceğini ifade etmektedir. Öğrenciler için öğrenmenin altın çağı ve kişiliklerinin önemli ölçüde şekillendiği dönemi kapsayan ilköğretim dönemi belirleyici bir dönemdir. Bu yüzden bu okulların amacına uygun yönetilmesi geleceğin toplumunun amaçlara uygun yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. İlköğretim okullarının amacına uygun yönetilmesi için alanında yeterli okul müdürleri gerekmektedir. Aksu (2004)'nun da ifade ettiği gibi "Bir okul, ancak müdürü kadar iyidir". Müdürün iyi olması için insani açıdan, teknik açıdan, kavramsal açıdan yeterli olması gerekmektedir.

Yeterlik bir öğrenme çıktısı olarak düşünöldüğünde, okul müdürünün öğrenme stili yeterliğine etki etmekte midir? Okul müdürleri atandıkları okula bireysel farklılıklarıyla gelmekte ve rollerini oynamaktadırlar. Bireysel farklılıklardan birisi de öğrenme stilleridir. Bu araştırmada okul müdürlüğünü öğrenirken tercih ettiği baskın öğrenme stili ile yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu araştırmayla okul müdürlerinin yeterlik alanları belirlenerek alana

katkıda bulunulacaktır. Ayrıca öğrenme stilleri de belirlenerek öğrenme stili tercihleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrenme stili belirlenmiş okul müdürlerinin öğrenme yolları da ortaya çıkarılarak mesleğe atanmadan önce yetiştirme programlarında, atandıktan sonra geliştirme için hizmet-içi eğitim programlarında kullanılabilir. Erden (2006: 22)' ye göre, birey kendi öğrenme stillerine uygun koşullarda daha kolay ve etkili öğrenmektedir. Bu yüzden araştırma önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırma, okul müdürlerinin öğrenme stili açısından bireysel farklılıklarını ortaya koyan ilk araştırma olması bakımından da önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmadaki sayıltılar aşağıda verilmiştir.

- 1- Bu kullanılan bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiler gerçeği doğruya en yakın biçimde yansıtmaktadır.
- 2- Her öğrenen insan gibi okul yöneticilerinin de öğrenme stilleri belirlenebilir.
- 3- Kullanılan yöntem, teknik ve uygulanan ölçek yöneticilerin öğrenme stillerini belirlemede yeterli bir araçtır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Tokat ili merkez ve diğer ilçelerinin; ilçe merkezi, belde ve köy ilköğretim okulları ve bu okullarda çalışan okul müdürleri, müdür yardımcıları, sınıf ve branş öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma, veri toplam aracı olarak “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” esas alınarak ve danışman, uzman önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri Anketi” ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Eğitim alışanı: Bu araştırmada Tokat ili merkez ve tım ilçelerdeki zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gırdükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan ilköğretim kurumlarında görev yapan, okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen ve bu okulları denetleme görevini yürüten müfettişler kastedilmektedir.

Öğrenme stili: Kolb'a göre, bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kılıç, 2002: 3). Bu araştırmada eğitim çalışanlarının öğrenme sürecindeki tercihi kastedilmektedir.

Öğrenme: Yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği (Senemoğlu, 1997; Aıkğöz, 2000; Bilen, 1999). Bu araştırmada okul müdürlerinin öğrenmesi kastedilmektedir.

Öğrenme Stilleri Envanteri: Kolb (1984) tarafından, kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için ne tip yollara başvurduklarını, nasıl öğrendiklerini incelemek amacıyla geliştirilen envanter kastedilmektedir.

Yeterlik: Bu araştırmada öğrenme çıktısı olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuna uygun olarak kuramsal çerçevede bilgi verilmektedir. Kuramsal çerçeve olarak, eğitim yönetimi, yönetici davranışları, okul müdürleri ve yeterlik alanları, öğrenme ve öğrenme stillerinden söz edilmektedir. Son bölümde de araştırma ile ilgili yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. EĞİTİM YÖNETİMİ, YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI, YÖNETİCİ YETİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİCİ YETERLİKLERİ

Alt başlıklarda; eğitim yönetimi, yönetici davranışları, yönetici yetiştirilmesi ve yeterlikleri üzerinde durulmaktadır.

2.1.1. EĞİTİM YÖNETİMİ, YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1994: 272). Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997: 50). Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilmek davranışıdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu, 1987: 268). Günümüzde yönetim, oldukça önem kazanmış ve birçok alanda kendini göstermekte ve geliştirmektedir.

Okutan (2003: 1)'e göre, Türkiye'de de eğitimin istenen nitelikte olmadığı konuşulmakta, yazılmakta ve tartışılmaktadır. Hatta ülkede yaşanan bütün sorunların kaynağının nitelikli eğitim yoksunluğu ile açıklandığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin sorunları, aslında eğitim yönetimi sorununa bağlı olduğu söylenebilir. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Eğitim yönetiminin, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak eğitim sorunları ile ilgisi vardır. Bundan dolayı, okulların faturası genellikle okul müdürlerine çıkarılmaktadır. Okul müdürü, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek, gibi etkinliklerle öğrenci

başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak (Balcı, 1996: 7) okulun kalitesini ve verimini artırmada etkili olmaktadır. Çağdaş okul, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların mutluluk duyarak yaşadıkları bir örgüt kavramına sahip olup, eğitim yöneticisi, örgütte böyle bir kavramın yaratılması için kendisini görevli kabul etmesi gerekmektedir (Özden, 1998: 176). “Yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışından “yöneticilerin de hizmet öncesinde ve hizmet-içinde olmak üzere iki dönemde eğitim alması, okulun verimliliğini artırır” anlayışına gelmeye hazırlanıyor olmamız, eğitim yönetimi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir.

Açıkalın (1998: 3-4)’e göre, eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanıdır. Bugüne kadar söylene gelen “yöneticiliğin okulu olmaz” düşüncesi gün geçtikçe değişmektedir. Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır.

Okul yöneticisi, okulunda bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Bu kalite kültürünün, bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun performans düzeyini artırıcı yönde düzenlenmelidir. Okulun performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa, bu öğelerin etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Hatta, performans artırımını sağlayabilmek için, okulun kültürel yapısı ve değerleri de değiştirilmelidir.

Eğitim yöneticiliğine genel bir bakıştan sonra, Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticiliği için gerekli koşullar iki başlıkta toplanmaktadır;

a) Eğitim: Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticisi olabilmek için temel eğitim koşulu çalışılan okula öğretmen olabilmek için gerekli diplomaya sahip olmaktır. Fransa’da, öğretmenliğe ek olarak A sınıfı devlet memuru olmak, Hollanda, İngiltere ve Galler’de nitelikli öğretmen olmak, Finlandiya’da okul yöneticiliği diploması, Portekiz’de okul yönetimi ya da eğitim yönetimi alanında eğitim, İsveç’te

okul yöneticileri için verilen otuz günlük ulusal eğitim programından geçme koşulları gerekmektedir (Eurydice, 1996. Akt: Erden, 2005: 167).

Avrupa Birliği'nde okul yöneticisi olmak için belirli giriş eğitimini tercih eden ülkeler de bulunmaktadır. Fransa'da adaylar görevlerine başlamadan önce eğitim görmek zorundadırlar. Diğer ülkeler yeni okul yöneticilerine eğitim sağlarlar. Avusturya, adaylara görevlerin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak için seminerler yapar. İsveç, tüm okul yöneticileri için yeni ulusal eğitimin ana hatları ile ilgili eğitimleri tercih eder. İngiltere ve Galler, özellikle işle ilgili becerilerde gelişmek isteyen yeni yöneticilere uygun bir eğitim programı yapar. İskoçya, çalışanların gelişimi ile ilgili okul yöneticiliği statüsünü yeni kazanmış adaylara eğitim sağlar. Belçika, İrlanda ve İtalya gibi ülkelerde, okul yöneticileri için yönetim konularına odaklanan hazırlayıcı eğitim programları organize edilir. Fakat bu programlar hâlâ az yapılmakta ve henüz zorunlu değildir (Eurydice, 1996. Akt: Erden, 2005: 167).

b) Deneyim: Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticisi olabilmek için deneyim koşulu ülkelere göre farklılık göstermektedir. Finlandiya dışındaki birlik ülkelerinde okul yöneticisi olmak için öğretmenlik deneyimi gerekmektedir. Öğretmenlik deneyiminin süresi ülkelere göre farklıdır. Belçika'da on yıl, İspanya'da beş yıl, İrlanda'da beş yıl, İtalya'da beş yıl, Portekiz'de beş yıl, Fransa ilköğretimde üç yıl ve orta öğretimde beş yıldır. Danimarka'da okul yöneticisi olabilmek için yönetici yardımcısı olmak gerekmekte, Hollanda'da yönetim deneyimi istenmekte, İngiltere ve Gallerde'de yine yöneticilik deneyimi istenmektedir. İskoçya'da iki yıllık geçici öğretmenlik hizmeti ve İskoçya Genel Öğretim Konseyine tam üyelik + yönetim ve öğretmenlik görevlerini yerine getirmeyi de içeren on yıllık profesyonel deneyim gerekmektedir. Avusturya'da deneyimin sürekliliği önemlidir. İsveç'te pedagojik yeterlilik ve belediyelerin istediği özel koşullar gerekmektedir. Lüksemburg'da ise yasal olarak herhangi bir deneyim istenmemesine rağmen uygulamada deneyim istenmektedir (Eurydice, 1996. Akt: Erden, 2005: 167).

Okul müdürlerinden eğitimsel, öğretimsel, toplumsal bir takım beklentiler bulunmaktadır. Bu bölümde okul müdüründen beklentilerden söz edilmektedir.

Yirmibirinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken eğitim örgütlerinin, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmanın örgütsel misyonunu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Nitekim, ülkelerin bilgi toplumunu oluşturmaya yönelmesi ile birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Toplumsal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişimden nasibini almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995 : 47).

Eğitim örgütlerinin yöneticilerinin personel yöneticisi anlayışı yerine “insan kaynaklarının yöneticisi” konumuna gelmeleri beklenir. Her türlü işletmede, “insanlar örgütler içindir” sloganı, yerini “örgütler insanlar içindir” sloganına terk etmiştir. Özellikle amacı insan davranışını değiştirmek olan eğitim örgütlerinde insanın merkeze alınması, çalışanların ilgilerinin, beklentilerinin ve psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Dar kapsamlı personel yönetimi anlayışı yerine daha kapsamlı insan kaynaklarının yönetimi anlayışı kabul görürse, bugünkü “yapılan işi tanıyan” personel yöneticilerinin yerini artık, “işleri yapacak insanları tanıyan” yöneticiler almaktadır.

Eğitim ve okul yöneticilerinin insanı merkeze alan bu yeni anlayışı daha hızlı bir şekilde yakalamaları gerekir. Çünkü eğitim kurumlarının, okulların, katı bürokratik ve hiyerarşik özellikler taşıyan kurumlar olması, işleyiş süreçleriyle ve amaçlarıyla tutarlı olmamaktadır. Her birinin bireysel farklılıkları, ayrı değer ve dünyaları olan çocukları ve gençleri hayat içinde hayata hazırlamak, statik, değişmez katı ilkeler ve programlarla mümkün değildir. Mal üreten işletmelerde ve bürokratik örgütlerde bile, çalışanlarının ve müşterilerinin ihtiyaç ve beklentilerini merkeze alan bir anlayışla uygulamaya geçilirken, eğitim kurumlarında bu yaklaşımın daha da

geliştirilerek uygulanması beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin görevi, çocukları tanıyan, öğretim ilke ve yöntemlerini bilen öğretmenlerle birlikte nesilleri onların yaşayacakları yakın geleceğe hazırlamaktır (Can, 2002: 155-156).

Okulda çalışanlar motive edilmelidir. Her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır.

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plâna çıkarmaktadır (Açıklan, 1997: 2). Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya, 1986: 94). Bunun için de yönetici, belirli davranış göstermek zorundadır.

Yukarıda sözü edilen beklentilere cevap vermek için okul müdürlerinin bir takım yeterliklerle donanımlı olmasını gerektirmektedir. Okul müdürlerinin beklentilere cevap vermesi onların etkili olma yeterliği önemli görülmektedir. Bu bölümde okul müdürlerinin etkili olma yeterliği üzerinde durulmaktadır.

Bir organizasyonun işleyişinin temelinde etkileme olayı bulunmaktadır. Yönetici kendisine verilen sorumluluğu, başkalarını etkileyerek, onların belirli davranışları göstermelerini sağlayarak yerine getirmektedir. Yani yöneticilik, insanları belirli davranışlara sevk edebilme sanatıdır (Koçel, 1998: 382).

Yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Okul yöneticisi, okulun öğretim lideridir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretimi geliştirmek için okulda bir vizyon oluşturmalıdır (Nwagwu, 1998: 1-6 Akt: Cemaloğlu, 2000). Okulun vizyonu öğretmenlerle birlikte saptanmalıdır. Her öğretmen vizyonun ifade edilmesine ve paylaşılan bir vizyonun oluşturulmasına katkıda bulunmalıdır.

Yönetici-lider davranışının 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 (samimiyet) kapsar. Bunlar, liderin nitelikleri değil, belirli bir durumda çalışırken gösterdiği davranışlardır (Bursalıoğlu, 1987: 306).

Yönetim süreçleri içerisinde özel bir önem taşıyan, yönetimin merkezinde yer alan ve liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir. Yönetim bilimleri alan yazınında, örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirici yönde harekete geçirilmesi, bu yönde isteklendirilmesi, daha etkili bir biçimde hedefe yöneltilmesi işgörülerinin vurgulandığı görülmektedir. Yönetimin, işgörenlerin davranışları üzerinde, örgütsel amaçlar çerçevesinde belirleyici, değiştirici, düzeltici, iyileştirici yönde bazı yaptırımlarda bulunmayı öngördüğü söylenebilir. Bu işlevler, yöneticinin astları etkileyebilme yeterliğinde olmasını gerektirmektedir (Aydın, 1994: 273).

Yöneticiyi etki sürecinde başarı veya başarısızlığa götüren faktörlerden birisi, yönetilenleri örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltici istek, eylem, beklenti ve davranışların içerdiği etkileyebilirlik düzeyidir. Yönetim sürecinde gösterilen her türlü eylemin aslında bir etkileme davranışı olduğu, başarılı yöneticiliğin etkileme yeterliğiyle yakından ilgili olduğu ve yönetimin esasında etkilemeye dayandığı söylenebilir (Sarıtaş, 1991: 3).

Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkün olabilir. Okul yöneticisi, okulda öğretimin etkililiğini artırmak için kritik bir öneme sahip görülmektedir.

Nwagwu (1998: 1-6. Akt: Cemaloğlu, 2000)'a göre, okul yöneticileri aşağıdakileri uygulayarak, personel arasında olumlu bir ilişki yaratabilir:

1. Okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturulma; öğretmen ve okul yöneticileri arasında güven sağlama,
2. Öğretmen sorunlarını, ihtiyaçlarını dinleme,

3. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, işbirliği oluşturma,
4. Öğretmen performansını değerlendirmek için veriler toplanma,
5. Öğretim uygulamalarından dönüt sağlanma,
6. Öğretimin kalitesini artırmak için, kalite göstergelerini göz önünde tutma,
7. Etkili öğretim üzerine çalışma toplantıları geliştirme, öğretmen becerilerini artırma,
8. Öğretimin felsefesi ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarını değiştirme.

Okuldaki etkiliği artırma yolunda okul müdürünün yapması gerekenler konusunda benzer görüşler vardır. Ermert (2000: 13)'e göre, öğretmenler, okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalı; okulun amaç ve misyonunu okul yöneticisi öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde, örgütsel iletişim etkin kullanılamaz. Öğretmenler arasında yanlış algılamalar, motivasyon düşüklüğü, okula aidiyette zayıflama, dolayısıyla yetersiz sonuçlar ve sıradanlığa neden olmaktadır.

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, okul yöneticilerinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Okul yöneticileri etkili olabilmek için hem yönetim kavram ve kuramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Bu okul müdürlerini sistem içerisinde göreve başlamadan önce ve görev esnasında yetiştirme programları ile sağlanabilir. Bu araştırmada, yetiştirme programlarının hazırlanmasında sırasında okul müdürlerinin bireysel farklılıklarından öğrenme profilinin de dikkate alınması, programın daha etkili olacağı düşünülmekte ve öneriler getirilmektedir. Aşağıda, literatürde yer alan yönetici yetiştirme üzerine kuramsal görüşlere yer verilmektedir.

2.1.2.YÖNETİCİ YETİŞTİRME

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, "yönetici adaylarının ve yöneticilerin bilgi, yetenek, tutum ve davranışlarını sistemli bir şekilde geliştirerek şimdiki ve gelecekteki işlerinde daha başarılı olmalarını sağlamak" anlamını taşımaktadır. Çağımızda değişen yeni dünya düzeni içerisinde bugünün insanı bilgili olmak zorundadır.

Aslan (1990: 265)' a göre eğitim alanı, kalkınma açısından kamu yönetimi içerisinde en etkili alandır. Eğitim sisteminde görülen bozukluklar, öteki sistemleri de etkilemektedir. Bu nedenle merkez ve taşra yöneticileriyle okul müdürlerinin ve eğitimsel eylemleri değerlendirecek eğitimcilerin iyi yetiştirilmeleri zorunludur.

Yönetim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan yöneticiler, öncelikle kendi kurumlarının, sonra da devlet örgütünün işlemez hale gelmesine sebep olabilirler. Bu nedenle, okul yöneticiliğinin bir meslek olarak ele alınıp, bilimsel yöntemlere dayalı modellerle hizmet öncesinde hazırlanması ve işbaşında geliştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Güçlü, 1996: 55).

Çağdaş yöneticide yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunması zorunluluğu vardır. Bu özellikler teori-uygulama ilişkisini de zorunlu kılmaktadır. Okul eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalmaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, okul müdürlerinin yönetici davranışlarının, okulun verimliliğini istenen seviyeye çıkarabilecek nitelikte olmadığını göstermektedir (Okutan, 1995: 122).

Günümüzün okul yöneticisinin, "çağdaş yönetici" olabilmesinin asgari şartı, okul müdürlerinin "okullu" olmalarıdır (Açıkalın, 1994: 6). Bu özelliklerin kazanılabilesinin belli bir eğitimi zorunlu kıldığı açıktır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği " olarak tanımlanmakta ve öğretmenler aynı zamanda bürokrasiyi

yürüten yönetici olarak belirtilmektedir.

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumsallaşmasına en önemli engel öğretmenlik ile yöneticilik görev değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu durum öğretmen yönetici tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamasına yol açmıştır (Bursalıoğlu, 2002: 15). Eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atanabilmek için öğretmenlerin yöneticilik eğitimini görmelerini gerektiren yasal zorunluluk “MEB’na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” ile getirilmiştir

Başarılı yönetici, bilimsel sistemleri yaratan ve iyi işleten yöneticidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Aslında örgüt bir yapıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002: 4-15).

Eğitimin her alanda önem kazandığı çağımızda, iyi yöneticilik niteliklerini kazanmada, kuşkusuz eğitim çok önemlidir (Tortop,1999). Bu bağlamda insan yetiştirme sisteminin başarılı olması ise, eğitimin en alt kademesindeki okul yöneticilerinden en üst kademeye kadar eğitim yöneticisinin yönetim alanında kuram ve uygulamaya yönelik olarak yetiştirilmesine bağlıdır.

Okul yöneticileri, hızla değişen bir toplumda mesleğin gerektirdiği şartları evvelce görmüş oldukları öğrenim ile karşılaşmakta zorluk çekmekte ve geliştirilme zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır (Balcı,1988: 435).

Okulun amacı eğitim hizmeti üretmektir. Eğitim hizmeti üretmek için kaynak harcanır. Okulun kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılmasına karar veren okul yöneticisidir. Okul yöneticisi kıt kaynakların rasyonel bir şekilde harcanmasını sağlar. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer (Bursalıoğlu,1991: 5). Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan okulların yöneticilerinin en iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi, bu amaçları gerçekleştirmede çok önemli bir etkidir. Yetiştirme, hizmet öncesinde,

geliştirme ise görev başında verilen eğitimidir. Görev başında verilen eğitime hizmet-içi eğitim denilmektedir.

Hizmet-içi eğitim çalışmaları Türkiye’de, hizmet-içi eğitim dairesi başkanlığı tarafından planlanmakta ve gönüllülük esasına dayalı olarak, okul müdürleri yetiştirilmektedir. Ayrıca illerde il milli eğitim müdürlükleri tarafından planlanan bilgilendirme ve geliştirme seminerleri yapılmaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerinde okul müdürlerinin geliştirilmesine yönelik olarak almış oldukları hizmet-içi eğitim çalışmaları (Eurydice, 1996. Akt: Erden, 2005: 167):

Belçika'da okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimleri, okul yöneticileri birliği ve üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Hizmet-içi eğitim konuları: öğretim yöntemleri, eğitim yönetimi, yasalar, madde ve parasal kaynakların yönetimi, çatışma çözümü v.b konulardır.

Danimarka'da okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimi ilköğretim düzeyinde Danimarka Kraliyet Eğitim Çalışmaları Okulu, orta öğretim düzeyinde Orta Öğretim Sonrası Eğitim Bölümü tarafından sağlanır.

Almanya'da okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimleri merkezî, bölgesel veya yerel düzeyde öğretmenler için kurulan enstitüler aracılığı ile sağlanır.

Yunanistan'da okul yöneticileri için resmî hizmet içi eğitim bulunmamaktadır. Ancak okul yöneticileri kısa ve uzun dönemli resmî olmayan kurslara katılabilirler.

İspanya'da okul yönetim takımı için düzenli hizmet içi eğitim yapılmaktadır.

Fransa'da okul yöneticileri ilköğretim düzeyinde müfettişler akademisi bünyesinde bulunan ilgili bölümlerin düzenledikleri hizmet içi eğitimlere katılırlar. Orta öğretim düzeyinde okul yöneticileri Académie ve ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmet içi eğitimlere katılırlar. Katılım isteğe bağlıdır.

İrlanda'da okul yöneticileri ilköğretim düzeyinde zorunlu olmayan kariyer gelişimi kurslarına katılırlar. Bu kurslar şunlardır:

1. Bakanlığın yaz aylarında yaptığı yönetim ve liderlik rollerinin geliştirme kurslar,
2. Öğretmen merkezlerince öğretim yılı boyunca düzenlenen kurslar,
3. Üniversitelerce yapılan kurslar.

Orta öğretimde ise Bakanlığın kariyer gelişimi bölümü hizmet içi eğitim kurslarını düzenler.

İtalya'da okul yöneticileri her yıl zorunlu olmayan bir haftalık kurslara devam edebilirler. Bu kurslarda öğretim metodlarında yenilikler, eğitim projelerinin geliştirilmesi v.b konular işlenmektedir.

Lüksemburg'da okul yöneticileri için hizmet-içi eğitim seminerleri verilmektedir.

Hollanda'da okul yöneticileri için zorunlu olmayan hizmet-içi eğitim kursları verilmektedir.

Avusturya'da okul yöneticileri yeterlilik konularında hizmet-içi eğitim seminerleri almaktadır. Bu konular: çatışma yönetimi, iletişim, öğretmenlerin danışmanlık ve değerlendirilmesi, hukuk, okul yönetimi, örgütlenme ve benzeridir.

Portekiz'de okul yöneticileri için özel hizmet-içi eğitim düzenlenmemektedir. Okul yöneticileri de isterlerse öğretmenlerin katıldığı kurslara katılabilirler.

Finlandiya'da öğretmenlerle birlikte yöneticilerin de katılmak zorunda olduğu üç günlük hizmet-içi eğitim kursu vardır. Okul yöneticilerinin görevleri çerçevesinde katılabilecekleri üniversiteler, eğitim merkezleri ve okul yönetici birliklerinin düzenlemiş olduğu kurslar bulunmaktadır.

İsveç'te okul yöneticileri için 1976'dan beri hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu kurslarda amaç okul lideri olarak yöneticinin ulusal amaçların farkında olmasını sağlamaktır.

İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'da okul yöneticileri yönetim veya okul örgütlenmesi ile ilgili yeni yaklaşımları içeren sürekli profesyonel gelişim kurslarına katılırlar. Bu kurslar öğretim yılı sırasında ancak ders saatleri dışında yapılır.

İskoçya'da okul yöneticileri için okul kaynaklarının ve çalışanın kapasitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile yönetim alanında hizmet-içi eğitim yapılmaktadır.

Uzak doğu ülkesi Japonya'da her beş yılda bir okul müdürlerine yönelik olarak eğitim komitelerinin denetiminde düzenli olarak hizmet-içi eğitim verilmektedir.

Okul müdürleri yetişkin öğrenenlerdir. Malinen (2001: 132) yetişkin eğitimi varoluşçu yaklaşımla ve epistemolojik yaklaşım arasındaki bir süreç olarak görmüş ve yetişkin eğitiminin geniş bir bölümünün çoklu bakış açısı yüzünden kalitesinin düştüğünü kanıtlamaya çalışmıştır. Pedagoji ve kavrama arasında değişen parçalı yazılar yetişkin öğreniminin genel teorisinin gelişimini engellemiştir. Yetişkin eğitimi uygulamaları ve çalışmaları evrensel bir temelde genellenebilir görülmektedir. O'nun çalışmalarında dört yetişkin eğitimi kuramcısı belirlenmiştir. İlki olan Kolb (1984, Akt: Haris ve diğerleri. 2004: 7), öğrenmeyi gelişen, sürekli, dönüşümlü, adapte edici bir süreç olarak düşünmüştür. Kolb'un çalışmasının bilimsel kökeni Piaget, Lewin ve Dewey 'den gelmektedir. İkincisi olan Mezirow (1995, Akt:Haris ve diğerleri. 2004: 7) yetişkinin daha gelişimsel, anlamlı yaklaşımları edindiği dönüşümlü öğrenmeye odaklanmıştır. Üçüncü olarak Revans (1980; 1982, Akt:Haris ve diğerleri. 2004: 7) davranışsal öğrenme teorisini öne sürmüştür. Sonuncu olarak, Schon (1987, Akt: Haris ve diğerleri. 2004: 7) harekete yansıma teorisini yapısalcı eğitime dayandırmaktadır.

Malinen (2001: 95) bu dört teoriyi yetişkin eğitiminin üç yönü açısından yorumlamıştır:

1. Bilgi ve bilmeyi içermektedir. Bilgi gerçeğinin ne bireysel konuya ne de bilinen nesneye dayanmakta olduğunu, ikisi arasındaki dinamik akışa dayandığı sonucuna varmıştır.
2. Yetişkin öğreniminin deneyimsel boyutlarını içermektedir. Başlıca ilgili sorular şunlar olarak düşünülmektedir: Deneyimle ne

kastedilmektedir? Öğrenme sürecinde deneyimin rolü ve anlamı nedir? Öğrenme sürecinde yansımayla ne kastedilmektedir? (Malinen, 2001: 22)

3. Yetişkinin deneyimsel öğreniminin sosyal boyutları düşünülerek birey ve çevresi arasındaki ilişki üzerine oluşturulmuştur.

Malinen (2001: 100) birey ve kültür arasındaki ilişkiyi araştırırken, bireyin asla sosyal bağlamdan ayrı olmayacağını iddia etmiştir. Başka bir deyişle birey, çevresiyle kendi arasındaki işleme yoluyla öğrenmeyi tecrübe eder. Deneyimsel öğrenmeyi sosyal bakış açısı dışında düşünmek gerekmektedir.

Alternatif olarak, Tisdell ve Taylor (2000. Akt:Haris ve diğerleri. 2004: 7) yetişkin öğreniminin hem yetişkin öğrenci de hem de eğitim felsefesinin varlığına bağlıdır. Başarılı bir öğrenme, öğrenenle eğitiminin felsefeleri arasında bir uyum gerektirir. Bu varsayımda söylenmek istenen öğrencileri tercih etmiş oldukları bir öğrenme yoluna sahip oldukları ve ve bunun eğitim felsefesinin öğrenme bakış açısına dayandığıdır. Eğitimcilerin eğitim felsefelerini açıklarken, Tisdell ve Taylor (2000. Akt: Haris ve diğerleri, 2004: 7) beş boyut belirtmişlerdir: yetişkin eğitimcilerinin rolleri, öğrencilerin ya da yetişkin öğrencilerin rolleri, yetişkin öğrenciler arasındaki farkların kavramsallaşması, dünya görüşü ya da insan ihtiyaçlarını analizde kullanılan ana hedefler, Ontolojik ve epistemolojik bakış açılarının bileşimi yetişkinin eğitim felsefesini belirlemek için uygulanabilir.

Yetişkin eğitiminde göze çarpan nokta yetişkinlerin neden ve nasıl öğrendikleri konusunda çocuklardan daha yüksek bir bilişsel seviyeye sahip oldukları düşünülmektedir (Haris ve diğerleri, 2004: 7).

Okul müdürlerinin yetiştirilmesinin amacı, onların yeterlik düzeylerinin artırılmasıdır. Bu bölümde yeterlik konusundan söz edilmektedir.

2.1.3.YÖNETİCİ YETERLİKLERİ

Yeterlik, bireyde verilen görevleri başarması için gerekli özelliklerin varlığının, bu görevleri başarmasına engel durumların yokluğunun derecesini anlatır. Diğer bir deyişle yeterlik, bireyden beklenen rolleri oynama gücüdür (Açıkalm, 1998: 69). Yeterli olmak, belli işlemleri karşılayabilecek gerekli bilgi veya beceri ya da hem bilgi, hem de beceri sahibi bulunmaktır. Bu tanımın kapsadığı iki boyut, oynanacak rolün belirlenmesi ve bu

rolü oynayabilmek için gerekli bilgi ve becerilerin açıklanmasıdır (Bursalıoğlu 1981: 5; McCleary, 1973: 2). Bilgi, insanın, karşı karşıya bulunduğu durumu irdelemek, anlamak; kendini anlatmak; durumun gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığı düşüncedir. Beceri ise, bir işin ustalıklı gereken nitelikte, yöntemde ve biçimde yapılabilmesidir (Başaran, 1998: 95).

Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir. Bu değişim durmaksızın devam etmektedir. Okul yöneticisi 1960'lı yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda eğitimsel lider, 90'lı yıllarda ise değişimci lider rolleri ile bütünleşmiştir (Vanderberghe, 1995: 2).

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde de etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Töremen, 2003: 60).

Okul yöneticiliğinde teknik, insancıl (sosyal) ve karar yeterlikleri bulunur (Başar, 1993: 6; Marks and Others 1971: 147).

1. Teknik yeterlikler: Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir (Töremen, 2003: 160). Teknik yeterlikler, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri olan belirli bir alanda yeterlik anlamı verir (Bursalıoğlu, 1991: 669-697).

Teknik yeterlikler göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin tümü o görevin

teknik etkinliklerini oluşturur. Bir teknik yeterliliğin sağlanması çoğu kez başka yeterliklerin kazanılmış olmasına bağlıdır. Aynı şekilde bir ilişki teknik yeterliklerle, insancıl ve karar yeterlikleri arasında da görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapmayı bilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma iletişime ilişkin teknik yeterliklerdir (Başar, 2000, Akt: Töremen, 2003: 160). Teknik yeterlilik alanında yönetici sorumluluğu dört kategoride toplanmaktadır. Bunlar;

- a. Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir,
- b. Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular,
- c. Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,
- d. Okul binalarının planlanması(Töremen, 2003: 160).

Başar (1993: 66)'a göre teknik yeterlikler, göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve becerilerin tümü, o görevin teknik etkinliklerini oluşturur.

2. İnsancıl yeterlikler: İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir (Töremen, 2003: 160). İnsansal yeterlik, yöneticinin gerek birebir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin işgörenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterlikleri insancıl yeterlikler arasında

sayılabilir. İnsansal yeterlikler yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1991; 669-697).

İnsancıl ya da sosyal olarak adlandırılabilir olan yeterlikler, yönetsel açıdan, insancıl davranışın aynı tür davranışla karşılık göreceği ve bu davranış biçimlerinin edimi artıracak görüşüyle de destek bulurlar. İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme becerileri olarak da kabul edilebilir. Etkin çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkında varsayım görebilme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmektedir (Başar, 1993: 68; Katz, 1971: 56-58).

3. Kavramsal yeterlikler: Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Kayıkçı, 2001: 150). Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir (Töremen, 2003: 160). Kavramsal yeterlikler örgütü bir bütün olarak görebilmek, duyabilmek yeteneğidir.

Başar (1993: 70)'a göre bu alana giren yeterlikler için kavramsal, örgütsel, yönetsel, yeterlikler de denilmektedir Bu yeterliklerin yöneldiği hedefi belirlediği düşüncesiyle, burada karar yeterlikleri sözü kullanılmıştır. Karar yeterlikleri yalnızca kararın verilmesine kadar olan aşamayı değil, kararların uygulanması, izlenmesi, sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi aşamalarını da kapsar.

Yeterlik alanları, bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alandır. Kritik yeterlik alanları, bir makamda gösterilecek en düşük etkinlik için gerekli olanlardır. Bu kritik alanlarda yeterli olmayan yönetici makamın gerektirdiği rolü oynamakta başarısız olacaktır (Bursalıoğlu, 1981: 5).

Yeterlik konusunda geliştirilen bir modelde, orta dereceli okul yöneticileri için gerekli görülen yeterlilikler, yükseklik, genişlik ve derinlik boyutlarında toplanmıştır. Yükseklik boyutu kapsam, süreç ve davranıştan oluşmaktadır. Yöntem, personel, değerlendirme gibi öğretim değişkenleri; genişlik boyutunu meydana getirmektedir. Derinlikte ise, sürekli ilerlemeyi öngören ve her iki boyutu etkilemesi beklenen hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programları bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1981: 18).

Yöneticinin başarılı olabilmesi için yeterliklerinin ne olması gerektiğine ilişkin farklı yeterliklerin sıralandığı görülür. Bu konuda Başaran (1998: 95) üç boyutlu bir "Yönetici Yeterlik Modeli" geliştirmiştir. Modelin boyutları yeterlik alanları, konuları ve düzeylerinden oluşmaktadır.

Görüldüğü gibi yeterlik alanları, yönetim kavram ve kuramlarını, yönetim teknolojilerini ve yönetimde insan ilişkilerini içermektedir. Bu üç alandaki beceriler yönetimin temelleri olarak görülebilir.

Yeterlik konuları, yeterlik alanlarına bağlı olarak yöneticilerin buldukları yönetim basamaklarına göre, örgütün yapısını kurmayı ve örgütü yenileştirmeyi, yönetim sürecini oluşturmayı ve yönetim işlevlerini gerçekleştirmeyi içermektedir. Yeterlik düzeyleri ise, yeterlik alanlarında ve konularında yöneticinin, kazandığı bilgi ve beceri ile takındığı tutumun düzeyini göstermektedir. Her yöneticinin her alanda ve konuda, yeterlik düzeyinin aynı olması beklenemez. Ama her yönetici, kendi yönetim basamağının gerektirdiği düzeyde, yönetim alanlarında ve konularında yeterli olmalıdır.

Aksu (2004)' ya göre, yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Okul örgütü için de "Bir okul, ancak müdürü kadar iyidir" söylemi sıkça duyulmakta; çevre toplumunun okula ilişkin algısında, müdürün kimliğiyle simgelenen yönetimsel yeterlik etkili olmaktadır.

Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede,

örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadır. Aynı zamanda bunları sağlarken de, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışları göstermek durumundadırlar. Bu yüzden okul müdürleri; etkilemenin önemi, etkileme yolları ve bu yollara ilişkin davranışları bilmeli ve okullarında da uygulamalıdır. Bunun için de bu alanda yeterliğe sahip olmaları gerekir (Akçay, 2003: 157).

Eren (1991: 53.)'e göre, eğitim sisteminde, sisteme giren madde ve insan kaynaklarının en uygun şekilde kullanılması gerekir. Bu durum ise örgütleri politikalar, amaçlar, plânlar doğrultusunda etkili ve verimli olarak yönetmekten sorumlu olan eğitim yöneticilerinin varlığına ve başarısına bağlıdır.

Bir eğitim sisteminin başarısı kuşkusuz bu sistemi işletecek olan yöneticilerinin nitelikleri ile bağlantılıdır. "Hiçbir eğitim modeli, modelin işlevselliğini sağlayacak personelden daha iyi hizmet üretmez" (Gözütok,1991: 405). Eğitim yöneticisinin temel görevleri arasında "öğretimi" yönetmek de önemli yer tutar. Bu nedenle, "daha iyi bir öğretim ancak daha iyi bir yönetimle mümkündür"(Glasser, 1992: 9). Bir ülkede çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan kurum ve kişilerin başında okullar ve yöneticiler gelir. Her toplum; çocukların beden, duyu, zihin gelişimini ve toplum yönünden sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetiştirmelerini ister.

Çocuklar ve gençler toplumun geleceğidir. Çocukların ve gençlerin aldıkları eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini oluşturur. Çocuğun ve gençlerin gelişmesine yardımcı olmak, toplumun geleceğine katkıda bulunmak anlamını taşır. Eğitimin kalitesi ülkenin gelecekteki şartlarını tayin eder. Çocuğun, bu dönemin büyük bir kısmını okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmesi bu kurumlarda görev yapan yöneticilerin sorumluluklarını arttırmaktadır. "Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır" (Bursalıoğlu, 1982: 6). Okul müdürünün bu önemli görevini etkililikle gerçekleştirebilmesi, onun başarılı yönetimsel davranışta

bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1996: 94). Bir okulda yönetim, kurumsal amaçları gerçekleştirme aracı olduğundan, yönetimlerin değerlendirilmesinde de amaçların gerçekleşme düzeyi esas alınır. " Eğitim örgütlerini, eğitim yöneticileri işletirler. Eğitim yöneticisi, eğitim örgütünü etkili işletebilmek, geliştirebilmek ve yenileştirebilmek için, gerekli olan yeterliklere sahip olmalıdır (Başaran, 1992:113). "Yönetimin esası ortak bir amacın gerçekleştirebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirebilmesi eylemidir" (Aydın, 1994: 70). "Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir" (Balci,1993: 23).

Örgütün insan gücü gereksinmesinin nicelik ve nitelik yönünden en iyi biçimde karşılanması için gerekli olan yöntemlerden yararlanmak ve yeter sayıda ve nitelikli elemanı zamanında sağlamak amacı güdülür (Tortop, 1994; 35). Örgütte açık bulunan görevlere işgören aramanın amacı, açık görevlere başvuracakların sayısını elverdiğince çoğaltmak ve bunların arasından en yeterli olanını seçmeye olanak yaratmaktır (Başaran, 1985: 66).

Seçme sürecinde önemli olan, bireyin yeteneklerini ortaya koyabileceği alanı saptamaktır. Personel seçme süreçleri çoğu kez yetenekleri aramak yerine, bireyin var olan yeterliklerini belirlemekle yetinmektedir. Geleneksel "ise göre adam seçme" yerine "kişinin kendi işini seçmesi" modelini benimsenmesi, seçme sürecinin kaçınılmaz gibi görünen yetersizliklerini bir ölçüde azaltabilir (Açıkalın, 1996: 18).

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi gerekliliği, yönetici adaylarının objektif ölçülerde seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet-içi eğitimle yetiştirilmesi, özlük haklarının yaptıkları için eğitim düzeyine göre düzenlenmesi,

yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003; 90).

Örgütlerin, ellerindeki madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak amaçlarına ulaşmalarının temelinde; yöneticilerin yönetim bilgi, beceri, tutum, ilgi vb. yeterliliklere sahip olması yatmaktadır (Peker, 1994: 1).

Okullar gibi, geleceğin insanını yetiştirme misyonunu üslenmiş örgütlerde sonuçtan etkilenen tüm kesimlerin fikirlerinin alınması ve uygulamaya geçilmesi önemlidir. Bundan dolayı okul müdürü kilit bir role sahiptir. Okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını benimsemeleri, okulda demokratik bir havanın oluşmasına katkıda bulunacağı gibi, okuldan etkilenen tüm kesimlerin istek ve beklentilerinin de karşılanmasını sağlayacaktır. En önemlisi de okulun amaçlarına ulaşması için herkesin tasın altına elini koymasına istekli hale getirecektir. Bunu sağlamak ve başarmak tamamıyla okul müdürünün katılımcı yönetim anlayışını benimsemesinin yanında uygulama yeterliliği ile mümkün olacaktır.

1939 yılından beri 16 kez toplanan Türk Millî Eğitim şûralarından 1993'te toplanan on dördüncüsü, eğitim yöneticiliği konusunu bağımsız olarak incelenmiş ve önemli kararlar almıştır. Bunlar, millî eğitimde teşkilatlanma, eğitim kurumlarının yönetimi ve yöneticiliği, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirmesi, eğitim yönetiminde denetim ve eğitimde yönlendirme ile ilgili başlıklar altında sıralanmıştır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirmesi ile ilgili olarak alınan kararlarda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Yine “meslekte esas öğretmenliktir” düşüncesinin yanlışlığının dile getirilişi ilk defa bu şûrada göze çarpmaktadır (MEB, 1993: 4).

Bir örgütün verimliliği ile örgütü idare eden yöneticilerin yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki vardır (Levine ve Lozette, 1990: 22). Okulun etkililiği ile de okul yöneticilerinin yeterlikleri, problem çözme yetenekleri, yenilikleri takip edebilme alışkanlıkları arasında pozitif yüksek korelasyon vardır. Okullar yeniliklerin en erken uygulamaya konulduğu kurumlardır. Bunun içindir ki, eğitim kurumlarında meydana gelen yeni bir uygulamadan özellikle okul yöneticileri bilgilendirilmelidir.

Çelikten (2002: 155-156)'e göre; eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar göstermiştir ki, nerede bir başarılı okul varsa orada başarılı bir okul müdürü vardır. Anılan araştırmalara göre müdür okulun başarıya ulaşmasında birinci derecede sorumlu olan kişidir. Sweeney'e (1992: 346) göre ise okuldaki öğretimi iyileştirmek için okul müdürü doğrudan sorumluluk sahibidir ve okul başarısı da yine onun aldığı kararlarla ve kararları uygulama sırasında ortaya çıkacak sorunları çözebilme becerisiyle doğru orantılıdır.

Yine benzer bir şekilde Peterson (Akt. Can, 2000: 148)'a göre okuldaki başarı için eğer tek bir kişi göstermek gerekirse o da hiç şüphesiz ki okul müdürüdür.

Can (2002)'e göre; eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da, hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi, okul yönetimi alanında da Türkiye'de ve diğer ülkelerde araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama boyutuna ışık tutmaktadır. Eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Geleceği kestirebilme gücü (vizyon) ve misyonu (kritik görevler oluşturma) olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun güçlü bir okul kültürü ortamında ve liderlik özelliklerini sergileyerek gerçekleştirilebileceğini de kabul ederler.

Eğitim örgütlerinde çalışanların morali, iş doyumunu, stres, çatışma ve örgüt iklimi yöneticilerin insan ilişkileri alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarından etkilenir. Yönetim, artan bilgi birikimine bağlı olarak sanat yanı, yani kişinin kişisel yeteneklerin bağlı yanı giderek küçülen bir bilimdir (Açıkgöz, 1994).

Taymaz, Cempbell (1957: 269)' in görüşüne katılarak eğitim yönetiminde süreçleri yönetsel ve işlevsel olarak iki grupta toplamıştır. Yönetsel süreçlerin yedi ögesi aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Taymaz, 1989: 15):

“Karar verme, Planlama, Organize etme, İletişim sağlama, Etkileme, Koordinasyon sağlama, Değerlendirme.” Eğitim yönetiminde işlevsel süreçler bir bakıma rol alanlarını belirler. Okul düzeyinde yönetim süreçleri ; “Öğrenci işleri, Personel işleri, Öğretim işleri, Eğitim işleri, Okul işletmesi.” (Taymaz, 1982: 115).

Başaran (1983: 43) ise yönetimin alt süreçlerini; Planlama, Örgütleme, Eşgüdümleme, iletişim, Denetleme, alt başlıkları altında incelemiştir. Aydın, (1998: 126). bu süreçleri karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme olarak sıralamıştır.

Bursalıoğlu (1981: 35) ise bütün bu süreçleri eğitim yöneticisinin sahip olması gereken yeterlik alanlarını bir başlık altında toplayarak 1975 yılında yaptığı bir araştırmasında yeterlik alanlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır. Bu yeterlik alanları şunlardır.

- Karar verme,
- Planlama,
- Örgütleme,
- Okul iç ve dışı haberleşme etkinlikleri,
- Koordinasyon,
- Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi,
- Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar,
- Liderlik davranışları,
- Okulda olumlu bir hava yaratılması,
- Eğitsel kollann kurulma ve çalışmasının değerlendirilmesi,
- Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri,
- Disiplin ve devamın sağlanması,
- Okul personelinin yönetimi,
- Okul-çevre ilişkileri,
- Araştırma-geliştirme-yenileme alanları,
- Okulun işletmecilik ilkelerine göre yönetilmesi,
- Yardımcı hizmetlerin sağlanması
- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılma, korunma ve bakımı.

Bu araştırmada yeterlik, öğrenme çıktısı olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda okul müdürlerin insani, teknik, kavramsal yeterlik düzeylerinin artırılması için yeterliğe dayalı yetiştirme, dolayısıyla öğrenmeye dayalı yeterlikten söz edilmektedir. Bursalıoğlu (1981: 9), yeterliğe dayalı yönetici yetiştirme modelinin geliştirilmesi

bakımından, kavramsal düzeyde bir uzlaşma meydana gelmiş görülmektedir. Bu uzlaşma program öğelerini de kapsamaktadır. Her ögenin kendi sınırları içinde uygulanması bakımından, farklı görüşler bulunmaktadır. Yeterliğe dayalı yönetici eğitimi modellerinin operasyonel olarak açıklanabilmesi için, genel sistem kuramının bu yeterlik öğelerine gidilmesi gerekir. İlk uygulamalardan elde edilecek öğeler şöyle sıralanabilir:

1. Yeterlik gereksinmelerinin saptanması,
2. Yeterliklerin belirlenmesi,
3. Her yeterliğin niteliği ve etkinlik düzeyinin kararlaştırılması,
4. Yeterliği kazanma yollarının saptanması,
5. Bu kazanma derecelerinin değerlendirilmesi,
6. Yeterliklerin, kazanma yollarının ve değerlendirme sistemlerinin geçerliklerinin araştırılması (Bursalıoğlu 1981: 21).

Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu konuda Drucker(1994: 237-238)' in görüşleri ilgi çekicidir:

“Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak hâline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Bilgi işçilerinin egemen olduğu bir toplum ise, sosyal performans ve sosyal sorumluluk açısından daha da yeni -ve daha da zorlu- taleplerde bulunur. Eğitilmiş insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. -bu, kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Son bir nokta da, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır, belki de

eskimiş hâle düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kast ettiğimiz konusunda da bir takım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız.”

Drucker burada öğrenme-öğretme süreçlerinin değişimde etkili olduğunu ve bu konuda yaklaşımın da değiştiğini vurgulamaktadır.

Şimşek (1999: 106-107)’e göre eğitimde geleceğe yönelik gereksinimler:

Çizelge 2.1. Eğitimde Geleceğe Yönelik Gereksinimler

Temel Felsefe	Öğrenmeyi Öğrenme
	Küresel bakış açısı
	Ulusal ruh ve değerlerin benimsenmesi, kültürel kimlik kazanılması ve iyi yurttaş olma
	Yarışma güdüsü ve girişimci olma
	Problem çözme becerisi
	İletişim kurabilme yeteneği
	Ekip çalışmasını öğrenme
	Ekonomik çevreyi anlama
Kapsam	Öğrencilere anlayabilecekleri basit bir yöntemle doğru ve öznlü bilgilerin verilmesi
Müfredat	Beceriler, toplumsal değerler ve verilen bilgiler arasında bir denge kurulması
	Ders programlarında çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yaratıcılığa, ahlakî değerlere, dil eğitime, fen bilimine, bedensel gelişime, bilimsel gelişmelere, sosyo politik konulara dengeli bir biçimde yer verilmesi
	Öğrencilerin gelecekteki iş yaşamına hazırlanmaları
	Soyut ve somut faktörlere yönelik derslerin süreleri arasında bir denge sağlanırken, konularda çağdaş gelişmelere yer verilmesi
Alt yapı	Var olan alt yapının daha etkin bir biçimde kullanılabilmesi için okullar, öğretmenler, eğitim araç ve gereçleri gibi tüm kaynakların eğitim sisteminde daha akılla kullanılması

Eğitimde geleceğe yönelik gereksinimler tablosunda da belirtildiği gibi eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni paradigmlar eğitimin çağdaş bir yorumunu zorunlu kılmaktadır (Özden, 1999: 22-24).

Yeterlik, bir öğrenme çıktısı olarak ele alındığında okullar için en kritik öge olan okul müdürlüğü yeterliklerinin de öğrenme etkinliği sonucunda kazanıldığı

düşünülmektedir. Bundan sonraki bölümde öğrenme, öğrenme stilleri üzerinde durulacaktır.

2. 2. ÖĞRENME

Aşağıda, öğrenme kavramı, öğrenme stilleri ve Kolb öğrenme stili üzerinde durulmaktadır.

Ertürk (1975: 12) eğitimin bir süreç olduğunu, bireylerin davranışlarında değişme yapmayı amaçladığını ve davranışlarda değişimin ancak yaşantılarla oluşabileceği sayıltılarından hareket ederek, eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır.

Fidan (1986)’a göre eğitimle ilgili çalışmalarda temel ağırlık öğrenme öğretme sürecinin etkinliği olup, öğrenmenin tüm öğrenciler için kolay, verimli ve kaliteli duruma getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için yeni teknolojileri kullanmak, öğrenme-öğretme etkinliklerinde yeni yaklaşımları uygulamak ve her öğrencinin öğrenme stiline uygun çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya koymak gerekmektedir.

Öğrenme ile ilgili çalışmaların eski Grek düşünürlerine dek uzandığı görülmektedir. Psikologlar, psikoloji biliminin ortaya çıkışından beri “öğrenme” ile ilgilenmişler ve yaptıkları çalışmalarla çeşitli öğrenme kuramları ortaya koymuşlardır; Pavlov, Skinner; Thorndike’in çalışmaları, Dewey, Yung, Lewin, Piaget ve Argyris gibi pek çok araştırmacı da öğrenme ile ilgili olarak geliştirdikleri kuramlarla öğrenme ve insan gelişimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Kuramların temelini öğrenmenin nasıl oluştuğu ve davranışa nasıl etki ettiği yatmaktadır.

"Öğrenme" kavramı çoğunlukla birey açısından ele alınan bir kavramdır. "İnsan"a özgü bir olgu olarak incelendiği için daha çok psikolojinin ilgi alanına giren bir konu olmuştur. "Öğrenme", insan yaşamının tamamında süregelen bir olgudur. Yalnızca yeni becerilerin gelişmesi, yeni kavram ve

olguların anlaşılıp uygulanmasını değil, aynı zamanda insan davranışlarının gelişimini, sosyalleşmeyi ve kişilik gelişimini de ilgilendirmektedir. İnsanın doğumundan ölümüne dek davranışlarında oluşan sürekli değişimler "öğrenme" sonucu oluşmaktadır. Öğrenme ile ilgili tanımlar çok çeşitlidir:

Öğrenme kavramının sözlükteki tanımı: Bilgi ve ustalık kazanmaktır. (Kim, 1993; 26). Bu tanıma uygun olarak genellikle "öğrenme" denildiğinde bireysel anlamda bilgi edinme ve bilgiyi uygulama anlaşılmaktadır. Özellikle son yıllarda üzerinde en çok durulan ve kabul edilen öğrenme tanımlarından biri: "Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle olan etkileşimi sonucunda, yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir." Şeklinde (Uzunçarşılı vd, 1997: 223).

Köknel (1994: 77)'e göre organizmanın uyarılara karşı yeni tepki biçimleri geliştirmesi ve bunların saklanması öğrenme ile olur. Öğrenme; yeni durum, konum ve ortamda yeni davranışlar kazanmak ve bunları sürdürebilmektir Başka bir anlatımla öğrenme; insanın bilgi deposunu dolduran, gerçekleşen süreçlerin tümüdür.

Kolb (1984: 26) ise öğrenmeyi "Deneyimlerin dönüşümü ile bilginin yaratıldığı süreç" olarak tanımlar. Öğrenme, kavramsal düşüncelerden, uygulama ve deneylerden elde edilen bilgilerle insanın inançlarını değiştirme sürecidir. Şu halde öğrenme sonucu bilgi ve deneyim birikimi ortaya çıkmaktadır.

Kim'in aktarımına göre, Piaget ise öğrenmenin anahtarının uymanın deneyimlerimiz üzerine kurulmuş zihinsel kavramlarımızı uyumlaştırma ve özümsemenin deneyimlerimizi varolan zihinsel kavramlara aktarabilme karşılıklı ilişkisi olduğunu öne sürmektedir (Kim, 1993: 38).

Öğrenmenin ortaya çıktığını belirleyebilmek için bireyin daha önce bilmediği bir düşünceyi anlayabilmesi, bilinen kavramları sentez haline getirerek yeni kavramlar türetebilmesi, öğrendiği bilgi ve yetenekleri kullanıp

uygulayabilmesi, başkalarının davranış ve yeteneklerini anlayıp değerlendirebilmesi gibi durumların bir ya da birden fazlasının gerçekleşmiş olması gerekmektedir. (Uzunçarşılı vd, 1997: 223)

Öğrenme kavramı çoğu zaman "bilgi edinme" olarak anlaşılmaktadır. Örneğin kişiler bir seminere katıldıklarında, anlatılmış olan konuyu öğrendiklerini" söyleyebilirler. Ancak "öğrenmek" bu değildir, kimse bisiklete binmeyi, yürümeyi veya konuşmayı bu şekilde öğrenmez. Öğrenmek için edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesi ve daha önce yapılamayan bir şeyin yapılabilir duruma gelmesi gerekmektedir. Öğrenme ile kişiler, yaratma ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitelerini genişletirler. Öğrenme ve eylem, birbirinden ayrılamaz (Senge, 1993: 7, 1996: 23).

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun süre merak konusu olmuş ve bu yüzden öğrenme konusu ile ilgili çalışmalar gerek psikoloji ve gerek eğitim bilimlerinde önemli bir yer tutmuştur. Öğrenme ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, genel olarak davranışçı ve bilişsel yaklaşım olmak üzere iki grupta toplanabilir.

Davranışçı yaklaşımlar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler. Bilişsel yaklaşımçılar ise öğrenmede rol oynayan ve doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçler ile ilgilenmişlerdir. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlara önem vermektedirler (Özden, 1999: 24; Açıkgöz, 2000: 6).

Değişik biçimlerde tanımlansa da öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği tanımı genelde kabul görmektedir (Senemoğlu, 1997; Açıkgöz, 2000; Bilen, 1999).

Revans, yöneticiler için öğrenmenin varolan bir durum hakkında analiz yapmaktan çok etkili tepkiler geliştirebilmek olduğundan hareketle "eylem içinde öğrenme" kavramını geliştirmiş ve öğrenmeyi matematiksel olarak şu şekilde formüle etmiştir (Hosley vd , 1994: 8; Revans, 1982):

$$\text{Öğrenme (L)} = \text{Programlanmış Öğrenme} + \text{Sorgulanmış Öğrenme}$$

(P) (Q)

Öğrencilerin bireysel yetenekleri, öğrenme dereceleri ve öğrenme stratejileri yönünden büyük ölçüde farklılık gösterdikleri, öğrenmenin her öğrencinin özel öğrenme hızı ve stiline adapte edildiğinde ve esnek olduğunda en iyi şekilde meydana gelebileceği beklenmektedir. Bir öğretme ve öğrenme sistemi bu bireysel farklılıkları dikkate almayarak uygulandığında eğitim etkinliğinin büyük ölçüde en üst düzeyin çok altına düşeceği (Alkan, 1998: 92) belirtilmektedir. Olumlu davranış değişikliği meydana getirmek için, her şeyden önce öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesi ve buna uygun öğrenme yaşantılarının seçilmesi, bu yaşantıların planlı ve düzenli bir şekilde örgütlenmesi ve yaşantılara uygun yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin kullanılması gerekir. (Oral, 2003).

Baglane (2001: 82) “Öğrenme stilleri öğretiminde (uygulamasında) engellerle karşılaşan müdürler” adlı makalesinde “Dunn ve Dunn” öğrenme stilleri modelinin Corsicana Lisesi’nde ve Brightwood İlkokulu’ndaki başarılı uygulamaları okulda yıllarca süren daha pozitif bir atmosfere ve öğrenciler arasında artan akademik başarıyla sonuçlanan okul kültüründe ve havasında gelişme sağladığını; değişim sürecinin başarısı sınıflarında öğrenme stilleri yönergesini başarıyla uygulamak için gereken kaynaklarla, beceriyle ve bilgiyle öğretmenleri güçlendiren işbirlikçi liderlik stili tarafından artırıldığını; öğretmenlerin sadece değişim sürecine değil aynı zamanda değişim sürecinin farklı aşama ve tekniklerine de sahip olduklarını hissettiklerini, belirterek öğrenme stili ile okullarındaki değişimin nasıl sağlandığını anlatmaktadır.

Yöneticiyi öğrenen bir birey olarak düşünüldüğünde hizmet-içi eğitim programları yöneticilerin öğrenme stillerinden hareketle ele alınması Baglane (2001: 82)’ in sözünü ettiği değişim sağlanabilecektir. Bundan sonraki bölümde konuyla bağlantılı olarak öğrenme stillerinden söz edilmiştir.

2.2.1. ÖĞRENME STİLLERİ

Aşağıda, öğrenme stilleri kavramı, farklı öğrenme stilleri ve araştırmanın veri toplama aracı olan “Kolb Öğrenme Stili” üzerinde durulacaktır.

Stil, diğer bir deyişle biçem, bireyin imzası gibidir. Bu nedenle genelde değişmez bir özellik içerir (Dunn, 1989: 52). Erden (2006: 21)’e göre “stil” kavramı, moda, spor, sanat, medya gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Stil;

- Bireyin tercihini gösterir,
- Başkaları ile ortak olabilir, ancak bireye özgüdür,
- Göreceli olarak durağandır ve bireyin kişiliğinin bir boyutudur.

Öğrenme stili; Bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihidir. (McCarthy 1987: 61). Peker (2003: 157) öğrenme stilini “Bireyin bilgiyi algılama ve işleme boyutlarını dikkate alan bilişsel özelliklerin örüntüsüdür” şeklinde tanımlamıştır.

Buch ve Bartley (2002: 5)’e göre, öğrenme günlük hayatın ve çalışma hayatının bir parçasıdır. Nasıl öğreneceğini bilmek, her çalışan için bir zorunluluktur, diğer yeteneklerin ve öğrenmelerin edinimini çeşitlendiren kapıları açar (Blakmoore,1996: Akt: Buch ve Bartley, 2002: 5).

Öğrenme stilleri, öğrenenlerin bilgiyi anlama ve iletmelerine dayanarak eğitim araştırmacıları tarafından geliştirilen kategorilerdir (Kolb, 1984. Akt: Buch ve Bartley, 2002: 5).

Duff (1998: 336)’a göre öğrenme stili, bir bireyin öğrenme çevresiyle nasıl etkileşime geçtiğinin ve nasıl tepki verdiğinin nispeten değişmez göstergeleri olarak görev yapan tipik, bilişsel, etkili ve psikolojik faktörlerin bir bileşimidir. Öğrenme stili çalışması bireysel farklılıkların incelenmesini kapsamaktadır; İnsanlar bilgiyi farklı şekilde elde eder ve kazanırlar; farklı şekillerde fikirler oluştururlar ve düşünürler; ve farklı hareket ederler.

Erden (2006: 21)’e göre öğrenme stili, “öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü” olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özellikleridir ve hiçbirinin bir diğerine üstünlüğü yoktur (Galloway ve Labarca, 1990. Akt: Erden, 2006: 21).

Aydoğdu (2003: 15)'e göre, eğitimin amacı; öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamaktır. Öğrencinin başarısız olmasının başlıca nedeni; sistemin öğrenciye uygun öğrenme ortamı sağlayamaması ve öğrencilerin öğrenme özelliklerine yani öğrenme stillerine uygun bir eğitim-öğretim faaliyeti yapılmamasıdır. Bu da benzer zeka düzeyindeki öğrenciler aynı başarıyı gösteremiyorlarsa dikkate alınması gereken başka önemli noktaların da olduğu kanısını gündeme getirmiştir.

Lawrence (1997: 159)'e göre, öğrenme stilleri yaklaşımı, öğretmenlerin mevcut aktivitelerindeki kusurları belirtmeksizin öğrettiklerine yoğunlaşmalarını mümkün kılmaktadır. Bunun yerine öğrenme sürecinde öğrenenle öğrenme, öğretmenle öğretilen arasında ne olup bittiğini ve öğretmenlerin sınıflarını nasıl idare ettiklerini daha iyi anlamaya hoş bir seçenek sağlamaktadır. Yaşantısal öğrenme, öğrenmeyi bir süreç olarak saptamayı önermektedir. Öğrenme stilleri öğretmenlere öğrenmede bireysel farklılıklara yakın bir bakış sunmaktadır. Öğrenme stilli yaklaşımın çekiciliği hem öğretmenin kendi öğrenme deneyimlerine hem de başkalarına öğretme esnasında deneyimlerine ve bunların okullarda uygulanabilir olmasına dayanmaktadır.

Sonuçta her öğrenci kendi öğrenme stiliyle, zihinsel gücüyle ve zayıflığıyla, öğrenme ortamına katılır. Öğrencinin zihinsel gücü ve zayıflığı bilgiyi kolay ya da zor alabileceğini ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimin temel amacı; bireylerin belirlenen davranışlar yönünde yetişmelerini sağlamak ise, öğrenme yaşantılarının bireyin öğrenme güçlerinin özelliklerini ifade eden öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlayabilir. Bu durum sağlanmadığı takdirde benzer zekaya sahip öğrencilerden birinin başarılı olmasına diğerinin de başarısız olmasına neden olmaktadır (Brant, 1990; 10-13. Akt: Mutlu, 2003: 48).

Erden (2006: 22-23)' e göre öğrenme stillerinin boyutları şunlardır:

- Bilgiyi algılama ve işleme tercihinine göre öğrenme stilleri,
- Bilgiyi alma tercihinine göre öğrenme stilleri,
- Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre öğrenme stilleri,
- Öğrencilerin yeteneklerine göre öğrenme stilleri,
- Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşullarına göre öğrenme stilleri.

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik biçimlerde yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlarda, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili ortaya çıkan bu farklı yaklaşımların her birisi, bir sonraki öğrenme stili yaklaşımına kaynak oluşturmuştur. Bu nedenle, yapılan alan taramasına dayalı olarak, alandaki tüm çalışmalara ışık tutan ve araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları belirlenmiş ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar ve modeller şu biçimde sıralanabilir:

- Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli (1974)
- Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması (1975)
- Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli (1976)
- Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması (1976)
- Jung'un Öğrenme Türü Kuramı (1977)
- Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması (1982)
- Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri (1986) (Güven, 2004: 19)

Bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrenirler. Bu farklılıklar; kim olduğumuza, nerede olduğumuza, kendimizi nasıl gördüğümüze, neye dikkat ettiğimize, insanların bizden ne istediğine ve bizden ne beklediğine vb. pek çok şeye bağlıdır. Bilgiyi nasıl öğrendiğimiz hakkında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi; bilgiyi nasıl algıladığımız, ikincisi; algıladığımız bilgiyi nasıl işlediğimizdir. Her birimiz gerçekleri farklı olarak algılarız, farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız düşünerek, bazılarımız yaparak gerçeklerin farkına varırız (McCarthy, 1987; 1990: 31).

Bütün öğrenciler aynı değildir. Onlar farklı şekil, boyut ve kültürlerden gelirler. Aynı zamanda öğrenmek için farklı tür yollar bulunmaktadır; bazıları metin yoluyla bilgiyi en iyi şekilde elde etmekte; bazıları da görsel desteklemeyle almaktalar. Bazıları kolayca kendi bireysel olarak bilgiyi kavramakta, diğerleri grup içinde en iyi öğrenmektedirler. Bazıları bilgiyi sezgisel olarak yakalamakta, diğerleri ise yansıma yoluyla zaman içinde öğrenmektedirler.

Marilyn (1997: 124)'e göre, son yirmi yılda bazı teoriler ve ölçüm araçlarını öğrencilerin nasıl öğrendiğini daha da genişleyerek bizim nasıl öğrettiğimizi araştırmak için gelişmişlerdir: Jung'ın modeline dayanan, öğrencileri dört öğrenme tipine ayıran Kolb'un Öğrenme Stilleri; sağ sol beyin beyinsel ve limbic özelliklere dayanan Herrman'ın Beyin Üstünlük Aygıtı; hissetme-sezgidenden ardışık-evrensele değişiklik gösteren bir süreklilikte öğrencileri sınıflandıran Felder-Silverman öğrenme stili modeli (Felder, 1996: 18). Her teorinin arkasındaki fikir eğitimcilerin kendilerinin ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlamak ve böylece mümkün olduğunca en çok öğrenciye uygun yöntem ve teknikler sağlamaktır.

Okullarda öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, ardından öğrenme şekline uygun etkinliklerin planlanması ile eğitim canlı ve katılımcı hale getirilebilir. Zaten geleneksel yaklaşımdan sıyrılıp, öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesindeki amaç bu değil midir? Öğrencilerin sınıfta etkin ve aktif durumda olmaları, olaylara değişik açılardan bakarak farklı yorumlar getirmeleri, kısaca düşünmeye ve düşündüğünü belirtmeye eğilimli kişilerin yetiştirilmesi öğrenci merkezli eğitimin hedeflerindedir. Bu öğrenme stillerinin farklılığının bilinmesini gerektirmektedir.

Wyrick (2003)'e göre, hızlı öğrenen ekipler daha verimli ve esnek olmaktadır. Dolayısıyla insanlara ve takımlara birlikte öğrenmeye yardım etmek organizasyonun yarışma kapasitesini artırır. İnsanlar bilgiyi almanın dört yolundan birine sahip olmaya meyillidirler. Bu yollar: “Hissederek, izleyerek, düşünerek, yaparak”. Yöneticiler çalıştıkları personelinin öğrenme stillerini anlayarak onlarla kolaylıkla daha verimli çalışmayı ve iletişim kurmayı sağlayabilirler.

Öğrenme stili teorisi Carl Jung ile başlar. C.Jung insanın anlama, karar verme ve etkileşim sürecinde etki ya da tepkilerdeki önemli farklılıklara dikkat çekmektedir (Silver, Strong and Perini, 1997: 22. Akt: Oral, 2003). Bir çok insan öğrenme konusuna farklı şekillerde yaklaşmaktadır. Öğrenme stillerini tanımlamak (belirlemek), hızlı, verimli ve etkili bir öğrenme ve planlama için gerekli bir özelliktir (Perry, 1994. Akt: Oral, 2003). Öğrenme stiline tanınmasında çeşitli yaklaşımlar vardır. Keefe'ye göre öğrenme stili, bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı ile ilgilidir (Açıkgöz Ün; 2000: 46). Gregorc, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stiline oluşmasında algılama yeteneğinin çok önemli olduğunu belirterek öğrenme stillerini somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random olmak üzere dört grupta toplamaktadır (Ekici, 2002: 43). Dunn, öğrenme biçimini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak; Kolb ise yaşantısal öğrenme modelinde bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklar (Ülgen, 1995: 35). Başka bir ifade ile Kolb'a göre, öğrenme stilleri bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir.

Bireylerin öğrenme stilleri bilindiğinde; kullanılabilir öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha kolay bir şekilde seçilebilecek, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir öğretim yapılabilecektir (Peker, 2003: 185). Akkoyunlu, (1995: 105)'da benzer şekilde, öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliştirilmesi gerekliliği konusunda yardımcı olabileceğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin kavramalarını sağlamak için öğretilecek materyalin değişik açılardan ele alınması ve öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle verilmesi, konunun çabuk ve kalıcı olmasında yararlı olacaktır. Eğitim-öğretim etkinliklerinde ve araç-gerecin planlanmasında, bireylerin aynı öğrenme stiline sahip olmadığını, farklı özellikteki bireylerin bir arada bulunduğunu dolayısı ile izlenen ders anlatma yönteminin çok önemli olduğunun bilinmesi ve her öğrenme şekline uygun örnekler ile konunun sunulması, eğitimde öğrenme stillerinin ayrıcalığından yararlanmakla olanaklı olabilir. Bu şekilde eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve sunulmasında hem emeğin hem de zamanın tasarrufu sağlanabilir.

Açıkgöz (1998: 59)' e göre, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların odak noktasını, öğretimin öğrenme stillerine göre nasıl düzenlenebileceğini inceleyen çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, öğretimin öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Böyle olmadığı zaman öğrenciler güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık vb. duygular yaşamakta bu da tükenmişlik, disiplin suçu gibi sonuçlar doğurmaktadır. Öğrenme stillerinden yalnızca öğretimi düzenlemede değil aynı zamanda program geliştirmede de yararlanılabilir.

1940'lı yıllardan bu yana pek çok öğrenme stili modeli tanımlanmıştır. Alan bağımlı- alan bağımsız stiller, Gregorc öğrenme stili modeli, Dunn öğrenme stili modeli, Kolb öğrenme stili modeli vb. Bu öğrenme stili modellerinin her biri bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere farklı bir boyutu vurgulamaktadır. Bilişsel boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri; bilgiyi algılama, işleme, depolama ile ilgilenir, duyuşsal boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri; güdü, dikkat, denetim odağı, ilgi, risk almaya isteklilik gibi konulardaki kişisel özelliklerle ilgilenir. Fizyolojik boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri ise; duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimi gibi özelliklerle ilgilenir (Cornet, 1983: Akt: Başbüyük, 2004: 163).

Bilişsel Stil: Bilişsel Stil, bilgi işleme sürecindeki bireysel farklılıklar, eylemin içeriğinden çok biçimi, insanların nasıl düşündükleri, nasıl sorun çözdükleri, başkaları ile nasıl bağlantı kurdukları ve nasıl öğrendikleri ile ilgilidir. (Hayes ve Allison, 1998: 850). Öğrenmenin gerçekleştiği üç alandan biri olan düşünsel alandaki, farklılıklar bilişsel stilin farklılaşmasına neden olmaktadır.

Bilişsel stil, bireyin bilgileri nasıl örgütlediği ve nasıl hareket edeceği gibi; değişkenleri içermektedir. (Hayes ve Allison 1998: 850) Bilişsel stil, bireyin tercih ettiği bilgi edinme işleme ve geliştirme yoludur. Kişilerin bilgi edinmek için çevresini nasıl incelediğini, bu bilgiyi nasıl organize ettiklerini ve yorumladıklarını ve bu yorumları eylemlerini etkileyen zihinsel modelleriyle

ve öznel, kuramları ile nasıl ilişkilendirdikleri ile ilgilidir. Bilişsel stil, zekanın nasıl yönlendirildiğini belirler (Hayes ve Allison, 1998: 850). Bilişsel stilin farklılaşmasından doğan bilişsel farklılıklar, verileri algılayıp özümsemekle, karar almakla, sorunları çözmekle ve diğer insanlarla bağlantı kurmakla ilgili farklı yaklaşımları ifade eder. Bu yaklaşımlar tercih niteliğini taşırlar (Leonard ve Strauss, 1997: 182).

Bilişsel stil, kişilik ile ilgili değişkenlerden biri olarak ele alınabilir. Bu değişken, kişinin çevreden bekledikleri bilgi türünü, bu bilgiyi nasıl algıladıklarını, nasıl anladıklarını, nasıl yorumladıklarını ve bunun davranışlara ne şekilde etki ettiğini etkiler. Bireyler, kendi bilişsel stillerine uygun durumları tercih etmekte ve bu durumlarda kendilerini daha rahat hissetmektedirler.

Bilişsel stil, hem bireysel anlamda öğrenmenin hem de örgütsel anlamda öğrenmenin etkinliği üzerinde etkisi olan bir değişken olarak görülmektedir.

Öğrenme stili, genellikle bilişsel stilin bir alt sınıfı olarak görülmektedir. Bilgi ve ustalıkta değişikliğe yol açan bilginin organize edilmesi ve işlenmesi ile ilgilidir. Bilim adamları, "öğrenme stil"ini öğrenme olgusu için uyarıcı olan, yanıt vermenin uygun bir yolu olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel stilde olduğu gibi, öğrenme stili de bireylerin olayları yorumlarken bilgileri işleme biçimlerini, bu olaylar karşısındaki hareketlerinin sonuçlarını değerlendirmelerini ve bu anlayışı "kullanılan kuramlar"ını biçimlendirmek veya yeniden şekillendirmek için nasıl kullandıklarını etkilemektedir (Hayes ve Allison, 1998: 851).

4 MAT Öğrenme Stilleri

McCarthy, öğrenme stili modelinin temelini, Kolb öğrenme stili modelinden almıştır. 4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması ve işlenmesinde kullanılan yetenekler Kolb öğrenme stili modelindeki öğrenme yeteneklerine benzerdir. 4 MAT stillerinde de bireyler bilgiyi somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma

yetenekleriyle algırlar. Yeni öğrenme durumlarında bazı bireyler doğrudan yaşantılarını dikkate alıp sezerek ve hissederek, bazıları da düşünerek hemen soyutlamaya geçer ve olguları algırlar. Bilginin işlenmesinde ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı yetenekleri öne çıkmaktadır. Bazı bireyler izleyerek bilgiyi işler (örgütler); bazıları da yaparak, uygulayarak bilgiyi işlerler (McCathy, 1987; 2000; Akt: Başbüyük. 2004: 163). 4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması, somuttan soyuta; işlenmesi, yansıtmadan aktif yaşantıya doğru olup bu durum söz konusudur.

McCathy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merril, Hunt, Kolb) bulguları ile benzerlik göstermektedir (McCathy, 1987; Akt: Başbüyük, 2004: 163). McCathy yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrenme stillerini;

- a) Birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler),
- b) ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler),
- c) Üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler),
- d) Dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler) olmak üzere dört kategoride toplamıştır (Mccathy, 1982; 1985; 1987; 1990; 1997; 2000; Morris ve McCathy, 1990; Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Birinci tip öğrenenler: Öğretmen olarak bu bireyler, kişisel gelişime faydalı olma konusuyla ilgilenirler. Samimi, içten olmaları konusunda öğrencilerini cesaretlendirirler. İnsanların daha fazla bilinç kazanmalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Müfredat programının doğru, istenen şekilde olma özelliğinin güçlendirilmesi gerektiğine, her öğrenciye uygun olarak hazırlanması gerektiğine inanırlar. Öğrencileri üzerinde bilgiyi bireysel anlamayı geliştirici olarak görürler. Duygularla ilgili tartışmaları, grup çalışmasını ve gerçekçi dönüt almayı severler. İş birliği içerisindeki çalışma çabalarına öğrencilerini dahil etmek isteyen yardım sever insanlardır. İnsan gelişimini etkileyen sosyal güçlerin farkındadırlar. Anlamlı

amaçlar üzerine odaklanabilme yeteneklerine sahiptirler. Baskı altında kalmaktan, ve cesaretsiz olmaktan korkarlar (McCarthy, 1987; 2000; Akt: Başbüyük. 2004: 63).

Lider olarak bu bireyler, çok zaman almasına rağmen güzel fikirler geliştirme çabası güderler. Problemleri ilk önce tek başlarına düşünerek halletmeye çalışırlar, daha sonra personeliyle görüş alışverişinde bulunurlar. Güven ve katılımla otorite kurmaya çalışırlar. Örgütsel dayanışma için çalışırlar. Personelinin, görev duygularını paylaşımlarına ve destekleyici olmalarına ihtiyaç duyarlar. Bu bireyler kişisel anlamları incelerler. Sosyal etkileşim yoluyla faaliyette bulunurlar. Yaşadıkları dünyayı daha iyi bir yer yapmak isterler. İş birliği içerisinde hareket eden girişken insanlardır. Yürürlükte olan otoriteye karşı saygılıdır (McCarthy, 1987; Akt: Başbüyük, 2004: 163).

İkinci tip öğrenenler: Öğretmen olarak bu bireyler, bilgiyi yaymakla, bilgi vermekle ilgilenirler. Mümkün olduğu kadar hatasız ve bilgili olmaya çalışırlar. Müfredatın, anlamlı bilgilerin anlaşılmasına destek olması gerektiğine ve müfredatın sistemli olarak sunulması gerektiğine inanırlar. Bilgiyi, derinlemesine kavrama olarak görürler. Öğrencilerinin iyi düşünen bireyler olmasına yardım etmeye çalışırlar. Öğrencilerini çok iyi cesaretlendirirler. Başarı için temel olarak bilgiyi görürler. Derslerde not alma, okuma gibi durumlarda öğrencilerini yönlendirirler. Derslerinde uzman görüşlerine yer verirler. Gerçeklerden, ayrıntılardan ve düzenli sistematik düşünmeden hoşlanırlar. Bu grupta yer alan öğretmenler bilgi sevgisini öğrencilere aşlamaya çalışan geleneksel öğretmenlerdir. Otoritenin mantıklı kullanılması gerektiğine inanırlar. Bazen öğretmenlerin egemen tutumları öğrencilerdeki yaratıcılık cesaretini kırabilir (McCarthy, 1987; 2000; Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Lider olarak bu bireyler, tamamen farklı gerçekleri tutarlı teorilerle özümsemeye başarılıdır. Problemleri mantıklı bir şekilde çözerler. Prensip ve sistematikte önderlik ederler. Kendine güvenen bir ikna yöntemiyle ve gerçekleri bilerek otorite uygularlar. Bu grupta yer alan liderler, üyelerinin iyi örgütlenmiş olmasını, işleri gayret ve dikkatle yapmalarını ve kabul edilmiş kararlara uygun hareket etmelerini isterler. Bu bireyler önemli hususları bilmek isterler ve hayat

tecrübelerine yenilerini eklemek isterler. Sabırlı ve düşüncelidirler. Emir-komuta zinciri ile hareket etmeyi tercih ederler (McCarthy, 1987; Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Üçüncü tip öğrenenler: Öğretmen olarak bu bireyler, öğrencilerinin verimlilik ve yeterliliğini artırmakla ilgilenirler. Öğrencilerine yaşamları boyunca ekonomik olarak bağımsız olabilme isteği duyma becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Müfredatın bu tür amaçları harekete geçirmesi gerektiğine inanırlar. Bilgiyi, öğrencilere kendi yollarını çizebilme yeteneği kazandıran bir güç olarak görürler. Öğrencileri pratik uygulamalar yapmaları konusunda cesaretlendirirler. Öğrencilerini problem çözmeye, deneyler yapmaya, teknik işlere ve uygulamalı etkinliklere, yönlendirirler. Öğrencilerinin problemlere bilimsel olarak yaklaşmaları gerektiğine inanırlar. Bu grupta yer alan öğretmenler titiz olup, nitelik ve üretkenliği artırmak için çaba harcarlar. En iyi yöntemin pragmatik olarak belirleneceğine inanırlar. Ölçülü olarak verilen ödülleri kullanışlı bulurlar. Sağduyulu öğretmenler, kararlı ve kendine yeten tipler olup, alanlarında teknik bakımdan çok iyidirler, fakat takım çalışması becerileri konusunda yetersizdirler (McCarthy, 1987; 2000; Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Lider olarak bu bireyler, planlar ve zaman çizelgesi üzerinde çalıştıkları durumlarda başarılıdır. Problemleri tek yanlı kararlar vererek çözerler. Yaratıcı nitelikleri, yani kişisel güçleriyle önderlik ederler. Otoriteyi ödül/ceza ile yürütürler. Kurallar ne kadar az olursa o kadar iyidir, fakat sahip olduğunuz en önemli özellikleri güçlendirirler. Örgütlerini üretken ve çözümleyici yapmak için çok sıkı çalışırlar. Personellerinin işe dönük olmalarını ve çok hızlı hareket etmelerini isterler (McCarthy, 1987; Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Dördüncü tip öğrenenler: Öğretmen olarak bu bireyler, öğrencilerinin kendi kendilerine keşfetmelerini sağlamaya çalışırlar. Öğrencilerinin mümkün olan çözüm yollarını araştırmalarına önem verirler. Öğrencilerin kendi vizyonları ile hareket etmelerine, hayallerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaya çalışırlar. Öğretim programının öğrencilerin ilgilerini harekete geçirmesi gerektiğine inanırlar. Bilgiyi, daha büyük topluları geliştirmek için bir araç olarak görürler. Öğrencilerini

yaşantısal öğrenmeye cesaretlendirirler. Öğretim yöntemlerinde değişikliklere gitmekten hoşlanırlar. Öğrencilerin enerjik olmaları için çalışan öğretmenlerdir. Hayatı renklendirmek ve yeni sınırlar oluşturmak için yeni formlar yaratma girişiminde bulunurlar. Bu gruptaki öğretmenler istediklerini yaptırma ve aceleci olma özelliklerine sahiptir (McCarthy, 1987; 2000; Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Lider olarak bu bireyler, krizler ve mücadele gerektiren konular üzerinde başarılıdırlar. Olasılıkları gözden geçirerek, modelleri araştırarak problemleri çözerler. Enerjik insanlara önderlik ederler. Yapılabilecek şeyin vizyonunu ele alarak otorite uygularlar. Öncülük yapanlar olarak örgütlerini kurmak için çok sıkı çalışırlar. Detayları göz önünde bulunduran ve sürekliliği olan personele gereksinim duyarlar (McCarthy, 1987. Akt: Başbüyük. 2004: 163).

Günümüzde üzerinde sıkça durulan bir başka model de, Dunn ve Dunn'un (1992) ileri sürdüğü öğrenme stilleri modelidir. Bu model, uyarıcılar adı verilen beş temel kategoriden oluşur. Bu beş temel kategori içinde öğrenmeye etki eden yirmi bir farklı bileşen vardır. Bunlar;

1. Çevresel : Işık, ses, sıcaklık, odanın dizaynı
2. Duygusal : Yapılandırma, motivasyon, sorumluluk, sebat
3. Sosyolojik : Çiftler, akranlar, yetişkinler, bireyler, grup, tür
4. Fiziksel : Hareketlilik
5. Psikolojik : Evrensel, analitik, yansıtıcı, sağ-sol beyin baskınlığı, tepkisel şeklindedir.

1980'li yıllarda ABD'de Ortaokul Müdürleri Milli Derneği (National Association of Secondary School Principals, NASSP) tarafından bir öğrenme biçimi envanteri geliştirilmiştir. Bu çalışma dört kategoride yirmi dört elemandan oluşmaktadır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır.

1. Bilişsel / bilgi işleme elemanları: Uzaysal, analitik, sıralı işleme, hafıza, anında işleme, ince farkları ayırt etme ve sözel-uzaysal,
2. Çalışma tercihleri: Hareket, beden duruşu, sebat, ses, öğleden sonra çalışma zamanı, ışıklandırma,
3. Algısal tepkiler: Görsel, duygulandırıcı ve işitsel,
4. Öğretimsel tercihler: Sabah erken vakitte çalışma, kuşluk vakti çalışma,

sözel risk, ustalıkli yönetme, grup oluşturma ve sıcaklık (Açıkgöz Ün, 1996).

Gregorc (1995)'un öğrenme modeli, öğrenmenin bilişsel boyutunu vurgulayan bir modeldir. Bu modele göre bireyler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık (sıralı-düzenli) ve random (rastgele-gelişigüzel) düzenleyenler olmak üzere yine ikiye ayrılırlar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturur. Buna göre Gregorc'un öğrenme stilleri modelinde toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar;

- 1) Somut ardışık,
- 2) Soyut ardışık,
- 3) Somut random,
- 4) Soyut random

Gregorc'un modeli, zihnin nasıl çalıştığını düşünen bir organize yol sağlar. Bu yol içerisinde algılamayla ilgili Somut ve Soyut olmak üzere iki nitelik vardır. Somut nitelik sayesinde bilgiler doğrudan beş duyu sayesinde (görme, koku alma, dokunma, hissetme ve duyma) alınır. Somut bir öğrenme yeteneği kullanırken, “burada ve şimdi” gibi bir gerçeikle hareket edilir. Gizli anlamlara bakmaksızın veya içerik ve fikirler arasında ilişki kurulmaz. Soyut nitelik sayesinde aslında görülmeyen şeylere inanma, fikirleri kavrama, gözünde canlandırma gerçekleştirilir. Öğrenmede soyut nitelik kullanıldığında; sezgi, hayal edicilik ve görünenin ötesini görme yeteneği kullanılmıştır.

Smith (2002: 66)'e göre, Kolb öğrenme sürecini dört süreçle tanımlamıştır: deneyim, gözlem, kavramsallaştırma ve eylem. Sözü edilen bu süreçleri öğrenme stilleriyle bağlantılı tanımlamıştır. Mumford ve Honey (FEDA,1995: Akt: Smith, 2002: 66) çalışmalarıyla İngiltere'de büyük ilgi uyandırmışlardır. Onlar bireylerin bir ya da iki öğrenme stilini tercih etme eğiliminde olduklarını ve bununda daha önceki eğitim deneyimlerinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler. En etkili öğrenenler dört öğrenme stilini de kullananlardır ve öğrenciler kendi tercihlerini biliyorlarsa bunu yapmaları için onlara yardım edilebilir. Mumford ve Honey öğrenenlerin kendi öğrenme stillerini belirleyebilmeleri için iki tanı testi geliştirdiler. Bunlar öğrencilerin öğrenme yollarının farkına varmalarını sağlamak ve ders çalışma

stillerini geliştirmek için birçok okulda uygulandı.

Öğrenme stillerinin öğrenilmesinin amacı farklı fakat tamamlayıcı yolları öğrenmeye dahil etmesi ve yaşantıyı (deneyimi) dikkate almasıdır. Yetişkin öğrencilerin bir önceki deneyimlerinin faydasını gördükleri ve daha çok akademik yaşantıya sahip öğrencilerin kavram oluşturmak için desteğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bireysel ve uygulamalı proje tabanlı güçlü kurslar bu öğrenme stillerinin tamamını kullanır. Bu da daha geniş öğrenci kitlesine uyduğunu göstermektedir (Smith, 2002: 67).

Öğrenmek ve öğretmek için birçok yol vardır. Her birey öğrenebilir ama aynı şekilde öğrenemez. Bütün bireylere uyan bir öğrenme stili yoktur. Bununla birlikte iyi veya kötü öğrenme stili de yoktur. Önemli olan her bireye en uygun şekilde öğreneceği stille öğretmektir. Herkesin farklı düşünme ve öğrenme biçimi vardır. Her insanın en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilidir. Bir bireyin algılamasını, çevredeki diğer insanlarla ilişkilerini ve öğrenme çevresindeki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısı, onun öğrenme stilini belirlemektedir.

Psikologlar; psikoloji biliminin başından beri öğrenme konusuna ilgi göstermiş, öğrenme ve bireye en uygun öğrenme stilini içeren farklı öğrenme modelleri ortaya koymuşlardır. Bu bölümde, bu modellerden birisi olan ve araştırmanın veri toplama aracı olan Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli hakkında bilgi verilecektir.

2.5.3. KOLB ÖĞRENME STİLİ

Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacı ile Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiştir. Ancak daha sonra aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1984 yılında yeniden düzenlenip geliştirilen envanter, bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenme sürecindeki yeteneklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Johns (2001) “Kolb’un Büyüme Ve Gelişim Teorisini Araştırma” konulu çalışmasında, Kolb’ un öğrenme stili envanteri geliştirildikten 30 yıl sonra öğrenmenin aşamalarını ve insanların yeni bilgiyi almadaki tercih ettikleri yolları anlamak için sıkça kullandıklarını vurgulamaktadır.

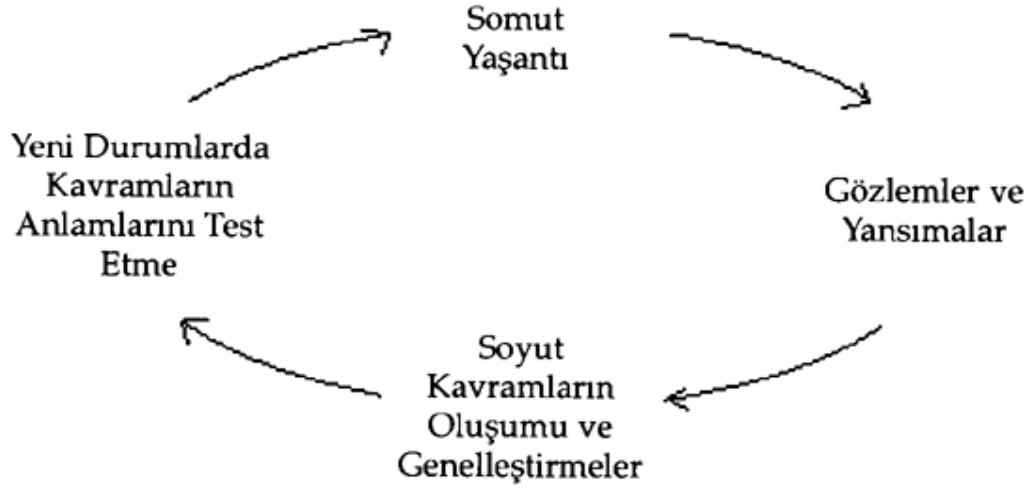
Kayes (2005)’e göre, Kolb’un öğrenme stili envanteri kişisel öğrenme tercihlerini ölçmek için kullanılan araçlardan en önemli ve en çok kullanılanlardan biridir.

Loo (2004: 99)’a göre Kolb’un deneyimsel öğrenme modeli oldukça fazla ilgi ve uygulamayı çeken iyi kurulmuş bir modeldir. Öğrenme, gözlem ve deneyimin yansımalarına temel oluşturan somut deneyimle başlayan dört aşamalı bir evre olarak düşünülmektedir.

Kolb, yaşantısal öğrenme sürecinde üç modelden etkilenmiştir. Bunlar: Kurt Lewin, John Dewey ve Jean Piaget’nin yaşantısal öğrenme modelleridir.

Lewin’in yaşantısal öğrenme modelindeki öğrenme; değişme ve gelişme, şimdi yaşantısı ile başlamakta, yaşantı ile ilgili veri ve gözlemlerin toplanması daha sonra bu verilerin analiz edilmesi ve sonuçların bireyin yeni yaşantılar seçmesine ve davranışlarında değişikliklere katkı getirmesi amacıyla dönüt olarak verilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu modele göre öğrenme dört basamakta gerçekleşen bir döngüdür: somut yaşantılar, gözlem ve yansımaların, gözlemler de soyut kavram ve genellemelerin temelini oluşturmakta: kavramların yeni durumdaki anlamların test edilmesi ise bireyin yeni yaşantılar geçirmesine hizmet etmektedir. Soyut kavramların test edilmesi ve geçerliliğin sağlanmasında şimdi ve buradaki somut yaşantıların kullanılması ve okul ortamında yürütülen gözlem yönteminin dönüt sürecine bağlı olması bu modelin en önemli özellikleridir (Kolb 1984: 21).

Çizelge 2.2. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli



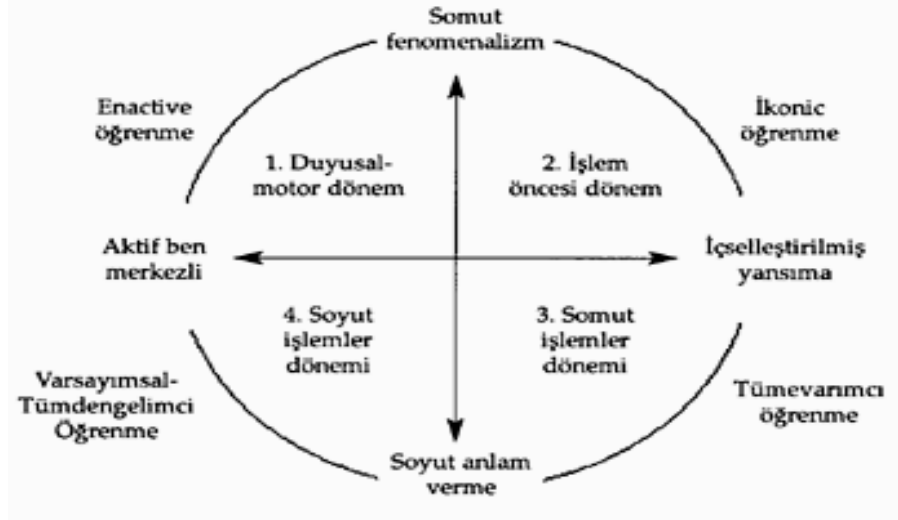
Kaynak: (Kolb, 1984: 21)

Dewey'in yaşantısal öğrenme modelinde kavramlar ve yaşantılar, gözlemler ve davranışlar iç içedir. Deweyin öğrenme döngüsü içtepi, gözlem, bilgi ve düşünce olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır. Dewey'e göre yaşantılar bireyler de içtepilerin oluşmasına neden olmakta; içtepiler bireyin etrafını gözlemlemesini ve bilgi edinmesini sağlamakta, böylece birey bir sonuca varmaktadır. Öğrenme döngüsünün sonucunda bireyin elde ettiği düşünce kendisinde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlamakta, bu da öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Kolb 1984: 22-23).

Piaget'e göre ise, yaşantı ve kavram, yansıma ve davranış yetişkin düşüncesini gelişiminde temel teşkil etmektedirler. Birey, bebeklikten yetişkinliğe doğru gelişim aşamasında, somut olaylardan soyut bir yapıya, aktif ben merkezci bir yaklaşımdan yansıtıcı içsel bir öğrenmeye doğru ilerlemektedir. Öğrenme süreci kişi ve çevresinin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Piaget'e göre öğrenme, kavramların yaşamdaki deneyimlere yerleştirilmesi ve yaşamdaki deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümsemesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleridir. Öğrenme ya da Piaget'nin deyimi ile zihinsel uyarılma bu iki sürecin dengelenmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yerleştirme süreci özümseme sürecini etkisi altına aldığı anda, taklit yani kişinin evrenin etkisi altında şekillenmesi; tersine; özümseme süreci yerleştirme sürecini etkisi altına aldığı anda ise, bireyin

çevresel gerçekleri bir kenara itip, kendi kavramlarını empoze etmesi söz konusu olmaktadır. Bilişsel gelişim süreci somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya, özümseme ve yerleştirmenin sürekli etkileşimi üzerine kurulmuştur (Kolb, 1984: 24-25).

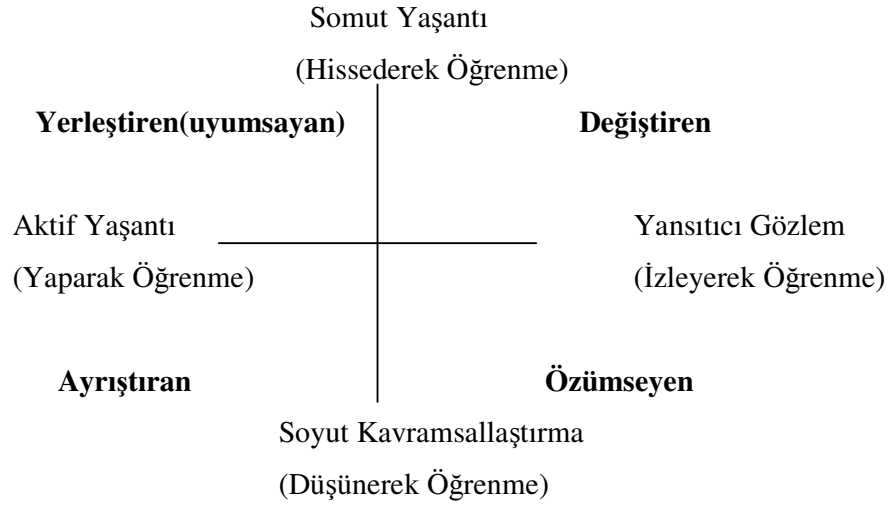
Çizelge: 2.3. Piaget'e göre Öğrenme ve Bilişsel Gelişimi



Kaynak: (Kolb, 1984: 21)

Öğrenme süreci tüm bireyler için aynı değildir. Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar, her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır. Deweyin belirttiği gibi kişi, bir konu, bir birey, düşünen arzu ve beklentileri olan kendi başına bir bütündür. Psikolojik tür ve stiller değişmez kişilik özellikleri değil, sadece kalıcı durumlar olarak düşünülebilmektedir. Bu durumların kalıcı ve dayanıklı olması ne bir takım genetik faktörlerden ne de çevre etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu kalıcı kişilik örüntüleri, kişi ile çevresinin etkileşiminin bir ürünüdür. Herhangi bir birey, duyu organlarının, sinir sisteminin ve kaslarının küçük bir bölümünü aynı anda ve başarıyla kullanabilir. Pek çok durumda kişinin tek bir davranışa yönelmesi onun, öyle bir bilgi aldığından otomatik olarak belirli bir yol izlemeyi öğrenmesinden kaynaklanmaktadır. Bireyler, belirli kültürel yapılar tarafından programlandıkları şekilde davranmaktadırlar (Kolb, 1984: 58-60).

Çizelge 2.4. Kolb Öğrenme Modeli



Kaynak: Aşkar ve Akkoyunlu (1993).

Kolb'un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bir bireyin bu döngünün neresinde yer aldığını belirlemek için "Öğrenme Stilleri Envanteri"nden yararlanılır.

Kolb kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için ne tip yollara başvurduklarını inceleyerek öğrenme biçimlerinin envanterini geliştirmiştir(Çizelge, 2.3). Kolb, kişinin öğrenmesini iki eksenin uçlarındaki dört ayrı tercih noktası ile açıklamaktadır. Dikey eksenin üst noktasındakiler problemlere sistematik yaklaşımda bulunma yerine, kişisel duyularına güvenirlir. Eksenin diğer ucundakilerde ise mantık hakimdir. Onlar eşya ve olayları mantıksal olarak analiz ederek soyutlamayı, kendileri ile ilişkilendirmeyi tercih ederler (Özden, 1999: 76-77).

Kolb'un orijinal modeli, somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) olmak üzere dört basamaktan oluşan döngüsel bir süreci içermektedir (Katz and Heimann, 1991 : 240; Sutliff and Baldwin, 2001: 22). Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için "yaparak" öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Çizelge 2.4' de yer alan;

Öğrenme Biçimleri: Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde yer alan;

- a. Somut Yaşantı,
- b. Yansıtıcı Gözlem,
- c. Soyut Kavramsallaştırma,
- d. Aktif Yaşantı.

Öğrenme Stilleri: Kolb'un tanımladığı dört temel öğrenme biçiminin bileşenleri.

- a. Somut Yaşantı + Aktif Yaşantı = **Yerleştiren,**
- b. Somut Yaşantı + Yansıtıcı Gözlem = **Değiştiren,**
- c. Yansıtıcı Gözlem + Soyut Kavramsallaştırma = **Özümseyen,**
- d. Soyut Kavramsallaştırma + Aktif Yaşantı = **Ayrıştıran.**

Öğrenme Yolları: David A. Kolb tarafından tanımlanan dört öğrenme biçimini simgeleyen;

- a. Somut Yaşantı için "hissederek",
- b. Yansıtıcı Gözlem için "izleyerek ve dinleyerek",
- c. Soyut Kavramsallaştırma için "Düşünerek",
- d. Aktif Yaşantı için "Yaparak" öğrenmeyi ifade etmektedir.

Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani Kolb'un yaşantısal öğrenme modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır (Kolb, 1984: 40).

Burada bireyin öğrenme stitilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stitili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. Kolb'un tanımladığı dört öğrenme şeklinin özellikleri ve öğrenme etkinlikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Somut Yaşantı:

Yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek, düşünmekten daha önemli görülmektedir.

a. Somut Yaşantının Özellikleri:

Bireysel yaşantılar, kişilerle etkileşim, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Kayes (2005: 250)'e göre, deneyim doğrudan duygu ve hislerin dünya ile etkileşim için kullanılmasını içerir.

b. Somut Yaşantının Öğrenme Etkinlikleri:

Yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yer almaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25)

2. Yansıtıcı Gözlem:

Düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek, olayları farklı görüş açılarından değerlendirme süreci üzerine kurulmuştur. Kayes (2005: 250)'e göre, mevcut deneyimleri anımsamayı, deneyimlerin detaylarını yeniden anımsamayı, deneyimler hakkında yeni bilgi toplamayı içerir.

a. Yansıtıcı Gözlemin Özellikleri:

Karar vermeden önce ilgili olayı dikkatlice izleme; ilgili nesneye değişik açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur.

b. Yansıtıcı Gözlemin Öğrenme Etkinlikleri:

Düz anlatım yönteminin işe koşulduğu ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınama durumları bu öğrenme biçimindeki bireyler için önerilmektedir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

3. Soyut Kavramsallaştırma

Mantık, kavramlar ve düşünceler duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Genel kurallar, kuram geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım önem kazanmaktadır. Kayes (2005: 250)'e göre, deneyimlerden anlam çıkarmayı, gelecekle ilgili eylemleri yönetmek için plan üretmeyi içerir.

a. Soyut Kavramsallaştırmanın Özellikleri:

Bu öğrenme şeklini benimseyen bireyler yalnız olarak çalışırlar, kuramları okuyarak öğrenirler ve düşüncelerini mantıksal bir şekilde sunmaları etkili bir

öğretim için gereklidir.

b. Soyut Kavramsallaştırmanın Öğrenme Etkinlikleri:

Bu öğrenme şeklini benimseyen bireyler; düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenme etkinliğini tercih ederler (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

4. Aktif Yaşantı

Bireyler çevrelerini etkileme ve durumları değiştirme özelliğine sahiptirler.

a. Aktif Yaşantının Özellikleri:

Bu öğrenme şekline sahip bireyler de izlemekten çok, pratik uygulamalar yapma, mutlak gerçek yerine, işe yarayanı benimseyip, diğerlerini reddetme eğilimi vardır. Bu öğrenme şeklinde iş bitiricilik yeteneğinin ön plana çıktığı, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenme tercih edilmektedir. Kayes (2005: 250)'e göre, planları yaparak test etmeyi içerir.

b. Aktif Yaşantının Öğrenme Etkinlikleri:

Aktif Yaşantı Öğrenme şeklini benimseyen bireylere öğrenme-öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projeleri kapsayan eğitim durumları ortaya konulmalıdır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

Her bir öğrenme şeklini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek", aktif yaşantı için "yaparak" öğrenmedir. Ancak, bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir öğrenme şekli bulunmamaktadır. Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel öğrenme şeklinin bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisine çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireylerin öğrenme stili envanterine verdikleri cevapların değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanlara göre bireyin hangi öğrenme stiline girdiği belirlenir. Bu öğrenme stilleri 1) "Değiştiren", 2) "Özümseyen", 3) "Ayrıştıran", 4) "Yerleştiren" dir.

Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür ve birey için zaman zaman bu dört öğrenme şeklinden biri öncelik kazanır ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesi kaçınılmazdır. Her bireyin, öğrenme stili de bu dört temel öğrenme şeklinin bir bileşenidir.

Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünü artırmasına yardımcı olur. Bir öğrenen olarak birey kendisinin zayıf ve güçlü yanlarını bilmesi sonucunda, zayıf olan yönlerini geliştirmek için çaba sarf eder. Kolb'un tanımladığı dört öğrenme stiline özellikleri, güçlü yönleri ve zayıf yönleri aşağıda kısaca açıklanmıştır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

1. Değiştiren Öğrenme Stili:

Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme şekillerini kapsar.

a. Değiştiren Öğrenme Stiline Özellikleri:

Bu bireylerin en önemli özellikleri, düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Bu bireylerin temel yeteneği, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Bu bireyler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar. Bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar. Bu öğrenme stiline değiştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireyler, bir beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana getirmesinin istendiği durumlarda daha iyi performans göstermeleridir (Peker, 2003: 57).

Kolb (1985: 7)'a göre, bu öğrenme stiline sahip olanlar yaratıcı ve duygulara karşı hassas, sanatta, eğlencede etkili olmaktadır.

b. Değiştiren Öğrenme Stiline Güçlü Yönleri:

Hayal gücü, kişileri algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme, kişilerin hislerine karşı duyarlılık, değerlere karşı duyarlılık, ön yargısız dinleme, bilgi toplama ve olayların sonuçlarını hayal etme gibi becerileri kapsayan yönler(Kolb, 1984: 93-95).

c. Değiştiren Öğrenme Stiline Zayıf Yönleri:

Seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalmadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

2. Özümseyen Öğrenme Stili

Bu stil soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme şekillerini

kapsar.

a. Özümseyen Öğrenme Stilinin Özellikleri:

Bu bireylerin en önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireyler de sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur (Peker, 2003: 57). Bu öğrenme stiline sahip kişiler için bir kuramın mantıki geçerliliği pratik değerinden daha önemlidir. Bireyler bir şeyler öğrenirken kişiler yerine soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanırlar. Bu öğrenme stili özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için çok gerekli görülmektedir. Kolb (1985: 7)'e göre bu öğrenme stiline sahip insanlar bir teorinin pratik değerinden çok mantıksal sağlamlılığına daha fazla önem verirler. Bu öğrenme stili bilgi ve bilimle ilgili mesleklerde etkililik için önemlidir.

b. Özümseyen Öğrenme Stilinin Güçlü Yönleri:

En kuvvetli yönleri planlama yapma, modeller oluşturma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirme, bilgileri organize etme, deneyler planlama ve niteliksel verileri analiz etmeyi kapsayan düşünme yönleri (Kolb, 1984: 93-95).

c. Özümseyen Öğrenme Stilinin Zayıf Yönleri:

Hayal kurma, pratik uygulamalardaki eksiklik ve sistematik bir yaklaşım izlememeleridir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

3. Ayrıştırıcı (Converger) Öğrenme Stili

Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme şekillerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip insanlar fikir ve teorilere pratik kullanımlar bulmada en iyilerdir. Bu öğrenme becerileri teknoloji içeren mesleklerde etkili olmak için önemlidir (Kolb 1985: 7).

a. Ayrıştırıcı Öğrenme Stilinin Özellikleri:

Bu bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmadır. Bu öğrenme stiline ayrıştırıcı denmesinin nedeni; bu stile sahip bireyler bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır. Bu öğrenme stiline sahip insanlar bilgi organize edilir, özel problemler üzerine odaklanılabilir. Bu bireyler duygularını kontrol altına

alabilirler (Peker, 2003: 57). Bireyler problem çözerken sistemli olarak plânlama yaparlar ve yaparak öğrenirler. Bu stile sahip bireylerin belli başlı özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapabilmeleridir. Yarak öğrenme önemlidir.

b. Ayrıştırıcı Öğrenme Stilinin Güçlü Yönleri :

Problem çözme konusunda başarılıdırlar. Birey problem çözerken sistemli olarak planlama yapar (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25). Yeni düşünce ve eyleme geçirme yolları yaratma, yeni düşünceleri deneme, en iyi çözümü seçme, hedefler belirleme ve kararlar alma gibi karar verme becerilerini çağrıştırmaktadır (Kolb, 1984: 93-95).

c. Ayrıştırıcı Öğrenme Stilinin Zayıf Yönleri :

Yanlış problemi çözme, çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olmadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

4.Yerleştiren (Uyumsuz) Öğrenme Stili

Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme şekillerini kapsar.

a. Yerleştiren Öğrenme Stilinin Özellikleri:

En önemli özellikleri, bir şeyler yapma, plânlama yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireyler, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun olmalarıdır. Teori veya plânlama gerçeklere uymadığı durumlarda, yerleştiren stile sahip bireyler, plân veya teoriyi terk ederler. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden ziyade, bilgi için diğer insanlara son derece güvenirlir, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Bu bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilirler, fakat bazen sabırsız gibi görünürler. Öğrenme durumunda bu bireyler açık fikirlidirler ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar (Peker, 2003: 57). Mantıki analizlerden çok duygulara bağlı davranmaya eğilimleri vardır. Yarak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Kolb (2005: 7)'e göre, bu öğrenme stili satış ve pazarlama gibi hareket odaklı işlerde etkilik için önemlidir.

b. Yerleştiren Öğrenme Stilinin Güçlü Yönleri :

Bireylerin iş bitirici olmaları, liderlik ve risk almaları, kendini hedeflere

adama, yeni fırsatlar arama ve değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım ve diğer bireylerle ilgilenme gibi harekete yönelik beceriler olarak tanımlanabilecek yönler (Kolb, 1984: 93-95).

c. Yerleştiren Öğrenme Stilinin Zayıf Yönleri :

Anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işin zamanında bitmemesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmamadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

Kayes (2005: 250)'e göre, her öğrenme stili insanların nasıl öğrendiklerinin özelliklerini tarif etmektedir. **Değiştiren**; yaratarak, yeni fikirler üretmek ve ihtimaller hayal ederek öğrenen insanları tarif eder. **Özümseyen**; bilginin bir çok kaynağından seçip öğrenmeyi, mantığı ve bilgiyi adım adım planlamayı tercih eden bireyi tarif eder. **Ayrıştırıcı**, pratik problemleri çözerek, karar vererek, problemle ilişkiye geçerek öğrenmeyi seven bireyleri tarif eder. **Yerleştiren**; hareket ederek, risk alarak ve liderlik rolleri alarak öğrenmeyi tercih eden kişileri içerir.

Loo (2004: 100)'ün aktarmalarında Kolb (1985), değişkenleri birçok farklı bakış açısından somut durumları en iyi gözleyenler olarak; özümseyenleri çok geniş bilgiyi mantıksal ve tam formlara yerleştiren ve en iyi anlayanlar olarak; ayrıştırıcıları ise fikir ve teorilere pratik kullanımları en iyi bulanlar olarak; uyumsayanları mantıksal analizlerden çok içgüdüsel sezgiyle ve eldeki deneyimle öğrenen insanlar olarak tasvir etmektedir.

Desmedt ve diğerleri (2004: 49)'ne göre, Kolb'un öğrenme stili, her öğrenme çevresinin ve her akademik disiplinin ya da alanın öğrenene özel talepler yüklemekte; farklı disiplinlerin farklı öğrenme gereklerine sahip oldukları farklı öğrenme stillerine eğilim göstermektedir. Öğrenciler, öğrenme stilleriyle benzeşen bir akademik disiplini seçebilir ve o disiplini öğrenme sürecinde sosyalleşme yoluyla sonuç olarak uygulayabilirler. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olanların meslekleri özellikle mühendislik alanlarını içerirken, özümseyen öğrenme stiline sahip olanların meslekleri doğal bilimler ve matematikte toplanmıştır. Eğitim, hukuk gibi sosyal meslekler olarak adlandırılanları kapsamaktadır.

Crow (2000: 15), Kolb'un öğrenme stillerinin her gruba en iyi uyan öğretim teknikleri ile eşleştirme yapmıştır. Eşleştirme Tablo 2.2'de gösterilmiştir

Çizelge: 2. 5. Öğrenme Stili, Öğretim Tekniği Karşılaştırması

Öğrenme Stili	En İyi Öğretim Teknikleri
Uyumlayanlar	Grafik çizmek, Yöneltilmiş yorumlama, Örnekler, Sınıfta uzman, Filmler, Portföy, Okuma parçaları, Rol oynama, Benzeşim, Çalışma klavuzu, Yüksek sesle konuşma, Üç aşamalı çalışma grubu, Ardı ardına yapma
Özümseyenler	İşbirlikçi öğrenme, Konferans, Tam öğrenme, Anımsama tekniği, Modeller, Bir dakikalık çalışmalar, Aralıklı tartışma, Projeler, Kanıtlar-Teoremler, Çalışma klavuzları, Dönem ödevleri, Hipotezler, Denenceler.
Ayrıştırıcılar	Durum çalışmaları, İşbirliği / staj, Alan çalışmaları, Ev ödevi problemleri, İş takip etme, Laboratuvar çalışmaları, Benzer ortam
Değiştirenler	Karikatür, Dört köşe, Grup tartışması, Sınıf içi sunumlar, Günlükler (gazete), Posterler, Paneller, Öğrenci-öğretmen tartışması

Kaynak: Crow(2000: 15-16),

Bireylerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri öğrenme döngüsünün bazı basamaklarındaki kuvvetli yönlerini bilmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenmede verimli olabilmenin yolu bu kuvvetli yönlerin geliştirilmesi, daha da önemlisi zayıf yönler üzerinde alıştırmalar yaparak, bütün becerilerin öğrenme sürecinde işe koşulmasının sağlanmasıdır.

Bireyin öğrenme stilini bilmesi onu etkin bir problem çözücü konumuna getirmektedir. Bireyin yaşam içerisinde ya da mesleğini icra ederken karşılaştığı problemler: problemi tanımlama, çözülecek problemi seçme, farklı çözüm yolları üretme, olası sonuçları değerlendirme ve çözümü uygulama aşamalarını içermektedir (Fidan, 1986: 195-197).

Kolb (1984. Akt: Crowe. 2000: 14). 800 yönetici ve mezun olmuş öğrencilerin öğrenme stilleri ve meslekleri üzerine yaptığı araştırma sonucu aşağıdaki çizelgede verilmektedir.

Çizelge: 2.6. Öğrenme Stilllerine Uygun Meslekler

Yerleştirenler: İş adamları	Değiştirenler: Politik Bilimler, İngilizce, Tarih, Psikoloji
Ayrıştırıcılar: Hemşire, Mühendis	Özümseyenler: Yabancı dil, Kimya, Fizik, Ekonomi, Sosyoloji, Matematik

Kaynak: Kolb(1994. Akt: Crowe. 2000. s.14)

Kolb (1984: 96 Akt: Egür, 1998), sosyal bilimler ve mühendislik bölümleri mezunlarının öğrenme stilleri ile mesleklerini icra ederken işe koştukları becerileri karşılaştırdığı çalışmanın sonuçlarını bir düzlem üzerinde yer alan yeterlik alanları aşağıdaki gibidir:

YERLEŞTİRİLEN

- (o)kendini hedeflere adama
- (ö)yeni fırsatlar arama ve değerlendirme
- (p)başkalarını etkileme ve yönetme
- (r)kişisel katılım
- (s)diğer bireylerle ilgilenme etme

AYRIŞTIRAN

- (j)yeni düşünme ve eyleme geçirme
- (k)yeni düşünceleri deneme
- (l)en iyi çözümü seçme
- (m)hedefler belirleme
- (n)kararlar alma

DEĞİŞTİREN

- (a)kişilerin hislerine karşı duyarlılık
- (b)değerlere karşı duyarlılık
- (c)ön yargısız dinleme
- (d)bilgi toplama
- (e)garip olayların sonuçlarını hayal

ÖZÜMSEYEN

- (f)bilgileri organize etme
- (g)kavramsal modeller oluşturma
- (h)kuram ve düşünceleri test etme
- (ı)deneyler planlama
- (i)niteliksel verileri analiz etme

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bakioğlu ve Özcan (2001). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri” adlı araştırmasında ilköğretim yöneticilerinin hizmet öncesindeki kariyer gelişimini etkileyen unsurlar, kariyer gelişiminde çalıştıkları okulun özel veya devlete ait oluşunun yarattığı fark, geleceğe yönelik kariyer planları ve meslek içinde kendilerini nasıl geliştirdikleri hususları incelenmeye çalışılmış. Sonuçta, hizmet öncesi okul yöneticiliği eğitiminin yetersiz olduğu, devlet okulu yöneticilerinin kariyer gelişimlerinin günlük işlerden etkilendiği ve internet imkanlarının az olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri, çağdaş yaklaşımlardan eğitim yönetimi kitapları vasıtasıyla haberdar olduklarını bildirmişlerdir. En etkili oldukları yılların 46-50 yaş dilimini kapsadığı ve 1-3 yıl deneyimli okul yöneticilerinin daha fazla hizmet içi eğitim yaptığı belirlenmiştir.

Töremen (2003), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler” adlı çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır;

Okul yöneticileri görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için birtakım yeterliliklere sahip olmalıdır. Çünkü okul örgütlerinde temel girdi ve çıktı insan olduğu için eğitim yöneticilerinin sorumlulukları diğer örgütlere göre daha fazladır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin özellikle okullarında yönetici olmaktan çok lider özelliklerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Günümüzdeki yönetim anlayışlarından olan toplam kalite yönetimi, öğrenen okul ve sinerjik yönetim gibi yönetim anlayışlarına uygun davranışlar göstermesi gereklidir. Bunun için ilköğretim okul yöneticilerinin şu davranışları göstermeleri gerekir:

- Okulu için vizyon ve misyon geliştirme,
- Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özellikleri gösterip personelini geliştirme,
- Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirme,
- Okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlama,

- Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlama,
- Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırma,
- Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimseme,
- Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri alma,
- İlköğretim okul yöneticilerinin okul örgütlerini amaçlarına ulaştırabilmek için yöneticiden çok lider özellikleri taşımalarıdır.

Bursalıoğlu (2003: 160), “Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” konulu araştırmasında, ilköğretmen okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler üzerinde durmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerini, okul yöneticilerini ve öğretmenleri araştırma kapsamına almıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken yeterliklerden bütün deneklerin görüş birliği ile destekledikleri şunlar olmuştur: Tarafsız değerlendirme yapabilmek, okul ve çevre güçlerinden yararlanabilmek, liderlik, öğrenci rehberliği, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma, korunma, araştırma, geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilmek, okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme, okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilmek, okul ve çevre ilişkilerinde, basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilmek.

Açıkalm (1977)'in araştırmasında "Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri" ile ilgilidir. Araştırmanın amacı, orta düzeyde bir yöneticilik olan milli eğitim müdürlerinin yeterliklerine ulaşmaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; milli eğitim müdürlerinin yeterliklerinin davranışa dönük tanımları yapılmış, yeterlik düzeyleri belirlenmiş, yeterlik yönetim süreçleri başlığı altında gruplanmış ve problemin uzantıları için kaynak olabilecek bulgular elde edilmiştir.

Uygun (2004) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri” adlı çalışmada okul müdürlerinin katılımcı yönetim yeterliliklerinin ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre;

1. Öğretmenler, yönetsel işlerden en çok ”Derslerin denetlenmesi ve denetim

sonuçlarının değerlendirilmesi konularında” okul müdürlerinin katılımcı davrandıklarını belirtmişlerdir,

2. Öğretmenler, yönetsel işlerden en az ”Okulun satın alma işleri ile ilgili konularda” okul müdürlerinin katılımcı davrandıklarını belirtmişlerdir,
3. Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde;
 - a) Erkekler, bayan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını daha yüksek düzeyde uyguladıklarını düşünmektedirler,
 - b) Hem bayan hem de erkek öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel işlerden, “öğrenci hizmetleri” konularında diğer konulara göre daha az katılım sağladıklarını düşünmektedirler,
4. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirildiğinde;
 - a) 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir,
 - b) 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin daha düşük olduğunu belirtmektedirler,
 - c) İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine genel olarak bakıldığında “öğrenci hizmetleri” konularında diğer konulara göre “daha az katılım” sağladıklarını belirtmişlerdir,
5. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kademelerine göre bakıldığında;
 - a) Birinci kademe öğretmenleri ile ikinci kademe öğretmenleri arasında İlköğretim Okulu Müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışının “Eğitim Planlaması” ve “Personel Hizmetleri” konularında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,
 - b) I. Kademe öğretmenleri okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliğini, II. Kademe öğretmenlerine göre düşük (Parasal konular hariç) bulmuşlardır,
6. Fen Bölümlerinden mezun olan öğretmenler, Sosyal bölümlerden mezun olan

öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler,

7. “Öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyen okul dışı etkenlere karşı tedbirlerin alınması konularında”, “Öğrencilerin, eğitsel kol faaliyetlerinin ve diğer etkinliklerinin planlanması konularında” ve “Rehberlik çalışmaları konularında” öğretmenler diğer yönetsel işlere göre okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını uygulama yeterliliklerini oldukça düşük değerlendirmişlerdir,

8. Genel olarak bakıldığında, okul müdürlerinin öğretmenleri yönetime katma yeterliliklerinin, yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Güven (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”. başlıklı tez çalışmasında okul müdürlerinin yönetim süreçlerine ilişkin yeterlikleri araştırılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

İlköğretim okulu yöneticileri, yönetim süreçlerinden karar süreci planlama süreci örgütleme süreci, iletişim süreci, etki süreci, eşgüdümleme süreci, değerlendirme süreci ile ilgili yeterlikleri konusunda “çoğunlukla” düzeyinde yeterli oldukları görülmektedir.

Demircan (2001), “İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler” adlı tez çalışmasında Bursalıoğlu'nun 1975 yılında yaptığı araştırmasının anketini kullanmıştır. Bu çalışmada onsekiz yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu alanlar:

- Karar verme,
- Planlama,
- Örgütleme,
- Okul içi ve dışı haberleşme etkinlikleri,
- Koordinasyon,
- Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi,
- Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlar,
- Liderlik davranışları,
- Okulda olumlu bir hava yaratılması,

- Eğitsel kolların kurulma ve çalışmasının değerlendirilmesi,
- Öğrenci rehberliği ve danışma hizmetleri,
- Disiplin ve devamın sağlanması,
- Okul personelinin yönetimi,
- Okul-çevre ilişkileri,
- Araştırma-geliştirme-yenileme alanları,
- Okulun işletmecilik ilkelerine göre yönetilmesi,
- Yardımcı hizmetlerin sağlanması,
- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılma, korunma ve bakımı.

Yukarıdaki alanların değerlendirilmesi sonucunda, okul müdürlerinin genel olarak yeterlik düzeyi ortadan yukarı (çok ve tam) düzeyde bulunmuştur.

Seçkin (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Süreçlerine İlişkin Yeterliklerin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada müdürlerin geldikleri öğretmenlik alanları ile eğitim yönetimi sürecine ilişkin yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kurnaz (2002), “İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik alanlarında yeterli bulmamaktadırlar.

Çınar (2002), “Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri” başlıklı doktora çalışmasında il genelinde milli eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, milli eğitim müdürleri bilginin elde edilmesi ve depolanması alt boyutunda kendilerini “üst düzeyde yeterli”, bilgiyi paylaşmada “en üst düzeyde yeterli”, ancak bilgiyi kullanma boyutunda “orta düzeyde yeterli” olarak algılamaktadırlar.

Işık (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri” başlıklı araştırmasının bulgularına göre, okul yöneticilerinin göstermesi gereken yeterlikler konusunda öğretmenlerin fikir birliği halinde olduğu yeterlikler şunlardır:

1. Okul yönetimine ilişkin kararları verirken, gruplar veya bireyler arası karar çözümlerinde tarafsız kalmayı başarma,
2. Okul yönetimine ilişkin kararları verirken, üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynama,
3. Okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinde açık ve etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanma,
4. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim-öğretim çalışmalarının başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirmeler yapma,
5. Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunlarda ikisini dengeli olarak yürütme,
6. Liderlik davranışları bakımından öğretmen, öğrenci ve diğer personelin bilgi ve becerilerinden yararlanma olarak tesbit edilmiştir.

Erden (1997), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri” başlıklı araştırmasında yöneticilerinin insan ilişkileri yeterliklerini belirlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, insan ilişkileri yeterlik alanlarının tamamında eğitim yöneticileri ile öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Yöneticiler, bu yeterlikleri “her zaman” ile “çoğu zaman” arasında gösterdiklerini belirtirken; öğretmenler yöneticilerin bu yeterlikleri “çoğu zaman” ile “arasıra” arasında gösterdiklerini belirtmektedirler.

Bayındır (2000), “İlköğretimde Okullarının Yeniden Yapılanması Sürecinde İnsan Kaynaklarının Etkili Kullanılmasında İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri.” başlıklı araştırmasında insan kaynakları yönetim işlevleri yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme basamaklarında incelemiştir. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerinden yetiştirme-geliştirme, bütünleştirme ve değerlendirme işlevlerine ilişkin davranışları öğretmenler üzerinde sergilemede “çok” düzeyinde yeterli oldukları ifade etmektedir.

Binbaşıoğlu (1983), “Eğitim Yöneticiliği” başlıklı çalışmasında; iyi bir okul ve eğitim yöneticiliği ile ilgili araştırmaların, iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiği üzerinde durduklarını belirterek iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken nitelikleri sıralamaya çalışmıştır. Bu nitelikler:

- konunun verdiği güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir,

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

Can (2002), “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi” başlıklı araştırmasında, bilgi toplumunun ve değişiminin mantığını yakalayan ve buna inanan eğitim yöneticisinin aşağıdaki davranışları ortaya koymuştur. Buna göre yöneticileri

göstermesi gereken davranışlar şöyledir:

- Yönetimin bir ekip çalışması olduğuna inanır, takım çalışmasının örneklerini kurumunda ve okulunda gerçekleştirir,
- Karara katılmanın önemine ve gereğine inanarak karardan etkileneceklere karar sürecinin aşamalarında görüşlerini ortaya koymalarına fırsatlar verir,
- Çalışanların her fırsatta kendilerini ifade edebilmeleri için örgütlenmelerine inanarak bunun zeminini hazırlamaya çalışır,
- Araştırma, geliştirme ve yenileştirmenin sürekliliğine inanarak, kendini yeterli görmeden devamlı daha etkili yenisini aramanın çabasını gösterir,
- Zaman yönetimi bilincine sahip olarak, zaman yönetiminin gereklerini işlemlere ve davranışlara dönüştürür,
- İşini sever, çalışanlarına işini ve kurumunu sevdirebilir, içten ve istekli kurumsal bağlılığı, bütünleşmeyi ve “biz” duygusunu sağlar,
- Her biri ayrı bir değer olarak personeline insan kaynakları anlayışı ile yaklaşabilir,
- Kurum amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve tüm eğitim çalışanlarının, amaç, beklenti ve ihtiyaçlarını birlikte düşünerek bunu dengeleyebilir,
- Etkili okullara etkili sınıflarla ulaşabileceğinin bilinciyle, öğretmenlere etkili sınıfları oluşturmanın yöntem ve tekniklerinde kılavuzluk eder,
- Bir öğretim lideri olarak, nitelikli öğretmenlerle nitelikli öğrencileri hazırlama sürecinde kendini sorumlu ve önemli bir rehber kabul eder.
- Eğitim kurumunda gerçekleştirilebilecek hedefleri tüm kurum çalışanlarıyla oluşturarak, okul vizyonunun paylaşılmasını ve benimsenmesini sağlar,
- Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü örgütsel kültür oluşturarak ve bunları sürekli geliştirerek öğrenci, öğretmen ve okul başarısının ve etkililiğinin sağlanmasında doğrudan ve dolaylı katkılarını ortaya koyar,
- Herkesi okulda bulunmaktan mutlu olan bireyler hâline getirmeye çalışır, sonuçta, sevgiye ve güvene dayalı insan ilişkilerinin, etkili yönetimin, kaliteli eğitim ve öğretimin örneklerini oluşturur.

Yeşiloğlu (1990), “Yönetici Geliştirme” başlıklı çalışması, günümüz yöneticisinden neler beklendiğine yöneliktir.

Doğan (1990), “Yöneticilik Ve Vizyona Dayalı Liderlik”. başlıklı doktora çalışmasında, liderlik ve yöneticilik, vizyon ve vizyona dayalı liderlik kavramları üzerinde durulmuştur.

Toprakçı (2001), “Okul Müdürlerinin Örgütleme Yeterliği” başlıklı araştırmasında “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri Formu”(Bursalıoğlu Form B) anketini kullanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda okul müdürü adaylarının, müdürlerin örgütleme yeterliğini, “orta” düzeyinde gördükleri bulunmuştur.

Yine Toprakçı (2001), tarafından yapılan bir diğere yeterlik çalışmasında “Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Yeterliği” araştırılmıştır. Araştırma okul müdürleri adayları üzerinde yapılmıştır. Araştırmada “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri Formu”(Bursalıoğlu Form B) anketini kullanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda okul müdürü adaylarının, müdürlerin eşgüdümleme yeterliğini, “az” düzeyinde gördükleri bulunmuştur.

Günay (2004)’ın yapmış olduğu, “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yerleştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Bir Araştırma” sında aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

- MEB' de kurum yöneticiliklerine atamalarda yeterlik (liyakat) ilkesine uyulmadığı görülmektedir. Her düzeyde atama politikasının yeterliğe ve nesnel ölçütlere, seçime dayalı olması nitelikli yöneticilerin işbaşına gelmesini sağlayacaktır. Yöneticilerin nitelikleri ile sergiledikleri yönetsel tutum ve davranışlar, sadece başında buldukları eğitim örgütlerini ya da birimleri değil, tüm eğitim sistemini ve tüm toplumu etkilemektedir,
- Personel seçme süreçleri çoğu kez yetenekleri aramak yerine, bireyin var olan yeterliklerini belirlemekle yetinmektedir. Yönetim kademesine aday olan bireylerin değerlendirilmesinde, yönetsel tutum ve davranışlara önem verilmemektedir. Bireylerin performansları göz ardı edilmektedir,

- Eğitim yönetimi meslekleşmemiştir. Yasa ve yönetmeliklerde, eğitim yönetiminin insan kaynağını öğretmenler oluşturmaktadır. Daha önceki yaşantısında ve eğitiminde, eğitim yönetimi alanı ile ilgili hiçbir öğrenim görmemiş olan öğretmenler yönetici olarak atanabilmektedir. Bu ise sistemin işleyişini bozmaktadır. Başarılı bir öğretmen kaybedilip başarısız ve verimsiz bir yönetici alınabilmektedir,
- Eğitim yöneticiliği seçme sınavına ilişkin duyurular, ağır isleyen bürokratik işlemlerden veya bazı art niyetli yöneticilerin tutumlarından dolayı, çoğu zaman adaylara geç ulaşmakta ya da hiç ulaşmamaktadır,
- Türkiye’de eğitim ve okul yöneticileri, yöneticiliğin gerektirdiği ön bilgilerden ve yönetim süreçlerinden başarıyla yararlanabilme becerilerinden yoksundurlar. Bu durum eğitim yöneticilerinin, eğitim sürecini ülke çıkarları ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütebilmeleri yolunda, başarı gösterebilmelerini zorlaştırmaktadır,
- Hizmet öncesi eğitim, eğitim yöneticisi atamalarında aranan bir nitelik olmadığından (ancak bir tercih sebebidir), eğitim yöneticilerinin eğitilmesine ilişkin programlar olmasına karşın, söz konusu bölüm mezunları değerlendirilememektedir,
- Eğitim yöneticisi adaylarının değerlendirilmesinde objektif kriterler büyük önem taşımaktadır. Kayırmacı duygularla verilmiş olan bazı ödüllerle şişirilmiş hizmet puanları, bir üst amirin insiyatifine bağlı olan sicil notları gibi, yönetici adayının elinde olmayan ölçütler, değerlendirmenin şeffaflığına gölge düşürmektedir,
- Eğitim yöneticisi adaylarını değerlendiren komisyon üyelerinin çoğu, değerlendirmesini yaptığı adayın yeterliklerine (Eğitim düzeyi) sahip değildir. Bu durum “yeterlik” ilkesi ile çelişmektedir.

Okutan (2003)’ın yaptığı “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları” başlıklı araştırmasında, okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre;

Okul müdürü adayı öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin idarî davranışları çağdaş yönetim ve liderlik davranışlarından çok, klâsik ve geleneksel yöneticilik yaklaşımına uygunluk göstermektedir. Buna karşılık, okul müdürlüğü sınavını kazanmamış ve eğitim yöneticiliği kursunu almamış öğretmenler, okul müdürlerinin idarî davranışlarını genelde çağdaş yöneticilik yaklaşımına uygun bulmaktadır (Okutan. 1988: 159-163). Bu sonuç, eğitim yöneticiliği sınavı ve eğitim yöneticiliği kursunun, yönetim uygulamalarını değerlendirme bakımından önemli bir husus olduğunu kanıtlamaktadır. Eğitim yöneticiliği kursundan geçerek, “okullu” olan öğretmenlerin, teori-uygulama çelişmesini daha rasyonel bir şekilde değerlendirebildikleri söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, okul müdürleri;

- güçlerini mevzuattan alarak, “mevzuat bekçiliği” yapmaktadırlar,
- öğretmenlere “rehberlik” yapmamaktadırlar,
- okulda ortaya çıkan bir problemi, problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmektedirler,
- öğretmenlere danışarak işlerini yürütmektedirler,
- değerlendirmelerinde “tarafli” davranmaktadırlar,
- “iş analizi” sürecini işletmemektedirler,
- daha çok formalitelere değer vermektedirler,
- “biz bilinci” ile “iş birliği bilinci”ni geliştirmekte yeterli değildirler.

Ayvacı ve Küçük (2005)'in “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Fen Bilgisi laboratuvarlarının Kullanımı Üzerindeki Etkileri” adlı çalışması sonucunda; okul müdürlerinin tamamına yakınının, branşlarının laboratuvara karşı bakış açılarını çok fazla etkilemediğini ve kendi sorumlulukları kapsamında fen laboratuvarının etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaya çalıştıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Fen Bilgisi öğretmenleriyle yürütülen anket çalışması bulguları da bu sonucu desteklemekte olup öğretmenlerin birçoğunun, okul müdürlerinin sayısal veya sözel kökenli olmalarının, laboratuvara karşı bakış açılarını etkilemediği görüşünde birleştiklerini ortaya koymaktadır.

Çelikten (2002)'in yaptığı "Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri" araştırma sonucuna göre;

- Görüşme yapılan bazı okul müdürleri bilgisayarın karar vermeye yardım ettiğini ve bilgisayar yolu ile elde edilecek verilerin daha güvenilir olduğunu ve böylece sağlıklı verilere dayanarak verilen kararların da daha isabetli olacağı görüşünü savunmuştur.
- b) Araştırmacının gözlemlerine göre özellikle taşra ilköğretim okullarında bulunan bilgisayarlar müdürün odasında muhafaza edilmekte ve çok nadir olarak diğer personelin kullanımına açılmaktadır.

Deniz (1997), yapmış olduğu "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasından elde ettiği bulgulara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin yeterlik alanlarından en yetersiz oldukları alanlar şunlardır:

Öğretme-öğrenmeye ilişkin;

- Sınıf öğretmenlerine göre, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması konusunda öğretmenlere rehberlik etme.
- Branş öğretmenlerine göre, öğrencilerin boş zamanlarını faydalı bir biçimde değerlendirebilecekleri sosyal imkanlar sağlama.

Yönetime ilişkin ise;

- Sınıf ve branş öğretmenleri tarafından, ödül ve ceza yöntemlerini verim ve morali yükseltecek biçimde uygulayabilme alanı, müdürlerin yeterli oldukları alan olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacının elde ettiği bulgulara göre; İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim alanında daha yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

Şahin, "İlköğretim Müdürlerinin Yeterlikleri" konulu çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticisinin görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken "yeterlikleri" saptamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara

göre; katılımcılar tarafından en fazla kabul görerek genel listede ilk onda bulunan yeterlik maddeleri şunlardır: Demokratik kişilik, insana saygılı olma, adil olma. aday öğretmenleri iş başında yetiştirme, ana dilini doğru ve güzel kullanma, dinleme becerisine sahip olma, bedensel ve ruhsal sağlık, çevredekilere güven verme, yeni fikirlere ve değişime açık olma ve okul-çevre arasındaki etkili bir iletişim kurma. Araştırma sonucunda 97 yeterlik, bir ilköğretim okulu müdürünün görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterlik olarak belirlenmiştir. Yeterlik alanlarının; öğretim liderliği, araştırma ve mesleki gelişim, insan kaynaklarının yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri başlıkları altında toplandığı görülmüştür (Şahin 2000: 254-259).

Oral (2003) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemektir. Araştırma için gerekli olan veriler D. Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme stilleri envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi 763 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler varyans analizi LSD testi ve Ki kare yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenme biçimleri ve bileşenleri açısından yapılan analizde öğrencilerin alanlarına göre soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile Soyut Kavramsallaştırma – Somut Yaşantı (SK-SY) öğrenme bileşenine ilişkin ortalama puanları arasında gözlenen fark önemli bulunmuştur. Fen ve sosyal alanlardaki öğrencilerin soyut kavramsallaştırma, Türkçe-matematik ve mesleki alanlardaki öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin alanları ile öğrenme stilleri arasında önemli fark gözlenmemiştir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğunun (% 43.1) ayrıştıran öğrenme stilini benimsedikleri saptanmıştır.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) D. Kolb’un “Öğrenme Stilleri Envanteri”ni kullanarak, yaşları 22-49 arasında değişen 103 kişilik üniversite mezunu üzerinde yaptıkları bir araştırmada, araştırmaya katılanların en fazla özümseyen (% 65) ve ayrıştıran (% 17) öğrenme stillerini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Aynı araştırmada sosyal bilimcilerin % 73’ü, fen bilimcilerin % 74’ü özümseyen, mühendislerin ise % 83’ü ayrıştıran öğrenme stilinde yer aldıkları saptanmıştır.

Kılıç (2002) yaptığı araştırmada, “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi”ni belirlemeyi amaçlamıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için D. Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma Ankara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinden Enformatik Bölümü'ne bilgisayar dersi almak için gelen 118 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin en fazla özümseyen (% 43.2) ve ayırıştırıcı (%22.0) öğrenme stilini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Demirbaş (2001) "İç Mimarlık Eğitiminde ki Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri İle Başarı Derecelerinin İlişkileri" adlı araştırmasında Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmış, İç mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü öğrencilerinin öğrenme biçimi tercihlerinin, başarı derecelerine etkisini değerlendiren bir araştırma yürütmüştür. Tasarım öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin başarı dereceleri ile ilişkisi analiz edilmiştir. Stüdyo süreci kapsamındaki tasarım eğitiminin farklı aşamalarında, farklı öğrenme biçimleri olan öğrencilerin başarı dereceleri arasında istatistiksel olarak belirgin farklılıklar bulunmuştur. Buna karşılık, sürecin sonunda, farklı öğrenme biçimleri olan öğrencilerin başarı dereceleri arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Mutlu (2003) "Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi" konulu araştırmasının amacı, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, 6. Sınıfta, öğrenme stillerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladığını tespit etmektir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb (1985) tarafından belirtilen ÖSE normları dikkate alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almadıkları tespit edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler) stilinde olduğu tespit edilmiştir.

Ekici (2001) "Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi" adlı doktora tez çalışmasının amacı; liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yapıp yapılmadığını belirlemektir.

Araştırma sonunda biyoloji öğretmenlerinin I. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. II. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Somut Ardışık ve III. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim

yaptıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kullandıkları öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenirken, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına , öğretim yaklaşımları konusunda hizmet-içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumuna ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu alt ve üst sosyo-ekonomik çevre değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Başbüyük (2004), “Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: Mccarthy Modeli” adlı çalışmasında Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan Kolb öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının hangi öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ikinci tip öğrenen, üçte birine yakınının üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen olduğu belirlenmiştir.

Ergür (1998), “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması.” Adlı çalışmada 569 öğrenci ve 310 öğretim üyesine uygulanan Öğrenme Stilleri Envanterinden elde edilen puanların öğrenme biçimleri ve bileşenlerine ilişkin hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için öğrenme biçimleri ve bileşenleri arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir.

- Üniversiteye giriş puan türüne göre gruplanan bölümlerdeki erkek ve kız öğrenciler ile kadın öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına bağlı olarak;
 - a- Kız öğrencilerin kadın öğretim üyelerine nazaran Ayrıştıran, kadın öğretim üyelerinin ise kız öğrencilere nazaran Yerleştiren öğrenme stilini daha çok benimsedikleri,
 - b- Erkek öğretim üyelerinin, erkek öğrencilere göre Değiştiren öğrenme stilini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir.

Bilgin ve Durmuş (2003), “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”. Çalışmasında veri toplama aracı olarak Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğrencilerin öğrenme stillerini ölçen ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim 2.kademe öğrencilerinin

katılımcı ve bağımsız öğrenme stilleri ile başarıları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken bağımlı öğrenme stili ile başarıları arasında olumsuz bir ilişki vardır. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarıları düşük bulunmuştur.

Baran (2000), “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında Gardner tarafından geliştirilen ve Abacı(2000) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçe’ye uyarlanan “Çoklu Yetenek Testi”, benlik saygılarını belirlemede “Benlik Saygısı Ölçeği”, ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmede “Sürekli Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencileri çoklu yetenek/ öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bölümler ile görsel, müzik, matematik-mantık yeteneği, kişiler arası ve kişi içi ilişki yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çoklu yetenek/zeka ile cinsiyet arasında, kızların lehine anlamlı; anne öğrenim durumuna, üniversite mezunu olanların lehine anlamlı; babanın öğrenim durumuna göre üniversite mezunu olanların lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Annenin çalışma durumu ve aylık gelir düzeyi ile çoklu yetenek/zeka arasında anlamsız olduğu görülmüştür.

Öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin benlik saygısı incelendiğinde, yalnızca eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Kabadayı (2001), “Bilişsel Öğrenim Biçemleri Ve Öğrenci Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi.”adlı araştırmasında öğrencilerin bilişsel öğrenim biçemleri, bu araştırma için yeniden düzenlenmiş olan “Briggs-Myers Tip Göstergesi (B.M.T.G.)” ölçeğiyle ölçülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil

öğrenmeyle ilgili tercihleri, bu araştırma için geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Metodu Tercih Ölçeği (YÖMTÖ) ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, yabancı dil öğretim yöntemleriyle ilgili “Oldukça Önemli” teknikler, Seçmeli bir yabancı dil öğretim modeli düzenlemek için kullanılmıştır.

Arslan (2001), “Mühendislik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” başlıklı çalışmanın amacı, ODTU mühendislik öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerini belirlemektir. Çalışma, öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini de belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, bu çalışma öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı düzeylerinde değişiklik olup olmadığını saptamayı hedeflemiştir.

Felder ve Silverman (1996), tarafından özellikle mühendislik öğrencileri için geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Aracı, ODTU’de 13 mühendislik bölümündeki 400 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonuçları göstermiştir ki, ODTÜ mühendislik öğrencileri bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenenlerdir. Somut ve aktif öğrenmeyi tercih edenlerin sayısının soyut ve yansıtıcı öğrenmeyi tercih edenlere göre fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin başarı düzeylerinin onların öğrenme stillerinden etkilenmediğini göstermiştir.

Hudson (1976. Akt: Ergür. 1998) Ayrıştıran ve Değiştiren öğrenme stilleri üzerindeki çalışmasında sanat dallarında eğitim gören öğrencilerin Değiştiren; temel bilimlerdeki Ayrıştıran ve sosyal bilimlerdeki ise bu iki grup arasında yer almakta olduklarını belirlemiştir. Daha sonra bu Hudson’ın Ayrıştıran ve Değiştiren öğrenme stilineki kişilerin akademik uzmanlık alanları ile ilgili yaptığı tahminle test edildiğinde, sanat dallarında uzmanlaşan kişilerin somut ve yansıtıcı; temel bilimlerde eğitim alanların soyut ve aktif; sosyal bilimlerde eğitim alanların ise bu iki grubun arasında yer aldıkları belirlenmiştir. Gruplar arasındaki bu farklılıklar yüksek düzeyde anlamlı ve tahminler paralelinde bulunmuştur. Kolb (1984:88) bu bulguların bir kişinin eğitim aldığı alanın, o kişinin öğrenme stiline gelişmesinde ne derece etkili olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Bu süreçte kişilerin eğitim aldıkları bölüm tarafından öğrenme stillerinin şekillenmesi, üniversite seçme-yerleştirme sınavında benzer kişilerin benzer bölümlere seçilmesi ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine

uygun bölümleri tercih etmelerinin önemli rol oynadığını savunmuştur. Dolayısıyla alanını öğrenme normları ile öğrencinin öğrenme normları uyum sağlamadığında ya kişinin bölümünü değiştirdiğini yada o bölümü terk ettiğini vurgulamıştır.

Weiser (1971; Akt. Ergür. 1998) yaptığı araştırmada bireylerin öğrenme stillerine etki eden diğer bir faktörün birey mesleğini icra ederken aldığı rol olduğunu; görevin bireye yüklediği sorumluluk ve beklentilerin , bireyin öğrenme stiline oluşmasına katkı getirdiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda, yöneticilik gibi belirsiz yada acil koşullar altında karar verme gerektiren görevlerde Yerleştiren; personel idareciliği , danışmanlık gibi kişilerle direkt etkileşim gerektiren görevlerde Değiştiren; araştırma, planlama gibi veri toplama, analiz etme ve kavramsal modeller oluşturma gerektiren görevlerde Özümsen ve mühendislik, üretim gibi teknik alanlardaki görevlerde yer alan kişilerin Ayırıştırıcı öğrenme stiline yönelimleri olduğunu ileri sürmüştür.

Kolb (1984: 90. Akt: Ergür. 1998). Büyük bir Amerikan endüstri şirketinde farklı dallarda yöneticilik görevini üstlenen bir grup eleman üzerinde pazarlama, araştırma, personel, mühendislik ve maliye olarak tanımlanan beş grubun her birinden eşit sayıdaki yönetici üzerinde Kolb tarafından başka bir çalışma yapılmıştır. Pazarlama grubundaki yöneticilerin eskiden satış elemanları olduklarını, işlerine niceliksel ve sezgili bir şekilde yaklaştıklarını, müşterilerin isteklerini yerine getirme yönelimlerinden dolayı Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını; araştırma grubundaki yöneticilerin personel ile ilgili işleri yürütme, anlaşmazlık ve sorunları azaltabilmek amacıyla gruplar arasındaki etkileşimi artırma gibi görev üstlendiklerinden Değiştiren öğrenme stiline benimsediklerini; mühendislik alanında çalışanların, araştırma grubunda görev alanlardan daha az soyut olmakla birlikte, düşünce ve uygulama arasında bir köprü görevi üstlendiklerinden Ayırıştırıcı öğrenme stiline yakın olduklarını ve maliye alanında görevli yöneticilerin ise güçlü bilgisayar bilgileri, bilgi-işlem sistemlerine ve matematiğe yatkınlıklarından dolayı Ayırıştırıcı öğrenme stiline benimsediklerini saptamıştır. Bu bulgular aynı kurumda farklı dallarda yöneticilik görevini üstlenen elemanların, sorumlu oldukları bölümün gerektirdiği tür öğrenme stili geliştirdiklerini, yani görevlerinin öğrenme stillerinin şekillenmesinde büyük rolü olduğunu kanıtlamaktadır.

Wendy (2001), Öğrencilerin öğrenme stilleri ve internet kullanımını arasındaki

ilişki, teknolojinin kullanıldığı bir derste araştırıldı. Yaşam boyu insan gelişimi üzerine üniversite öğrencilerine verilen bir dersti. Bütün öğrenciler teknoloji kaynaklarını kullanmakta eğitimliydi. Örnekleme 300 öğrenci vardı. Araştırmada Kolb öğrenme stili envanteri kullanıldı. Araştırmanın bulgusuna göre öğrenciler internet kullanırken, aktif oldukları stilleri tercih ediyorlar. Yani “yerleştiren” öğrenme stili daha baskın görülmekte.

Crowe (2000), “Öğrencilerin öğrenme stilini öğren: aktif öğrenme ve düz anlatım arasındaki kayıp” adlı araştırmasında, Kolb’un 4 öğrenme stilini tanımlayan envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin ekonomi dersinde nasıl yarar sağlayacağı üzerinde durulmuştur. Bu amaçla önce öğrenme stilleri bulunmuş, sonra her bir öğrenme stillerine sahip öğrenciler için farklı öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Sonra bu öğrenciler arasındaki farka bakılmıştır. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler, en iyi öğrenen ekonomistler olarak bulunmuştur.

Hwang (2002), Kolb’un öğrenme stili envanteri güvenilirlik çalışması için bir makalesinde Kolb’un orijinal ve yenilenmiş envanterinin psikometrik özelliklerini değerlendirir. Bu amaçla daha önce yayınlanan ve bu envanterin kullanıldığı 110 makale üzerinde durmaktadır. Bu makalelerin 59 tanesi envanterin güvenilirliğinden hiç söz etmemiştir. Üçte biri elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu rapor etmişlerdir.

Johns (2001), Kolb’un büyüme ve gelişim teorini araştırma konulu araştırmasında, Kolb öğrenme stili envanteri geliştirdikten 30 yıl sonra öğrenmenin aşamalarını ve insanların yeni bilgiyi almadaki tercih ettikleri yolları anlamak için sıkça kullandıklarını vurgulamaktadır.

Wyrick (2003), Daha etkili takım liderliği ve mühendislerin yöneticisi olmak için öğrenme stillerini anlamak adlı araştırmasında Kolb öğrenme stillerini kullanmıştır. Wyrick (2003)’ e göre, daha hızlı öğrenen ekipler daha verimli ve esnek olmaktadır. Dolayısıyla insanlara ve takımlara birlikte öğrenmeye yardım etmek organizasyonun yarışma kapasitesini artırır. İnsanlar bilgiyi almanın dört yolundan birine sahip olmaya meyillidirler. Bu araştırmada Kolb’un öğrenme döngüsü Amerikalı ve İsveç mühendislik öğrencilerinin ve yöneticilerinin nasıl öğrendiklerinin anlaşılması için kullanıldı. Deneklerin baskın öğrenme stillerinin

“Ayrıştırıcı” oldukları belirlenmiştir.

Kayes (2005), Kolb’un Öğrenme Stili Envanterini(3. versiyonunu)’un içsel geçerliliği ve güvenilirliğini yapmıştır. Bu amaçla 221 işletme öğrencisinin üzerinde çalışılmıştır. Kolb’un geliştirdiği 3. versiyonunun içsel geçerliliği ve güvenilirliği önceki çalışmaları destekler durumdadır.

Castillo (2001), Afrika kökenli Amerikalı, Anglo Amerikalı, Asya kökenli Amerikalı, İspanyol kökenli Amerikalı ve gerçek Amerikalı Teksas devlet üniversitesi muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması ve kültürleşmenin öğrenme stili üzerine etkisini incelemek için yaptığı araştırmada Kolb öğrenme stili envanterini kullanmıştır. Araştırma 409 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Afrika, Asya, İspanya kökenli öğrenciler “özümseyen” öğrenme stilini, Anglo Amerikan öğrenciler ise “ayrıştırıcı” öğrenme stilini tercih etmektedirler. Ayrıca araştırma sonucuna göre, katılımcıların %54’ü kendisini 2 kültürlü olarak, % 34’ü kendisini kültürleşmemiş olarak, % 12’si de kendisini asimile olmuş olarak tanımlamaktadır. Azınlık öğrencilerinin çoğunluğu kendisini iki kültürlü olarak tanımlamaktadır. Kültürleşme puanlamasının öğrencilerin öğrenme stilini etkilemediği görülmektedir.

Garner (2000), Kolb’un öğrenme stilinde problemler ve bilinçsizlikler adlı araştırmasında, pek çok eleştiri sunulsa da, Kolb’un çalışmasına olumlu bakılır. Bu çalışmalar bireysel gelişme ve öğrenme ilerlemesine bakarak Kolb’un öğrenme stili teorisinin kullanılabilirliğini vurgular, öğrenme için farklı olası yaklaşımların altını çizer. Yer alan tüm araştırmalar Kolb’un teorisini olumlu eleştirir, ama kolbun öğrenme çemberi farklı öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme süreci içerisinde gerekli olan farklı seviyelerin altını çizmek için kullanılan özel bir yol olarak vurgulanmalıdır. Hiçbir araştırma kolbun çalışmasını öğrencilerde öğrenme stillerini değerlendirmek ve sonra denemek ve öğrenme stillerini kolaylaştırmak için kullanmamıştır. Bu araştırma, Kolb’un öğrenme çemberinin öğrencileri öğrenme süreci hakkında bilgilendirmede olumlu bir rol oynadığı fikrine katılır.

Truluck ve Courtenay (1999), İleri yaştaki yetişkinlerde öğrenme stili tercihleri adlı araştırmasında Kuzeydoğu Georgiadaki 172 ileri yaştaki yetişkinin öğrenme stillerini belirlemek için D.A. Kolb’s (1985) Öğrenme Stili Envanteri kullanıldı. İleri yaştaki yetişkinler öğrenme aktivitelerinde yer almaya başladıkça,

eğitimciler bu gruptaki bireylerin öğrenmesini geliştirmek için yollar aramaya başladı. Çocuklar ve genç yetişkinlerle ilgili çokça araştırma yapılan alanlardan biri öğrenme stili tercihleridir. Ama ileri yaştaki yetişkinlerin öğrenme stili tercihleriyle ilgili çok az bilgi vardır. Dolayısıyla bu çalışma ileri yaştaki yetişkinlerin öğrenme stili tercihleri ve bu tercihlerin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumlarıyla ilgisini belirlemek amacıyla yapıldı. Sonuçlar gösterdi ki ileri yaştaki yetişkinler yerleştiren, özümseyen ve değiştiren stiller arasında oldukça düzenli dağılım göstermişlerdir. Daha az bir kısım ise Ayrıştıran stil (düşünme ve öğrenirken yapma içeren)dedir. Öğrenme stili tercihleri ve cinsiyet, yaş ve eğitim durumu arasında belirli bir etki bulunmasa da, bazı yaş trendleri fark edilmiştir. 55-65 yaş grubundakilerin çoğu hissederek ve yaparak öğrenme olana Yerleştirilen stili, 66-74 yaş grubundakilerin çoğu hissederek ve izleyerek öğrenme olan Değiştiren stilini,75 ve üstü grup ise düşünerek ve izleyerek öğrenme olan Özümseyen stilini tercih etmişlerdir. Dolayısıyla yetişkin eğitimi literatürünün söylediği gibi bütün ileri yaştaki öğrenciler active değildir ama yaş ilerledikçe daha yansıtıcı ve gözlemci olmaya yatkınlık artmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları Kolb'un (1976: 1984), insanlar yaşlandıkça öğrenme stili tercihleri daha az belirgin olur ve öğrenme stili tercihleri arasında daha çok farklılık olur iddiasını destekler. Daha önceki araştırma (Atkinson 1991: Cornwell, Manfredo ve Dunlops,1991; Fox,1984; Magolda 1989. Akt: Truluck ve Courtenay 1999: 232) yetişkinlerin özümseyen stili tercih ettiğini belirtse de, bu araştırma gösterdi ki, ileri yaştaki yetişkinler yerleştiren, özümseyen ve değişken stiller arasında oldukça düzenli bir dağılım göstermiştir, daha az bir kısım ise ayrıştıran stildedir. Kolb'un (1986) normatif örneğine göre (N=1,439) öğrenirken erkekler daha çok soyut yeteneklerini, kadınlar ise daha çok somut yeteneklerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyetle ilgili işleri yaştaki yetişkinler arasındaki değişiklikleri destekleyecek şekilde Davenport (1986 Akt: Truluck ve Courtenay 1999: 232) ileri yaştaki kadınların öğrenme yöntemi olarak grup tartışmasını, erkeklerin ise konferans verir gibi ders anlatmak tercih ettiklerini ama grup olarak öğrenmeye yaklaşımlarında soyuttan çok somut olduklarını bulmuştur. Banham (1987: Akt: Truluck ve Courtenay 1999: 232) tarafından belirtildiği gibi araştırma kadın ve erkeklerin arasından çok kadın ve erkeklerin

içinde çeşitliliğin geniş olduğunu bulmuştur. Aslında çalışmaya katılan bütün katılımcılar arasında geniş bir öğrenme stili tercihi çeşitliliği vardı. Dolayısıyla öyle görünüyor ki, ileri yaştaki yetişkinler cinsiyet öğrenme stili tercihlerinde daha az etkili hale gelir, ama cinsiyete bakılmaksızın kişisel farklılıklar daha görünür olur. (Truluck ve Courtenay 1999: 232).

Loo (2004), Kolb'un öğrenme stilleri ve öğrenme tercihleri arasında bir bağlantı var olup olmadığına ilişkin araştırma yapmıştır. Bu çalışma 12 farklı öğrenme tercihi ile Kolb'un öğrenme stilleri ve 4 öğrenme stili arasındaki ilişkiyi incelemek için 201 yönetim öğrencisine uygulanmıştır. Sadece üç önemli bağ bulundu. Öğrenme tercihlerindeki büyük bireysel farklılıklarla yine öğrenme tercihlerindeki küçük bireysel farklılıkların ortalama puanlar öğrenme stilleriyle tercihler arasında zayıf bir bağ olduğunu gösterdiği ileri sürülmektedir. Ayrıca araştırmacıların şans faktörünün ve önemsiz buluşların eğitimcileri etkilemesini önlemek için, istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunduğu tip -1 hata oranlarını kontrol etmişler ve etki boyutlarını göstermişlerdir. Eğitimcilerin birçok öğrenme metodunu kullandıkları ve öğrencileri farklı metodlarını kabul etmeleri için teşvik ettikleri de öne sürülmektedir.

Hauer, Straub, Wolf (2005), Birbirinden farklı tıp programlarına kaydolmuş öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerini (önceliklerini) değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada Kolb'un öğrenme stilleri envanterini kullanmıştır. Beş alan incelenmiştir: hemşirelik, doktor asistanlığı, fizik tedavi, konuşma-dil patolojisi, mesleki terapi. Araştırmanın bulgularına göre, hemşirelik öğrencilerinin ortalama puanları aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem, alanlarında en yüksekti. Fizik tedavi öğrencileri en yüksek puanı aktif yaşantı, soyut kavramsallaştırma alanlarında yaptı. Mesleki terapi öğrencilerinin sonuçları aktif yaşantı öncelik gösterirken bunu soyut kavramsallaştırma takip etti. Aktif deneyim ve onu takip eden soyut kavramsallaştırma fizik tedavi öğrencileri için en yüksek ortalama puanlı disiplinlerdi. Dil patolojisi öğrencileri ise aktif yaşantı ve onu izleyen yansıtıcı gözlemlerde en yüksekti.

Desmedt ve diğerleri (2004), Ghent Üniversitesi'nde üniversite sınavının doğru öğrencileri seçip seçmediğini daha iyi anlamak için 1.sınıf tıp öğrencilerinin öğrenme stillerini araştırma amacıyla Kolb'un öğrenme stili kullanmıştır. Onların

öğrenme stilleri 1. sınıf eğitim bilimleri öğrencilerinininkiyle karşılaştırılmıştır. Öğrencilere öğrenme stilleri envanteri yöneltilmiş ve birincil değişken öğrenme stilleri somut deneyim, yansıyan gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimler için tercihleri belirterek tanımlanmıştır. Araştırmaya birinci sınıf (n=132) tıp öğrencileri ve birinci sınıf eğitim bilimleri öğrencileri (n=203) alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

Tıp öğrencilerinin yarısından fazlası soyut kavramsallaştırma birincil öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Geri kalan kısım ise aktif deneyimi seçmiştir. Bu aktif deneyim birincil öğrenme stili eğitim bilimleri örneğinde de baskındır. Bu gruptaki ikinci öğrenme stili soyut kavramsallaştırma değildir. Akademik disiplinle öğrenme stili arasında önemli bir bağlantı vardır. Birincil öğrenme stilinin dağılımı her iki grupta da farklıdır: eğitim bilimleri öğrencileri daha geniş bir dağılım göstermiştir. Tıbbi çalışmalar ve tıp mesleği çok yönlülük gerektirmesine rağmen, tıp öğrencilerinin öğrenme stilleri tek yönlülük göstermektedir. Onlar bilimsel ve tıbbi yönlerle çok uyumuşlardır, ancak bireysel, kişiler arası ve disiplinin sosyal talepleri açısından aynı çizgide değillerdir.

Wessel ve diğerleri (1998), Psikoterapi öğrencilerinin problem çözme yeteneklerini ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada Kolb'un öğrenme stilleri envanterini kullandılar. Denekler psikoterapi gruplarının 2'den 4 yıllığa kadar 158 öğrencisiydi. Öğrenciler 4 öğrenme stilinden birine ayrıldı. Aynı zamanda toplam puanın ve 3 alt ölçüm puanının hesaplandığı Heppner problem çözme envanterini de doldurdular. Öğrencilerin büyük bölümü özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerini tercih etmişlerdi. Problem Çözme Envanteri puanları diğer üniversite öğrencileri için belirtilenlerle aynıydı ve öğrenme stiliyle aralarına bir ilişki bulunmadı.

Madden (1986), Okul müdürlerinin liderlik stili, öğrenme stili ve lider etkiliği arasında bir bağlantı olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada lise müdürleri üzerinde çalışmış ve Kolb'un öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Liderlik stilini ve lider etkililiğini belirleyen veriler ise Hersey ve Blanchard'ın öz-yönetim formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; 1.Çoğu lise müdürü stil 2 (katılımcı) liderlerdir.

2 Lise müdürlerinin öğrenme stilleri, "ayırıştırıcıdır". Bu ayırıştırıcıların büyük

çoğunluğu ayrıştırıcıların tipik özelliklerinden olmayan üniversite ana dalına sahiplerdir.

3. Stil 3 liderler yerleştirenler ve ayrıştırıcılar arasındaki stil 2 liderlerden daha etkilidirler, fakat hiçbir liderlik stili değiştiren ve özümseyenlerden olan diğerlerinden daha etkili değildir. belirli bir öğrenme stili stil 3 liderler arasındaki diğer öğrenme stillerinin hiçbirinden daha etkili olmamasına rağmen, stil 2 liderlerin öğrenme stilleri arasında önemli farklılıklar vardır.

Cartney (2000), çalışmasında öğretmenlerin uygulama ortamında öğrencinin öğrenmesini geliştirmenin bir yolu olarak öğrencilerin ve kendinin öğrenme stili hakkındaki bilgiyi kullanabildiği belirli bir yolu araştırmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrenme stilleri bakımından öğretmenlerin ve onların öğrencileri farklı öğrenme stillerine sahiptirler. Yazarın değerlendirmesine göre bu araştırma, öğrenme stillerinin etkisini araştırmak ve bunu özellikle uygulama öğretimi ve mesleki gelişimin devamlılığı alanında ki güncel gelişimleriyle ilişkilendirmek için yapılan ilk araştırmadır.

Loo (2002), şirket yöneticilerinin öğrenme stilleri ve yönetici davranışları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma 437 şirket yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre şirket yöneticilerinin tercih ettikleri öğrenme stili % 35.4'le "özümseyen"; öğrenme yolları da % 62.8 ile "düşünerek" öğrenme yolunu tercih etmektedirler. Yöneticilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre değişmemektedir. Yöneticilerin davranışları konusunda farklar vardır. Bayan yöneticiler daha yumuşak davranışlı, erkek yöneticiler daha sert davranışlıdır.

Perry (1994), Kolb'un öğrenme stilleri envanterini kullanarak, 86 öğretmenlik eğitimi öğrencisinin öğrenme profilini sunmaktadır. Kolb'a göre etkili öğrencilerin hayatları boyunca şu alanlarda yeterliliğe ihtiyaçları vardır: somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği öğrenme yolu, soyut kavramsallaştırmadır.

Bess (1982), araştırmasının amacı iş adamlarının ve eğitimcilerin öğrenme stillerini karşılaştırmaktır. Eğer ki bu iki grup arasında bir farklılık belirlenirse, eğitimciler için öğrenme stili profili yapılandırılabilir. Aynı zamanda bu araştırma ilköğretim öğretmenleri, müdürleri, orta öğretim öğretmenleri ve müdürlerinin öğrenme

stilleri arasında bir fark olup olmadığına karar vermek için de yapılmıştır.

Tercihli öğrenme stilleri üzerine yazının tekrar gözden geçirilmesi deneyimsel öğrenme modeline açık bir destek vermiştir. Kolb'un öğrenme stilleri modeli ve onla bağlantılı öğrenme stilleri envanteri genel olarak kabul görmüş ve yönetim ve yönetim eğitimine uygulanmıştır. Kolb'un Öğrenme stilleri envanteri 747 eğitimcinin tercihli öğrenme stilini belirlemek için kullanıldı. Bu örneğim 587'si öğretmenlerden, 87'si de müdürlerden oluşmaktaydı. Yetmiş bir (%10) ilave konu yüksek eğitim fakültesi ve diğer eğitim personeliydi.

Araştırmanın hipotezleri şunlardır:

- -Eğitimcilerin öğrenme stilleri tercihi ile iş adamlarının arasında bir fark yoktur.
- İlkokul öğretmenleri, müdürleri, orta öğretim öğretmenleri ve müdürlerinin öğrenme stilleri tercihleri arasında fark yoktur.

Araştırmanın bulgularına göre;

- Eğitimcilerin tercih edilen öğrenme stillerinin ortalama performansları büyük ölçüde iş adamlarından farklıdır. Birinci hipotez kabul edilmemiştir ve öğrenme stilleri profili geliştirilmiştir.
- İlkokul öğretmenleri, müdürleri, orta öğretim müdürleri ve öğretmenlerinin öğrenme stilleri tercihinde bir fark yoktur. İkinci hipotez kabul edilmiştir.

Robinson (2005), Bireylerin nasıl öğrendiğinin esasları onların liderlik davranışlarını yansıtmayı yansıtmadığını incelemek üzere yaptığı araştırmada Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli ve Lipman-Blumen'in birleştirici liderlik teorisi kullanılarak 3600 üniversite öğrencisinin öğrenme ve liderlik stilleri analiz edildi . Öğrenme stilleri ile benzer özellikleri kapsayan birleştirici liderlik stili eşleştirildi. Öğrenme ve liderlik stilleri arasındaki bağlantı, belirli bir şekilde öğrendiklerini söyleyen bireylerin benzer özellikleri kullanarak liderlik edip etmediklerini belirlemek amacıyla analiz edildi.

Sonuçta, bu çalışma katılımcıların öğrenme tercihlerine bakılmaksızın Doğrudan(Direct) liderliğin İç(Intrinsic) ve Güç(Power) stillerinin daha çok bağlı olduğunu gösterdi. Tahmin edildiği gibi Özümseyen ve Ayrıştırıcıların Doğrudan

liderliği(İç-Esas ve Güç) diğer liderlik tiplerinden fazla kullandığı desteklendi. Özümseyenler liderlik rollerini gözardı edebileceklerini ima ederek liderlik davranışları için daha düşük puanlar kaydettiler. Aksine Değiştirenlerin ve Yerleştirenlerin daha sosyal liderlik kalıpları öngörmektedir.

Lawrence (1997), ortaöğrenimde görev yapan öğretmenler ve okul müdürlerinin öğrenme stilleri tercihleri üzerine yaptığı araştırmada Kolb'un öğrenme stili envanterini geliştiren Honey ve Mumford(1986)'un öğrenme stili anketini kullanmıştır. Araştırma 353 öğretmen, 47 okul müdürü üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu ve bir kişinin öğrenme stili tercihi üstlendiği role göre değişebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin baskın öğrenme stili, yansıtıcı öğrenme stili ve onu takip eden teorist. (Kolb'a göre, özümseyen, ve ayırıştırın); Okul müdürlerinin baskın öğrenme stili, teorist(Kolb'a göre, ayırıştırın) olarak belirlenmektedir. Öğrenme stilleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Kelly (1995.Akt: Lawrence1997: 161)' e göre okul müdürlerinin baskın öğrenme stili, Activist, (Kolb'a göre Yerleştiren) olarak bulunmuştur.

Alge ve diğerleri (1993), Asyalı ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmada Kolb öğrenme stili envanterini kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Asyalı öğrenciler en çok değiştiren öğrenme stiline (% 46) sahipken; Amerikalılar en çok özümseyen öğrenme stiline(%54) sahiptir. Kadınların baskın öğrenme stili değiştiren(% 42); erkeklerin öğrenme stili özümseyen(%50). Yaşça en büyük öğrenciler genellikle özümseyen(%67); küçük olanlar özümseyen ve değiştiren gruplara eşit olarak dağılmıştır.

Gesentine and Keim (1998), Halk eğitim sanat öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmasında Kolb öğrenme stilini kullanmışlardır. Araştırma 200 yetişkin üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sanatta planlama değişkeninde baskın öğrenme stili özümseyen, yaş değişkeninde üst yaşların baskın stili yerleştiren; cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Erginer (2002), öğrenme tipleri envanterinin geliştirilmesine yönelik model

araştırmasında ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tiplerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen değişmeyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- İlköğretim birinci devre çocuklarının özellikle kinestetik ve görsel özellikler taşıdıkları, okuma ve işitme belleklerininse oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme tiplerinde yaşa göre belirgin bir değişme görülmezken, cinsiyete göre kız çocuklarının daha kinestetik özellikler taşıdıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin öğrenme tipi tercihleri incelendiğinde, genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerinin, bilgisayarla, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film aracılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerinin verdiği ödül gibi öğrenme araçlarını tercih ettikleri bulunmuştur.
- Öğrencilerin bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih etmektedirler.
- Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre öğrenme tipi tercihlerinde farklar olduğu, fakat bu farkların belirgin farklar olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin öğrenme tipi tercihi alanlarının birbiriyle olan ilişkileri incelendiğinde, öğrenme atmosferi tercihleri ile öğretmen ve otorite figürü tercihleri arasındaki ilişkinin manidar olduğu bulunmuştur.
- Öğrencilerin öğrenme tipleri ile öğrenme tipi tercihleri ilişkileri incelendiğinde ise öğrenme tipleri ile duyuşal öğrenme tipi tercihleri arasında manidar ilişkiler olduğu görülmüştür.

Güven (2004), öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmanın amacı, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada Kolb'un öğrenme stili envanterini kullanmıştır. Araştırma 880 ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümseyen, değiştiren ve ayırıştırın öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak bu çalışmada, genel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma ve doküman inceleme (arşiv araştırması) yöntemleri kullanılmıştır.

Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir deneysel araştırma yapma öncesi değişkenlerarası neden-sonuç ilişkilerini araştıran, bazen de deneysel araştırma yerine kullanılan bir yöntemdir (Balcı 1997, 281).

Araştırma desenlenirken iki farklı yol izlenmiştir. İlk aşamada, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak öğrenme stilleri, yeterlik kavramı, ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ve bu konularda yapılmış araştırmalar alanyazın taranarak incelenmiş ve veriler karşılaştırmalı olarak bir araya getirilerek düzenlenmiştir. İkinci aşamada yine araştırmanın amaçlarına bağlı olarak modele ilişkin bir ölçme aracı geliştirilmiş, ölçme aracı uygulanarak katılımcıların görüşleri alınmış ve görüşlere yönelik verilerin analizi yapılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Tokat ili merkez ve diğer ilçelerinde ki ilköğretimde görev yapan 224 ilköğretim okulu müdürü, 620 müdür yardımcısı, 2700 öğretmen, ve 46 ilköğretim müfettişinden oluşmaktadır. Tokat ilinde görev yapan tüm ilköğretim okulu müdürleri ve ilköğretim müfettişleri evreninin tamamı üzerinde çalışılmış, müdür yardımcıları ve öğretmenler için örneklem alınmıştır.

Araştırmanın evreni için, orta sosyo-ekonomik düzeyde bir il olması, coğrafi konumuna göre Türkiye'deki üç coğrafi bölgenin özelliklerini taşıması (İç Anadolu, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgeleri) ve bir geçiş bölgesinde bulunması, il olma çabasında ve kapasitesinde ilçelere sahip olması ayrıca araştırmacının bazı engelleri (zaman sınırlılığı, izin alma ve barınmada yaşanan sorunlar vb.) ve araştırmacının

görevi gereği sürekli okullarla iç içe olması (AB eğitim programları bilgilendirme seminerleri) nedeniyle, araştırmacının görev yeri olan Tokat ili seçilmiştir.

Araştırmanın evreni kendi içinde dört alt evrene ayrılmaktadır. Bunlar: Müstakil ilköğretim okulu müdürleri, müdür yardımcıları, ilköğretim müfettişleri ve ilköğretimde çalışan öğretmenlerdir. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ve ilköğretim müfettişleri evreninin sayıları az olduğundan dolayı tamamı üzerinde çalışılmıştır. Müdür yardımcısı ve öğretmen alt evrenlerinde ise, müdür yardımcıları için iki aşamalı örnekleme (ilçe-okul), öğretmenler için beş aşamalı örnekleme (müdürlerin öğrenme stilleri, ilçe-sosyo-ekonomik durum-okul-öğretmen) yöntemi kullanılmıştır.

Çizelge 3.1'de çalışma evreninde yer alan okullara ilişkin sayısal dağılım verilmiştir (Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü).

3.2.1.Çalışma Evreni

Çizelge 3.1. Müstakil İlköğretim Okulları Tablosu

İlçeler	Mer.	Tur	Zile	Erb	Nik.	Baş.	S.ray	Art.	Yeş.	Alm.	Reş.	Paz.	Top
Köy	27	13	14	20	11	2	3	2	3	5	11	4	125
Merkez	28	22	11	13	10	1	2	3	3	6	5	5	119
Toplam	55	35	25	33	21	3	5	5	6	11	16	9	224

Kaynak: Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü (2006)

Tablo 3.1 'deki veriler incelendiğinde Tokat merkez ilçe ve diğer ilçeler dahil olmak üzere 224 müstakil okul, dolayısıyla 224 okul müdürü veya müdür vekili bulunmaktadır. Okul müdürlerinin tamamı üzerinde çalışılmıştır.

İlköğretim müfettişleri 1 başkan, 1 başkan yardımcısı, toplam 46 kişiden oluşmaktadır. Müfettişlerin tamamı üzerinde çalışılmıştır.

Müdür yardımcı ve öğretmen sayılarının fazla olması nedeniyle, belirlenen oran dikkate alınarak seçkisiz olarak eleman örnekleme (öğretmen) gidilmiştir.

Araştırma örnekleme alınan okulların belirlenmesinde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine göre aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

1. İlk aşamada okul müdürlerinin öğrenme stilleri belirlenmiştir.

2. Değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip okul müdürlerinin sayısı az olduğundan okulların tamamında öğretmen örnekleme gidilmiş, ayırıştırın ve yerleştiren öğrenme stiline sahip okul müdürlerinin okullarının % 15'inde öğretmen örnekleme gidilmiştir. Buna göre öğretmen örnekleme, 13 değiştiren, 13 özümseyen, 14 ayırıştırın, 15 yerleştiren öğrenme stiline sahip müdürlerin okulları aşağıdaki öncelikler dikkate alınarak seçilmiştir;

- Araştırma evreni Tokat iline bağlı tüm ilçeleri kapsayacak şekilde, okulların bulunduğu bölgenin sosyo ekonomik durumu, yerleşim yerindeki konumuna göre her düzeyden yeterli sayıda okul belirlenmiştir.
- Örnekleme alınan okullardaki sınıf öğretmeni sayısı ve öğretmenlerin kıdem durumunun olabildiğince dengeli olmasına çalışılmıştır.
- Okullardaki öğretmen sayısı evreni temsil edebilecek şekilde seçilmiştir. Ayrıca belirlenen sayı doğrultusunda anket çalışmasına katılmaya istekli olan öğretmenlere öncelik verilmiştir.

Örneklemin oranları aşağıda verilmiştir:

İlköğretim okulu müdürlerinin tamamı:	n= 224,	% 100
İlköğretim müfettişlerinin tamamı	: n= 46,	% 100
Öğretmen Seçimi	: n= 414,	% 15
Müdür yardımcılarının Seçimi	: n= 110,	% 20

Çizelge 3.2. Anketlerin Sayısal Verileri

Anket verilenler	Okul Müd.	Müd. Yard.	Müfettiş	Öğretmen
Dağıtılan anket	224	120	46	450
Geri dönen anket	222	110	45	430
Değerlendirilen anket	222	100	45	414
%	99	85	97	92

Çizelge 3.2. de anketlerin ve öğrenme stili envanteri sayısal verileri verilmektedir. Buna göre; ilköğretim okulu müdürlerine 224 anket ve öğrenme stili envanteri dağıtılmış, 222 tanesi dönmüştür. Yanlış doldurulan anketler tekrar doldurulması sağlanmıştır. Böylece anketlerin tamamına yakını değerlendirilmeye

alınmıştır. Müdür yardımcılarında 120 anket ve öğrenme stili envanteri dağıtılmış, 110 tanesi geri dönmüştür. 10 tanesi yanlış doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Müfettişlerin tamamına anket ve öğrenme stili envanteri verilmiş 1'i yanlış doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Öğretmenlere 450 anket ve öğrenme stili envanteri dağıtılmış, 430'u geri dönmüş, 16 tanesi yanlış olduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.3.Araştırmanın Demografik Verileri

Aşağıda bağımsız değişkenlere ilişkin sayısal dağılım, görev süreleri, branş durumu, eğitim düzeyleri, mezun oldukları okul ve öğretmenlerin cinsiyet durumu temel alınarak incelenmektedir.

Çizelge 3.3. Katılımcıların Görev Süreleri

Görev Süreleri	Müfett.	%	Müdür	%	M.Yar.	%	öğr.	%
	f		f		f		f	
1-5 yıl	1	2	99	44,6	31	31	95	22,94
6-10 yıl	7	15,5	40	18	28	28	103	24,87
11-15 yıl	22	50	32	14,4	25	25	58	14
16 ve üst	15	35,5	51	23	16	16	158	38,16
Toplam	45	100	222	100	100	100	414	100

Çizelge 3.3'de, katılımcıların görev süreleri verilmiştir. Buna göre; müdürlerde ve müdür yardımcılarında 1-5 yıl görev yapanlar; müfettişlerde 11-15 yıl görev yapanlar; öğretmenlerde de 16 ve üstü görev yapanlarda yığılma olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.4. Katılımcıların Atanmadan Önceki Branş Durumları

Branş Durumları	Müf. f	%	Müd. f	%	M.Yar. f	%	Öğr. f	%
Sınıf Öğr.	28	62,2	171	77	58	58	198	47,8
Branş Öğr.	17	37,8	51	23	42	42	216	52,2
Toplam	45	100	222	100	100	100	414	100

Çizelge 3.4’de müfettişlerin ve okul müdürlerinin atanmadan önceki branşları ile müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin branş durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, müfettiş ve müdürler evreninin tamamı üzerinde çalışıldığından mevcut durum olduğu gibi yansıtılmıştır. Buna göre müfettişlerin % 62,2’si, Müdürlerin %77’si sınıf öğretmenidir. Müdür yardımcılarının % 58’i sınıf, % 42’si branş öğretmenleri; öğretmenlerin ise % 47,8’i sınıf, % 52,2’si de branş öğretmenidir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Eğitim Düzeyleri

Görev Süreleri	Müf. f	%	Müd. f	%	M.Yar. f	%	öğr. f	%
Önlisans	3	5	22	32,4	7	7	99	23,9
Lisans	41	93	145	65,3	93	93	300	72,46
Y.Lisans	1	2	5	2,3	-	-	15	3,6
Toplam	45	100	222	100	100	100	414	100

Çizelge 3.5’de katılımcıların eğitim düzeyleri yer almaktadır. Eğitim çalışanlarının büyük çoğunluğu lisans mezunu; çok az bir bölümü de yüksek lisans mezunu olarak görülmektedir.

Çizelge 3.6. Müdürlerin Ve Müdür Yard. Mezun Oldukları Okul Durumları

Mezuniyet	Müd.	%	Md. yrd.	%
	f		f	
Eğitim Fak.	149	67,1	60	60
Fen Edebiyat Fak.	20	9	14	14
Diğer	52	23,4	26	26
Toplam	222	100	100	100

Çizelge 3.6’da müdürlerin ve müdür yardımcılarının mezun oldukları okul durumları yer almaktadır. Buna göre Tokat’ta ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin %67,1’i eğitim, % 9’u fen-edebiyat fakültesi, % 23,4’ü de diğer fakülte mezunu oldukları, eğitim fakültesi mezunlarının yüksek bir oranda oldukları görülmektedir. Müdür yardımcılarının fen-edebiyat fakültesi mezun olma oranı biraz daha yüksek görülmektedir. Her iki grupta da yığılma eğitim fakültesinde görülmektedir.

Çizelge 3.7. Müfettişlerin Mezun Oldukları Okul Durumları

Mezuniyet	Müfettişler	
	f	%
Eğitim Fak.	13	28,8
EYD	32	71,2
Toplam	45	100

Çizelge 3.7’de Müfettişlerin mezun oldukları okul durumları verilmektedir. Eğitim yönetimi ve denetimi mezunu olanların oranı %71,2; mezun olmayanların oranı ise %28,8 olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Durumları

Mezuniyet	öğretmen	
	f	%
Eğitim Fak.	232	56,03
Fen Edeb. Fak.	55	13,28
Öğretmen Okulu	18	3,5
Diğer	105	26,32
Toplam	414	100

Çizelge 3.8’de öğretmenlerin mezun oldukları okul durumları verilmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullar da müdürlerde olduğu gibi eğitim fakültesi mezunu ağırlıklıdır. Fen-edebiyat mezunu oranı %13,28; öğretmen okulu oranı, % 3,5; diğer mezunların oranı da % 26,32’dir.

Çizelge 3.9. Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	Müd. Yard.	%	Öğr.	%
Bayan	-	-	183	44,2
Erkek	100	100	231	55,8
Toplam	100	100	414	100

Çizelge 3.9’da müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin cinsiyet durumları verilmiştir. Buna göre, müdür yardımcılarının tamamı erkektir. Öğretmenlerin %66,4’ü erkek, %35,6’sı bayandır.

3.4.Verilerin Toplanması

Bu araştırmada araştırmanın amaçlarına bağlı olarak, literatür taraması yapılmıştır. Öğrenme stilleri üzerine yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Bu araştırma için gerekli veriler, öğrenme stilleri envanteri ile toplanmıştır. Öğrenme stilleri envanteri: David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen ve güvenliği sınanmış, daha sonra Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacı ile Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiştir. Ancak daha sonra aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1985'te yeniden düzenlenip geliştirilen envanter, bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenme sürecindeki yeteneklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Daha sonra 1996'da tekrar geliştirilmiştir. Daha sonra 1999 yılında güncellenen form bu araştırmada kullanılmıştır. Envanter geliştirilirken, araştırmacıların yanı sıra bireylerin öğrenme süreçlerinin tartışılması ve dönüt sağlanması amacıyla basit ve anlaşılır olmasına; bireylerin soyut-somut ve aktif-yansıtıcı yönelimlerini tercih sırasına koymalarını sağlayacak öğrenme durumları düşünülerek düzenlenmesine ve öğrenme stillerinin belirlenmesinin Yaşantısal Öğrenme Kuramı ile tutarlı davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olacağı görüşü benimsenmiştir (Kayes, 2005: 2004).

Bu araştırmada Kolb Öğrenme stilinin kullanılmasının nedeni; Desmedts (2002; 185)' de de değinildiği gibi birinci neden; öğrenme stili araştırmalarında bu modelin en baskın olması ve öğrenme stili araştırmalarının en iyi uyarlanan stil olmasından; ikinci neden, modelin ve ona eşlik eden envanterin geçerliğinin güçlü olmasıdır (Garner, 2000; Henson and Hwang, 2002). Duff (1998. s.336)'a göre, Kolb'un deneyime dayanan öğrenme modeli eğitimcilerin bu alana ilgisinin artmasında bir araç olmuştur.

Harb, Durrant ve Terry (1993. Akt: Wessel ve diğerleri. 1998.s. 18) Kolb 'un modelinin eğitime uygulanışı için iki neden öne sürmüşlerdir. Onlar, eğitimcilerin bütün öğrencilere ulaşma amacıyla öğrencilere her öğrenme stilini öğretmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda öğrenme modelini, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri için bir sistem olarak görmüşlerdir.

Bu çalışma için, Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçe'ye uyarlanan form ilköğretim okulu müdürlerine, ilköğretim okullarında çalışan müdür yardımcılara ve öğretmenlere ve müfettişlere uygulanmıştır. Sonra her bir öğrenme stiline ait puanlar toplanarak, envanteri dolduranın baskın öğrenme stili belirlenerek SPSS programına baskın öğrenme stili ve her bir öğrenme stilinin toplam puanı girilmiştir.

Araştırmanın amacı olan okul müdürlerinin öğrenme stili ile yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için öğrenme stilinin yanı sıra ilköğretim okulu müdürleri yeterlik anketi geliştirilmiştir. Okul müdürlerine, müdür yardımcılara, öğretmenlere yeterlik anketine ek olarak öğrenme stili envanteri de verilerek doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına girilerek değerlendirilmiştir.

3.5.Araç Geliştirme ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada okul müdürlerinin öğrenme stilleri ile yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik öğrenme stili envanterinin yanı sıra ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla yeterlik anketi geliştirilmiştir. Bu anketi geliştirmek amacıyla önce öğretmenlere, ilköğretim müfettişlerine, müdürlerin kendilerine, öğrencilere açık uçlu soru bulunan bir form dağıtılarak ilköğretim okulu müdürlerinin hangi alanda yeterli olması gerektiği sorulmuştur. Daha sonra literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgilere dayanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Yeterlik alanları olarak; Töremen (2003. s.160), Başar (1993), Açıkgöz (1994)'ün de belirlemiş olduğu yeterlik alanlarına ilişkin toplam 99 yeterlik maddesi elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen yeterlik maddeleri okul müdürlerine gösterilerek anlamadıkları maddeler saptanmıştır. Daha sonra Türkçe öğretmenleri tarafından anlam ve cümle düzeyine bakılmıştır. Yeterlik alanları belirlenirken, yenilenen ilköğretim programı gereği yapılandırmacı yaklaşımda okul müdürlerinin görevleri ve rollerine ilişkin alanlar da belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, geçerlik kanıtı toplayabilmek için ilk olarak Gazi Osman Paşa Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 3 profesör (Prof. Dr. Battal ASLAN, Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU, Prof. Dr. Mehmet DURDU KARSLI), 1 doçent (Mustafa BALOĞLU), 8 yardımcı doçent (Rukiye ŞAHİN, Özlem Yeşim ÖZBEK, Recep KOÇAK, Ergin ERGİNER, Aysun

ERGİNER, Gülşah BAŞOL, İsa TAK, Erdoğan USTA, 3 araştırma görevlisi(Hakan ÖRTEN, Gülay BEDİR, Fevzi DURSUN (öğr. gör)) olmak üzere toplam 15 uzman görüşüne sunularak son şekli verilmiştir. Anketin ilk şeklinde toplam 99 madde yer almıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde çalışılan anket, 90 maddeye düşürülmüştür. Ankete Ekim ayında son şekli verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir.

3.6.Araştırma İzni ve Uygulama

“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri Anketi”nin ve “Kolb Öğrenme Stilleri” envanterinin ilköğretim okul müdürlerine, müdür yardımcılara, öğretmenlere uygulanması için Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazılmış ve gerekli izin alındıktan sonra, hemen uygulamaya geçilmiştir. (Ek;1)

Anketlerde ki ifadeler değiştirilerek, müdür yardımcılara, öğretmenlere ve ilköğretim müfettişlerine de uygulanmıştır.

Anketler, ilköğretim müdürlerine dağıtılması için önce sanal ortam düşünülmüş, birkaç okul müdürü üzerinde başarısız olunca bu uygulamadan vazgeçilerek elden dağıtılmıştır. Anketleri dağıtırken ilköğretim okul müdürlerine yapılan çalışmanın önemi özellikle vurgulanmış, uygulama esnasında bizzat yanlarında bulunulmuştur. Okul müdürlerine verilen anket 3 bölümden ibarettir. Önce bağımsız değişkenlerden oluşan, okul müdürüne ve okuluna ait bilgilerden oluşan birinci bölüm; ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlik alanı olarak belirlenmiş 90 yeterlik ifadesinden oluşan ikinci bölüm; okul müdürlerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılmak üzere Kolb (1984) tarafından geliştirilen 12 maddelik, toplam 48 ifadeden oluşan “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” üçüncü bölüm. İlk iki bölümün uygulanması daha kolay olduğu için sorun yaşanmamıştır. Ancak üçüncü bölüm olan “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”ni uygulamada sıkıntı çekilmiştir. Bunu önlemek için de her anket uygulanana birebir görüşme yaparak anket uygulattırılmıştır. Okul müdürlerine bireysel öğrenme stilleri konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca okul müdürleri anketin bir örneğini de fotokopi ile çoğaltmışlar ve kendi brifing dosyalarına eklemişlerdir. Okul müdürlerinden bazıları, kendilerinin yeterli olması gereken alanları öğrendikleri için memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Anketler toplandıktan sonra veriler analiz edilmiş ve okul müdürlerinin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Belirlenen öğrenme stillerinden sonra öğretmen ve müdür yardımcılarının örnekleme belirlenmiştir.

İlköğretimde görev yapan öğretmenlere ve müdür yardımcılara da anketler dağıtılarak, daha önceden öğrenme stilleri belirlenmiş okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri saptanmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlere ve müdür yardımcılara anket uygulanmıştır. Ayrıca, farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak üzere öğretmenlere, müdür yardımcılara ve müfettişlere de öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Uygulama esnasında okul müdürlerinde olduğu gibi örnekleme alınan öğretmenlere ve müdür yardımcılara ve müfettişlere de gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının beraber çalıştıkları okul müdürlerinin yanlış anlamasını ve aralarında herhangi bir olumsuzluk olmaması için anketler araştırmacı tarafından uygulanarak teslim alınmıştır. Anketleri yapmak istemeyen öğretmenlere anket verilmemiştir.

İlköğretim müfettişlerine de “İlköğretim Okulu Müdürleri Yeterlik Anketi” dağıtılarak okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. İlköğretim müfettişleri anket konusunda olumlu görüşler belirtmişlerdir. Anketi uygulama esnasında herhangi bir sorun yaşanmamış istekli bir şekilde anket cevaplandırılmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere ve velilere de anket uygulanmış ancak ön çalışmada bir çok kavramı anlamadıkları görülünce uygulamadan vazgeçilmiştir.

3.7.Güvenirlilik Kanıtları

Araştırmanın veri toplama aracının (yeterlik anketinin) güvenilirlik çalışması dahilinde, sonuçlar iç tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Ankette yer alan bölümlerin cronbach alfa (α) değerleri hesaplanmıştır. Anketin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92,15 olarak bulunmuştur. Buna göre anketin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.8.Verilerin Analizi

Araştırmada ilgili kaynaklardan elde edilen veriler, kendi bütünlüğü içinde incelenip değerlendirilmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin ve eğitim çalışanlarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılan envanter, bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan dört öğrenme biçimi sıralamalarını isteyen dörder seçenekli on iki maddeden oluşmaktadır. Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında puanlar elde edilmektedir. Cevaplayan kişi kendi öğrenme tercihine bağlı olarak bu 4 muhtemel cümle tamamlamasını sıraya koyar. Örneğin bir birey bir öğrenme maddesinde en tercih ettiği 4, sonrakini 3, sonrakini 2 ve en az tercih ettiği metodu 1 olarak sıralar. Bu 12 kez olur. Sonuçta 48 madde elde edilir. Toplam puanlar öğrenme stili tercihini vermektedir (Kayes, 2005: 2004).

Okul müdürlerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan “yeterlik anketi” ile elde edilen ortalamaların sözlü ifade haline dönüştürülmesi için aralık değerleri hesaplanmıştır ($5-1=4$ $5/4=0.80$). Bu değer en küçük değerden başlanarak eklenmiş ve sözel anlatıma dönüştürülmüştür. Anketin puanlama biçimi ve puan aralıkları Tablo 3.10’ da verilmiştir.

Tablo 3. 10. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerini

Derecelendirme

Yeterlik Düzeyi	Derece	$\frac{-}{x}$
Tamamen	5	4,20-5,00
Büyük Ölçüde	4	3,40-4,19
Orta Düzeyde	3	2,60-3,39
Çok az	2	1,80-2,59
Yetersiz	1	1,00-1,79

Anketi cevaplayacakların görüşleri, Tamamen (5), Büyük Ölçüde (4), Orta Düzeyde (3), Çok Az (2), Hiç (1) katılma dereceleriyle ölçülecek şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenekte (1) = 1.00-1.79, (2)= 1.80-2.59, (3)= 2.60-3.39, (4)= 3.40-4.19 ve (5)= 4.20-5.00 puan aralığında tanımlanmıştır. İlköğretim müfettişlerinin denetimleri sonrasında okul müdürlerine verdikleri puanlar 100

üzerinden olup, bu puanların 5'li derecelenmesi ve düzeyleri aşağıdaki şekildedir: (1)= 1-44, (2)= 45-54, (3)= 55-69, (4)= 70-84, (5)= 85-100.

Anketin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilere ilişkin bütün cevapların frekans ve yüzde dağılımları alınmış ve tabloya dönüştürülmüştür. Anketin ikinci bölümünün ilk kısmında aritmetik ortalama, standart sapma sonuçlarının puan aralıkları ölçütünde analizi yapılmıştır. Çoklu gruplarda “tek yönlü varyans analizi”nden (F-testi), Kruskal Wallis testinden (parametrik olmayan çoklu gruplar için) yararlanılmıştır. Yapılan varyansta fark taşıyan grupların kaynağının tesbiti için de Tukey HSD testi; parametrik olmayan gruplarda farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki için korelasyona bakılmıştır. Ayrıca müfettişlerin ilköğretim okul müdürlerini denetim sonrasında vermiş oldukları puanlarla yeterlik anketine verdikleri puanları karşılaştırmak amacıyla aritmetik ortalamaya başvurulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim çalışanlarına (müdürlerin kendilerine, müdür yardımcıları, öğretmenler, müfettişlere) göre değişip değişmediği bulgusu; okul müdürlerinin ve eğitim çalışanlarının öğrenme stilleri bulgusu; okul müdürlerinin yeterliklerinin, öğrenme stilleri ile ilişkisi bulgusu; farklı öğrenme stillerine sahip eğitim çalışanlarına göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri bulgusuna yer verilmektedir.

4.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri

Aşağıda, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerinin; müdürlerin kendilerine, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre bulguları verilmektedir.

Tablo 4.1.1. Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrencilerine insani saygıyı gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	349,97	3	88,99	.000*	ö-md.yrd, öğ-mf, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	491,70				
Müfettiş (mf)	45	228,73				
Müdür (md)	222	455,04				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrencilerine insani saygıyı gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.1’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 88,99$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin insani saygı düzeylerini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, fark, müdür yardımcıları, müdürlerle müfettişler ve öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Müdürleri insani saygı konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Erden (1997)’in araştırmasındaki yöneticinin insani yeterliliği bulgusunu desteklemektedir. Bu durum, okul müdürleriyle öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının sürekli beraber olmalarına, müfettişlerin yılda iki defa beraber olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.2. Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	350,67	3	87,80	.000*	ö-md.yrd, öğ-mf, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd-md, mf-md
Md. Yrd.	100	526,49				
Müfettiş (mf)	45	238,89				
Müdür (md)	222	436,01				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.2’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)} = 87,80$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı müdürlerin çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, fark, müdür yardımcısı, müdürlerle müfettişler ve öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Müdürleri çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcısı yeterli bulmaktadır. Bu bulguyu, Demircan (2001)’in araştırmasındaki çevresiyle iyi ilişkiler kurma yeterliğini “çok ve tam” düzeyde yerine getirmesi bulgusu desteklemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin büyük çoğunlukla yetiştirdiği bölgede görev yapmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.3. Eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları sergileme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	343,82	3	112,39	.000*	ö-md.yrd, öğ-mf, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd-md, mf-md
Md. Yrd.	100	526,27				
Müfettiş (mf)	45	207,50				
Müdür (md)	222	455,25				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları sergileme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.3’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)} = 87,80$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı müdürlerin eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları

sergileme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, fark, müdür yardımcıları, müdürlerle müfettişler ve öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Müdürleri eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları sergileme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin büyük çoğunlukla yetiştiği bölgede görev yapmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.4. Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	323,07	3	138,93	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	497,30				
Müfettiş (mf)	45	249,32				
Müdür (md)	222	498,52				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.4’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 138,93$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle, müdürler, müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle müfettişler, öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları ve kendileri yeterli bulmaktadır. Bu durum, müfettişlerin okul müdürlerini denetleme sürelerinin azlığı ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.5. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	338,07	3	74,51	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	512,48				
Müfettiş (mf)	45	330,91				
Müdür (md)	222	447,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.5’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 74,51$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları ve kendileri yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin görevi gereği konuşmalarında daha özenli olmaları gerekliliğiyle açıklanabilir.

Tablo 4.1.6. Ruhsal yönden sağlıklı olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	356,49	3	53,68	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	498,68				
Müfettiş (mf)	45	288,17				
Müdür (md)	222	427,70				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Ruhsal yönden sağlıklı olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.6’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 53,68$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin ruhsal yönden

sağlıklı olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmekteyiz. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri ruhsal yönden sağlıklı olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları ve kendileri yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin görevi gereği okulun önünde ve lideri olmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.7. İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	357,62	3	92,17	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd-md, mf-md
Md. Yrd.	100	511,82				
Müfettiş (mf)	45	201,98				
Müdür (md)	222	437,14				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.7’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 53,68, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin işi ile ilgili olarak kendine güven duyma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmekteyiz. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, müfettişlerin okul müdürlerini denetleme sırasındaki edindiği izlenim ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.8. Sorumluluk sahibi olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	343,97	3	122,92	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	500,51				
Müfettiş (mf)	45	193,99				
Müdür (md)	222	469,31				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Sorumluluk sahibi olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.8’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)} = 53,68$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin sorumluluk sahibi olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri sorumluluk sahibi olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulguyu, Demircan (2001)’in araştırmasındaki okul müdürlerinin sorumluluk yeterliğini “**çok ve tam**” düzeyde yerine getirmesi bulgusu desteklemektedir. Bu durum, müfettişlerin okul müdürlerini denetleme sırasındaki edindiği izlenim ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.9.Gerektiğinde risk alma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	338,05	3	115,86	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	527,15				
Müfettiş (mf)	45	218,12				
Müdür (md)	222	463,45				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Gerektiğinde risk alma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.9’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)} = 115,86$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin işi ile ilgili olarak kendine güven duyma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri gerektiğinde risk alma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, Bu durum, memur zihniyetiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.10. Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	385,23	3	40,15	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	478,65				
Müfettiş (mf)	45	244,08				
Müdür (md)	222	392,07				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.10’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)} = 40,15, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin kendileri konularını bilmeleri ve öğretmene örnek olma sorumluluğu ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.11. Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma (kendini tanıma)

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	342,15	3	112,54	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	511,08				
Müfettiş (mf)	45	200,99				
Müdür (md)	222	466,53				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.11’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 112,54, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, müfettişlerin denetim esnasında okullarla müdürleri özdeşleştirmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.12. Sabırlı olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	342,15	3	112,54	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	511,08				
Müfettiş (mf)	45	200,99				
Müdür (md)	222	466,53				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Sabırlı olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.12’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 112,54, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin sabırlı olma yeterliğini

öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri sabırlı olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Müdürlerin kendilerini daha az yeterli görmeleri alçakgönüllülikle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.13. Önyargıdan uzak olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	342,86	3	85,25	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	496,63				
Müfettiş (mf)	45	252,79				
Müdür (md)	222	461,21				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Önyargıdan uzak olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.13’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 85,25, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin önyargıdan uzak olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcıları dışında, öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri önyargıdan uzak olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, yönetim ile denetim arasında var olan ve insanın denetime karşı soğuk olması ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.14. Beden dilini etkili kullanma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	342,33	3	87,87	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	520,03				
Müfettiş (mf)	45	260,09				
Müdür (md)	222	450,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Beden dilini etkili kullanma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.14’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 87,87, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin beden dilini etkili kullanma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri beden dilini etkili kullanma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır.

Tablo 4.1.15. Toplum sorunlarına duyarlı olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	341,08	3	130,09	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	532,27				
Müfettiş (mf)	45	186,16				
Müdür (md)	222	461,99				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Toplum sorunlarına duyarlı olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.15’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 130,09, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin toplum sorunlarına duyarlı olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi

sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarında ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri toplum sorunlarına duyarlı olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin toplumla iç içe olması ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.16. Olaylara pozitif bakma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	337,03	3	127,26	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	523,59				
Müfettiş (mf)	45	202,29				
Müdür (md)	222	470,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Olaylara pozitif bakma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.16’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 127,26, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcılarını müdürlerin olaylara pozitif bakma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarında ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri olaylara pozitif bakma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Bu durum, müfettişlerin eleştirel gözle bakması ve toplumsal olarak olumsuz eleştiriye açık olma ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.17. Farklı düşüncelere saygı gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	335,92	3	126,01	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	498,04				
Müfettiş (mf)	45	205,86				
Müdür (md)	222	483,03				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Farklı düşüncelere saygı gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.17’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 126,01, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı müdürlerin farklı düşüncelere saygı gösterme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürle müdür yardımcısı dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcısı arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcısı ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri farklı düşüncelere saygı gösterme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcısı yeterli bulmaktadır. Bu durum, müfettişlerin eleştirel gözle bakması ve toplumsal olarak demokratikleşme düzeyi ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.18. Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	329,12	3	152,91	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	509,65				
Müfettiş (mf)	45	187,80				
Müdür (md)	222	494,13				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.18’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 152,91, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı müdürlerin kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürle müdür yardımcısı dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcısı arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcısı ve müdürler arasında müdürler

aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Bu durum, müdür yardımcılarının birbirini anlamasına, öğretmenlerin ise işlerinin yönetimden ayrılmasına bağlanabilir.

Tablo 4.1.19. Birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	326,68	3	146,28	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	519,85				
Müfettiş (mf)	45	215,23				
Müdür (md)	222	488,54				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.19’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 146,28, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcılarını müdürlerin birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmekteyler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarını arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarını ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin bu yeterlik düzeylerini düşük bulmaları, müdürlerin iş yoğunlukları ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.20. Görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	344,18	3	94,66	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	514,48				
Müfettiş (mf)	45	235,23				
Müdür (md)	222	454,27				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.20’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 94,66, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, ülkenin içinde bulunduğu insanların kabulleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.21. Düşüncelerini personeline etkilice açıklama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	343,68	3	102,32	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	524,68				
Müfettiş (mf)	45	223,06				
Müdür (md)	222	453,07				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Düşüncelerini personeline etkilice açıklama” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.21’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 102,32, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin düşüncelerini personeline etkilice açıklama yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri düşüncelerini

personeline etkilice açıklama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin ve müdürlerin etki yeterliliği bulgusunu, Güven (2002)'in araştırmasında benzer bulgusu desteklemektedir. Bu bulgu denetim açısından, yönetim ve denetim bakış açılarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.22 Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	357,58	3	80,07	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	466,56				
Müfettiş (mf)	45	194,21				
Müdür (md)	222	459,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.22’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 80,07$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcılarını müdürlerin eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcılarını dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarını arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarını ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Bu fark, okul müdürlerinin günlük yaşamlarının müfettişler, öğretmenler tarafından izlenmesine ve okul müdürlerinin söz konusu yeterlik için gerekli zaman ve kaynak bulamamasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.23. Özel yaşamında sosyal olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	348,25	3	79,24	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, md.yrd-mf, md yrd- md, mf-md
Md. Yrd.	100	520,67				
Müfettiş (mf)	45	258,56				
Müdür (md)	222	439,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Özel yaşamında sosyal olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.23’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 79,24, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin özel yaşamında sosyal olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri özel yaşamında sosyal olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin entellektüel yeterliği bulgusuyla örtüşmektedir.

Tablo 4.1.24. Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	330,48	3	113,58	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf-md
Md. Yrd.	100	511,52				
Müfettiş (mf)	45	257,73				
Müdür (md)	222	476,59				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “. Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.24’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 113,58 p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma yeterliğini

öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcıları ile öğretmenlerle müfettişler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, disiplin anlayışının, okul müdürleri tarafından katı tutum olarak algılanmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.25. İleriyi görme yeteneği olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	338,99	3	125,41	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, öğ-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	492,51				
Müfettiş (mf)	45	189,06				
Müdür (md)	222	483,21				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “İleriyi görme yeteneği olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.25’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 125,41$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin ileriye görme yeteneği olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri ileriye görme yeteneği olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin bireysel vizyonlarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.26. Planlı çalışmayı ilke edinmiş olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	366,15	3	70,37	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf-md yrd, öğ-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	489,48				
Müfettiş (mf)	45	197,01				
Müdür (md)	222	432,31				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Planlı çalışmayı ilke edinmiş olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.26’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 70,37, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin planlı çalışmayı ilke edinmiş olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri planlı çalışmayı ilke edinmiş olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Okul müdürleri de kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Bu durum, toplum olarak planlama eksikliğiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.27. Saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	347,41	3	90,26	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, öğ-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	535,28				
Müfettiş (mf)	45	250,33				
Müdür (md)	222	435,80				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.27’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 90,26, p < .05$]. Grupların

sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır.

Tablo 4.1.28. Okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	331,01	3	134,04	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, öğ-mf, mf-md
Md. Yrd.	100	529,73				
Müfettiş (mf)	45	223,93				
Müdür (md)	222	474,25				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.28’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılarına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 90,26$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Güven (2002)’in ve Demircan (2001)’in araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, müfettişlerin denetim esnasında yapılan incelemelerde, okulda alınan kararlarla uygulanan kararların karşılaştırılmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.29. Etkili iletişim becerisine sahip olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	328,06	3	126,22	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md
Md. Yrd.	100	520,51				
Müfettiş (mf)	45	246,88				
Müdür (md)	222	479,25				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Etkili iletişim becerisine sahip olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.29’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 126,22$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin etkili iletişim becerisine sahip olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle müfettişlerin dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri etkili iletişim becerisine sahip olma konusunda müfettişler ve öğretmenler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerle okul müdürleri arasındaki iletişim yetersizliği ile açıklanabilir.

Bu bulgu Güven (2002)’in iletişim yeterliği bulgusunu öğretmenler ve müfettişler açısından desteklememekte, müdürler açısından desteklemektedir.

Tablo 4.1.30. Okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	333,65	3	134,04	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md öğ-mf
Md. Yrd.	100	549,56				
Müfettiş (mf)	45	225,04				
Müdür (md)	222	460,16				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.30’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 134,04$, $p<.05$]. Grupların

sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme konusunda müfettişler ve öğretmenler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, ilköğretim okullarında kaynak yetersizliği, dolayısıyla dışarıda okul müdürlerinin sürekli istemek zorunda kalmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.31. Çalıştığı personele eşit davranma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	315,77	3	170,01	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md
Md. Yrd.	100	476,92				
Müfettiş (mf)	45	242,49				
Müdür (md)	222	522,70				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Çalıştığı personele eşit davranma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.31’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 170,01$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin çalıştığı personele eşit davranma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle müfettişlerin dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri çalıştığı personele eşit davranma konusunda müfettişler ve öğretmenler en az yeterli görürlerken en çok müdürlerin kendileri yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin farklılıklara daha az tolerans göstermeleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.32. Kararlarında tarafsız olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	314,48	3	189,25	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md
Md. Yrd.	100	510,35				
Müfettiş (mf)	45	217,17				
Müdür (md)	222	515,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Kararlarında tarafsız olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.32’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 189,25$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin kararlarında tarafsız olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcılarının dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri kararlarında tarafsız olma konusunda müfettişler ve öğretmenler en az yeterli görürlerken en çok müdürlerin kendileri yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Güven (2002)’in karar süreci yeterlik bulgusunu desteklemektedir. Bu durum, müfettişlerin karar sürecinde okulda bulunmamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.33. Okulun çevresini tanıma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	345,84	3	101,32	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md
Md. Yrd.	100	482,10				
Müfettiş (mf)	45	210,62				
Müdür (md)	222	470,75				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun çevresini tanıma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.33’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 101,32$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin okulun çevresini tanıma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürlerle müdür yardımcılarının dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri okulun çevresini tanıma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Okul müdürlerinin kendi yeterlik düzeyini yüksek görmesi, yetiştikleri çevrede görev yapmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.34. Personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	334,75	3	119,20	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	513,65				
Müfettiş (mf)	45	229,31				
Müdür (md)	222	473,43				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.34’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılarına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 119,20$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Toprakçı (2001)’nın okul müdürlerinin eşgüdümleme yeterliği bulgusunu desteklememektedir. Bu durum, Toprakçı araştırmasını yönetici adaylarına yapmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.1.35. Çevrenin desteğini kazanma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	331,76	3	143,04	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	525,17				
Müfettiş (mf)	45	200,58				
Müdür (md)	222	479,64				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Çevrenin desteğini kazanma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.35’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 143,04$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin çevrenin desteğini kazanma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri çevrenin desteğini kazanma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Okul müdürlerinin kendi yeterlik düzeyini yüksek görmesi, yetiştikleri çevrede görev yapmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.36. Personelin çalışmalarını sürekli gözetip sürdürebilirliği sağlama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	335,31	3	125,90	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	524,82				
Müfettiş (mf)	45	213,07				
Müdür (md)	222	470,64				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Personelin çalışmalarını sürekli gözetip sürdürebilirliği sağlama” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.36’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 125,90$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin personelin çalışmalarını sürekli gözetip

sürdürebilirliği sağlama yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmekte-dirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarında ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri personelin çalışmalarını sürekli gözetip sürdürülebilirliği sağlama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Müfettişlerin olumsuz görmesi, asıl görevlerinin denetim olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.37. Ders dışı, sos., kültürel ve spor etkinlikler ile ilgili çalışmalarını yürütme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	348,81	3	105,75	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	530,00				
Müfettiş (mf)	45	198,53				
Müdür (md)	222	446,08				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Ders dışı, sosyal, kültürel ve spor etkinlikler ile ilgili çalışmalarını yürütme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.37’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 105,75$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcılarında müdürlerin ders dışı, sosyal, kültürel ve spor etkinlikler ile ilgili çalışmalarını yürütme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmekte-dirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarında ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri ders dışı, sosyal, kültürel ve spor etkinlikler ile ilgili çalışmalarını yürütme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Okul müdürlerinin de kendisini az düzeyde yeterli görmelerini, okulda yapılan çalışmaların çokluğuyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.38. Okulun hedefleri ile öğretmen, öğrenci, velilerin hedeflerini dengeleme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	337,20	3	148,77	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	531,66				
Müfettiş (mf)	45	163,47				
Müdür (md)	222	474,10				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun hedefleri ile öğretmen, öğrenci, velilerin hedeflerini dengeleme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.38’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 148,77$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin okulun hedefleri ile öğretmen, öğrenci, velilerin hedeflerini dengeleme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri okulun hedefleri ile öğretmen, öğrenci, velilerin hedeflerini dengeleme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürünün insiyatif kullanamamasına bağlanabilir.

Tablo 4.1.39. Her türlü engellemelere karşı mücadele verme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	335,60	3	136,84	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	526,27				
Müfettiş (mf)	45	189,13				
Müdür (md)	222	474,30				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Her türlü engellemelere karşı mücadele verme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.39’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 136,84$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin her türlü engellemelere karşı mücadele verme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere

göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri her türlü engellemelere karşı mücadele verme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Müdürlerin de kendisini daha az yeterli görmesini yönetmeliklerin okul müdürüne fazla yetki vermemesiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.40. Okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	323,63	3	143,40	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md md-md yrd, öğ-mf
Md. Yrd.	100	530,62				
Müfettiş (mf)	45	244,22				
Müdür (md)	222	483,49				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.40’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 143,40$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin bürokratik iş yüklerinin çokluğuyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.41. İkna yeteneği güçlü olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	338,69	3	108,54	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, ög-mf
Md. Yrd.	100	505,49				
Müfettiş (mf)	45	223,42				
Müdür (md)	222	470,95				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “İkna yeteneği güçlü olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.41’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 143,40$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin ikna yeteneği güçlü olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdür yardımcısı ve müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri ikna yeteneği güçlü olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin ve müfettişlerin bu yeterliği düşük görmesi, okul müdürlerinin bu alanda eğitim almamaları ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.42. Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	339,82	3	117,65	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, ög-mf
Md. Yrd.	100	497,61				
Müfettiş (mf)	45	199,26				
Müdür (md)	222	477,29				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.42’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$x^2_{(3)}= 117,65$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları müdürlerin beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme

yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdür yardımcısı ve müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürleri beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin ve müfettişlerin bu yeterliği düşük görmesi, okul müdürlerinin kaos yönetimi konusunda eğitim almamaları ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.43. Öğrencileri ortaöğr. hazırlamak amacıyla öğretim etk. takipçisi olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	342,58	3	124,06	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	538,43				
Müfettiş (mf)	45	194,97				
Müdür (md)	222	454,62				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.43’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 124,06$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu Uygun (2004)’un bulgusunu desteklememektedir. Uygun (2004)’un araştırmasında söz konusu yeterlik çok düşük

düzyededir. Bu durum, son yıllarda sınavlara okul müdürlerinin önemli oranda önem vermesiyle açıklanabilir.

Tablo 4.1.44. Kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	326,35	3	163,63	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	513,13				
Müfettiş (mf)	45	197,16				
Müdür (md)	222	495,84				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.44’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterli düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 163,63$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdür yardımcıları ve müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, müfettişlerin okulun bir personeli olmamasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.45. Toplumun ortak değerlerine saygılı olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	339,89	3	110,46	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	497,99				
Müfettiş (mf)	45	240,00				
Müdür (md)	222	468,73				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Toplumun ortak değerlerine saygılı olma” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.45’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterli düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere,

müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 110,46$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları toplumun ortak değerlerine saygılı olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdür yardımcıları ve müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin toplumun ortak değerlerine saygılı olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Tüm gruplar tarafından yeterlik düzeyinin yüksek görülmesi, müdürlerin genellikle yetiştiği çevrede görev yapmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.46. Personeli değerlendirme tekniklerini bilme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	347,17	3	141,81	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd.
Md. Yrd.	100	537,09				
Müfettiş (mf)	45	143,99				
Müdür (md)	222	457,01				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Personeli değerlendirme tekniklerini bilme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.46’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 141,81$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, personeli değerlendirme tekniklerini bilme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin personeli değerlendirme tekniklerini bilme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Sevgi (1998)’in araştırmasında, söz

konusu yeterliği çok düşük bulgusunu desteklememektedir. Müfettişler tarafından yeterliğin düşük görülmesi, asıl görevleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.47. Okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	335,37	3	144,60	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	502,73				
Müfettiş (mf)	45	171,76				
Müdür (md)	222	488,86				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.47’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=144,60$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürler ve müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Uygun (2004)’un araştırma bulgusunu desteklemektedir. Müfettişlerin bu yeterliği düşük düzeyde görmesini denetim sürecinde gördükleri eksikliklerle açıklanabilir.

Tablo 4.1.48. Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	328,39	3	153,83	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	531,67				
Müfettiş (mf)	45	196,72				
Müdür (md)	222	483,78				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.48’de verilmiştir.

Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 153,83, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Memnuniyet konusunda okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler üst düzeyde yeterlik ifade etmelerini, aynı şartları paylaşımlarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.49. Değerlendirmede adil olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	323,89	3	180,33	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	478,99				
Müfettiş (mf)	45	180,40				
Müdür (md)	222	519,21				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Değerlendirmede adil olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.49’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 180,33, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulda değerlendirilmede adil olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin değerlendirilmede adil olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu Sevgi (1998) ve Güven (2002)’in bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 4.1.50. Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	340,75	3	130,34	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	492,90				
Müfettiş (mf)	45	172,23				
Müdür (md)	222	483,16				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.50’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterli düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 130,34, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu Bayındır (2000)’in bulgusunu desteklemektedir. Müfettişlerin söz konusu yeterliği yeterli düşük görmesini okulları öğrenen okul olarak görmemeleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.51. Okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	338,14	3	127,45	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	514,89				
Müfettiş (mf)	45	205,37				
Müdür (md)	222	471,40				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.51’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterli düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 127,45, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür

yardımcıları, okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okullarda eğitime önem verilmemesiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.52. Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	334,61	3	144,28	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	519,07				
Müfettiş (mf)	45	191,48				
Müdür (md)	222	478,91				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.52’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 144,28, p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, öğrencilerin yararlarını ön planda tutma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin öğrencilerin yararlarını ön planda tutma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve müdürlerin yeterliği yüksek görmesi yaşadığı okul şartlarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.53. İş arkadaşlarının çabalarını koordine etme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	331,89	3	141,24	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	530,16				
Müfettiş (mf)	45	202,70				
Müdür (md)	222	476,71				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “İş arkadaşlarının çabalarını koordine etme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.53’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 141,24, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, iş arkadaşlarının çabalarını koordine etme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin iş arkadaşlarının çabalarını koordine etme konusunda müfettişler dışında tüm gruplar okul müdürlerini yeterli görmektedirler. Bu bulgu Demircan (2001)’in ve Güven (2002)’in bulgularını desteklemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğinden gelmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.54. Okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	328,15	3	165,30	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	525,47				
Müfettiş (mf)	45	175,40				
Müdür (md)	222	491,33				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.54’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 165,30, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür

yardımcıları, okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu Uygun (2004)'un öğretmenleri karar sürecine katmayı yeterli görmesi bulgusunu desteklemektedir. Bu durum söz konusu yeterliğin, ilköğretim kurumları yönetmeliğinde de yer alması ve uygulamaya konulmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.55. Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	336,61	3	150,58	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	532,47				
Müfettiş (mf)	45	163,77				
Müdür (md)	222	474,76				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.55’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=150,58$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları

yeterli bulunmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin okul kültürü kavramsal becerileriyle ilgilenmemeleri ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.56. Okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	346,47	3	145,56	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	548,85				
Müfettiş (mf)	45	145,90				
Müdür (md)	222	452,61				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.56’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=145,56, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulunmaktadır. Müfettişlerin bu yeterlik düzeyini düşük görmeleri, denetimleri esnasında bu alanda belge eksiklerini görmelerine bağlanabilir.

Tablo 4.1.57. Yetkiden çok etki yollarını deneme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	329,68	3	164,58	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	531,27				
Müfettiş (mf)	45	170,00				
Müdür (md)	222	486,97				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Yetkiden çok etki yollarını deneme” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.57’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu

yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 164,58, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, yetkiden çok etki yollarını deneme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin yetkiden çok etki yollarını deneme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin ve müfettişlerin okul müdürlerini düşük düzeyde etki yeterliğinde görmesi, okul müdürlerinin mevzuatı fazla kullanmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.58. Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	349,69	3	112,20	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	514,63				
Müfettiş (mf)	45	174,98				
Müdür (md)	222	456,14				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.58’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 112,20, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme konusunda müfettişler az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, müdürün bölgeyi iyi tanmasına bağlanabilir.

Tablo 4.1.59. Bilgi teknolojisinden yararlanma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	355,58	3	92,77	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	502,66				
Müfettiş (mf)	45	187,92				
Müdür (md)	222	447,92				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Bilgi teknolojisinden yararlanma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.59’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 92,77, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, bilgi teknolojisinden yararlanma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin bilgi teknolojisinden yararlanma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Çelikten (2002)’ in araştırma bulgusundaki, okul müdürlerinin bilgi teknolojisine karşı takındığı olumlu tutum ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.60. Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	364,86	3	92,27	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf,
Md. Yrd.	100	476,79				
Müfettiş (mf)	45	152,04				
Müdür (md)	222	449,54				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.60’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 92,27, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma

yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürler ve müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Müfettişlerin bu yeterlik düzeyini düşük görmeleri, denetimleri esnasında bu alandaki eksikleri görmelerine ve toplam kalite yönetimi anlayışının belge üzerinde kalmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.61. Okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	343,46	3	151,67	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	532,86				
Müfettiş (mf)	45	144,10				
Müdür (md)	222	465,80				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.61’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 151,67$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu da, toplam kalite yönetimi anlayışının belge üzerinde kalmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.62. Kendini geliştirme çabası gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamli Fark
Öğretmen(öğ)	414	345,23	3	141,72	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	500,10				
Müfettiş (mf)	45	139,46				
Müdür (md)	222	478,20				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Kendini geliştirme çabası gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.62’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 141,72$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, kendini geliştirme çabası gösterme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürler ve müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin kendini geliştirme çabası gösterme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin ve eğitim çalışanlarının yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareket etmemeleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.63. Okulda yapılan çalışmaları ölçerek değerlendirmeler yapma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamli Fark
Öğretmen(öğ)	414	344,22	3	146,30	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	529,67				
Müfettiş (mf)	45	140,67				
Müdür (md)	222	466,52				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda yapılan çalışmaları ölçerek değerlendirmeler yapma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.63’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 146,30$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulda yapılan çalışmaları ölçerek değerlendirmeler yapma yeterliğini

öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulda yapılan çalışmaları ölçerek değerlendirmeler yapma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Müfettişlerin bu yeterlik düzeyini düşük görmeleri, denetimleri esnasında bu alandaki eksikleri görmelerine ve ölçme değerlendirme konusuna olan ilgisizlikle açıklanabilir.

Tablo 4.1.64. Sorunlara etkili çözümler bulma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	330,16	3	154,27	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	511,78				
Müfettiş (mf)	45	181,67				
Müdür (md)	222	492,49				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Sorunlara etkili çözümler bulma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.64’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 154,27$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, sorunlara etkili çözümler bulma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürler ve müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin sorunlara etkili çözümler bulma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin sorun çözme tekniklerini değil, kendi çözüm yollarını denemeleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.65. Okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	337,61	3	143,34	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	544,66				
Müfettiş (mf)	45	182,38				
Müdür (md)	222	463,63				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.65’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=143,34$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin süreç yönetimi konusunu önemsememeleriyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.66. Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	337,71	3	171,03	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	566,08				
Müfettiş (mf)	45	144,18				
Müdür (md)	222	461,54				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.66’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=171,03$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür

yardımcıları, öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu okul müdürlerinin kavramsal yeterliklerinin azlığı ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.67. Okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	342,72	3	123,96	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, ög-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	536,55				
Müfettiş (mf)	45	190,20				
Müdür (md)	222	456,17				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.66’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=123,96$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır.

Tablo 4.1.68. Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	340,93	3	95,11	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	500,36				
Müfettiş (mf)	45	254,32				
Müdür (md)	222	462,81				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.68’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 95,11$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdür yardımcıları ve müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Tüm grupların bu yeterliği yüksek düzeyde bulmaları, okullarda dosyalama sisteminin ve yazışmalardaki eksikliğin yasal yaptırıma ve denetim esnasında müfettişlerce incelenmesiyle açıklanabilir.

Tablo 4.1.69. Meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	337,04	3	121,07	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	509,82				
Müfettiş (mf)	45	212,79				
Müdür (md)	222	474,23				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.69’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}=$

121,07, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdür yardımcıları ve müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin dengeleme yeterliliğine fazla ihtiyaç göstermemeleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.70. Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	346,21	3	98,58	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md.yrd
Md. Yrd.	100	527,50				
Müfettiş (mf)	45	224,50				
Müdür (md)	222	446,79				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.70’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 98,58$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri

amacına uygun hale getirme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır.

Tablo 4.1.71. Ödül sistemini etkili kullanma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	351,76	3	110,24	.000*	ö-md.yrd, öğ-md, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf
Md. Yrd.	100	505,35				
Müfettiş (mf)	45	164,52				
Müdür (md)	222	458,57				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Ödül sistemini etkili kullanma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.71’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 110,24$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcılarını, ödül sistemini etkili kullanma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcılarını arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcılarını ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin ödül sistemini etkili kullanma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcılarını yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Deniz (1997)’in bulgusunu desteklemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin motivasyon konusunda yetersizliği ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.72. Yasal yaptırımları (ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	384,29	3	52,66	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd
Md. Yrd.	100	491,90				
Müfettiş (mf)	45	209,56				
Müdür (md)	222	394,84				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Yasal yaptırımları (ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.72’de

verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=52,66$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, yasal yaptırımları (ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, öğretmenlerle müdürler dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin yasal yaptırımları (ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu alanın yeterlik düzeylerinin düşük olması, okul müdürlerinin cezayı kullanma oranının düşük olmasına bağlanabilir.

Tablo 4.1.73. Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	401,07	3	51,22	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, md-md yrd, öğ-md
Md. Yrd.	100	498,27				
Müfettiş (mf)	45	244,32				
Müdür (md)	222	353,64				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.73’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=51,22$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür

yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu alanın yeterlik düzeylerinin düşük olması, kantin veya kooperatif alanlarının kullanma oranının düşük olmasına bağlanabilir.

Tablo 4.1.74. Okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	351,46	3	100,22	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md
Md. Yrd.	100	496,48				
Müfettiş (mf)	45	184,76				
Müdür (md)	222	459,03				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.74’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 100,22$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürler ve müdür yardımcıları dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin çatışmalarda sorun çözmek yetkisini büyük çoğunlukla müfettişlere bırakmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.75. Alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	354,45	3	80,17	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md
Md. Yrd.	100	509,61				
Müfettiş (mf)	45	226,56				
Müdür (md)	222	439,07				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.75’de verilmiştir. Tabloya göre

söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 80,17, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı, alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, müdürler ve müdür yardımcısı dışında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcısı arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcısı ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcısı yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin yönetmelikler hakkında genellikle müfettişleri danışman olarak görmesiyle açıklanabilir.

Tablo 4.1.76. Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	333,42	3	129,53	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	521,44				
Müfettiş (mf)	45	210,07				
Müdür (md)	222	476,30				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.76’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 129,53, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı, çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcısı arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcısı ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcısı yeterli bulmaktadır.

Bu durum, okul müdürlerinin görevini yaparken motivasyon araçlarını az kullanmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.77. Kaos durumlarına karşı uyanık olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	346,27	3	114,65	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	513,68				
Müfettiş (mf)	45	181,38				
Müdür (md)	222	461,65				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Kaos durumlarına karşı uyanık olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.77’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 114,65$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, kaos durumlarına karşı uyanık olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, kaos durumlarına karşı uyanık olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin kaos yönetimi konusunda kavramsal temellerinin azlığı ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.78. Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	332,65	3	142,81	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	535,03				
Müfettiş (mf)	45	194,46				
Müdür (md)	222	474,78				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.78’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara,

öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 142,81$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, toplumsal alışkanlıklarla açıklanabilir.

Tablo 4.1.79. Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	346,29	3	126,35	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	526,91				
Müfettiş (mf)	45	166,68				
Müdür (md)	222	458,64				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.79’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 126,35$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Okul müdürünün de kendisini daha düşük görmesi, okul müdürlerinin kavramsal düzeyde yetersizliği ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.80. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	334,54	3	160,51	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	531,88				
Müfettiş (mf)	45	154,48				
Müdür (md)	222	480,77				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.80’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=160,51$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, Uygun (2004)’un bulgusunu desteklemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin yapmak zorunda oldukları bürokratik işlerin çokluğu ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.81. Okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	345,16	3	102,50	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	510,84				
Müfettiş (mf)	45	210,77				
Müdür (md)	222	459,03				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.81’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=147,65$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür

yardımcıları, okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin bürokratik işlerinin çokluğuyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.82. Okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	345,16	3	102,52	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	510,84				
Müfettiş (mf)	45	210,77				
Müdür (md)	222	459,03				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.82’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 102,52, p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğinden gelmeleri nedeniyle empatik yaklaşımlarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.83. Rehberlik hiz. öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	352,47	3	128,19	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	532,65				
Müfettiş (mf)	45	146,64				
Müdür (md)	222	448,58				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.83’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 128,19$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, öğrencilerin gelişimleri konusunda öğretmenlerle okul müdürlerinin işbirliği içinde çalışma azlığı ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.84. Toplantıları etkili biçimde yönetme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	359,76	3	85,14	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	510,55				
Müfettiş (mf)	45	198,04				
Müdür (md)	222	434,52				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Toplantıları etkili biçimde yönetme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.84’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 85,14$, $p < .05$]. Grupların sıra

ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, toplantıları etkili biçimde yönetme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, toplantıları etkili biçimde yönetme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okullarda yapılan toplantıların yönetmelik gereği anlayışı içinde yapılması ile açıklanabilir.

Tablo 4.1.85. Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	340,00	3	98,15	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	510,13				
Müfettiş (mf)	45	254,60				
Müdür (md)	222	460,09				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.85’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 98,15$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır.

Tablo 4.1.86. İlköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	347,50	3	128,05	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	523,91				
Müfettiş (mf)	45	163,03				
Müdür (md)	222	458,46				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “İlköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.86’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 128,05$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı, ilköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcısı arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcısı ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, ilköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcısı yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, yönetimdeki daha önceki öğrenme alışkanlıklarıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.87. Okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	343,59	3	130,08	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	526,29				
Müfettiş (mf)	45	170,96				
Müdür (md)	222	463,07				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.87’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcısına, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$x^2_{(3)}= 130,08$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcısı, okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama yeterliğini

öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu müfettişler açısından Toprakçı (2001)'in bulgusunu desteklemektedir. Bu bulgu, görev tanımlarının yönetmelikte yer almasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.1.88. Zamanını etkili yönetme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	353,21	3	127,21	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	536,10				
Müfettiş (mf)	45	149,28				
Müdür (md)	222	445,12				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Zamanını etkili yönetme” yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.88’de verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterlik düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 127,21$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, zamanını etkili yönetme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, zamanını etkili yönetme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin planlama konusuna yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.89. Okul personelinin okula bağlılığını artırma

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	330,38	3	154,12	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	553,41				
Müfettiş (mf)	45	194,56				
Müdür (md)	222	470,71				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Okul personelinin okula bağlılığını artırma” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.89’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterli düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 154,12$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, okul personelinin okula bağlılığını artırma yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, okul personelinin okula bağlılığını artırma konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu, iş doyumunu yeterliği ile de benzerlik göstermektedir. Bu durum, okul müdürlerinin memur zihniyeti ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.90. Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(öğ)	414	338,92	3	149,44	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	528,89				
Müfettiş (mf)	45	154,18				
Müdür (md)	222	474,02				

* $p < .05$

Okul müdürlerinin “Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme” yeterli düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.90’da verilmiştir. Tabloya göre söz konusu yeterli düzeyleri, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}= 149,44$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür

yardımcıları, öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme yeterliğini öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. Müdürlerin, öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme konusunda müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır. Bu bulgu Uygun (2004)' un araştırmasını desteklemektedir. Bu durum, okul müdürlüğünün öğretmenlik alanından zamanla uzaklaşmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.1.91. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerinin Tamamında Müdür, Müdür Yardımcısı, Öğretmen, Müfettişlerin Görüşleri

Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen(ög)	414	322,45	3	200,93	.000*	ö-md.yrd, mf- md yrd, mf-md, öğ-mf, öğ-md, md-md yrd
Md. Yrd.	100	577,09				
Müfettiş (mf)	45	140,54				
Müdür (md)	222	485,78				

* $p < .05$

İlköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerinin tamamında müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, müfettişlerin görüşlerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.1.91'de verilmiştir. Tabloya göre yeterliklerin tamamında, müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=149,44$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürler ve müdür yardımcıları, yeterliklerin tamamında, öğretmenlere ve müfettişlere göre daha yeterli görmektedirler. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, tüm gruplar arasında; öğretmenlerle, müdürler ve müdür yardımcıları arasında müdürler aleyhine; müdürlerle, müfettişler ve öğretmenler arasında müdürler lehine; müfettişlerle, müdür yardımcıları ve müdürler arasında müdürler aleyhine olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerinin bütünü üzerinde müfettişler en az yeterli görürlerken en çok müdür yardımcıları yeterli bulmaktadır.

Maddelerin sıra ortalamaları incelendiğinde, ilköğretim okul müdürleri yeterlik maddelerinin büyük bir bölümünde kendilerini oldukça yeterli görürlerken;

“Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme” maddesinde az düzeyde yeterli görmektedirler.

İlköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcıları okul müdürlerini oldukça yeterli görürlerken; “Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme” ve “Yasal yaptırımları(ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma” maddelerinde daha az yeterli görmektedirler. Müdür yardımcıları, okul müdürlerine, öğretmenlere ve müfettişlere göre daha olumlu düşünmektedir. Bu durum, okul müdürleri ile müdür yardımcılarının sürekli beraber çalışmalarına, birbirlerini ve işlerinde daha yakından tanımalarına, müdür yardımcısının yönetime daha yakın olmasına bağlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerini genel olarak orta düzeyinde yeterli görmektedirler. Öğretmenler okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda müdürlerin kendisinden ve müdür yardımcılardan daha olumsuz düşünmektedirler. “Gerektiğinde risk alma”, “Beden dilini etkili kullanma”, “Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma”, “Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme”, Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma, “Etkili iletişim becerisine sahip olma”, “Okulun hedefleri ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin hedeflerini dengeleme”, “Sorunlara etkili çözümler bulma”, “Ödül sistemini etkili kullanma”, “Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma”, “Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme”, “Okul personelinin okula bağlılığını artırma” yeterliklerini daha az düzeyde görmektedirler.

İlköğretim okullarının denetim, rehberlik görevlerini yapan, ilköğretim müfettişleri okulu müdürlerini genel olarak “orta” düzeyinde yeterli görmektedirler. Bazı maddelerde okul müdürlerini nisbeten daha yeterli bulmaktadırlar. Bunlar; “Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrencilerine insani saygıyı gösterme”, “Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma”, “Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma”, “Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma” yeterlikleridir.

Bazı maddelerde okul müdürlerini oldukça yetersiz bulmaktadırlar. Bunlar; “Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme”, “Okulun hedefleri ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin hedeflerini dengeleme”, “Okulda

bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme”, “Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma”, “Okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama”, “Yetkiden çok etki yollarını deneme”, “Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma”, “Kendini geliştirme çabası gösterme”, “Okulda yapılan çalışmaları ölçerek değerlendirmeler yapma”, “Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma”, “Ödül sistemini etkili kullanma”, “Yasal yaptırımları (ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma”, “Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme”, “Kaos durumlarına karşı uyanık olma”, “Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma”, “Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme”, “Rehberlik hizmetlerini öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma”, “Zamanını etkili yönetme”, “Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme” yeterlikleridir.

4.1.2. İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Sürecinde Okul Müdürlerini Değerlendirmesi

İlköğretim müfettişleri okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda müdürlerin kendisinden, müdür yardımcılardan ve öğretmenlerden daha olumsuz düşünmektedirler. Bu durum, okullara eleştirel gözle bakma, görevleri gereği hatalı yapılan işleri görme ve rehberlik etme, okulun gelişimsel sürecini takip etme, başka ilköğretim okulları ile karşılaştırma yapma olanağının olmasına ve aldığı farklı formasyona bağlanabilir. Bu durumun, müfettişlerin denetim sonrasında okul müdürlerine verdikleri değerlendirme puanlarıyla benzerlik gösterip göstermediklerine ilişkin inceleme çizelge 4.1.1’de gösterilmektedir:

Tablo 4.1.2.1. İlköğretim müf. denetim sonrasında okul müdürlerine verdikleri puanlar

PUAN	60	63	65	70	73	75	76	77	78	80	81	82	83	84
FREKANS	1	1	2	3	1	2	2	1	3	10	1	3	4	3
PUAN	85	86	87	88	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
FREKANS	12	4	5	1	28	1	7	11	7	13	6	4	2	1

Tablo 4.1.2.1’de ilköğretim müfettişlerinin okul müdürlerini denetim sonrasında verdikleri puanlar ve frekanslar verilmektedir. ilköğretim müfettişleri okulu müdürlerini yeterlik anketi ile değerlendirdiklerinde, genel olarak ($\bar{x}=2,864$) ise “orta” düzeyinde yeterli görmekte iken; denetim sonrasında 139 okul müdürüne

verilen değerlendirme puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 85,58$; düzeyinde yani, “**tamamen**” düzeyinde yeterli görmeleri düşündürücüdür. Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin denetim esnasında durumsallık ilkesinden ve duygusal hareket etmesine bağlanabilir.

Bu araştırma, Erden (1997)’in yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri.” adlı araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, insan ilişkileri yeterlik alanlarının tamamında eğitim yöneticileri ile öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Yöneticiler, bu yeterlikleri “her zaman” ile “çoğu zaman” arasında gösterdiklerini belirtirken; öğretmenler yöneticilerin bu yeterlikleri “çoğu zaman” ile “arasıra” arasında gösterdiklerini belirtmektedirler.

Bu araştırma Güven (2002)’in yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”. adlı tez çalışmasında ki öğretmen görüşleriyle benzerlikler göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticileri, yönetim süreçlerinden karar süreci planlama süreci örgütleme süreci, iletişim süreci, etki süreci, eşgüdümleme süreci, değerlendirme süreci ile ilgili yeterlikleri konusunda “çoğunlukla” düzeyinde yeterli oldukları görülmektedir.

Müfettişlerin görüşleri açısından bu araştırmayı destekleyen Toprakçı (2001)’nin yaptığı “Okul Müdürlerinin Örgütleme Yeterliği” adlı araştırmasında müdürlerin örgütleme yeterliğini ve eşgüdümleme yeterliğini “orta” düzeyinde gördükleri bulunmuştur.

Demircan (2001) “İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler” adlı araştırmasında okul müdürlerini “tam” düzeyinde yeterli görerek araştırmanın okul müdürleri açısından sonucunu desteklemektedir.

Yine benzer şekilde, Bayındır (2000) “İlköğretimde Okullarının Yeniden Yapılanması Sürecinde İnsan Kaynaklarının Etkili Kullanılmasında İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri”ni “çok” düzeyinde yeterli bularak bu araştırmanın yöneticiler açısından yeterlik düzeyiyle benzerlik göstermektedir.

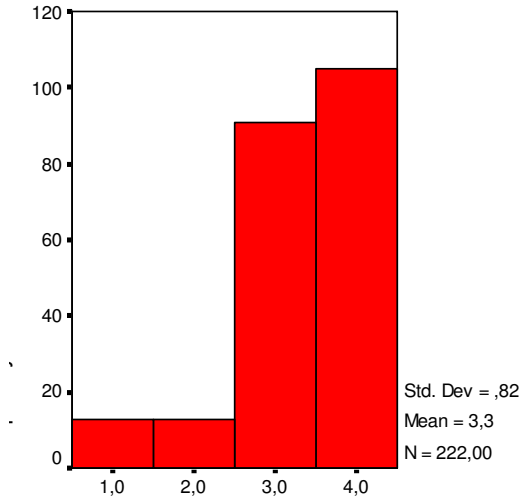
4.2. İlköğretimde Görev Yapan Eğitim Çalışanlarının Öğrenme Stilleri

Bu bölümde okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve müfettişlerin öğrenme stilleri ve öğrenme yolları bulguları yer almaktadır.

4.2.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrenme Stilleri

İlköğretim okul müdürlerinin baskın öğrenme stilleri tablo 4.2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.1. Okul müdürlerinin öğrenme stilleri



Öğrenme Stilleri	f	%
1. Değiştiren	13	5,9
2.Özümseyen	13	5,9
3.Ayrıştırıran	91	41
4.Uyumsayan	105	47
Toplam	222	100

Tablo 4.2.1’de de görüldüğü gibi okul müdürlerinin % 47’sinin baskın öğrenme stili “**Uyumsayan (Yerleştiren)**”(4.0) Öğrenme stildir. Okul müdürlerinin % 41’inin baskın öğrenme stili “**Ayrıştırıran**” (3.0) öğrenme stildir. Okul müdürlerinin % 5,9’ unun baskın öğrenme stili “**Değiştiren**”(1.0); % 5,9’ unun baskın öğrenme stili de “**Özümseyen**”(2.0) öğrenme stildir. Bu durumda okul müdürlerinin % 89’u “**Ayrıştırıran**” ve “**Yerleştiren**” öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Ayrıştırıran ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin ortak öğrenme biçimleri “**yaparak**” öğrenmedir.

Baskın öğrenme stili “yerleştiren” öğrenme stili olan okul müdürlerinin güçlü yönleri: Bireylerin iş bitirici olmaları, liderlik ve risk almaları, kendini hedeflere adama, yeni fırsatlar arama ve değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım ve diğer bireylerle ilgilenme gibi harekete yönelik beceriler olarak tanımlanabilecek yönlerdir. (Kolb, 1984: 93-95).

Baskın öğrenme stili “yerleştiren” öğrenme stili olan okul müdürlerinin zayıf yönleri: Anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işin zamanında bitmemesi, pratik

olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmamadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

Bu araştırma, Kolb (1984: 89)'un yapmış olduğu araştırmaı desteklemektedir. Farklı meslek alanlarından kişilerin öğrenme stillerini araştıran Kolb, kişilerin Öğrenme Stili Envanterlerinden aldıkları puanları toplayıp, karşılaştırmış, genelde kişilerin öğrenme yönelimlerini yansıtıcıdan çok aktif olarak saptamıştır. Bunun yanı sıra eğitim, hemşirelik, sosyal hizmetler, tarım gibi sosyal meslekleri icra eden kişilerin “yerleştirilen”; muhasebe, mühendislik, tıp, işletme gibi teknik ya da fen ağırlıklı meslekleri icra eden kişilerin ise “ayrıştıran” öğrenme stilinde olduklarını belirlemiştir. Bu bulgu araştırmaı desteklemektedir. Okul müdürleri de eğitim alanlarında yer almaktadırlar.

Madden (1986). Okul müdürlerinin liderlik stili, öğrenme stili ve lider etkililiği arasında bir bağlantı olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığı araştırmada lise müdürlerinin baskın öğrenme stillerinin “ayrıştıran” bulgusu bu araştırmaı kısmen desteklemektedir. Çünkü bu araştırmada da ayrıştıran öğrenme stili ikinci baskın öğrenme stili bulunmuştur. Bu durum, araştırmanın yapıldığı yerde çalışan müdürlerin planlamaya ve sistematik verdiği önemle ilişkilendirilebilir.

Aynı şekilde; Weiser (1971; Akt. Ergür. 1998) yaptığı araştırmaı da desteklemektedir bu araştırma. Weiser'in araştırmasında bireylerin öğrenme stillerine etki eden diğer bir faktörün birey mesleğini icra ederken aldığı rol olduğunu; görevin bireye yüklediği sorumluluk ve beklentilerin, bireyin öğrenme stiline oluşmasına katkı getirdiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda, yöneticilik gibi belirsiz ya da acil koşullar altında karar verme gerektiren görevlerde yerleştirilen; personel idareciliği, danışmanlık gibi kişilerle direkt etkileşim gerektiren görevlerde değiştiren; araştırma, planlama gibi veri toplama, analiz etme ve kavramsal modeller oluşturma gerektiren görevlerde özümseyen ve mühendislik, üretim gibi teknik alanlardaki görevlerde yer alan kişilerin ayrıştıran öğrenme stiline yönelimleri olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırmanın bulgusunda yer alan okul müdürlerinin baskın öğrenme stillerinin yerleştiren olması, yöneticilik mesleğiyle ilişkilendirilebilir.

Bu araştırma, Aşkar ve Akkoyunlu (1993)' nun yaptığı araştırmaı desteklememektedir. Yaşları 22-49 arasında değişen 103 kişilik üniversite mezunu üzerinde yaptıkları bir araştırmada, araştırmaya katılanların en fazla özümseyen ve

ayrıştırıcı öğrenme stillerini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Aynı araştırmada sosyal bilimcilerin % 73'ü, fen bilimcilerin % 74'ü özümseyen, mühendislerin ise % 83'ü ayrıştırıcı öğrenme stilinde yer aldıkları saptanmıştır. Bu araştırmada ikinci sırada ayrıştırıcı çıkması yönüyle benzerlik görülebilir. Bu durum, bu araştırmanın eğitim bilimlerinde yapılmasıyla açıklanabilir.

Ergür (1998), öğretim üyeleri ile üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları kısmen desteklemiştir bu araştırmayı. Bu araştırmada olduğu gibi yetişkinlerin öğrenme stili araştırılmıştır. Araştırmada öğrenciler için yapılan analizde ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerinin en fazla tercih edildiği saptanmıştır. Aynı araştırmada öğrencilerin lise koluna göre yapılan analizde; fen-matematik kolundaki öğrencilerin ayrıştırıcı, sosyal koldaki öğrencilerin değiştiren, ve mesleki-teknik koldaki öğrencilerin ise ayrıştırıcı öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Kadın öğretim üyelerinin yerleştiren, erkek öğretim üyelerinin ise değiştiren öğrenme stilini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Ergür (1998)'ün araştırmasında, bayan öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin yerleştiren çıkması bu araştırmayı desteklemektedir. Erkek öğretim üyelerinin değiştiren öğrenme stilinde çıkması, farklı alanlarla açıklanabilir.

Trucluck ve Counteray (1999), yetişkinlerin öğrenme stillerini incelediği ve yaşları 55 ile 75 arasında değişen 172 yetişkin üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarında, araştırmaya katılanların 55-65 yaş grubunun “yerleştiren” öğrenme stilini tercih etmesi bu araştırmayı desteklemektedir. Bu araştırma da yetişkinler üzerine yapılmış ve benzer bulguya ulaşılmıştır. Bu durum, yetişkin insanların yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih etmek istemeleriyle ilişkilendirilebilir.

Kılıç (2002)' in yaptığı “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırmanın bulgusuna göre, öğrencilerin en fazla özümseyen (% 43.2) ve ayrıştırıcı (% 22.0) öğrenme stilini tercih ettikleri bulgusu bu araştırmayı ikinci baskın öğrenme stili “ayrıştırıcı” olması nedeniyle kısmen desteklemektedir.

Oral (2003) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında öğrencilerin çoğunluğunun (% 43.1) ayrıştırıcı öğrenme stilini

benimsedikleri saptanmıştır. Bu araştırmada da ayrıştıran öğrenme stili % 41 oldukları görölmektedir.

Wendy (2001)'nin yaptığı öğrencilerin öğrenme stilleri ve internet kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırırken öğrencilerin öğrenme stillerinin “yerleştiren” öğrenme stili olduğu ve dersin yaşam boyu öğrenme olması nedeniyle bu araştırmayı desteklediği söylenebilir. Bu durum, yerleştiren stile sahip bireylerin fırsat arama istekleri ile açıklanabilir.

Wessel ve diğerleri (1998)'nin araştırması psikoterapi öğrencilerinin özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip olduğu bulgusu bu araştırmayı desteklemediği ifade edilebilir. Bu durum, psikoterapi öğrencilerin davranış bilimleriyle ilgilenmesi nedeniyle fikirler, soyut düşünme özellikleri taşımalarıyla ilişkilendirilebilir.

Wyrick (2003)'in yaptığı “Daha etkili takım liderliği ve mühendislerin yöneticisi olmak için öğrenme stillerini anlamak” adlı araştırmasında Amerikalı ve İsveç mühendislik öğrencilerinin ve yöneticilerinin öğrenme stillerinin “ayrıştıran” oldukları belirlenerek bu araştırmayı kısmen desteklemektedir. Çünkü bu araştırmada da ayrıştıran öğrenme stili ikinci baskın öğrenme stili bulunmuştur. Mühendislerin ayrıştıran grup olması alanları ile ilgili düşünülebilir. Çünkü, ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin sistematik olma, planlama yapma yeterliliği ile ilişkilendirilebilir. Okul müdürlerinin ikinci baskın grubu ayrıştıran çıkmıştı. Bu durum, okul müdürlerinin toplum mühendisi kabulü ile açıklanabilir.

Castillo (2001). Kültürleşmenin öğrenme stili üzerine etkisini incelemek için yaptığı araştırmada Asya kökenlilerin “özümseyen” öğrenme stiline sahip bulgusu bu araştırmayı desteklememektedir.

Loo (2002)'nun yaptığı araştırma bu araştırmayı desteklememektedir. Loo araştırmasında şirket yöneticilerinin öğrenme stillerini % 35.4'le “özümseyen” olarak bulmuştur. şirket yöneticilerinin özümseyen stilde olmasını, şirketlerin kar amaçlı kurumlar olduğundan, yeni modeller, fikirler üzerinde ve bilimsel bulgulara yer vermek zorunda olmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırmayı Kelly (1995.Akt: Lawrence1997. s.161)'nin yaptığı araştırma desteklemektedir. Kelly (1995)'ye göre okul müdürlerinin baskın öğrenme stili, Activist, (Kolb'a göre Yerleştiren) olarak bulunmuştur. Bu durum, her iki

araştırmanın da eğitim alanında çalışan okul müdürleri üzerine yapılmasıyla ve yöneticilerin liderlik özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmayı, Alge ve diğerleri (1993)'nin Asyalı ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırma bulguları desteklememektedir. Alge ve diğerleri (1993), yaptığı araştırmasında, Kolb öğrenme stili envanterini kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Asyalı öğrenciler en çok değiştiren öğrenme stiline sahipken; Amerikalılar en çok özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Bu durum, Amerikalı öğrencilerin bilişim teknolojisiyle uğraşma oranının yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmayı Demirbaş ve Demirkan (2001)'in tasarım eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı ve Kolb öğrenme stili envanterini kullandığı araştırma bulguları kısmen desteklemektedir. Araştırmanın bulgularına göre, tasarım öğrencilerin baskın öğrenme stilleri özümseyen ve ayrıştırıcı olarak bulunmuştur. İkinci baskın stilin ayrıştırıcı çıkması bu araştırmayı desteklemektedir. Bu durum, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin çoklu bakışı ve hayal kurma özelliklerini tasarım alanında kullanmak istemeleriyle ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin, sistematik olma özelliklerini tasarım alanında kullanmak istemeleriyle ilişkilendirilebilir.

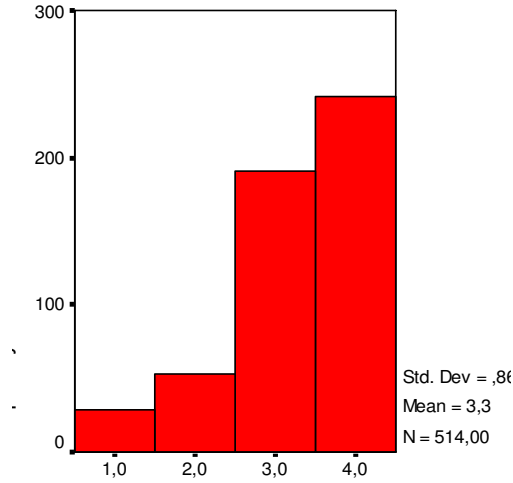
Bu araştırmayı, Güven (2004)'in yaptığı öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümseyen, değiştiren ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin gelişim özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

Gesentine and Keim (1998), Halk Eğitim Sanat Öğrencilerinin Öğrenme Stillerini belirlemek üzere yaptıkları araştırmasını 200 yetişkin üzerinde yapmış ve yaş değişkeninde üst yaşların baskın stili yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu bulmuştur. Bulgu bu araştırmayı desteklemektedir. Bu durum, yetişkin insanların öğrenme yollarının yaparak ve hissederek tercih etmesiyle ilişkilendirilebilir.

4.2.2.Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri tablo 4.2.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin öğrenme stilleri



Öğrenme Stilleri	f	%
1.Değiştiren	24	5,9
2.Özümseyen	47	10,3
3.Ayrıştıran	153	37,2
4.Yerleştiren	190	46,9
Toplam	414	100

Tablo 4.2.2’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 46,9’unun baskın öğrenme stili “**Uyumsuz (Yerleştiren)**”(4.0) Öğrenme stilidir. Öğretmenlerin % 37,2’sinin baskın öğrenme stili “**Ayrıştıran**” (3.0) öğrenme stilidir. Okul müdürlerinin % 10,3’ünün baskın öğrenme stili “**Özümseyen**” (2.0); % 5,9’ unun baskın öğrenme stili de “**Değiştiren**” (1.0) öğrenme stilidir.

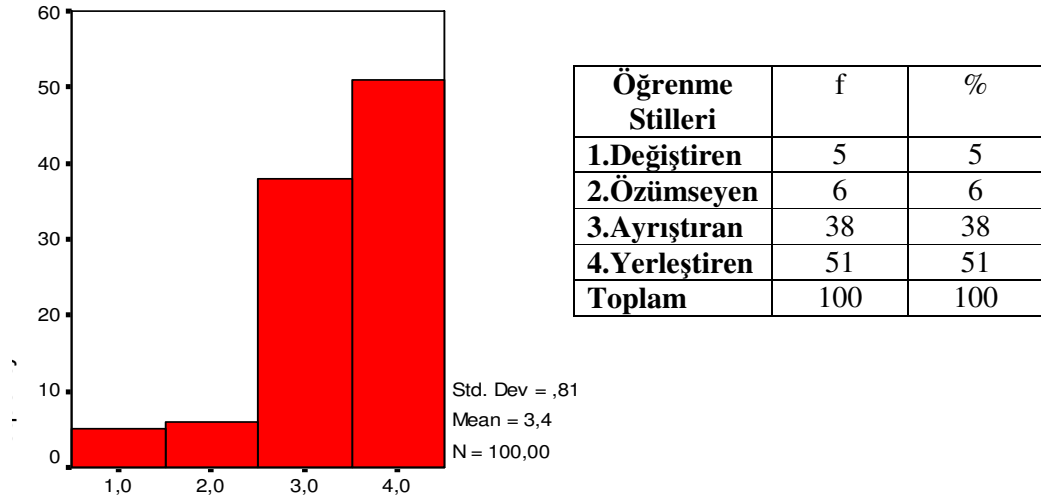
Bu araştırma bulgusunu Lawrence (1997)’in ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ve okul müdürlerinin öğrenme stilleri tercihleri üzerine yaptığı araştırma bulgusu kısmen desteklememektedir. Öğretmenlerin baskın öğrenme stili, yansıtıcı öğrenme stili ve onu takip eden teorist. (Kolb’a göre, özümseyen, ve ayrıştıran). Çünkü bu araştırmada da ikinci baskın öğrenme stili “ayrıştıran”dır.

Başbüyük (2004), Matematik branşı öğretmen adaylarının yarısından fazlasının “özümseyen”, üçte birinin de “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olması bu araştırmayı, ikinci tercih edilen öğrenme stilinden dolayı desteklemektedir. Bu durum, matematik öğretmenlerinin kuramlarla, teoremlerle ilgilenmesi sonucu özümseyen stili tercih etmesiyle ilişkilendirilebilir.

4.2.3. Müdür Yardımcılarının Öğrenme Stilleri

İlköğretim okullarında görev yapan müdür yardımcılarının baskın öğrenme stilleri tablo 4.2.3’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.3. Müdür yardımcılarının öğrenme stilleri

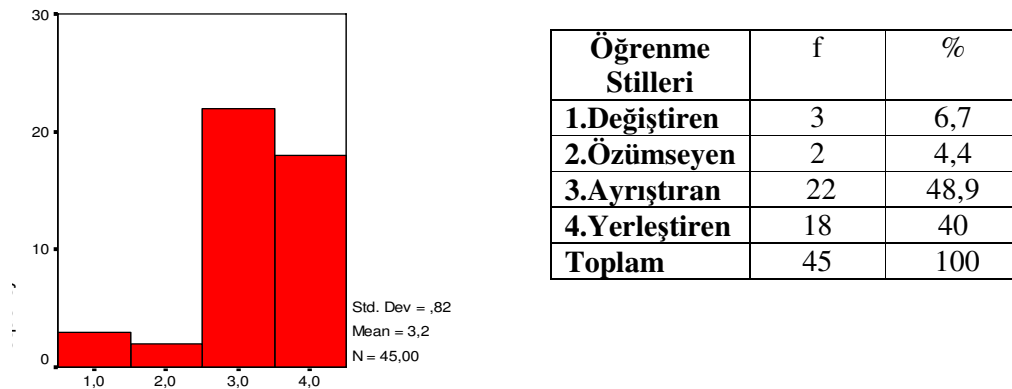


Tablo 4.2.3’de de görüldüğü gibi müdür yardımcılarının % 51’inin baskın öğrenme stili “**Uyumsayan(Yerleştiren)**” (4.0) Öğrenme stilidir. Müdür yardımcılarının % 38’inin baskın öğrenme stili “**Ayrıştıran**” (3.0) öğrenme stilidir. Müdür yardımcılarının % 6’sının baskın öğrenme stili “**Özümseyen**” (2.0); % 5’inin de baskın öğrenme stili de “**Değiştiren**” (1.0) öğrenme stilidir.

4.2.4 İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenme Stilleri

İlköğretim okullarında görev yapan müfettişlerin baskın öğrenme stilleri tablo 4.2.4’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.4. İlköğretim müfettişlerinin öğrenme stilleri



Tablo 4.2.4’de de görüldüğü gibi müfettişlerin % 48,9’unun baskın öğrenme stili “**Ayrıştıran**” (3.0) öğrenme stilidir. Müfettişlerin % 40’ının baskın öğrenme stili “**Uyumsayan(Yerleştiren)**”(4.0) öğrenme stilidir. Müdür yardımcılarının % 4,4’ünün baskın öğrenme stili “**Özümseyen**” (2.0); % 6,7’sinin de baskın öğrenme

stili de “**Değiştiren**” (1.0) öğrenme stildir. Müfettişlerin baskın öğrenme stilleri en yüksek oranda “ayrıştıran” olduğu görülmektedir. Bu durum, müfettişlerin görevi gereği, planlama, sistematik olma davranışları ile ilişkilendirilebilir.

Müfettişlerin öğrenme yolları da “**yaparak**” olduğu görülmektedir.

Eğitim çalışanlarının öğrenme stilleri dağılımı tablo 4.2.1’de görülmektedir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerle okul müdürlerinin, öğretmenlerin,müdür yardımcılarının, müfettişlerin öğrenme stilleri dağılımı

Öğrenme Stilleri	müdürler		öğretmenler		Müdür yrd.		müfettişler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Değiştiren	13	5,9	24	5,9	5	5	3	6,7
2.Özümseyen	13	5,9	47	10,3	6	6	2	4,4
3.Ayrıştıran	91	41	153	37,2	38	38	22	48,9
4.Yerleştiren	105	47	190	46,9	51	51	18	40
Toplam	222	100	414	100	100	100	45	100

Tablo 4.2.1’de, okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenlerin ve müfettişlerin öğrenme stilleri frekans ve yüzdeleri verilmektedir. Tablo incelendiğinde değiştiren öğrenme stiline oranı % 5,9, % 5,9, % 5, 6,7 ile aynıdır. Özümseyen öğrenme stiline oranı müdürler % 5,9; öğretmenler % 10,3 ile yaklaşık iki katı; müdür yardımcıları % 6; müfettişleri % 4,4 ile yakın orandadır. Ayrıştıran öğrenme stiline oranı müdürler % 41; öğretmenler % 37,2; müdür yardımcılarının oranı % 38 ile yakın oranlardadır. Ancak müfettişlerin “ayrıştıran” öğrenme stili yüzdeliği, % 48, 9’la diğer gruplardan daha fazla görülmektedir. Müdürlerin oranı öğretmenlere ve müdür yardımcılara göre daha fazladır. Yerleştiren öğrenme stiline oranı müdürlerde % 47; müdür yardımcılarının oranı % 51; öğretmenlerde % 46,9 ile hemen hemen aynı görülmekte; müfettişlerin oranı, % 40’dır. Okul müdürlerine müdür yardımcılara, öğretmenlere ayrı ayrı uygulanan öğrenme stili envanterinden benzer sonuç çıkması ve birbirini desteklemesi, envanterin güvenilirliği bakımından önemli görülmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin, müfettişlerin öğretmenlikten gelmesine ve eğitimci olmaları ile açıklanabilir. Baskın öğrenme stillerinden “**yerleştiren ve ayrıştıran**” stillerinin oranı müdürler ve müdür yardımcıları lehine biraz fazla olması öğretmenlerin müdür olduktan sonra karar verici, risk almaları, yeni bir şeyler aramaları etkilemiş olabilir. Müfettişlerin daha

çok “**ayrıştırıcı**” öğrenme stilini tercih etmesi, planlama, sistematik olma gerekliliği ile açıklanabilir. Bu Lawrence(1997)’in “bir kişinin öğrenme stili tercihi üstlendiği role göre değişebileceği” düşüncesini desteklemektedir.

Eğitim çalışanlarının, müdürlerin, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin, müfettişlerin öğrenme yolları; “**yaparak**” öğrenme görülmektedir. Bu durum, eğitim-öğretimde öğrenme yaşantısının önemini ortaya koymakta, yapılandırmacı yaklaşım açısından olumlu bir durum olarak görülmektedir.

Bu araştırmayı, Bess (1982)’in araştırması desteklemektedir. Bess’in araştırmasında da okul müdürleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır.

Bu araştırmayı, Lawrence(1997)’in ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ve okul müdürlerinin öğrenme stilleri tercihleri üzerine yaptığı araştırmada desteklememektedir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu ve bir kişinin öğrenme stili tercihi üstlendiği role göre değişebileceğini belirtmektedir.

4. 3. İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki

Bu bölümde ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki verilmektedir.

Tablo. 4.3.1. Okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stilleri ilişkisi

N	Anket maddeleri	Öğrenme Stilleri			
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Uyumsayan
1	Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrencilerine insani saygıyı gösterme	, -04	, 08	, 11	, -09
2	Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma	, 02	, 17*	, 05	, -15*
3	Eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları sergileme	, -04	, 08	, 08	, -08
4	Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme	, -03	, 13*	, 05	, -12
5	Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	, 03	, 09	, 02	, -09
6	Ruhsal yönden sağlıklı olma	, -01	, 04	, 08	, -09
7	İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma	, 04	, 13*	, 10	, -17*
8	Sorumluluk sahibi olma	, -01	, 10	, 01	, -06
9	Gerektiğinde risk alma	, -05	, 03	, 05	, -03
10	Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma	, -05	, 00	, 15*	, -04
11	Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma (kendini tanıma)	, -03	, 03	, 11	, -09
12	Sabırlı olma	, -01	, 00	, 00	, 01
13	Önyargıdan uzak olma	, 07	, 08	, -02	, -06
14	Beden dilini etkili kullanma	, 02	, 13*	, -02	, -07
15	Toplum sorunlarına duyarlı olma	, 11	, 06	, 07	, -12
16	Olaylara pozitif bakma	, 07	, 08	, 09	, -13*
17	Farklı düşüncelere saygı gösterme	, 06	, 06	, 02	, -06
18	Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma	, 03	, -04	, -03	, 07
19	Birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma	, -03	, 05	, -04	, 03
20	Görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma	, -05	, 01	, 11	, -07
21	Düşüncelerini personeline etkilice açıklama	, 02	, 11	, 04	, -11
22	Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme	, 03	, -06	, 06	, -00
23	Özel yaşamında sosyal olma	, 00	, -01	, -04	, 01
24	Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma	, 02	, 13*	, -14*	, -00

25	İleriyi görme yeteneği olma	,01	11	,-03	,-03
26	Planlı çalışmayı ilke edinmiş olma	,-03	,-06	,-02	,08
27	Saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma	,-01	,-00	,-00	,03
28	Okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma	,-01	,03	,-03	,03
29	Etkili iletişim becerisine sahip olma	,03	,04	,00	,-06
30	Okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme	,00	,05	,01	,-05
31	Çalıştığı personele eşit davranma	,11	,10	,-04	,-11
32	Kararlarında tarafsız olma	,07	,09	,-01	,-08
33	Okulun çevresini tanıma	,00	,05	,08	,-05
34	Personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme	,-00	,00	,05	,00
35	Çevrenin desteğini kazanma	,-01	,-03	,03	,00
36	Personelin çalışmalarını sürekli gözetip sürdürebilirliği sağlama	,-09	,-09	,09	,05
37	Ders dışı, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ile ilgili çalışmaları yürütme	,-01	,12	,05	,11
38	Okulun hedefleri ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin hedeflerini dengeleme.	,10	,07	,-07	,-05
39	Her türlü engellemelere karşı mücadele verme	,02	,-01	,-02	,00
40	Okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama	,-01	,14*	,01	,-08
41	İkna yeteneği güçlü olma	,06	,-02	,00	,-04
42	Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme	,03	,01	,04	,03
43	Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma	,-08	,13*	,13*	,-08
44	Kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme	,06	,11	,01	,-07
45	Toplumun ortak değerlerine saygılı olma	,-00	,14*	,01	,-04
46	Personeli değerlendirme tekniklerini bilme.	,08	,01	,-09	,04
47	Okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme	,-04	,-04	,01	,04
48	Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma	,-09	,-15*	,02	,16*
49	Değerlendirmede adil olma	,01	,04	,06	,-08
50	Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme	,-09	,-14*	,05	,13*
51	Okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama	,00	,01	,00	,00
52	Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma	,-06	,-04	,-02	,13*
53	İş arkadaşlarının çabalarını koordine etme.	,-00	,-05	,-00	,07
54	Okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma	,-03	,-02	,02	,03
55	Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma.	,-03	,00	,10	,-02
56	Okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle	,-03	,00	,04	,01

	amaçlara uygun saptama				
57	Yetkiden çok etki yollarını deneme	, -06	, 07	,14*	, -07
58	Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme	, -08	, -09	,16*	, 01
59	Bilgi teknolojisinden yararlanma	, -05	, -02	, 07	, 01
60	Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma.	, 04	, -05	, 06	, -05
61	Okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme	, 01	, 01	, 05	, -02
62	Kendini geliştirme çabası gösterme	, -05	, -02	, 05	, 02
63	Okulda yapılan çalışmalarını ölçerek değerlendirmeler yapma	, 07	, -05	, -03	, 02
64	Sorunlara etkili çözümler bulma	, 07	, 03	, 00	, -06
65	Okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma	, 00	, -04	, 08	, -02
66	Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma	, 07	, -07	, -04	, 05
67	Okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme	, 03	, -05	, -01	, 05
68	Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme	, 03	,16*	, 07	, -14*
69	Meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma	, -00	, 07	, 09	, -09
70	Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme	, 02	, 02	, 02	, -06
71	Ödül sistemini etkili kullanma	, 02	, 03	, -06	, 02
72	Yasal yaptırımları(ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma	, 00	, -02	, 05	, -04
73	Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme	, 03	, -06	, -01	, 05
74	Okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma	, -03	, 07	, 00	, -02
75	Alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma	, -06	, 00	, 08	, -04
76	Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma	, -02	, 00	,14*	, -05
77	Kaos durumlarına karşı uyanık olma	, 02	, 01	, -00	, -01
78	Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme	, 04	, -02	, 00	, -00
79	Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	, 00	, 04	,15*	, -11
80	Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme	, -04	, 10	,13*	, -11
81	Okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme	, -01	, 08	, 07	, -05
82	Okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama	, 03	, 09	, 12	, -12
83	Rehberlik hizmetlerini öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma	, -07	, 01	, 00	, 06
84	Toplantıları etkili biçimde yönetme	, 01	, 12	, 09	, -14*
85	Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının	, 04	, 00	, 04	, -06

	bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma				
86	İlköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme	,-04	,08	,08	,-06
87	Okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama	,-03	,12	,02	,-05
88	Zamanını etkili yönetme	,-01	,12	,13*	,-13
89	Okul personelinin okula bağlılığını artırma	,-01	,13*	,09	,-10
90	Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme	,03	,05	,04	,-06

* $p < .05$

Okul müdürlerinin kendi kendilerini değerlendirmeleri yaklaşımları ile öğrenme stillerini değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişkiler aşağıda verilmektedir:

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, yeterliklerin büyük çoğunluğu ile öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum, okul müdürlerinin yeterliklerinin büyük çoğunluğuyla öğrenme stillerini ilişkilendirmediklerini düşündürülebilir. Ya da okul müdürlerine göre, öğrenme stili ile yeterliklerinin büyük çoğunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Yeterliklerle öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunan maddeler aşağıda verilmektedir:

“Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,17$, $p < .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki, uyumsuz öğrenme stiliyle de ($r=,-15$, $p < .05$) negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Kolb(1984)’ un yerleştiren öğrenme stillerine sahip olanların “başkalarını etkileme ve yönetme” yeterliklerinin yüksek olması sonucunu desteklememektedir. Okul yöneticilerinin çevresindekilerle iyi ilişkiler kurmalarını özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan, uyumsuz öğrenme stillerinin ise ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir.

“Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,13$, $p < .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin sözleriyle davranışları arasında tutarlılık göstermelerini özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu, özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireylerin model oluşturma özelliğine dayandırılabilir.

“İşle ilgili olarak kendine güven duyma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,13$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki, uyumsuz öğrenme stiliyle de ($r=-,17$, $p< .05$) negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin işle ilgili olarak kendine güven duymaları özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan, uyumsuz öğrenme stillerinin ise ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir. Bu bulgu, yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireylerin sürekli yeni arayış içinde olmasıyla açıklanabilir.

“Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=,15$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin giyim kuşamında özen içerisinde olmalarını ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin sistematik ve düzenli olmaları ile açıklanabilir.

“Beden dilini etkili kullanma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,13$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin beden dilini etkili kullanmalarını özümseyen öğrenme stili özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin düşünceleri analiz etmeleri ile açıklanabilir.

“Olaylara pozitif bakma” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında ($r=-,13$, $p< .05$) düzeyinde negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin beden dilini etkili kullanmalarını uyumsuz öğrenme stili özellikleri taşımalarının ters yönde etkilediği düşünülebilir.

“Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,13$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki, ayrıştırıcı öğrenme stiliyle de ($r=-,14$, $p< .05$) negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Kolb(1984)’ un özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin planlama yeterliklerinin yüksek olmasına, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olan bireylerin

sistematiik olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin disiplinli, esnek olması, özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan, ayrıştırıcı öğrenme stillerinin ise ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir

“Okula yeni atanmış öğretmenlerin okula uyumunu sağlama” yeterliliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,14$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin okula yeni başlayan öğretmenlerin uyumunun özümseyen öğrenme stili özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin modeller oluşturmaları ile açıklanabilir.

“Öğrencileri ortaöğretime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma” yeterliliği ile özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stilleri arasında ($r=,13$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim etkinliklerinin takipçiliği özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stilleri özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip bireylerin planlama özellikleri ile açıklanabilir.

-“Toplumun ortak değerlerine saygılı olma” yeterliliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,14$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin toplumun ortak değerlere saygılı olmaları özümseyen öğrenme stili özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin fikir üzerinde düşünme özellikleri ile açıklanabilir.

“Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma” yeterliliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında ($r=,16$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki, özümseyen öğrenme stiliyle de ($r=,-15$, $p< .05$) negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, uyumsuz öğrenme stiline sahip bireylerin insanlarla iyi ilişkiler kurma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin çalışanların memnuniyeti, uyumsuz öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan, özümseyen öğrenme stillerinin ise ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir

“Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında ($r=,13$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki, özümseyen öğrenme stiliyle de ($r=,-14$, $p< .05$) negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, uyumsuz öğrenme stiline sahip bireylerin insanlarla iyi ilişkiler kurma ve yeni bir şeyler yapma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir.

“Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında ($r=,13$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, uyumsuz öğrenme stiline sahip bireylerin insanlarla liderlik yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin öğrencilerin yararlarını ön plana almaları, uyumsuz öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir

“Yetkiden çok etki yollarını deneme” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=,14$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin pratikte iyi olmaları ve problem çözme yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin etkileme gücünün olması, ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=,16$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin pratikte iyi olmaları ve karar verme yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin dengeleme gücünün olması, ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,16$, $p< .05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki, uyumsuz öğrenme stiliyle de ($r=,-14$, $p< .05$) negatif düşük bir ilişki olduğu, bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu

bulgu, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin ayrıştırıcı stile sahip olanlar gibi sistematik olma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir.

“Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=.14$, $p<.05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin uygulamada iyi olma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin iş doyumunu yükseltmesi, ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=.15$, $p<.05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin uygulamada iyi olma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmesini, ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=.13$, $p<.05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin uygulamada iyi olma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin öğretmene rehberlik etmeleri ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Toplantıları etkili biçimde yönetme” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında ($r=.13$, $p<.05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, uyumsuz öğrenme stiline sahip bireylerin liderlik yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin toplantıları yönetme yeterlikleri uyumsuz öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Zamanını etkili yönetme” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında ($r=.13$, $p<.05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin sistematik olma yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin zamanını yönetme yeterlikleri ayrıştırıcı öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

“Okul personelinin okula bağlılığını artırma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=.13$, $p<.05$) düzeyinde pozitif düşük bir ilişki olduğu bu yeterliğin diğer öğrenme stili kategorileri ile bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin felsefi yönünün güçlü olmasıyla ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin personelin okula bağlılığını artırma yeterlikleri özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

4.4. Okul Müdürlerinin Öğrenme Stilleri ile Öğretmenlerin ve Müfettişlerin Yeterliklere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Tablo 4.4.1. Okul müdürlerinin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin ve müfettişlerin yeterliklere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki

Anket maddeleri İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri	Öğrenme Stilleri							
	Değiştiren		Özümseyen		Ayrıştıran		Uyumsayan	
	öğ	mf	Öğ	mf	öğ	mf	öğ	mf
Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrencilerine insani saygıyı gösterme	,08	-11	,09	,00	,00	-08	-,10	,11
Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma	,13	-,15	,06	-,13	-,05	-,10	-,08	,22
Eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları sergileme	,03	-,29	,05	,20	,05	,13	-,00	-,00
Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme	,03	-,10	,01	-,07	,07	,09	-,07	,06
Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	,05	-,08	,04	-,30*	,00	,04	-,03	,27
Ruhsal yönden sağlıklı olma	,02	-,31*	,06	-,12	,07	,10	-,03	,28
İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma	-,05	-,18	,08	,08	,03	,16	,04	,06
Sorumluluk sahibi olma	-,00	-,12	-,04	-,07	,02	,09	,01	,13
Gerektiğinde risk alma	,04	-,20	,04	-,00	-,03	,12	-,04	,04
Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma	,06	-,04	-,01	,02	-,03	-,01	,00	-,06
Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma (kendini tanıma)	,06	-,05	-,02	,01	,08	,04	-,07	-,09
Sabırlı olma	,12*	,01	,04	,05	,03	,04	-,11	,02
Önyargıdan uzak olma	,10	-,15	,10	-,26	-,05	,21	-,08	-,01
Beden dilini etkili kullanma	,00	,07	,02	-,10	,05	,04	-,07	-,12
Toplum sorunlarına duyarlı olma	,04	-,11	,02	-,30*	,03	,23	-,05	-,08
Olaylara pozitif bakma	,16*	-,11	-,00	-,06	,00	,21	-,09	-,03
Farklı düşüncelere saygı gösterme	,10	-,03	-,02	,00	,04	,13	-,06	-,16
Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma	,08	,01	,03	,20	,02	,16	-,06	-,26
Birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma	,07	-,11	,06	-,12	,05	,05	-,10	,00
Görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma	,04	-,11	-,01	,08	-,00	,20	-,01	-,05
Düşüncelerini personeline etkilice açıklama	,11	-,12	,07	,00	-,06	,19	-,06	,07
Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme	,09	-,17	,08	,19	-,01	,07	-,10	,01
Özel yaşamında sosyal olma	,04	-,07	,00	-,24	,05	,10	-,05	,02
Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma	,02	-,12	-,00	,03	,03	,06	-,04	,12

İleriye görme yeteneği olma	,08	,00	-,04	-,05	,02	,07	-,01	-,05
Planlı çalışmayı ilke edinmiş olma	,04	,00	-,03	,02	,00	,06	,01	-,10
Saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma	,07	,01	,01	-,03	-,00	,01	-,04	-,07
Okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma	,03	-,13	-,05	-,09	,04	,15	-,00	,15
Etkili iletişim becerisine sahip olma	-,00	-,17	-,10	-,16	,06	,23	,04	,07
Okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme	,11	-,23	-,01	,05	,06	,22	-,10	,03
Çalıştığı personele eşit davranma	,09	-,04	,08	,17	-,01	,37	-,07	-,20
Kararlarında tarafsız olma	,12	-,00	,02	-,02	-,03	,19	-,05	-,04
Okulun çevresini tanıma	,09	-,14	-,01	-,09	-,07	,07	,00	,16
Personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme	,07	-,10	-,04	,01	,02	,25	-,04	-,04
Çevrenin desteğini kazanma	,08	-,19	-,01	-,10	-,01	,17	-,04	,18
Personelin çalışmalarını sürekli gözetip sürdürülebilirliği sağlama	,03	,11	,00	-,05	,01	,12	-,03	-,05
Ders dışı, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ile ilgili çalışmaları yürütme	,10	-,02	,05	-,02	-,02	,12	-,09	-,05
Okulun hedefleri ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin hedeflerini dengeleme.	,07	-,19	-,03	-,10	-,01	,16	-,03	,06
Her türlü engellemelere karşı mücadele verme	,04	-,28	-,00	-,05	,02	,18	-,04	,10
Okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama	,10	,03	,02	-,05	,04	,13	-,11	-,03
İkna yeteneği güçlü olma	,07	-,24	,00	-,09	,05	,23	-,08	,01
Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme	,14*	-,13	-,00	-,04	,03	,00	-,12	,10
Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma	,05	-,34*	-,03	,03	-,02	,16	-,01	,15
Kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme	,05	-,12	,02	,06	,00	-,04	-,03	,14
Toplumun ortak değerlerine saygılı olma	,04	-,19	-,02	-,19	,06	,08	-,03	,14
Personeli değerlendirme tekniklerini bilme.	,11	-,11	,02	-,02	,05	,00	-,12	,15
Okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme	,06	-,21	-,05	-,01	-,03	,01	,02	,12
Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma	,04	-,15	-,04	-,04	-,05	,04	,05	,11
Değerlendirmede adil olma	-,01	-,07	,03	,06	-,00	,04	,02	-,00
Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme	-,01	-,04	-,03	,13	,02	,02	,01	,03
Okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama	-,00	-,05	-,04	,11	,09	,21	-,04	-,10
Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma	,06	-,29*	,08	,10	,01	,18	-,09	,07
İş arkadaşlarının çabalarını koordine etme.	,10	-,23	,02	-,13	,05	,24	-,10	,05
Okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma	,11	-,17	,04	,13	-,03	,08	-,07	,05

Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma.	,06	-,19	,03	,03	,02	,13	-,08	,02
Okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama	,10	-,22	,04	,04	,00	,09	-,09	,04
Yetkiden çok etki yollarını deneme	,06	-,26	,02	,16	,00	-,16	-,05	,23
Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme	,09	,05	-,01	,10	,00	,27	-,07	-,21
Bilgi teknolojisinden yararlanma	,00	,02	-,03	,23	-,00	,11	,05	-,13
Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma.	,08	-,17	,06	,21	,01	,31	-,10	-,09
Okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme	,04	-,26	-,02	,10	,01	,14	-,03	,09
Kendini geliştirme çabası gösterme	,01	-,16	,01	,04	,03	,10	-,05	,04
Okulda yapılan çalışmalarını ölçerek değerlendirmeler yapma	,04	-,24	,06	,01	,01	,25	-,07	-,08
Sorunlara etkili çözümler bulma	,05	-,07	-,01	,07	,05	,08	-,06	-,05
Okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma	,03	-,01	-,05	,02	,09	,15	-,04	-,01
Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma	,06	-,14	,04	-,08	,01	,14	-,08	,05
Okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme	,10	,00	,03	-,11	-,02	,20	-,06	,02
Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme	-,07	-,18	-,01	,07	,08	,28	,00	-,00
Meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma	,10	,08	,02	-,08	,01	,12	-,10	-,10
Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları,spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme	,05	,02	-,08	,32*	,01	,19	-,00	-,17
Ödül sistemini etkili kullanma	,07	,00	-,10	,08	,03	,03	,00	-,12
Yasal yaptırımları(ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma	,06	,00	-,09	-,20	,09	,02	-,00	,13
Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme	,00	-,21	-,04	,02	,01	,11	,03	,10
Okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma	,12	-,19	-,03	,02	-,04	,13	-,04	,01
Alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma	-,00	,03	-,04	,01	,08	,10	-,00	-,01
Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma	,13*	-,17	-,04	-,16	,02	,15	-,08	,07
Kaos durumlarına karşı uyanık olma	,10	,02	,01	,01	,09	,13	-,12	,00
Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme	,07	-,19	,02	-,18	,01	,11	-,07	,20
Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	-,00	-,05	,09	-,06	,00	,11	-,06	-,00
Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme	,08	-,03	,02	,07	-,03	,12	-,04	,02
Okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme	,04	-,0	-,03	-,07	,07	,21	-,04	-,11
Okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları	,00	-,18	,01	,05	-,00	,26	,00	-,11

karşılama								
Rehberlik hizmetlerini öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma	,08	-,17	-,07	-,07	,02	,08	-,01	,08
Toplantıları etkili biçimde yönetme	,06	-,04	-,06	,14	,01	,15	-,00	-,04
Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma	,06	,06	-,06	,24	,06	,26	-,07	-,34*
İlköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme	,06	-,05	-,07	-,01	,02	,12	-,01	,02
Okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama	,06	-,14	-,02	-,01	,00	,20	-,03	-,01
Zamanını etkili yönetme	,06	-,04	,03	,03	,04	,14	-,09	-,01
Okul personelinin okula bağlılığını artırma	,11	,06	-,04	-,04	,04	,04	-,06	,02
Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme	,06	,02	-,02	,02	,03	,10	-,05	-,08

* $p < .05$

Öğretmenlere ve müfettişlere göre okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerini değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişkiler aşağıda verilmektedir:

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, yeterliklerin büyük çoğunluğu ile öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum, okul müdürlerinin yeterliklerinin büyük çoğunluğuyla öğrenme stillerini ilişkilendirmediklerini düşündürülebilir. Ya da öğretmenlere ve müfettişlere göre, öğrenme stili ile okul yöneticinin yeterliklerinin büyük çoğunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Yeterliklerle öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunan maddeler aşağıda verilmektedir:

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=-,30$, $p< .05$) negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma yeterliğini özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir.

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Ruhsal yönden sağlıklı olma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=-,31$, $p<.05$) negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin Ruhsal yönden sağlıklı olma yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir.

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Sabırlı olma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=,12, p<.05$) pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin Sabırlı olma yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Toplum sorunlarına duyarlı olma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,-30, p < .05$) negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin Toplum sorunlarına duyarlı olma yeterliğini özümseyen öğrenme özellikleri taşımalarının ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir.

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Olaylara pozitif bakma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=,16, p<.05$) pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin olaylara pozitif bakma yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=,14, p<.05$) pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin olaylara beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=,-34, p<.05$) negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim etkinliklerinin takipçisi olma yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir.

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=,-29, p<.05$) negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrencilerin yararlarını ön planda tutma yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının ters yönlü olarak etkilediği düşünülebilir.

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında ($r=,32, p<.05$) pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin okulun bölümlerini işlevsel hale getirmeleri yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında ($r=,13, p<.05$) pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumunu yükseltme yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında ($r=-,34, p<.05$) negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin okulun eşyalarının bakımı ve kullanımı yeterliğini değiştiren öğrenme özellikleri taşımalarının ters yönde etkilediği düşünülebilir.

4.5. İlköğretim okulu müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin sahip olduğu farklı öğrenme stillerine göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri

Bu bölümde farklı öğrenme stillerine sahip, okul müdürlerine, müdür yardımcılara, öğretmenlere, göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeyleri bulgusu verilmektedir.

4.5.1. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip İlköğretim Okulu Müdürlerine Göre Kendilerinin Yeterlik Düzeyleri:

Tablo 4.5.1. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip İlköğretim Okulu Müdürlerine Göre Kendilerinin Yeterlik Düzeyleri

Öğrenme Stilleri	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
değiştiren	13	106,65	3	4,47	.215
özümseyen	13	90,27			
ayrıştıran	91	121,52			
yerleştiren(uyumsayan)	105	106,04			

$$p < .05$$

Farklı öğrenme stillerine sahip okul müdürlerinin yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.5.1’de verilmiştir. Tabloya göre farklı öğrenme stillerine sahip okul müdürlerine göre kendi yeterlik düzeyleri anlamlı farklar göstermemektedir [$\chi^2_{(3)} = 4,47, p > .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında özümseyen öğrenme stiline sahip okul müdürleri kendilerini en az yeterli gören grup; ayrıştıran öğrenme stiline sahip okul müdürleri de kendilerini en fazla yeterli gören grup olarak görülmektedir. Bu durum, ayrıştıran öğrenme stillerine sahip bireylerin problem çözme becerileriyle ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmayı, Madden (1986)’in yapmış olduğu, “Okul müdürlerinin liderlik stili, öğrenme stili ve lider etkiliği arasındaki bağlantı” araştırması desteklemektedir. Yapılan araştırmada ayrıştıran öğrenme stiline sahip okul müdürleri daha etkili lider olarak görülmektedir.

Robinson (2005). Bireylerin nasıl öğrendiğinin esasları onların liderlik davranışlarını yansıtır yansıtmadığını incelemek üzere yaptığı araştırmada da bu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmada değiştirenlerin ve yerleştirenlerin daha sosyal liderlik kalıpları öngörmektedir.

4.5.2. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Müdür Yardımcılarına Göre Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri

Tablo 4.5.2. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Müdür Yardımcılarına Göre Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri

Öğrenme Stilleri	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
değiştiren	5	14,00	3	9,73	.021*	Değiştiren-ayrıştıran, Değiştiren-yerleştiren
özümseyen	6	44,00				
ayrıştıran	38	56,26				
yerleştiren(uyumsuz)	51	50,55				

* $p < .05$

Farklı öğrenme stillerine sahip müdür yardımcılara göre, okul müdürlerinin yeterlik düzeylerini test etmek üzere yapılan Kruskal Wallis sonuçları Tablo 4.5.2’de verilmiştir. Tabloya göre farklı öğrenme stillerine sahip müdür yardımcılara göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri anlamlı farklar göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 9,73$ $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, değiştiren öğrenme stiline sahip okul müdürleri okul müdürlerini en az yeterli görürlerken; yerleştiren öğrenme stiline sahip müdür yardımcılarını en fazla yeterli gören grup olmaktadır. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fark, değiştirenlerle ayrıştıranlar arasında ayrıştıran lehine; değiştirenlerle yerleştirenler arasında yerleştirenler lehine olarak görülmektedir.

Bu durum, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin farklı görüş açılarını değerlendirme yeterlikleriyle ilişkilendirebilir.

4.5.3. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri

Tablo 4.5.3. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri

Öğrenme Stilleri	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
değiştiren	29	218,79	3	2,40	.215
özümseyen	53	249,57			
ayrıştıran	191	259,60			
yerleştiren(uyumsuz)	241	262,23			

$p < .05$

Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin yeterlik düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.5.3’de verilmiştir. Tabloya göre farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri anlamlı farklar göstermemektedir [$\chi^2_{(3)}= 2,40, p>.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenler, okul müdürlerini diğer öğrenme stillerine sahip öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar. Bu durum, bu stile sahip öğretmenlerin yönetimdeki riskleri anlamış olma olasılığı ile ilişkilendirilebilir.

4.5.4. İlköğretimde Görev Yapan Eğitim Çalışanlarının Öğrenme Stillerine Göre Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri

4.5.4. İlköğretimde Görev Yapan Eğitim Çalışanlarının Öğrenme Stillerine Göre Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri Tablosu

değiştiren (n = 42)		özümseyen (n = 66)		ayrıştıran (n = 282)		yerleştiren (n = 366)		F (sd=3)	p
\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
3,769	,650	3,764	,827	3,924	,790	3,881	,814	1,11	,385

$p < .05$

Tablo 4.5.4’de okul müdürlerinin ilköğretimde görev yapan eğitim çalışanlarının öğrenme stillerine göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri varyans analizi bulguları verilmiştir. Tabloya göre okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri, eğitim çalışanlarının (müdürler, müdür yardımcıları, öğretmenler, müfettişler) öğrenme stillerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. (F=1,11, $p>.05$). Grupların ortalamalarına bakıldığında, ayrıştıran öğrenme stillerine sahip eğitim çalışanları, okul müdürlerini ($\bar{x}=3,924$) “büyük ölçüde” düzeyinde ve en fazla yeterli görmektedirler. Bu durum, ayrıştıran öğrenme stiline sahip eğitim çalışanlarının sistematik olması, planlı olmasından dolayı okul müdürlerini farklı değerlendirmeleri ile ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ve öğrenme stilleri belirlenerek bu yeterliklerin öğrenme stilleriyle ilişkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçları ve geliştirilen öneriler aşağıda verilmektedir:

5.1. SONUÇLAR

1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri Açısından:

- İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri konusunda öğretmenler, müdür yardımcıları, müfettişler, okul müdürleri görüşleri arasında anlamlı farklar görülmektedir. İlköğretim okulu müdürlerini, müdür yardımcıları ve müdürler daha fazla yeterli görürlerken, öğretmenler orta düzeyde; müfettişler ise en az düzeyde yeterli görmektedirler.
- İlköğretim okulu müdürlerinin “**beden dilini etkili kullanma**”, “**iletişim**”, “**sorun çözme**”, “**ödül kullanma**”, “**çalışanların iş doyumunu yükseltme**”, “**yasal yaptırımları kullanma**”, “**sosyal etkinlikler**”, “**çalışanların okula bağlılığını artırma**” yeterlilikleri öğretmenlerce ve müfettişlerce daha az düzeyde yeterli bulunmaktadır.
- İlköğretim okulu müdürlerinin “**kantin, kooperatif kullanma**” yeterliliği müdürlere, müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere göre daha düşük düzeyde yeterli bulunmaktadır.
- Okul müdürlerinin yeterlikleri, ilköğretim müfettişlerinin denetim sonrasında okul müdürlerini değerlendirmeleri ile anket değerlendirmeleri arasında fark vardır. İlköğretim müfettişleri denetim sonrasında okul müdürlerini “**tamamen**” düzeyinde yeterli görürlerken; ankette “**orta**” düzeyde yeterli görmektedirler.

2. Öğrenme Stilleri Açısından:

- Okul müdürlerinin % 47’sinin baskın öğrenme stili “**uyumsuz**” (**yerleştiren**); % 41’inin baskın öğrenme stili “**ayrıştıran**”; % 5,9’unun

baskın öğrenme stili “**değiştiren**”; % 5,9’ unun baskın öğrenme stili de “**özümseyen**” öğrenme stili olarak belirlenmektedir.

- Okul müdürlerinin % 89’u “**ayrıştıran**” ve “**yerleştiren**” öğrenme stiline sahip görülmektedir. Ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stilinin ortak öğrenme yolları “**yaparak**” öğrenmedir.
- Öğretmenlerin %46,9’unun baskın öğrenme stili **uyumsayan (yerleştiren)**; % 37,2’sinin baskın öğrenme stili “**ayrıştıran**”; % 10,3’ünün baskın öğrenme stili “**özümseyen**”; % 5,9’ unun baskın öğrenme stili de “**değiştiren**” olarak belirlenmektedir
- Müdür yardımcılarının % 51’inin baskın öğrenme stili “**uyumsayan (yerleştiren)**”; % 38’inin baskın öğrenme stili “**ayrıştıran**”; % 6’sının baskın öğrenme stili “**özümseyen**”; % 5’inin de baskın öğrenme stili de “**değiştiren**” öğrenme stili olarak belirlenmektedir.
- İlköğretim müfettişlerinin % 40’ının baskın öğrenme stili **uyumsayan (yerleştiren)**; % 48,9’unun baskın öğrenme stili “**ayrıştıran**”; % 4,4’ünün baskın öğrenme stili “**özümseyen**”; % 6,7’ sinin baskın öğrenme stili de “**değiştiren**” olarak belirlenmektedir.

3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Açısından:

a) İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasında;

- “Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki, uyumsayan öğrenme stiliyle de negatif düşük bir ilişki,
- “Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük; uyumsayan öğrenme stiliyle de negatif düşük bir ilişki,
- “Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma” yeterliği ile ayrıştıran öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Beden dilini etkili kullanma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,

- “Olaylara pozitif bakma” yeterliği ile uyumsayan öğrenme stili arasında negatif düşük bir ilişki,
- “Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif; ayrıştırıcı öğrenme stiliyle de negatif düşük bir ilişki,
- “Okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma” yeterliği ile özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stilleri arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Toplumun ortak değerlerine saygılı olma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma” yeterliği ile uyumsayan öğrenme stili arasında pozitif düşük; özümseyen öğrenme stiliyle de negatif düşük bir ilişki,
- “Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme” yeterliği ile uyumsayan öğrenme stili arasında pozitif düşük; özümseyen öğrenme stiliyle de negatif düşük bir ilişki,
- “Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma” yeterliği ile uyumsayan öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Yetkiden çok etki yollarını deneme” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük; uyumsayan öğrenme stiliyle de negatif düşük bir ilişki,
- “Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma” yeterliği ile ayrıştırıcı öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,

- “Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme” yeterliği ile ayırıştırıcı öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Toplantıları etkili biçimde yönetme” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Zamanını etkili yönetme” yeterliği ile ayırıştırıcı öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki,
- “Okul personelinin okula bağlılığını artırma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif düşük bir ilişki, görülmektedir.

b) Öğretmenlere ve müfettişlere göre okul müdürlerinin yeterliklerinin büyük çoğunluğu ile öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yeterliklerle öğrenme stili kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunan maddeler aşağıda verilmektedir:

- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Ruhsal yönden sağlıklı olma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Sabırlı olma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Toplum sorunlarına duyarlı olma” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Olaylara pozitif bakma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. ;

- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları, spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme” yeterliği ile özümseyen öğrenme stili arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin “Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma” yeterliği ile değiştiren öğrenme stili arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.
- Müfettişlere göre, okul müdürlerinin “Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma” yeterliği ile uyumsuz öğrenme stili arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

4. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerinin, Kendileri, Müdür Yardımcıları, Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Açısından:

- İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeyleri, onların sahip oldukları öğrenme stillerine (değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren) göre manidar görülmemektedir. **Ayırıştırıcı** öğrenme stiline sahip okul müdürleri kendilerini, değiştiren, özümseyen, yerleştiren (uyumsuz) öğrenme stillerine göre daha yeterli görmektedirler.
- İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme stillerine (değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren) göre manidar görülmemektedir. **Yerleştiren (uyumsuz)** öğrenme stiline sahip öğretmenler, okul müdürlerini diğer öğrenme stillerine sahip öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.
- İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlik düzeyleri, müdür yardımcılarının sahip oldukları öğrenme stillerine (değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren) göre anlamlı görülmektedir. **Değiştiren** öğrenme stiline sahip müdür yardımcısı, okul müdürlerini diğer öğrenme stillerine sahip müdür yardımcısına göre daha az yeterli bulmaktadırlar.

- İlköğretim okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri, eğitim çalışanlarının (müdürler, müdür yardımcıları, öğretmenler, müfettişler) öğrenme stillerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. **Ayrıştıran** öğrenme stillerine sahip eğitim çalışanları, okul müdürlerini “**büyük ölçüde**” düzeyinde ve en fazla yeterli görmektedirler.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1 UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

- İlköğretim okulu müdürlerine, **beden dilini etkili kullanma, sorun çözme, iletişim, yasal yaptırımlar, ödül, iş doyumu, kantin ve kooperatif gibi okula gelir getirebilecek alanların işletilmesi**, yeterlik alanlarında konularında hizmet-içi eğitim verilebilir.
- İlköğretim okulu müdürlerine yönetim becerilerini artırmak amacıyla teknik konularda hizmet-içi eğitim verilebilir.
- Okul müdürlerine yeterliğe dayalı hizmet-içi programlar yapılabilir.
- Çalışanların motivasyonlarını artırmak üzere sosyal etkinlikler yapılabilir.
- İlköğretim okulu müdürlerine hizmet-içi çalışmalar planlanırken, onların baskın öğrenme stilleri (**yerleştiren ve ayrıştıran**) ve öğrenme yolları (**yaparak öğrenme**) dikkate alınarak planlanabilir.
- İlköğretim okulunda görev yapan müdür yardımcılara, öğretmenlere, müfettişlere yönelik hizmet-içi eğitim çalışmaları planlanırken, onların baskın öğrenme stilleri (**yerleştiren ve ayrıştıran**) ve öğrenme yolları (**yaparak öğrenme**) dikkate alınarak planlanabilir.
- İlköğretim müfettişlerinin denetimi okul müdürlerinin olması gereken yeterlik alanına göre düzenlenebilir.
- İl milli eğitim müdürlükleri tarafından okul müdürlerinin kendi öğrenme stilleri ve özellikleri hakkında seminer verilebilir.

5.2.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

- İlköğretim okul müdürlerinin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler (yaş, kıdem, eğitim durumu, öğretmenlik branşı vs.) açısından incelenebilir.
- İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri çeşitli değişkenler (yaş, kıdem, eğitim durumu, öğretmenlik branşı vs.) açısından incelenebilir.
- Eğitim çalışanlarının öğrenme stiline dayalı program geliştirme çalışmaları ve karşılaştırma araştırması yapılabilir.
- Okul müdürlerinin öğrenme stilleri ile almış oldukları hizmet-içi eğitim seminerlerinde kullanılan öğretim yöntemleri karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Okul müdürlerinin öğrenme stilleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Çeşitli alanlarda başarılı olmuş okul müdürlerinin öğrenme stilleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

ACAT Bahattin ve Diğerleri (2004). “**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Biçimleri**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem A Yayıncılık, Sayı 37.

AÇIKALIN, Aytaç (1996). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

_____ (1998). **Okul Yöneticiliği**, Öncü Basımevi, Ankara.

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

AÇIKGÖZ, Kamile Ün (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası. 1. Baskı

_____ (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

AKKOYUNLU, Buket (1995). “**Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü**”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ss.105-109.

Aksu Mualla Bilgin (2004). “**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri**”, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8

ALGEE ve diğerleri (1993). **A Comparison of Learning Styles between Asian and American Seminary Students**, Ed. D. Vova University

ALKAN, Cevat (1998). **Eğitim Teknolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ARI, Asım (2002). “**İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması)**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:153-154.

ASLAN, Battal (1990). **Eğitim Yönetimi**, Ankara.

ARSLAN, Berna (2001). **Mühendislik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri**. Ankara Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

AŞKAR, P. ve AKKOYUNLU, B. (1993). “**Kolb Öğrenme Stili Envanteri**”. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:17, sayı:87, ss.37-47.

AYDIN, Mustafa (1994). **Eğitim Yönetimi (Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler)**, Genişletilmiş 4. Bası. Ankara: PEGEM Yayın , No:4.

BAKIOĞLU, A. ve ÖZCAN K. (2001). “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri**”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran

BALCI, Ali (1996). “**Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği**”, Yeni Türkiye Eğitim Dergisi, Özel Sayısı, s.7

BALCI, Ali (1988). “**Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi**”. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt 21, Sayı,1-2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.

BARAN, Aynur (2000). **Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek- Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkisi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

BARTLEY S. ve BUCH K. (2002). “**Learning Style and Training Delivery mode Preference**”, Journal of Workplace Learning Vol. 14 Number 1 pp.5-10. USA.

BAŞARAN, İ. Ethem (1985). “**Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi**”, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, sayı:139, Ankara.

_____ (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Kadioğlu Matb., Ankara.

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

_____ (1993). **Eğitim Denetçisi: Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi**, Pegem Yayını, Ankara.

BAŞIBÜYÜK, Adem (2004). “**Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı, 63.

BAYINDIR, Arzu (2000). **İlköğretimde Okullarının Yeniden Yapılanması Sürecinde İnsan Kaynaklarının Etkili Kullanılmasında İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri**, Onsekiz Mart Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

BEGLANE, Edward T. (2001). **Principals Who Faced Obstacles to Learning Styles Instruction**. NASSP Bulletin. Vol.85 No. 627.

BESS (1882). **Preferred Learning Styles of Teacher as Determined by Kolb's Learning Style Inventory**. Educat. D., Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.

BİLGİN, İ., DURMUŞ, S. (2003). **“Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, s.383-395.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1983). **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.

BRANT, R. (1990) **“On Learning Styles: A Conversation With Pat Guild”**. Educational Leadership, 48 (2), 10-13.

BULUT, Y. ve BAKAN, İ. (2002). **“Yöneticilerin Eğitimi”**, Amme İdaresi Dergisi, Cilt:35, sayı:2, s.93-116, TODAİE Yayınları. Ankara.

BURSALIOĞLU, Ziya (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem AYayıncılık, Ankara.

_____ (1991). **“Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı:2, s.669-674. Ankara.

_____ (1982). **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:93, Ankara.

CAN, Niyazi (2000). **“Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci”**, Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 148.

_____ (2002). **Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi**. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 155-156.

CLAXTON, C.S. ve MURREL, P.H. (1987). **Learning Styles Implications for Improving Educational Practices**, ASHE-ERIC, Washington.

CARTNEY, Pat (2000). “**Adult Learning Styles: Implications for Practice Teaching in Social Work**”, Social Work Education, Vol. 19, No. 6.

CASTILLO, M. ve SACUEDA, J. (2001). **Learning Styles: A Comparative Study of Cultural Differences in African-American, Anglo-American, Asian-American and Hispanic-American Accounting Students in Texas Public Universities**, Texas Public Universities.

CORNET, C.E. (1983). **What you should know about teaching and learning styles**, ERIC Document Abstract ED228235.

CROWE, Richard (2000). **Know Your Student’s Learning Style**. Presented at NISOD Conference, TX, May 28-31.

ÇELİK, Vehbi (1995) “**Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu**”, Eğitim Yönetimi, Yıl 1, Sayı 1, Kış, 47-52.

_____ (1995). “**Küreselleşme Sürecinde Avrupa’da Eğitim Yönetimi**”, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 1, Sayı 4, s, 557-568.

ÇELİKTEN, Mustafa (2002). “**Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerisi**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı, 155-156.

ÇINAR, İkrâm (2002). **Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri**, Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

DEMİRBAŞ, Ö. Osman (2001). **İç Mimarlık Eğitiminde ki Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri İle Başarı Derecelerinin İlişkileri**. Bilkent Üniversitesi. (Yayınlanmamış Doktora Çalışması), Ankara.

DEMİRCAN, Ali (2001). **İlköğretim Okulları Müdürleri Yöneticilik Yeterliklerine Ne Derece Sahiptirler**, Yıldız Teknik Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

DENİZ, Veysi (1997). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi**. Gazi Üniv., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

DESMETS ve diğerleri (2004). **Learning Stiles of First-Year Students in Medicine and Pedagogical Sciences**, Medical Tacher.

DOĞAN, Selen (1990). **Yöneticilik Ve Vizyona Dayalı Liderlik**, Çukurova Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.

DÖNMEZ, Burhanettin (2002). **“Müfettiş, Okul Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:29, s. 27-45

DRUCKER, F. Peter (1994). **Yeni Gerçekler**, 4. Baskı, (Çev: Birtane Karanakçı), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

_____ (1994). **Etkin Yöneticilik**, 2. Baskı, (Çevirenler: Ahmet Özden ve Nuray Tunalı), Eti Kitapları, İstanbul.

Drucker Peter F. 1994) **Gelecek İçin Yönetim 1990’lar ve Sonrası**. (Çev: Fikret Üçcan). Türkiye İş Bankası Yayınları, No.327,

DUFF, Angus (1998). **Objective Tests, Learning to Learn and Learning Styles, a Comment**. Accounting Education 7.

DUMAN, Tayip ve diğerleri (2004). **“Öğretmen Yeterliği Taslağında Yer Alan Yeterlik Alanları”**, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık, Yıl : 5, Sayı, 58.

DUNN, R., DUNN, K.(1992). **Teaching Elementary Students Trough Their Individual Learning Styles**, Boston: Allyn and Bacon.

DUNN, R., BEUDUDY, J.S., CLAVAS, A. (1989). **“Survey of Research on Learning Styles”**. Education Leadership s. 52

EKİCİ, Gülay (2001). **Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi**, Gazi Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

_____ (2002). “**Gregorg Öğrenme Stili Ölçeği**”, Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt: 27, sayı: 123.

EMMANUEL, Nwagwu C. (1998). “**How Community College Administrators can Improve Teaching Effectiveness**”, Community College Journal of Research and Practice, Jan/Feb 98, Vol 22, , s. 1-6.

ERDEN, Ali (1997). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara..

ERDEN, Münire (2006). **Öğrenme Stilleri**, Morpa Yayıncılık, İstanbul.

ERDEN, A. ve ERDEN, H. (2005). “**Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Yöneticiliği**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı, 167.

ERDOĞAN, İrfan (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

EREN, M. Altay. (1991). **Türk eğitim sistemi yönetim teşkilatındaki yenileşmeler ve yönetici yetiştirme politikasının incelenmesi**, Selçuk Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

ERGİNER, Ergin (2002). **Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bolu.

ERGÜN, Mustafa ve diğerleri (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ocak Yayınları, Ankara.

ERGÜR, O. Derya (1998). “**Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması**”, Eğitim ve Bilim Dergisi, sayı: 118, s.57-66.

ERMERT, Murat (2000) “**Kurumsal Kültür Olarak İletişim**”. Executive Excellence, Sayı: 3, s. 13.

ERTÜRK, Selahattin (1975). **Eğitimde Program Geliştirme**, Cihan Matbaası, Ankara.

Eurydice (1996) **Management of schools: School heads.**
http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/frameset_analysis.html.

FELDER, R. M. (1996). **Matters of style.** ASEE Prism 6.

FETHİ, Bolayır (1994). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat I. Cilt,** Bolayır Yayınları, Ankara.

FİDAN, Nurettin (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme,** Alkim Yayınevi, Ankara.

GALLOWAY, V. ve LABARCA, A. (1990). **From Student to learner: Style, Process and Strategy. New perspectives and New Directions in Foreign Language Education.** National Textbook Company.

GARNER, Iain,(2000). **Problems and Inconsistencies with Kolb's Learning Styles.** Educational Psychology, Vol. 20, No. 3. Sheffield Halam University.

GESENTINE, Stephen D. Ve KEIM, Marybelle C. (1998). **The Learning Styles of Community College Art Students.** Community College Review Volume 24, No. 3

GLASSER, W.(1992). **Okulda Kaliteli Eğitim,** Beyaz Yayınları, İstanbul.

GREGORC, A.F. (1985). **Inside Style Delineator,** M A: Gabriel System

GÖZÜTOK, Dilek (1991). **“Öğretmen ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi”**, Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi, Cilt 24, Sayı 2, Ankara.

GÜVEN, İsmail Hakkı (2002). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi.** Sakarya Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

GÜVEN, Meral (2004). **Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki,** Anadolu Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

AŞICI, Halil (2001). **“İlköğretim Uygulamasına Geçilen Okullarda Ortaya Çıkan Problemler”**, Çağdaş Eğitim Dergisi, (Temmuz-Ağustos 1994),s.41.

HARIS ve Diğerleri (2004). **Understanding What Principals Value About Leadership, Teaching and Learning: A Philosophical Appraisal,** Curtin University of Technology, Department of Education.

HAUER, P., STRAUB, C., WOLF, S. (2005). **Learning Styles of Allied Health Students Using Kolb's LSI-IIa**. Journal of Allied Health. 34: 177-178.

HAYES, J., ALLISON, C. W.(1998). **Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organization**, Human Relations, 51(7)

HENSON, R.K. ve Hwang, D. (2002). **"Variability and Prediction of Measurement Error in Kolb's Learning Style Inventory Scores"**, Educational and Psychological Measurement. 712-727.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin (2001). **"Postmodern / Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları"**, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. fiti., İstanbul, s.39-80.

HONEY, P.ve MUMFORD, A.(1986). **The manual of Learning Styles**, 2nd Edn (Maidenhead, Honey)

<http://www.beyaznokta.org.tr/>

HWANG, D., HENSON, R. K. (2002). **A Critical Review of the Literature on Kolb's Learning Style Inventory with Implications for Score Reliability**. Paper presented at the Annual Meeting of The Southwest Educational Research Association. TX, February .

HUDSON, L.(1976). **Commentary: Singularly of Talent. S.Massick. Individuality in Learning**. San Francisco: Jossey-Bass

IŞIK, Cengiz (2000). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri**, Atatürk Üniversitesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

JOHNS, Krista R.(2001). **Going Around the Circle Again: Exploring Kolb's Theory of Growth and Development**, State Justice Ins, North Virginia.

KABADAYI, Abdülkadir (2001). **Bilişsel Öğrenim Biçemleri Ve Öğrenci Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi**, Selçuk Üniversitesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya.

KALKANDELEN, A. Hayrettin (1985). **Yöneticilerin Yetistirilmesi Ve Gelistirilmesi**. Amme Idaresi Dergisi (Cilt:18, s.2). Ankara: TODAIE Yayınları.

KAYA, Yahya Kemal (1984). **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, TODAIE Yayınları, Ankara.

_____ (1986). **Eğitim Yönetimi (Kuram ve Türkiye'deki Uygulama)**. 3. Basım, Bilim Yayınları, Ankara.

KAYES, D. C. (2005). **Internal Validity And Reliability Of Kolb's Learning Style Inventory Version 3**, Journal of Business and Psychology, Vol.20, No.2, Winter The George Washington University.

KAYIKÇI, Kemal.(2001). “**Yönetici Yetiştirme Sorunu**”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 150.

KELLY, M (1995). **Turning heads: Changes in the Preferred Learning Styles of School Leaders and Menager in the 1990s**, School Organisation, 15, pp. 189-201.

KILIÇ, Ebru (2002). “**Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi**”. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, cilt:1,sayı:1,ss.1-15.

KIM, Daniel H.(1993). **The Link Between Individual and Organizational Learning**, Sloan Menagement Rewiev, 10 (2-3)

KOLB, David A. (1985). **Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet**, McBer and Company, Boston.

_____ (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, Prentice Hall, Inc., New Jersey.

KÖSEOĞLU ve Diğerleri (2004). “**Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık, Yıl : 5, Sayı : 58.

KURNAZ, Özlem (2002). **İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Kousundaki Görüşleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

LAWRENCE, M.ve VERONICA, M.(1997). “**Secondary School Teacher and Learning Style Preferences**”, Educational Psychology, Vol. 17, Institute of Education, University of Warwick, Coventry.

LEONARD, D. ve STRATUS, S. (1997). **Putting Your Company’s Whole Brain to Work**, Harvard Business Rewiev, July-August.

LEVINE, D.U. ve LEZOTTE, L.W. (1990). **Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research**. UW-Madison, The National Center for Effective Schools Research and Development, s.22.

LOO, Robert (2002). **The Distribution of Learning Styles and Types for Hard and Soft Business Majors**, Educational Psychology, Vol. 22, No,3. University of Lethbridge.

_____ (2004). **Kolb’s Learning Styles and Learning Preferences: Is there a linkage?**, Educational Psychology, Vol.24, No. 1.

MADDEN, J. Thomas (1986). **A study to Determine The Relationship Between Learning Style, Leadership Style and Leader Effectiveness**. Loyala University of Chicago.

MALINEN, A.(2000). **Towards the Esence of Adult Experiential Learning**. University of Sydney, Sophı Academic Pres, Sydney.

MARILYN, A. Dyrud (1997). **Learning Styles. Business Communication Quarterly**. Vol.60. Number 2.

McCarthy, B. (1985). **What 4 MAT Training Teaches us About Staff Development**”, Educational Leadership, 42(7)

McCarthy, B. (1987). **The 4 MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques**, Excel, Inc., Barrington .

MEB (1999). **Sayısal Veriler**, s.4. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. 2.5.2006/26156 RG (MAYIS 2006/2584 TD).

MUTLU, M., AYDOĞDU, M.(2003). **Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı; 13, Denizli.

OKUTAN, Mehmet (2003). **Okul Müdürlerinin İdari Davranışları.** Milli Eğitim Dergisi, sayı, 157.

_____ (1998). **Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi.** 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri, Pamukkale Üniversitesi, s.159-163, Denizli.

ORAL, Behçet (1998). **Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş Ve Öğretmenlerin Algıları.** Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu, Başkent Öğretmen Evi, Ankara: 27-28 Kasım (95-108).

_____ (2003). “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi**”, Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı:35.

ÖZDEN, Yüksel (1999). **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem A yayıncılık, Ankara.

_____ (1998). **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZKAN, Recep (2004). “**Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık, Yıl, 5, Sayı, 58.

PEKER, Ömer (1994). **Yönetici Eğitimi**, TODAİE Yayınları, Ankara.

PEKER, Murat (2003). “**Kolb Öğrenme Stili Modeli**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 157.

PERRY, Chris (1994). **Student's Learning Styles: Implications for Teacher Education**, Australian Teacher Education Association Annual Conference.

REVANS, R.W. (1982). **The Origins nad Growth of Action Learning**. Chartwell, Bratt, London

ROBINSON, Jill L.(2005) **Individual Learning Styles and Their Relationship to Leadership Styles. The Degree of Doctor of Philosophy in Psychology**, Claremont, California.

ROSOVSKI, Henry (1990). **Üniversite**. (Çev: Süreyya Ersoy), Tübitak yayınları,14.Basım.

SARITAŞ, Mustafa (1991). **İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri**, Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

SEÇKİN, Gülay (2003) **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Süreçlerine İlişkin Yeterliklerin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi**. Kırıkkale Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale.

SEFEROĞLU, Süleyman Sadi (2004). **“Öğretmen Yeterlikleri Ve Meslekî Gelişim”**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Aralık, Yıl : 5 , sayı : 58.

SENGE, Peter M. (1996). **Beşinci Disiplin**, (Çev. Ayşegül İlideniz, Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

SMITH, Jan (2002). **Fashion Fad or Level for Change? The Application of Learning Style Theory to Inclusive Curuculum Delivery**, Innovations in Education anad Teaching international, Sheffied Halam University.

ŞAHİN, Ali Ekber (2004). **“Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi”**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık , Yıl : 5 , Sayı : 58.

Şahin, A.A. (2000). **“İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:22.

ŞİMŞEK, Ali (1999). **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması**, TÜSİAD, İstanbul.

TAYMAZ, Haydar (2003). **Okul yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Tebliğler Dergisi (2000). **İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı**. Ocak. Cilt:63. Sayı: 2508. sayfa: 64-68.

TISDELL, E.J. ve TAYLOR, E.W.(2000). **Adult Education Philosophy Informs Practice. Adult Learning**. 11.(2).6-11

TOPRAKÇI, Erdal (2001). “**Okul Müdürlerinin Örgütlenme Yeterliği**”. Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 2, Sayı 3, sayfa, 21-39.

_____ (2002). **Okul Müdürlerinin Eşgüdümleme Yeterliği**. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, 87-94.

TORTOP, Nuri (1994). **Personel yönetimi**, Yargı Yayınları, Ankara.

TÖREMEN, Fatih (2003). “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 160.

TRULUCK, J. E. and COUNTENAY, B. C. (1999). “**Learning Style Prefences Among Older Adults**”. Educational Gerontology, The University of Georgia.

UYGUN, Timur.(2004) **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri**. Yıldız Teknik Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

UZUNÇARŞILI, Ülkü ve Diğerleri (1997). **Öğrenen Örgütlerde Yöneticilerin Çalışma Ortamları Açısından Öğrenme Fırsatlarının Değerlendirilmesi**, Yüksek Öğretimde Sürekli İyileştirme Çalışmaları 1, Ankara

ÜLGEN, Gülten (1995). **Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme**. Bilim Yayınları. Ankara.

VANDENBERGHE, R. (1995). **Creative Management of a School**. Journal of Educational Administration. Vol,33, No. 2.

WEISER, F.(1971). **Learning Profiles and Managerial Styles of Menagers**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sloan School of Menagement.

WENDY, L. Jordanov (2001). **An Examination of the Relationship between Learning Style and Technology Use**, Educational Research Association 30th, Little Rock, AR, November 14-16

WESSEL, J., LOOMIS, J., RENNIE, S. (1999). **Learning Styles and Perceived Problem- Solving Ability of Students in a Baccalaureate Physiotherapy Programme**. Physiotherapy Theory and Practice. Universty of Alberta.

WYRICK, A. David. (2003). **“Understanding Learning Styles to be a More Effective Team Leader and Engineering Manager”**, Engineering Menagement Journal, Mar Vol. 15, Iss. 1; pg. 27. Rolla.

YEŞİLOĞLU, Füsun (1990). **“Yönetici Geliştirme”** Ankara Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 14.06.1993 tarih, 14374 sayılı kanun. MEB Mevzuat Bankası.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (Değişikliğin Yayınlandığı Resmi Gazete Tarih: 04/03/2006 Sayı: 26098)

EKLER

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu envanter sizin öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan 12 tane durum verilmektedir. Her durum için size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlenin sonunda bırakılan boşluğa yazınız.

Örnek:

Öğrenirken mutluym hızlıyım mantıklıyım
dikkatliyim

Öğrenme Stilleri Envanteri

1. Öğrenirken	Duyularımı göz önüne almaktan hoşlanırım	İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım	Fikir üzerine düşünmekten hoşlanırım	bir şeyler yapmaktan hoşlanırım
2. En iyi ... Öğrenirim	Duyularıma ve önsezilerime güvendiğimde	Dikkatlice önsezilerimi izlediğimde	Mantıksal dinlediğim ve aldığımında	Bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımında
3. Öğrenirken	Güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum	Sessiz ve çekingen olurum	Sonuçları bulmaya yönelirim	yapılanlardan sorumlu olurum
4. ... öğrenirim	Duyularımla	İzleyerek	Düşünerek	Yaparak
5. Öğrenirken	Yeni deneyimlere açık olurum	Konunun her yönüne bakarım	Analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım	Denemekten hoşlanırım
6. Öğrenirken ... Biriyim	Sezgisel	Gözleyen	Mantıklı	hareketli
7. En iyi ... öğrenirim	Kişisel ilişkilerden	Gözlemlerden	Akılcı kuramlardan	Uygulama ve denemelerden
8. Öğrenirken	Kişisel olarak o işin bir parçası olurum.	İşleri yapmak için acele etmem	Kuram ve fikirlerden hoşlanırım	Çalışmalarımdaki sonuçları görmekten hoşlanırım
9. En iyi ... Öğrenirim	Duyularıma dayandığım zaman	Gözlemlerime dayandığım zaman	Fikirlerime dayandığım zaman	Öğrendiklerimi uyguladığım zaman
10. Öğrenirken ... biriyim	Kabul eden	Çekingen	Akılcı	Sorumlu
11. Öğrenirken	Katılırim	Gözlemekten hoşlanırım	Değerlendiririm	Aktif olmaktan hoşlanırım
12. En iyi ... öğrenirim	Alıcı ve açık olduğum zaman	Dikkatli olduğum zaman	Fikirleri analiz ettiğim zaman	Pratik olduğum zaman

Toplam	1. Kolon	2. Kolon	3. Kolon	4. Kolon
---------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİ YETERLİK ANKETİ
(Okul Müdürlerinin Dolduracağı Anket)

Saygıdeğer Meslektaşlarım;

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade ettiği gibi okulu müdür yönetir. Her okul müdürünün mesleki anlamda yeterlikleri vardır. Bu yeterliklerin hangi oranda gerçekleştirildiğini belirlemek amacıyla ekteki anket hazırlanmıştır. Anket okul müdürlerine yeterliliklerini anlama bakımından faydalı olacaktır. Ankette her madde beşli derecelendirilmiştir. Anket maddesindeki yeterlilik ifadesi hangi oranda gerçekleştiriliyorsa o dereceye(x) işareti koymak yeterli olacaktır. Anket iki bölümden oluşur. Birinci bölümde genel bilgiler, ikinci bölümde yeterlik maddeleri bulunur. Ankette 90 madde bulunmaktadır. Anket, araştırma amacıyla kullanılacaktır. Her maddeyi dikkatlice okuyup işaretleyiniz. Anket üzerine isim yazılmayacaktır. Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Müdürü

Öğrencisi)

Programları Koordinatörü)

Nail YILDIRIM
Çamağzı İlköğretim Okulu

(İnönü Üniversite Doktora

(Tokat AB Eğitim ve Gençlik

nailsan60@hotmail.com

nailsan60@yahoo.com

ab60@meb.gov.tr

I. Bölüm

- 1)Okulun Bulunduğu Yer; a) Köy b) İl veya ilçe merkezi
c) Kasaba
- 2)Okul Müd. Görev süreniz; a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16 yıl
ve yukarısı
- 3)Atanma biçiminiz: a) Atanmadan önce müd.yard.yaptım

- b) Doğrudan müdür olarak atandım.
- 4)Atanmadan önceki branşınız; a) Sınıf öğretmeni b) Branş öğretmeni
- 5)Mezun olduğunuz okul; a) Eğitim fak. b) Fen-Edeb. Fak. c) Diğer
- 6)Eğitim Durumunuz: a) Önlisans b) Lisans c)Yüksek Lisans
- 7)Okulunuzun öğrenci sayısı; a) 1-99 arası b) 100-199 arası c) 200- 499 arası d)500 den yukarısı
- 8)Okulun sosyo-eko.durumu; a) iyi durumda b) orta durumda c) kötü durumda
- 9) Okulun tipi: a) A b) B

II. BÖLÜM

S. No	Okul Müdürünüz aşağıda belirtilen yeterlikleri hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?	Tamamen	Büyük ölçüde	Orta düzeyde	Çok az	Yetersiz
1	Birlikte çalıştığı meslektaş ve öğrencilerine insani saygıyı gösterme					
2	Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurma					
3	Eğitimin yaşamdaki önemine inanmış yönetici davranışları sergileme					
4	Sözleriyle davranışları arasında tutarlılık gösterme					
5	Türkçeyi doğru ve etkili kullanma					
6	Ruhsal yönden sağlıklı olma					
7	İşi ile ilgili olarak kendine güven duyma					
8	Sorumluluk sahibi olma					
9	Gerektiğinde risk alma					
10	Giyim kuşamında alçak gönüllü özenlilik içinde bulunma					
11	Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma (kendini tanıma)					
12	Sabırlı olma					
13	Önyargıdan uzak olma					
14	Beden dilini etkili kullanma					
15	Toplum sorunlarına duyarlı olma					
16	Olaylara pozitif bakma					
17	Farklı düşüncelere saygı gösterme					
18	Kendisini çalıştığı insanların yerine koyarak davranma					

19	Birlikte çalıştığı meslektaşlarının gereksinimlerine duyarlı olma					
20	Görevini yerine getirirken yeterli coşkuya sahip olma					
21	Düşüncelerini personeline etkilice açıklama,					
22	Eğitim, güncel, ekonomik kültürel ve sanatsal konuları takip etme					
23	Özel yaşamında sosyal olma					
24	Disiplinli ancak gerekli durumlarda esnek olma					
25	İleriyi görme yeteneği olma					
26	Planlı çalışmayı ilke edinmiş olma					
27	Saygınlık uyandıracak bir kişiliğe sahip olma					
28	Okulda ortak alınan kararların uygulanmasında öncü olma					
29	Etkili iletişim becerisine sahip olma					
30	Okulu okul içinde ve dışında etkili temsil etme					
31	Çalıştığı personele eşit davranma					
32	Kararlarında tarafsız olma					
33	Okulun çevresini tanıma					
34	Personeli görev tanımlarına uygun görevlendirme					
35	Çevrenin desteğini kazanma					
36	Personelin çalışmalarını sürekli gözetip sürdürülebilirliği sağlama					
37	Ders dışı, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ile ilgili çalışmaları yürütme					
38	Okulun hedefleri ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin hedeflerini dengeleme.					
39	Her türlü engellemelere karşı mücadele verme					
40	Okula yeni atanan öğretmenlerin okula uyumunu sağlama					
41	İkna yeteneği güçlü olma					
42	Beklenmedik durum karşısında mantıklı çözüme gitme					
43	Öğrencileri ortaöğrenime hazırlamak amacıyla öğretim etkinliklerinin takipçisi olma					
44	Kendisinin de okulun personelinden biri olduğunu kabul etme					
45	Toplumun ortak değerlerine saygılı olma					
46	Personeli değerlendirme tekniklerini bilme.					
47	Okulda bulunanları okulun geleceğini paylaşan bir grup haline getirme					
48	Okuldan etkilenen herkesin memnuniyetini dikkate alma					
49	Değerlendirmede adil olma					
50	Okul personeline gelişme olanakları oluşturabilme					
51	Okuldaki eğitimin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlama					
52	Öğrencilerin yararlarını ön planda tutma					
53	İş arkadaşlarının çabalarını koordine etme.					
54	Okulda karardan etkilenecekleri karar sürecinin her aşamasına katma					
55	Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü okul kültürü oluşturma.					
56	Okulun hedeflerini çalışanlarla, velilerle amaçlara uygun saptama					
57	Yetkiden çok etki yollarını deneme					
58	Okulun bulunduğu bölgedeki değerlerle mesleki değerleri dengeleme					
59	Bilgi teknolojilerinden yararlanma					
60	Toplam kalite yönetimi uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma.					
61	Okulunu sürekli geliştirme çabası gösterme					
62	Kendini geliştirme çabası gösterme					
63	Okulda yapılan çalışmaları ölçerek değerlendirmeler yapma					

64	Sorunlara etkili çözümler bulma					
65	Okulun sunduğu hizmetin kalitesini artıracak çalışmalar yapma					
66	Öğrenen okul felsefesinin yerleşmesi için öğrenme ortamları oluşturma					
67	Okulun bazı etkinliklerini kümelerle paylaşma becerisi gösterme					
68	Her türlü yazışmalarda gerekli özeni gösterme					
69	Meslektaşlarıyla üst yönetim arasında dengeli ilişkiler kurma					
70	Laboratuvar, kütüphane, bilgi teknoloji sınıfları,spor alanları gibi yerleri amacına uygun hale getirme					
71	Ödül sistemini etkili kullanma					
72	Yasal yaptırımları(ceza) yerine getirmede gerekli önlemleri alma					
73	Kantin veya kooperatifi verimli çalıştırabilme					
74	Okulda doğabilecek çatışmaları yöneterek uzlaştırma					
75	Alanı ile ilgili mevzuata uygun davranma					
76	Çalışanlarının iş doyumunu yükseltici çalışmalar yapma					
77	Kaos durumlarına karşı uyanık olma					
78	Öğretmenler arasında sosyal etkinlikleri geliştirme					
79	Öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma					
80	Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmene rehberlik etme					
81	Okulda yapılan her türlü etkinliği izleyerek olumlu yönlendirme					
82	Okul etkinliklerine yönelik ihtiyaçları karşılama					
83	Rehberlik hizmetlerini öğrencilerin gelişim gereksinimlerine dayandırma					
84	Toplantıları etkili biçimde yönetme					
85	Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının bakımında, kullanımında gerekli önlemleri alma					
86	İlköğretimin amaçlarını bilerek rolünü gerçekleştirme					
87	Okul personelinin yönetiminde rolleri tanımlama					
88	Zamanını etkili yönetme					
89	Okul personelinin okula bağlılığını artırma					
90	Öğretim ilke ve yöntemleri konusunda öğretmene rehberlik etme					