



T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKULDAKİ DİSİPLİN
YAKLAŞIMLARI

Hatice Özden ÖZCAN

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

İSTANBUL,2008



T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKULDAKİ DİSİPLİN
YAKLAŞIMLARI

Hatice Özden ÖZCAN

DANIŞMAN

Prof.Dr.Sefer ADA

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2008

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN OKULDAKİ
DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI

Hatice Özden ÖZCAN

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Sefer ADA



Üye

: Yard. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN



Üye

: Dr. Mustafa FARSA KOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 03./03./2008

ÖNSÖZ

Disiplin kavramı, günlük yaşamımızda düzen, intizam anlamında kullanılmaktadır. En genel anlamıyla, bir insan topluluğunun, düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla konulan kurallara, hükümlere ve bunların yerine getirilmesi için alınan önlemlere “disiplin” adı verilir.

Bireyin davranışını belirleyen iç ve dış etkenlere karşın, disiplin kavram ve ilkeleri geliştirilmiştir. Disiplin kavram ve ilkelerinin uygulanmasında yaşanan en önemli sorun; uygulayıcıların disiplin kavramı hakkındaki farklı algılarıdır.

Disiplin genellikle, öğretmenler tarafından yanlış anlaşılan bir kavramdır. Disiplin kavramı toplumumuzda çoğunlukla baskı, otorite, cezalandırma, itaat ettirme, sert kurallar olarak algılanmaktadır. Dar anlamda disiplin, istenmeyen davranış için ceza uygulama hareketini kapsar. Günümüz disiplin anlayışında ise “yapıcı olarak çözüm üretmeye yönelik davranışlar”olarak nitelendirilir.

Eğer bir insan başka bir insana istediğini yaptırabilirse, onu yönetiyor demektir. Böyle bir kişi, yalnızca kendine verilen yasal yetkiye dayanarak karşısındaki kişiye istediğini yaptırıyorsa; yönetmendir; karşısındaki kişi üzerinde yasal erk kullanmaktadır. Eğer bu kişi etkilediği kişiye, erkini benimsetmiş ve bu kişi gönüllü olarak kendinden istenilenleri yapıyorsa; yönetmen aynı anda önderdir. Okuldaki disiplin sorunlarının çözümünde okul müdürlerinin liderlik davranışları önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada, çok yoğun çalışma programına rağmen bana zaman ayırarak yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Sefer ADA’ya,sabrından ve sonsuz sevgisinden dolayı değerli annem Hülya ÖZCAN’a,hoşgörüsünden dolayı değerli babam Ender ÖZCAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Hatice Özden ÖZCAN

Ocak 2008

İSTANBUL

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlere göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, disiplin sorunlarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Verilerin toplanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul İli, Fatih İlçe sınırları içerisinde bulunan, 10 adet ilköğretim okulunda görev yapan, 150 adet sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 64'ü bay, 86'sı bayan, 76'sı sınıf öğretmeni, 74'ü ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin çoğu lisans (%75.3) ve eğitim fakültesi (%68) mezunudur. Veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “disiplin sorunları tutum ölçeği” ve “sosyo-demografik bilgi anket formu” kullanılmıştır. Disiplin sorunları tutum ölçeği, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutlu bir yapı göstermekte olup, cronbach-alfa katsayısı .90'dır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek ise 100'dür. Yüksek puan olumlu tutumu ifade etmektedir. Verilerin analizinde yüzde ve sıklık dağılımları, ayrıca değişkenlerin karşılaştırılmasında, bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Veriler SPSS 11.5 istatistik paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Öğretmenlerin, “Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği” nden aldıkları puan ortalaması 72.3'dür. Öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinin disiplin yaklaşımlarına ilişkin olumlu tutum içerisinde. Öğretmenlerin, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları, cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, mezun olunan fakülteye, hizmet içi eğitim alıp almamaya, yöneticilik, temel eğitim ve branş eğitimi seminerleri alıp almamaya göre değişmemektedir ($p>0.05$). Öğretmenlerin, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları yaşa göre değişmektedir ($p<0.05$). 36-40 yaş arası öğretmenler diğerlerine göre daha olumsuz tutum içersindedir.

Sonuç olarak, öğretmenler genel olarak yöneticilerinin yöneticilik uygulamalarına olumlu bakmaktadırlar.

ABSTRACT

This study has been made so as to analyze the attitudes of elementary school managers in comparison with teachers regarding the problems of discipline.

Quantitative research methods have been used in data collection. The survey has been conducted on 150 class teachers and branch teachers in 10 elementary schools in the Fatih district of the province of Istanbul. Of 64 male and 86 female teachers who took part in the survey, 76 teachers were class teachers and 74 were branch teachers. The majority of teachers were either bachelors (%73,5) or graduates of teachers' college (%68).

“Behavior scale of discipline problems” and “socio-demographic data survey sheets”, which had been developed by researcher, were used in order to collect data. The behavior scale of discipline problems has been made up of 20 items. The scale has a one-dimensional structure and its cronbach-alpha coefficient is 90. The lowest point of the scale is 20, whereas the highest one is 100. High points reflect positive behavior. Percentage and frequency distribution in data analysis, t test in independent groups, as well as in the comparison of variables, and the techniques of unilateral variance analysis have been used. Data has been collected through SPSS 11.5 statistical package program.

The average point of teachers in “Behavior Scale of Discipline Problems” is 72,3. In general, school managers have a positive attitude in the issues of discipline. The attitude of teachers and school managers towards the issues of discipline does not change depending on gender, branch, seniority, faculty, in-service training and the existence of directorship, basic training and branch training seminars ($p>0.05$). The attitudes of managers and teachers towards discipline change in accordance with age ($p<0.05$). Teachers aged between 36-40 have more negative approaches in comparison with teachers in other age groups.

As a result, teachers have positive approaches towards the directorship applications of school managers.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iv
Kısaltmalar Listesi.....	vii
Çizelgeler Listesi.....	viii

BÖLÜM I

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Sayıtlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Araştırmanın Amacı.....	4
1.7. Araştırmanın Önemi.....	4
1.8. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Yönetim.....	5
2.1.1. Yönetim Tanımı.....	5
2.1.1.1. Yönetici Kavramı.....	6
2.1.1.2. Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	8
2.1.2. Yönetim Süreci ve Nitelikleri.....	10
2.2. Okul Yönetimi.....	16
2.2.1. Okul Yönetiminin Tanımı.....	16
2.2.2. Okul Yönetiminin Alanı.....	18
2.2.3. Okul Yönetiminin Önemi.....	19

2.2.4. Okul Yönetimi Çeşitleri.....	21
2.2.4.1. Otokratik Yönetim Stili.....	21
2.2.4.2. Koruyucu Yönetim Stili.....	21
2.2.4.3. Destekleyici Yönetim Stili.....	22
2.2.4.4. İşbirlikçi Yönetim Stili.....	22
2.2.4.5. Başboş Yönetim Stili.....	22
2.2.4.6. Demokratik Okul Yöneticiliği.....	23
2.2.4.7. Yönetim Biçimlerinin Karşılaştırılması.....	24
2.3. Liderlik.....	26
2.3. 1. Liderlik Tanımı.....	26
2.3.2. Liderliğin Nitelikleri.....	27
2.3.3. Liderlik Tipleri.....	28
2.3.4. Etkili Liderlik Davranışları.....	32
2.3.5. Liderlik Teorileri.....	33
2.3.6. Liderliğin Güç Kaynakları.....	38
2.4. Disiplin Kavramı.....	41
2.4.1. Disiplinin Tanımı.....	41
2.4.2. Disiplinin Amacı ve Önemi.....	42
2.4.3. Disiplinin Modelinin Unsurları.....	43
2.4.4. İstenmeyen Davranışlara Okul Yönetiminin ve Öğretmenin Davranışları.....	44
2.4.5. Eski Ve Yeni Disiplin Anlayışı.....	47
2.4.6. Disiplin Çeşitleri.....	48
2.4.6.1. İntikamcı Disiplin Teorileri.....	48
2.4.6.2. Cezalandırıcı Disiplin Teorileri.....	49
2.4.6.3. Yasaklayıcı Disiplin Teorileri.....	49
2.4.6.4. Islah Edici Disiplin Teorisi.....	50
2.4.6.5.Yapıcı Disiplin Teorisi.....	51
2.4.7. Okulda Disiplin Uygulamaları.....	52
2.4.8. Okulda Üst Disiplin İlişkilerinde Ceza Ve Ödül.....	54
2.4.9. Eğitim ve Öğretimde Disiplin Sağlanmasında Rol Oynayan Değişkenler.....	57

2.4.10. Okul Kuralları.....	62
-----------------------------	----

BÖLÜM III YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli.....	64
3. 2. Evren Örneklem.....	64
3. 3. Verilerin Toplanması.....	64
3. 3. 1. Veri Araçlarının Hazırlanması.....	65
3. 3. 1. 1. Sosyo-Demografik Bilgi Anket Formu.....	65
3. 3. 1. 2. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği.....	65
3. 3. 2. Uygulama.....	69
3.4. Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	69

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Öğretmenlere İlişkin Bulgular.....	70
---	----

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	87
5.2. Öneriler.....	89

KAYNAKÇA.....	91
---------------	----

EKLER

Ek-1 Anket Örneği.....	103
------------------------	-----

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
s	Sayfa
akt	Aktaran

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1. Anket Yapılan Okul Listesi.....	64
Çizelge 3.2. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri.....	66
Çizelge 3.3. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nin Maddeleri Arasındaki İlişki.....	67
Çizelge 3.4. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'ne İlişkin Madde Analizi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.1. Katılımcıların Cinsiyet, Branş, Yaş, Eğitim Düzeyi ve Mesleki Kıdem Bilgileri	70
Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimler.....	72
Çizelge 4.3. "Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği"nden Elde Edilen Bulguların Tanımlayıcı Bilgileri.....	73
Çizelge 4.4. Bay ve Bayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	74
Çizelge 4.5. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	74
Çizelge 4.6. Farklı Yaş Gruplarındaki Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	75
Çizelge 4.7. Tukey Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.8. Eğitim Düzeyi, Ön lisans, Lisans ve Yüksek Lisans Olan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	76
Çizelge 4.9. Mezuniyeti, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Diğer Fakülteler Olan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	76
Çizelge 4.10. Farklı Mesleki Kıdem Yılındaki Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	77
Çizelge 4.11. Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	77
Çizelge 4.12.:Yöneticilik Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri	

Puanların Karşılaştırılması.....	78
Çizelge 4.13. Temel Eğitim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	78
Çizelge 4.14: Branş Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması.....	79
Çizelge 4.15: Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Sıklık ve Yüzde Dağılımları.....	80
Çizelge 4.16. Ölçek Maddeleri.....	81

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir düzenlilik anlatımı olan «disiplin», çoğu kimse tarafından «cezalandırma» olarak tanımlanır. Böyle bir düşünce, belki, çocukluğumuzda babalarımızın bizleri dövmek veya yoksun bırakmak biçimindeki cezalandırmalarının disiplin olarak nitelendirilmesinden ya da okulda kuralları bozan öğrencilerin, cezalandırılmak üzere «disipline verilmeleri» biçimindeki deyimlerden kaynaklanmaktadır. Bunun dışında, bazı örgütlere ilişkin yönetmeliklerde disiplinin cezalandırma ile eş anlamda kullanılması, çoğumuzu da aynı düşünceye sahip olmaya sevk etmiştir. Bu açıdan, en dar anlamıyla disiplin, «yanlış» davranış için ceza uygulama hareketini yansıtır (Bingöl, 1990, s.23).

Disiplin kavramı, cezalandırmanın ötesinde daha birçok anlamı da içermektedir. Disiplinin olumsuz bir eylem olarak algılanmasına rağmen, disiplin kavramı, bir izleyici anlamı veren “Disciple” kelimesinden çıkarılmaktadır. Burada anlaşılması gereken, iyi disiplinin, iyi önderliği gerektirmesidir (Bingöl, 1990, s.25).

İster kamu örgütlerinde ve isterse özel örgütlerde olsun önemli bir sorun, «işyeri disiplini» İşletmenin başarılı olabilmesi, işyerindeki davranışların son derece güvenilebilir ve hareket biçimleri çok önceden belirlenmiş tasarı ve politikalara çok uygun olmasına bağlıdır. İyi işletmeciliğin sağlanması, gerekirse işletmenin çağdaş teknolojiye uygun olarak geliştirilmesi, işyerinde düzenli davranışların ve barışçıl ilişkilerin varlığıyla mümkün olur. Bu itibarla, işyeri disiplinine temel bir ihtiyaç gözüyle bakılmaktadır. Disiplin, ancak çalışanların verilen görevleri gereği gibi yerine getirmelerini, işyerine bağlılığı, kişisel yetki ve sorumluluğun tam anlamıyla algılanmasını sağlayan veya özendiren bir politikanın uygulanmasıyla etkili olabilir (Tannenbaum, 1978; akt. Sağtür, 1978).

Önleyici disiplin, disiplin problemlerini çıkmadan önlemeye yönelik disiplin çeşididir. Çünkü bir disiplin problemini çıktıktan sonra önlemek, çıkmadan önlemekten daha zordur. Disiplinle ilgili bir sorunun çıkmadan önlenmesinde, öğretmene önemli görevler

düşmektedir. Bunlardan en önemlisi öğretim yöntem ve tekniklerinde çağdaş gelişmeleri takip etmek ve uygulamaktır. İki problemlili öğrenciyi yan yana oturtmamak, sıra veya sınıflarını ayırmak, önleyici disipline örnek olarak gösterilebilir.

Geleneksel disiplin kavramı şiddet içermesine karşın, eğitim açısından kabul edilen disiplin kavramı, bireyin başkasına ve kendisine karşı duyduğu sevgi ve saygı olarak da algılanabilir. Bu aşamada yaşanan sorun, disiplin kavramının bireyde yaptığı çağrışımdır. Disiplin sorunlarının algılanmasında ve mantıklı yarar getirecek şekilde çözümlenmesinde okul yöneticisine büyük görev düşmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları nasıldır?

1.3. Alt Problemler

İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmenleri olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?

6. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

7. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmakta mıdır?

8. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin temel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmakta mıdır?

9. İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri, ankete katılan öğretmenlerin branş konusunda hizmet içi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.
2. Araştırmada örneklem alınan denekler, evreni yeterince temsil etmektedir.
3. Araştırmaya katılan denekler, anketlere istekle cevap vermişlerdir.
4. Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistikî teknikler, araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma; 2006-2007 öğretim yılında, İstanbul İli, Fatih İlçe sınırları içerisinde bulunan **10** ilköğretim okulunda görev yapan 150 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim kurumu yöneticilerinin, okuldaki disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumlarını araştırmaktır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Disiplin, eğitim kurumlarında düzenin ve huzurun sağlanması açısından gerekli bir unsurdur. İlköğretim okullarında; yöneticilerin liderlik özellikleri, okuldaki problemlerin çözülmesinde önem taşımaktadır. Okulda yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde, okul yöneticisinin sergilediği disiplin yaklaşımlarının etkinliği önemlidir.

1.8.Tanımlar

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

Okul yöneticisi: İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Liderlik: Grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip, düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanmadır (Bursalıoğlu, 1994, s.204).

Disiplin: İnsana içten denetim kazandırmak için yapılan eğitimidir (Başaran, 1989, s.158).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Yönetim

Yöneticilik kavramından önce yönetim kavramını açıklamak, yöneticiliğin tanımlanmasına ve yönetimle ilgili kavramların anlaşılmasına fayda sağlayacaktır.

Yönetim; genel olarak «örgütün hedeflerini, etkili bir şekilde gerçekleştirmek için birlikte çalışma süreci» olarak tanımlanabilir. Chester Barnard, Herbert Simon ve Dan Griffiths gibi bazı ünlü teorisyenler, yönetimi; “karar verme sanatı ve bilimi” olarak tanımlamışlardır (Sergiovanni vd. 1980, s.5; akt. Durmuş, 2003).

2.1.1. Yönetim Tanımı

Yönetim, öncelikle insanla çalışma sürecidir. Örgüt denildiğinde ilk akla gelen, «insan» ögesidir. Maddi kaynak ise; ancak insan ögesi varsa anlamlı olabilen, insan tarafından üretilen, insan kullanımına göre biçimlenen, insanın bir araç olarak kullanıldığı bir etkidir. Bu nedenle, insan boyutu olmaksızın ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir (Açıkgöz, 1994, s.8).

Megginson, Masley ve Pietri (1991) yönetimin genel anlamda üç temel işlevinden söz etmektedirler. Bu işlevler (akt. Aksu, 1994, s.2):

1. Bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak,
2. Birbirleriyle çelişkili amaçlar arasında denge sağlamak,
3. Etkililiği ve verimliliği sağlamaktır.

Everard ve Morris (akt. Demirtaş, 1997, s.6–7) ise yönetimi geniş anlamda;

1. Örgütsel amaçları belirlemek,
2. Gelişmenin nasıl olacağını ya da amacın nasıl gerçekleşeceğini belirlemek,
3. Amacın planlandığı şekilde gerçekleştirilebilmesi için var olan insan, madde ve zaman kaynağını örgütlemek,

4. Süreci kontrol etmek,
5. Örgütsel standartları belirlemek ve gerçekleştirmek olarak ifade etmiştir.

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

2.1.1.1. Yönetici Kavramı

Yönetici; "Belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan, örgütlerin bu amaçlarına ulaşabilmesi için; insan ve insan dışındaki kaynakları yerinde ve zamanında en uygun ve en etkili biçimde koordine eden kişi" şeklinde tanımlanabilir.

Yönetim; bir uygulamadır, bir sanattır. Yönetim uygulamalarının, toplumsal yaşam kadar eski olması nedeniyle; sanatların en eskisi, yönetimin önemi ve evrenselliği nedeniyle de sanatların en yenisidir.

Chester I. Bernard "Sezgi, muhakeme (uslama), tecrübeyle edinilen ve yönetim biliminin sağladığı bilgilerin bilinçli ve sistemli bir biçimde, maharetle uygulanarak, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine ilişkin bir faaliyet ve çaba" şeklinde yönetim sanatını tanımlamaktadır (akt. Ilgar, 2000, s.30).

Eğitim Yöneticiliği aynı zamanda genel yöneticilik özelliklerini de kapsar. Konuyu biraz daha özelleştirip eğitim yöneticiliği noktasında ele alırsak; eğitim yöneticiliği hakkında şunları söyleyebiliriz: Eğitim yöneticiliği; eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere; insan ve maddi kaynakları sağlayıp sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle, eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir (Taymaz, 1995, s.15). Burada eğitim örgütleri derken; sadece okulları amaçlamadığımız açıktır. Okulun dışında, okulları yöneten genel müdürlükler, halka bilgi

ve eğitim vermek amacıyla kurulan örgütlerin, hepsinin yönetilmesi de bir eğitim yöneticiliğidir. Bu anlamda radyo ve televizyonlardan halka yapılan çeşitli yayınlar ile kütüphanelerin çalıştırılması da eğitim yöneticiliği biliminin kapsamına girmektedir (Binbaşoğlu, 1988, s.3).

Taymaz (1995, s. 16) eğitim yöneticiliğini genel yöneticilik özelliklerinin eğitim alanına uygulanması olarak görür. Bununla birlikte temel girdisi ve çıktısı «insan» olan eğitim kurumlarında, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimi içerisinde yer alan insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Başaran, 1994, s. 139).

Konuyla ilgili olarak Türkiye'de görev yapan bir eğitim yöneticisinin göz önünde bulundurması gereken noktaları, Taymaz (1995, s.16) şu şekilde dikkatlere sunmaktadır:

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.
2. Eğitimin amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmektir. Öğrenciler okulda eleştirel düşünceyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.
3. Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışların ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanması ve başarının değerlendirilmesi güçtür.
4. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevredeki insanlar olduğu için çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve bu durumda çevrenin etkisi kaçınılmazdır.
5. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyenlerin sayısı çoktur. Değişik kesimlerin beklentileri farklı olacağından eğitim yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
6. Eğitim kurumları olan okullarda görev alan öğretim personeli genelde meslek eğitimi görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla

öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim deneyimleri olmadan atanması, teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir.

7. Eğitim yönetimi; çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların, verimli bir şekilde yönetilmesinden sorumludur.
8. Eğitim kurumları, çevrenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın; yönetim, genelde merkezî sisteme bağlıdır.

2.1.1.2. Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Özellikler

Yönetim bilimlerine ilişkin kaynaklar, bir yönetimde bulunması gerekli nitelikler için pek çok nitelik sayarlar. Bu niteliklerin büyük bir kesimi, önderler için de sıralanabilir. Bu yüzden yönetmenlik nitelikleriyle, önderlik niteliklerinin pek çoğu birbiri üzerine binişir. Bu niteliklerin içinde en önemlileri şunlardır (Drucker, 1994; Schermerhorn, 1989; Aktaran: Başaran, 2000, s.80):

1. Yönetmen, zorlanmaya (stress) dayanıklı olmalı; zorlandığında, zorlama kaynaklarıyla başa çıkabilmelidir.
2. Yönetmen, belirsizliklere katlanabilmeli; sorunların çözümünde karşısına çıkacak belirsizlikleri, açıklamak için sabırla uğraşmalıdır.
3. Yönetmen, nesnel (objective) olmalıdır; okuldaki olaylar ve işgörenler karşısında yansız davranmalıdır.
4. Yönetmen, kendine özgü çalışma ölçünleri (standart) geliştirmelidir; ama olayların ve işgörenlerin arasındaki ilişkilerin niteliğine göre, çalışma ölçünlerini belli sınırlar içinde, duruma uyarlayabilmelidir.
5. Yönetmen, okulun zor koşullarına ve yönetimin çalışma zorluklarına dayanabilmeli; değiştiremediği koşullara ve zorluklara uyarlanabilmelidir.
6. Yönetmenin özgüveni tam olmalıdır; kendine güvenemeyen bir yönetmen ya güvensizliğini yenebilmeli ya da yönetimden çekilebilmelidir.
7. Yönetmen, kendini tanımaya çalışmalı ve kendini değerlendirirken elverdiğince nesnel olmalıdır. Öznesellik (self-objectivity) yönetmenin kendini eğitmesinde yöntem olmalıdır.

8. Yönetmen, zamanı iyi yönetebilmelidir. Zaman yönetimi, aynı anda yönetimin kendisidir.

9. Yönetmen, örgütsel önder olmak için önderlik niteliklerini geliştirebilmeli; bu amaçla kendini sürekli eğitebilmelidir.

Katılımcı yönetimde yönetmen, yasal ve doğal erkini yönettiği kişilerce paylaşır; erkini onların gönüllü olarak etkilenme isteklerinden alır.

Yönetmen, kendini yenileştiremediğinde bu niteliklerini yitirerek eskileşir. Eskimişliğin yeğinliği, türü ve süresi yönetmenden yönetmene değişir, ilişkilerin bozulması, uyumsuzluk, başarıyı paylaşamamak, girişimsizlik, eylemden korkmak, sonuca katlanamamak, dönüt alamamak eskimişliğin nedenlerindedir (Başaran, 200, s.81).

Robert Kaltz (1955), etkili bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken bilgi ve becerileri üçe ayırmaktadır (Sergiovanni vd. 1980; Durmuş, 2003):

1. Teknik bilgi-beceri: Eğitim ve öğretim; yöntem ve teknikleri, süreçleri ile işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Bunun dışında finansman, muhasebe, envanter tutma, satın alma, inşaat ve bakım-onarım gibi alanlarda da eğitim yöneticisinin; belli düzeyde teknik bilgi ve beceriye gereksinimi vardır.

2. Beşeri bilgi-beceri: Okul yöneticisinin hem bire bir, hem de grup olarak insanlarla etkili ve verimli bir şekilde çalışabilme yeteneğidir. Bu beceri, kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu beceri yöneticinin işgörenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağım geliştirme hakkında bilgi ve beceri sahibi olmasını gerektirir. Beşeri bilgi ve beceriler; yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde işbirliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır.

3. Kavramsal (Analitik) beceri: Okul yöneticisi 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.

Bununla birlikte, eğitim yönetimi alanında değişimler olduğunu da belirtmek gerekir. Türkiye'de eğitim ve okul yönetimi; bir bilim alanı olarak gelişmekte, eğitim bir yatırım aracı olarak kabul edilip; bir eğitim ekonomisi gelişmekte, eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşma zorunlu hale gelmekte, eğitim teknolojisinin değişimine paralel olarak eğitim yöntemleri hızla değişmekte, eğitim kurumlarında insan ilişkileri konusunda yeni anlayışlar benimsenmekte, eğitim hizmetleri yaygınlaşmakta, toplumun her kesiminde yetenekli insan gücüne olan gereksinme artmakta, hizmet içi eğitime ve personel eğitimine olan ilgi giderek artmakta ve kurumsal beklentilerle, kişisel beklentilerin dengede tutulması zorunlu hale gelmektedir (Taymaz, 1995, s.17).

2.1.2. Yönetim Süreci ve Nitelikleri

Yönetim bilimine ilk kez işlevsel açıdan yaklaşan Henri Fayol, yönetim süreçlerini örgütsel hedeflerin tespiti ve kararlaştırılması, tahminde bulunma, plânlama, örgütlenme, yönlendirme, eşgüdümleme, emir verme ve iletişim kurma olarak belirlemiştir. Daha sonra Fayol'un belirlemiş olduğu bu 8 yönetsel süreç, 4 ana başlık altında toplanmıştır:

1. Plânlama: Hedeflerin belirlenmesi, tahminde bulunma, problemlerin analizi ve karar verme, bir başka anlatımla örgütün geleceğine ilişkin politikalar üretme.
2. Örgütlenme: Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli faaliyetleri belirleme, yapılacak işleri sınıflandırma ve işbölümü yapma.
3. Eşgüdümleme: Tüm işgörenlerin hem bireysel olarak hem de takım halinde, örgüt hedefleri doğrultusunda çalışmalarını ve bu hedeflere bağlı kalmalarını sağlama.
4. Emir verme: Plan ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen performans kontrol etme.

Yönetim biliminin duayenleri dördüncü süreçte "emir verme" ifadesinin yerine "ölçme" ifadesinin kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Bir de bu süreçlere ek olarak beşinci bir süreç daha yönetim bilimine kazandırılmıştır.

5. Çalışanları geliştirme: Örgütte kararlaştırılan hedeflere ulaşmak için çalışanların mevcut potansiyellerini geliştirmelerinin önemini vurgulamış ve bu konuda yöneticilerin örgüt içinde çeşitli faaliyetler yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim yönetim süreci, plânlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetlemeyi yönetimin birer alt süreci olarak incelenmektedir (Başaran, 1996, s.43).

a) Sorun Çözme

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de her zaman büyük ya da küçük sorunlar ve çatışmalar oluşur. Bu sorunlar ve çatışmalar çözülmeden eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmesi zorlaşır. Çünkü sorunların ve çatışmaların her biri örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini durduran, yavaşlatan ve saptıran birer engeldir. Çevrenin sürekli değişim içinde olması ve çevre ile ilişkilerin yeniden düzenlenmesi çeşitli sorunlar ve çatışmalar oluşturur. Yapı ve yönetim hatalarının ortaya çıkardığı sorunlar ve çatışmalar vardır. Çalışanlar arasındaki iletişimsizlikten çeşitli sorunlar ve çatışmalar doğar. Yöneticilerin sorunların üstesinden gelebilmesi için sorun çözme bilgi ve becerisi önem kazanır (Başaran, 1996, s.29).

Yöneticilerin bu sorunların üstesinden gelebilmesi büyük önem taşımaktadır. Sorun çözme yönetim literatüründe karar verme ile eş anlamlı olarak kullanıla gelmiştir (Başaran, 1996, s.29). Sorun çözümede ya da karar vermede kullanılan en etkili yöntem bilimsel yöntemdir. Güçlüğün sezilmesi, problemin tanımlanması, çözümün kestirilmesi, gözlenebilir doğalları belirlenmesi, deneme ve değerlendirmenin yapılması ve raporlaştırma bilimsel yöntemin aşamaları olarak kabul edilmiştir (Karasar, 1995, s.2–3).

Burada yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bilimsel yöntem, sorun çözme ve karar verme genelde aynı ortak aşamalardan oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 1982, s.116).

Uygarlık boyunca uzmanlar karar süreci için düşünsel mekanizmalar kurmuş ve işletmişlerdir. Bu mekanizmalardan birincisi şeytan kuramıydı. Bunu mantık izlemiş, en sonra da bilim gelmiştir. Yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir. Böylece, karar

yönetimin kalbi demektir. Bu yüzden, diğerlerine göre bu süreç daha ayrıntılı işlenecektir(Bursalıoğlu, 1982, s.116).

Modern yönetim anlayışında göre bir örgütte sorun ve çatışmalar kaçınılmazdır ve bunları tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir (Koçel, 1999, s.489).

Yöneticilerin sorunların üstesinden gelebilmesi için sorun çözme bilgi ve becerisi önem kazanır (Başaran, 1996, s.29). Dolayısıyla, yöneticiye düşen bu sorunları ve çatışmaları, örgütün yaşama ve gelişmesine katkıda bulunacak şekilde yönetmektir. Ortaya çıkacak sorun ve çatışmaları örgütün amaçlarına uygun olarak yönetemeyen bir yöneticinin o örgütte uzun süre kalması şüphelidir (Koçel, 1999, s.489).

Herhangi bir yönetici gibi, eğitim yöneticisinin de karar vermede izlemesi gereken ilkeler şöylece özetlenebilir. Yönetici;

- i) Grup dinamiğini anlamalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır,
- 2) Güdüleyen uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir,
- 3) Karar sürecinde, astlarına ve o, kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir,
- 4) Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır,
- 5) Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir,
- 6) Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır,
- 7) Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir,
- 8) Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır,
- 9) Grubun başarısı ve sürekliliğini amaçlamalıdır,
- 10) Örgütün yapısını iyi kurmalıdır,
- 11) Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır,
- 12) Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.

Ayrıca, karar yetkileri aşırı derecede sınırlanmış bir okul yöneticisinden, eğitim ve öğretim bakımından da yüksek verim beklenmemelidir. Eğitim girişimini etkileyen güçler dağınık ve alıcı olduğundan, çok zaman okul yöneticisinin ani ve kesin kararlar vermesini gerektirir, yetkisiz bir yönetici ise, haklı olarak, böyle atılımlarda bulunmayı göze alamaz.

b) Plânlama

Okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan girdilerin sağlanması ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 2000, s.104)

Eğitimin girdileri, öğretmenler, eğitim araç ve gereçleri, eğitim teknolojileri tüketim ve tabi ki en önemlisi öğrencilerdir. Tüm bu eğitim girdilerinden en kaliteli ve en iyi çıktıyı alabilmek için eğitim girdilerinin çok iyi eş güdümlenmesi ve maksimum yarar elde edilerek ülkenin geleceği olan bugünün çocuklarının en iyi şekilde yetiştirilmesi için atılacak ilk adım, iyi bir plânlamadır. Plânlama, amaca uygunluk, bütünlük, ölçülebilirlik, geliştirilebilirine, süreklilik, güvenilirlik, tutumluluk ve yalınlık ilkelerine göre yapılmalıdır. Plânlama yaparken hedeflerin saptanması ve tanınması, uygulama seçeneklerinin araştırılması, kararlaştırılması, planların yazılması ve uygulanması, son olarak değerlendirilmesi gerekir (Başaran, 1996, s.44–46).

Planlama övenlerin gözünde koordinasyon, yerenlerin gözünde kolektivism aracıdır. Bazı yazarlara göre planlama aslında bir seçme ve karar eylemidir. Uygulamadan önce düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir. Böylece, önceden belirlenmiş amaçlara rasyonel bir yaklaşım ve bunların gerçekleştirilmesine hazırlık aşamasıdır. Planlama geleceğe ilişkin kararsızlığı azaltır veya tüm ortadan kaldırır, dikkatin amaçlar üzerinde toplanmasını sağlar, ekonomik işletmeye yol açar ve kontrolü kolaylaştırır. Planlamanın etkisi, ilkelerinin izlenmesine bağlıdır. Bu ilkeler şöyle özetlenebilir:

- 1) Her plan ve sonuçları, örgüt amaçlarının gerçekleşmesine olumlu katkıda bulunmalıdır
- 2) Planlama yönetim süreçlerinin kaçınılmaz bir basamağıdır. Plan ile kontrol birbirinden ayrılamaz, çünkü plansız eylem kontrol edilemez.
- 3) Planlama her yöneticinin görevidir, bu görevi olmayan kimsenin yöneticiliği tartışmaya açıktır.
- 4) Planlama eylemi yöneticiyi doyuran ve moralini yükselten etkenlerden biridir⁶⁶.
- 5) Planlama girişilen yüklenmelerin gerçekleşmesini kestirebilecek kadar uzun bir zaman sürecini kapsamalıdır.

- 6) Planlar kontrol edilemeyen çevre değişkenlerine uydurabilecek kadar esnek olmalıdır. Bu esnekliğin derecesi, yüklenmenin oylumu ile düz oranlıdır.
- 7) Yönetici plan uygulamasını sürekli olarak kontrol edebilmeli ve planı önceden kararlı amaçlara göre değiştirebilmelidir (Bursalıoğlu, 1982, 137–138).

c) Örgütleme

Ortak bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması ile ilgili tüm eylemler örgütleme olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1994, s.139).

Yönetimde örgütleme süreci yeni bir örgüt kurmak ve kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gereklidir (Başaran, 2000, s.107).

Yeni bir okul açıldığında pek çok konuda örgütleme sürecine başvurulmasını gerektirir. Kurulmuş ve eğitimine devam eden bir okulda da, okula alınan öğrencilerin, öğretmenlerin, hizmetlilerin, amaçlara ulaşmak için gerekli araç ve gereçlerin güç birliği yapabilmesi için örgütleme sürecinin işliyor olması gerekir. Ayrıca okuldaki toplantı, eğitsel kol, komisyon ve benzeri çalışmalar da örgütleme kapsamına girer (Başaran. 1996, s.49).

Bir örgüt yapısını kurabilmek için, örgütteki basamakların, bunların etki ve sorumluluk derecelerinin ile bunların aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi gerekir. Ayrıca yapının informal yanını meydana getiren, kişiler arası ilişkilerin ahenkleştirilmesi zorunludur. Eğitim örgütlerimizin yapı, kadro ve donatım koşullarından çoğu Bakanlıkça hazırlandığından, okul yöneticilerimizin örgütleme yetkileri çok sınırlı bulunmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticisi yaratıcı olmaktan çok, kalıplaşmış kararları izler. Halbuki, böyle kararlar, girişim yeteneği ve cesareti sınırlı yöneticilerin seçeceği yollardır. Okul yöneticilerimizin yaratıcı olmaları bekleniyorsa, örgütleme yetkilerinin artırılması zorunludur. Anlayış gösterme sorumluluğu ise, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinde bilgili ve becerili olmalarını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 1982, 137–138).

d) Eşgüdümleme

Okulda bulunan tüm alt sistemlerin birbirine uyumlu biçimde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik koordine edilmesidir. Eşgüdümleme sürecinin en önemli görevi öğrencilerin eğitimi için okulda yapılan tüm çalışmaları birbirine uyumlu kılmaktır. Etkili bir eşgüdümleme, işbirliği yapmak, motive etmek, etkileme, hedeflere yönlendirmek ve çeşitli özendirme araçları kullanmak demektir (Başaran, 1996, s. 53).

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için plânlanan işlerin amaçlanan doğrultuda sapmadan yaptırılması eşgüdümleme kapsamında ele alınmaktadır. Özenle hazırlanmış bir ders plânından uygulama esnasında sapılırsa, o dersin önceden belirlenmiş eğitim hedefini gerçekleştirmesi olanaksızdır. Bu durumda eğitim yöneticisi sapmaları düzelterek, yeniden, önceden belirlenmiş hedefe yönlendirir (Başaran, 1996, s.56). Eğitim yöneticisi, sağlıklı bir eşgüdümleme yapabilmesi için konuyla ve kişilerle ilgili doğru bilgilere sahip olması, okul ve çalışanlarını birbirine bağlayan bir anlaşma ortamı sağlaması, belirli aralıklarla gelişmeleri izlemesi ve denetlemesi, çalışanların dikkatlerini çekerek ortaya konan çabaları okulun amaçlarına yöneltmesi, yetersiz gördüğü personelini yetiştirmesi, iyi örnek olması ve ayrıntılar içinde kaybolmaması gerekir (Kaya, 1996, s. 104).

e) İletişim

Herhangi bir örgüt için iletişim araçları ve iletişim ağı çok önemlidir. Eğitim örgütleri için belki daha da önemlidir. Çünkü eğitim bir etkileşim sürecidir. Etkileşim aracı ise iletişimdir. Bu yüzden eğitim örgütleri için iletişim hem eğitim yöneticisi hem de eğitim için temel bir gereklilik olmuştur (Başaran, 1996, s.63).

Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Okul içinde ve dışındaki iletişim çember ve akımlarına yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmekte ya zorluk çekecek, ya da başarısızlığa uğrayacaktır.

f) Denetleme

Denetleme, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işleyişini izleme ve sapmaları düzeltme sürecidir. Bunun için eğitim yöneticisinin okulun işleyişiyle ilgili bilgi toplaması gerekir. Okulun nasıl işlediğini bilmeden amaçlarını gerçekleştirmesi düşünülemez. Önceden hazırlanan yönetsel ve eğitsel plânların uygulamasının önceden belirlenmiş ilke ve kurallara göre işleyip işlemediğini kontrol etme ve yapılan hataları işleyiş sırasında ortaya çıkarma eğitim yöneticisinin görevidir.

Denetlemenin amacı öğrenci başarısını yükselterek verimliliği artırmak, öğretmenler arasında bir güç birliği oluşturmak, toplumun ihtiyaçlarını, teknolojik gelişmeleri ve eğitim bilimlerindeki yenilikleri araştırıp kullanmak, çevreye yararlı olmak ve çalışanların işlerinden doyum sağlamasını temin etmektir. Bu yüzden denetim demokratik ve kliniksel olmalıdır. Yaptırımcı ve korkutucu değil güdüleyici ve geliştirici bir denetim yukarıdaki amaçların gerçekleşmesine yardımcı olur.

Bilimsel bir denetleme sürecinin eğitim örgütlerinde oluşturulabilmesi için öncelikle standartların oluşturulması gerekir. Standartlar belirlendikten sonra standartlara göre ölçme, karşılaştırma, düzeltme ve değerlendirme yapılmalıdır.

2.2. Okul Yönetimi

2.2.1. Okul Yönetiminin Tanımı

Memleketimize yeni girmiş olan ve ilgili örgütlere de girmeye çalışan eğitim yönetimi, bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar. Ancak, modern örgüt kuramının belirttiği gibi; sistem fert, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi; stratejik parçalardan meydana gelir. Bu parçalar bir sistemde olduğu gibi, sistemi meydana getiren alt sistemlerde de bulunur. Modern kuram, birbirini etkileyen öğeler topluluğu olarak tanımlanan sistem görüşünü örgüte uygulamış ve örgütü bir bağımlı değişkenler

sistemi olarak kabul etmiştir. Fakat bazı yazarlar, karar sürecinin bağımsız bir değişken olduğunu ve diğer süreçlerin bu eksen etrafında denmesi gereğini de ileri sürmüş bulunmaktadır. Çeşitli yaklaşımlara rağmen, sistem görüşü örgüte girmiş ve bu bakımdan, sistem çözümlemesi önem kazanmıştır. Çünkü örgütteki birim ve görevleri koordine ve kontrol etmek için bir araç olarak kullanılan sistem, ancak sistem çözümlemesi yoluyla geliştirilebilir.

Sistem, birlik ve beraberlik niteliği taşır. Belirli yasalara göre çalışır ve bütün bir sonuç elde eder. Sistemlerin bazı özellikleri vardır. Her sistem başka bir sistemin parçasıdır ve birçok alt sistemlerden meydana gelir. Sistemin bütün parçalarının gerçekleştirmeye çalıştığı bir amacı bulunur. Sistemler karmaşıktır. Yani bir değişkendeki değişme, diğer değişkenleri de etkiler. Sistem teriminin en sakıncalı özelliği, kapalılık izlenimi bırakmasıdır. Çünkü kendi kendini besleyen, yöneten ve dışarıya karşı kapalı görünen bir düzendir. Sistemin yarattığı bu çağrışım, örgüte ilişkin bazı efsanelerin doğmasına yardım etmiştir. Alt sistemleri arasındaki iletişim (komünikasyon) sürtüşmelerinden dolayı, her sistem enerji kaybeder. Bu yüzden, bir örgüt yapısı, kendisinden beklenen verimi ancak yansıtır. Sistem ne kadar iyi işlerse, enerji yitirmesi o kadar az olur. Bu bakımdan, başarılı yönetici bilimsel sistemleri yaratan ve iyi işleten yöneticidir. Sistem görüşünün örgüte girmesi insan ilişkileri akımını izlemiştir. Yöneticinin sadece grup davranışı, güdüleme, moral gibi kavramları bilmesinin yetmeyeceği, çünkü insan ilişkilerini ancak sosyal örgüt ilkelerinin yapılaştıracağı anlaşılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan sonra, eğitim örgütümüzün sistem özellikleri taşıdığını söylemek zordur. Genel ve teknik olmak üzere ayrılan iki parçası ve bunların yöneticileri arasında yıllardan beri süregelen bir çatışma vardır. Aynı sistem içinde çalışan parçaların, örneğin öğretmen okulları ile imam-hatip okullarının, aynı amaca dönük çalıştıkları söylenemez. Ayrıca, merkez örgütünde bile, çeşitli birimlerden birinde alınan kararlar yoluyla yapılan değişmeler diğerlerini bazen hiç etkilememekte, bazen de geç etkilemektedir. Bunlar ve benzeri nedenler, eğitim örgütümüzü sistem özelliklerinden yoksun bırakmaktadır.

Bir eğitim sisteminde, yukarıda açıklandığı gibi, bazı alt sistemler bulunabilir. Bu alt sistemlerin birbiriyle olan ilişkileri, sistemin işlemesi bakımından son derece önemlidir. Ayrıca, sistemin verimli olarak işlemesinde, diğer sistemler ile olan ilişkileri ve onların arasındaki yeri dikkate alınmalıdır. Sistemi bir bütün olarak inceleyen eğitim yönetiminin alan ve önemi, yazarın daha önceki bir eserinde işlenmiş ve tartışılmış bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise, bir eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en etkili olan okulu ve yönetimini önce çözümlene, sonra da birleştirmedir.

2.2.2. Okul Yönetiminin Alanı

Bir eğitim sistemi içinde, okul nasıl bir alt sistem ise, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi aynı durumdadır. Kuşkusuz "bu terimin burada açıklaması beklenen anlam ile kapladığı alan arasındaki ilişki duraksama konusu olabilir. Hatta okul yöneticiliği gibi başka terimler ele seçilebilir. Fakat bu terimin seçilmesindeki başlangıç noktası, bu alanı yöneticinin kişiliğinden çok, örgütünün özelliğine dayamak düşüncesi olmuştur.

Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Eğitim yönetimi üzerinde yazılan yapıtlar, her türlü okul düzeyine kadar inmekten çok, bütün okulları içine alan sistemlerin çözümlene ve birleşimini konu yapar. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin, eğer varsa, felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde, eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır. Böylece ortaya koyduğu genel kavram ve süreçlerin çevre ve okul düzeyinde uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve becerisine bırakır. Zaten bu uygulama, bir dereceden sonra, okul yöneticisinin kendi yetki ve sorumluluğu olmalıdır,

İleri memleketlerdeki hızlı gelişmeler, birçok bilim ve alanlarda olduğu gibi, eğitimde dallanma ve uzmanlaşmaya yol açmıştır. Bunun sonucunda, eğitim yönetimi ve teftişi, plânlaması, program, rehberlik, ölçme ve değerlendirme gibi uzmanlık alanları meydana

gelmiş bulunmaktadır. Hatta bu uzmanlaşma o kadar ileri gitmiştir temel eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, teknik öğretim, halk eğitimi gibi dallar, ayrı uzmanlık alanları olarak programlanmakta ve öğretilmektedir. Fakat memleketimizde, "Meslekte esas öğretmenliktir." sloganından henüz vazgeçilemediğinden, ne bu uzmanlık alanlarının gelişmesi, ne de bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde kullanılabilmesi şimdilik olanaklı görülmektedir. Bunun sonucunda, uzmanlık ile yeterlik gibi iki geliştirici öğeden yoksun kalan eğitim düzenimiz, bir deneme ve yanılma mekanizması içine sokulmuş ve düzenin sadece yapısında değil, ürününde de beyin gücü savurganlığı artmış bulunmaktadır.

İşte bu bilim dallarından biri olan eğitim yönetiminin ağırlık merkezi, okul yönetiminin üzerinde bulunmaktadır. Bu yüzden, eğitim yönetimi öğrenimi yapanlar, genellikle ilk, orta ve yüksek dereceli okulların yönetimine ait kurslar alırlar ve almalıdırlar. Böylece, eğitim yönetimi çerçevesinde, eğitim planlaması, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve rehberlik gibi dallara oranla; okul yönetiminin alanı daha geniş kalmaktadır. Çünkü okul yapısında ve ortamında, bu dalların birimleri ve personeli yönetimi destekleyici nitelikte görevler yaparlar.

2.2.3. Okul Yönetiminin Önemi

Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır.

Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük

olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır.

Yönetim artık yalnız ve ayrı kalmış bir bilim olmaktan çıkmış çeşitli alanlar ve yeniliklerden yararlanan veya bunların kendisinden yararlandığı bir bilim olmuştur. Yönetime yardımcı olan bu alanlar birkaç grupta toplanabilir. Birinci grupta politika, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih gibi sosyal bilimler gelir. İkincide, felsefe, matematik, doğal bilimler ve edebiyat sayılabilir. Üçüncüde ise, henüz yeni olan ve birçok yöneticinin bile duymadığı informasyon kuramı, sibernetik, operasyonel araştırma, karar kuramı ve sistem kuramı gelir.

Yönetimin çeşitli alanlar için geçerli olan bir genel yanı vardır. Kamu yönetimi, eğitim yönetimi, sağlık yönetimi, asker yönetimi, iş yönetimi gibi çeşitli alanlar arasındaki ortak noktalar, bu genel yanda toplanır. Buna karşılık, böyle alanların kendilerine has özellikleri de bulunur. Bu özellikler, onların özel yanlarını meydana getirir. Eğitim yönetiminin bu özellikleri arasında başta geleni, sosyal, politik ve ekonomik etki alanı içinde bulunduğu çevre kadar geniş olan, okul dediğimiz kurumdur. Bu yüzdendir ki, okul yönetiminin etki alanını aynı derecede geniş görmek gerekir. Böyle geniş bir alan içindeki olumlu olumsuz güçleri dengeleştirmek, bilimsel düşünce ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirir.

Okul yöneticisinden, yetki, sorumluluk ve görevlerinin yararlanmayı gerektirdiği çeşitli bilim ve alanlarda derinleşmiş olmasını beklemek insafsızlık olur. Ancak kendisine verilen yetkileri kullanabilmesi ve yüklendiği görevleri yerine getirebilmesi için, bu bilim ve alanlara yabancı olmaması gerekir. Böylece, bunlardan yararlanma yollarını bileceği gibi, bunların uzmanları ile işbirliği yapabilmeyi de başaracaktır. Çünkü yönetici ile uzman arasındaki anlaşmazlıkların gerçek nedeni, her ikisinin kendilerini, ayrı dünyaların adamları gibi saymalarındır. Halbuki, mesleğinde çok yanlı yetişmiş bir yönetici, örgütteki çeşitli uzmanlarla daha kolay işbirliği yapabilecektir. Ayrıca bunlar arasındaki koordinasyon rolünü, daha rahat oynayabilecektir.

2.2.4. Okul Yönetimi Çeşitleri

Yönetim stili, yöneticinin görev ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için birlikte çalıştığı insanlarla kurduğu ilişkilerin etkileşiminden ortaya çıkan yöneticiye özgü yönetsel bir davranıştır (Başaran, 1992, s.79). Yönetim stillerini tanımlarken yöneticinin özelliği, görev yapısını kurma, birlikte çalıştığı insanlarla olan ilişkisi, birlikte çalışan insanların özellikleri ve çalışma ortamı gibi konuların göz önünde bulundurulması gerekir. Yönetim stilleri farklı şekillerde sınıflandırılrsa da genelde otokratik, koruyucu, destekleyici, işbirlikçi ve başıboş yönetim stili olarak sınıflandırılmaktadır (Başaran, 1992, s.81–88).

2.2.4.1. Otokratik Yönetim Stili

Bu yönetim stilinde elde edilen otorite, yönetici tarafından baskıyla, ikna yoluyla ya da her ikisi aracılığıyla kullanılır. Bu yönetim stilinin demokratik toplumlarda başarılı olma ihtimali çok düşüktür. Çalışanlar üzerinde girişimcilik ruhunu, moral ve motivasyonu düşürdüğü gözlenmektedir (Hail, 1966; Aktaran: Durrnuş, 2003).

Otokratik yöneticiler örgütün menfaatlerini her şeyin üzerinde gördükleri için her türlü davranışa başvurabilir. Bu yönetim çeşidinin temelinde kaygı, korku ve kişilik özellikleri yatar. Örgütte beraber çalıştığı insanların örgüt kurallarına uymamaları durumunda onlara caydırıcı cezalar ve işini layıkıyla yapanlara da ödülleri verir.

2.2.4.2. Koruyucu Yönetim Stili

Birlikte çalışılan insanlarla iyi ilişkiler kurma yoluyla örgütsel etkililiği yükseltme fikri, koruyucu yönetim stilini ortaya çıkarmıştır. Koruyucu yönetim stilinin uygulandığı örgütlerde ilişkiler iyi olduğundan çatışmaya pek rastlanmaz. Çünkü kişiler ast ve üst makamlarda bile olsa birbirlerini kırmamaya özen gösterirler. Koruyucu yönetici, işbirliğindeki becerisi, kural koymada ve kurallara uymada gösterdiği ustalık, birlikte çalıştığı insanları düşünmesi ve onlara güvenmesi ile bir dost gibidir. Koruyucu yöneticinin görevi amaçları gerçekleştirmek için bir aracı olarak birlikte çalıştığı insanları denetlemekten çok onlara kılavuzluk yapmaktır, İşleri planlar, elinde bulunan kaynakları

örgütler, birlikte çalıştığı kişileri eşgüdümle ve iletişimi tam olarak sağlamaya çalışır. Ayrıca, birlikte çalıştığı insanların duygu ve düşüncelerine önem verir.

2.2.4.3. Destekleyici Yönetim Stili

Davranış bilimlerinin ve demokrasinin gelişmesine paralel olarak benimsenen bu stil birlikte çalışılan insanların yönetim sürecine katılmasını hedefler. Destekleyici yönetim stiline sahip bir yönetici kendi davranışlarını birlikte çalıştığı insanların kişilik özelliklerine göre ayarlar ve onlara uygun bir çalışma ortamı oluşturmaya çalışır. Amacını çalıştığı kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için etrafındaki insanları desteklemek olarak algılar. Başarılı olma en iyi güdülenme ve özendirme aracıdır. Çalışanlarla çok yönlü iletişim kurmak, önerileri özenle dinlemek, örgütü yenileştirmek için bilimsel ve teknolojik gelişimleri yakından izlemek bu stilin önemli özellikleridir.

2.2.4.4. İşbirlikçi Yönetim Stili

Özellikle son otuz yıl içerisinde iletişim teknolojilerinin de hızla gelişmesine paralel olarak çalışılan kurumlarda sistem yaklaşımının kullanılması ve olumsuzluk kuramının benimsenmesiyle birlikte özyönetime dayalı, karşılıklı işbirliğinin en üst düzeyde olduğu bir yönetim stildir. İşbirlikçi bir yönetici, yapılacak işleri çalışanların önüne serer, işbölümünün çalışanlar arasında yapılmasına ve ekiplerin oluşturulmasına kılavuzluk eder, ekip başkanlarının ekiple bulunan üyeler tarafından seçilmesini sağlar. Çalışanların bilişsel ve duyuşsal yapıları önemlidir ve bu yapılar sürekli olarak değişim ve gelişim içindedir. Kararların alınması, planlanması, programlanması, iletişimin sağlanması, işlerin denetlenmesi ekiplerin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır (Başaran, 1992, s. 89–90).

2.2.4.5. Başıboş Yönetim Stili

Yöneticinin etkinliğini değil örgütteki bireyleri esas alan bir yönetim şeklidir.

Bu tür örgütlerde örgüt üyeleri birbirlerinin işlerine minimum düzeyde karışırlar veya kontrol ederler. Her bir bireyin kendi çıkarı için en iyi kararı yine kendisinin vereceği örgütte hakim olan düşünce tarzıdır. Bu yönetim anlayışını savunanlar, birey dış

müdahaleler ve kısıtlamalar olmadığı ve kendi menfaatleri doğrultusunda hareket ettiği sürece en yüksek performansı göstereceğine inanırlar. Bir başka anlatımla, bu yönetim anlayışı yöneticiliği bireylerin girişimciliğini kısıtlayan bir engel olarak görmektedir (Hail, 1966; Aktaran: Durmuş, 2003).

2.2.4.6. Demokratik Okul Yöneticiliği

Her yönetimde olduğu gibi. Okul yönetiminde de iki tür yöneticilikten söz edilebilir. (1) Otokratik okul yöneticiliği, (2) Demokratik okul yöneticiliği. Otokratik okul yöneticiliği, otokratik yönetimlere özgü bir yönetim biçimidir. Burada her şey emirle yapılır. Yöneticinin verdiği her emir, hiç duraksamadan yerine getirilir. Yöneticinin yanlış hareket edebileceği kimsenin aklından geçmez; geçse bile, bunu ortaya koyamaz. Böyle bir yerde, sıkı disiplin vardır. Kimi yerler için zorunlu ve gerekli olan böyle bir yönetim, okul gibi eğitim kurumları için geçerli değildir. Çünkü: Okul her şeyden önce, bir eğitim yuvasıdır. Orada her şeyin çocuğu "geliştirecek" biçimde bir eğitim ortamı içinde yapılması gerekir. Böyle bir yöneticilik, aslında yalnız okul gibi yerlerde değil, verimin artırılmasını isteyen her yer için geçerlidir. Çağdaş örgütlerde ve yönetimlerde insani ilişkilere önem verilir. İnsani ilişkiler, demokratik bir ortam içinde açıkça görülür. Bu nedenle, otokratik okul yöneticiliği iyi bir okul yöneticisinin seçeceği yönetim biçimi olmamalıdır.

Demokratik Okul Yöneticisinin Nitelikleri:

1. Kendisini bir üst ya da amir olarak görmez. Oturduğu masa ya da sandalyeyi, işin gereği olarak verilmiş bir yer olarak görür.
2. Çevresindeki arkadaşlarını örgütü amacına ulaştırmada kendisine yardım eden bir kimse gibi görür. Amaca ulaşmak için onlarla işbirliği yapmak gereğine inanır.
3. Yukarıdaki amaca ulaşabilmek için birlikte çalıştığı kimselere önem ve değer verir, onların ufak tefek kusurlarını görme çabasında bulunmaz. Onların resmi, hatta özel sorunlarıyla ilgilenir; elinden gelen yardımı yapmaktan çekinmez.
4. Yapılan örgüt çalışmalarıyla ilgili olarak, birlikte çalıştığı kimselere sık sık sorular sorar; hatta yapılan işlerin eleştirilmesine olanak sağlayacak bir ortam yaratır. "Her şeyin en iyisini kendi biliyormuş" gibi bir tutum göstermekten sakınır.

5. Verdiği kararların, örgütü oluşturan kimselerin ortak bir kararı olmasına önem verir. Yukarıdaki ilkelere uygun bir okul yöneticiliğinin sağlayacağı yararlar da şunlar olabilir:

Demokratik Okul Yöneticiliğinin Sağlayacağı Yararlar:

1. Böyle bir yönetimde, hem yönetici, hem de örgütte çalışan diğer kişiler, her şeyi, açık seçik ortaya koyar. Örgütteki insanlar arasında bulunması gerekli olan işbirliği ruhunu artırır. Bu da mesleki çalışmalar sırasında insanı daha rahat bir psikolojik ortam içinde tutar. Başkalarını kıskanma, nefret etme, dedikodu yapma gibi insana özgü zayıflıklardan kişiyi korur.
2. Böyle bir yönetimi gözleyen ve onun içinde yaşayarak kişiliğini geliştiren genç kuşaklar, ileriki yaşamlarında bu demokratik yaşamı kendileri için bir "ideal yaşam" biçimi olarak kabul etmelerine olanak hazırlar. Bu da bu tür eğitimin değerini belirtir.
3. Demokratik yönetimde, iş arkadaşları yöneticiye yardım ettiği için yöneticiliğın güçlüğü, (zorluğu) bir ölçüde azalır.

Yukarıdaki yararlarına karşın, demokratik yönetimin de kendine özgü rahatsız edici birtakım güçlükleri de vardır. Yönetici bunları da bilmek ve bu güçlükleri en az düzeye indirmek zorundadır. Demokratik okul yöneticisinin karşılaştacağı güçlüklerin en önemlilerinden biri şudur: İşbirliği yapılan kimseler, çok kez iyi yetişmiş ve kişilik yönünden de olgunlaşmış kimseler değildir. Yönetici, bunları göz önünde bulundurarak, birlikte çalıştığı kimselerle olan ilişkilerini buna göre ayarlamayı bilmelidir.

2.2.4.7. Yönetim Biçimlerinin Karşılaştırılması

Yönetimde Olumsuzluk Kuramı'na göre hiçbir yönetim biçimi kötü değildir. Eğer bir yönetim biçimi, örgütün üretimine elverişli ve işgörenlerin niteliğine uygun değilse kötüdür. Örgütte uygulanacak yönetim biçimi, sonuç olarak, işgörenlerin işten doyumlarını ve örgütsel amaçlarını, planlanan düzeyde gerçekleştirebilirleridir. Yönetim ve örgüt, bu iki amaca ulaşmak için bir araçtır. Yoksa yönetim biçiminin kendisi bir amaç değildir. Bu açıdan bakıldığında yetkeci, koruyucu, destekçi, birlikçi yönetim biçimlerinin her birinin uygulanabileceği bir örgüt vardır.

Her ne kadar Olumsuzluk Kuramı kötü bir yönetim biçimi yok diyorsa da, okulun davranış değiştiren ve bu davranış değişikliğini okulun dışına taşımasına yol açan bir işlevinin olduğunu unutmamak gerekir. Okulun bu eğitim görevinin, işgörelere olumlu yönde davranış kazandırması, işgörelerin görevleri açısından zorunludur. İşgörelere kazandırılacak olumlu davranışsa, onların hem okul içinde hem de okul dışında uyumlu olmalarına yardım eder.

Okulun içinde olmasa bile dışında toplumca yeğlenen, giderek bir yaşam biçimi olarak benimsenen yönetim biçimi demokrasidir. Eninde sonunda topluma yerleşecek olan bu yönetim biçimi, okulun yönetimini de etkileyerek değiştirecektir. Bu yüzden ne tür olursa olsun, okulun seçeceği yönetim biçimi demokrasiye yönelmelidir. Okul içinde demokrasiye yönelen yönetim biçimleri, destekçi ve birlikçi yönetim biçimleridir. Yönetilenlerin ve yönetenlerin bu tür yönetim biçimlerine alışmaları giderek okulu demokratikleştirecek ve yönetimleri katılcı yapacaktır.

Okulun yetke yapısının basamakları çoğaldıkça ve okul yetkeci bir yönetimle işletildikçe, eğitim işgörelinin uyumsuzluğu artar. Kurallara, sıra dizinsel yetkeye, kalıplaşmış davranışlara sıkı sıkıya bağlı ve işgörelerin özdenetimini (içten denetimini) engelleyen geleneksel, yetkeci örgütte bu durum daha çokça görülür. Böyle bir okulda bir eğitim işgörelinin davranışında şu özellikler görülebilir (Argyris, 1964; akt.Başaran, 2000):

1. İşgörelinin tehlikeyi göze alması ve denemeye girişmesi azalır.
2. İşgörel, yeni bilgileri öğrenmeye eğilim göstermez.
3. İşgörelinin başkasına güven ve başkasını düşünme düzeyi düşer.
4. İşgörelinin sorumluluk yüklenmesi ve bir başkasının davranışı için kendisini sorumlu sayması azalır.

İşgörelinin uyumsuzluğa düşmesinin kaynağı geleneksel okulun katı sıra dizinsel yetke yapısı ve yetkeci yönetimidir. İşgörelinin bu yapıya uyumu zordur (Argyris, 1964):

1. Sağlıklı bir insanın gereksinimleriyle, geleneksel örgütlerin istekleri arasında uyumsuzluk vardır.
2. Bu uyumsuzluk işgörelinde düş kırıklığı, kusurluluk, kısa süreli amaçlılık ve çatışma yaratır. Bazı önemli durumlarda bunlar artar.

3. Bir örgütün yönetim ilkeleri doğal olarak işgörenin, üstünlük kurmasına, yarışmasına, başkalarına düşman olmasına ve bütünü görmekten çok, parçayı görmesine elverişlidir.
4. İşgörenin, örgütün yetke yapısına karşı tepkide bulunması doğaldır.
5. İşgörenin uyum davranışı, yapıcı olsun olmasın, bireysel öz bütünleşmesine (kişiliğinin oluşmasına) ve karşılıklı olarak örgütle tümleşmesine yardım eder.
6. İşgörenin uyum davranışının, örgütü geliştirmede pekiştirici gücü vardır.
7. Yönetimin olumsuz tepkileri, işgörenin davranışının altında gizlenen düşmanlığı güçlendirebilir (Başaran, 2000, s.78–79).

2.3. Liderlik

2.3. 1. Liderlik Tanımı

Liderlikle ilgili kitapların çoğuna bakıldığında farklı farklı liderlik kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Kavramsal olarak bakıldığında, liderlik, yol gösterme, önde gitme, öğretme ve birlikte olunan grubu veya topluluğu aydınlatmadır (Gümüseli, s 1). Liderliğe bir süreç olarak bakılırsa, belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir. Buna göre, "liderin davranışı", "izleyenlerin davranışı" ve "çevre" süreç olarak liderliğin öğeleridir (Aydın, 1994, s.247).

Liderlik, grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanmadır (Bursalıoğlu, 1994, s.204) Keith Davis'e göre liderlik, tanımlanmış hedefleri coşku ile gerçekleştirme konusunda, başkalarını ikna etme ve inandırma yeteneğidir (akt. Aydın, 1993, s. 130).

John Adair'e göre liderlik kavramında beş belirgin özellik vardır (akt.Ensari, 1999, s.84–85). Bunlar:

1. Yönlendirme,
2. Esin kaynağı olma,
3. Takımlar oluşturma,
4. Örnek olma,
5. Kabul edilme.

Edwards Deming'e göre lider (Aguayo,1994, s.198'den aktaran Ensari, 1999, s.86),

- Güven yaratır, yardım sağlar ancak yargılamaz.
- Tüm çalışanlarına kendilerini geliştirme fırsatı vererek onlara sınırsız kaynak sağlar.
- İşgörenler içerisinde çalışmaktan onur duyacakları iş ortamları sağlar.
- Çalışanların işlerinden zevk almaları ve performanslarını en üst düzeye çıkarmaları için çaba sarf eder.

2.3.2. Liderliğin Nitelikleri

Yıllar boyunca pek çok insan, akademisyen ve teorisyen liderlik niteliklerini açıklamaya çalışmış ancak pek çok değişik şekillerde ifade edilebilecek farklı nitelikler üzerinde durmuşlardır. Çok sayıda farklı liderlik stilleri vardır; ancak karakter vizyon davranışlar ve güven tüm stillerde bulunur (Decrane,1998; akt.Durmuş, 2003).

Karakter bakımından gerçek liderlerin adil ve dürüst olduğunu, bunun yasa ve yönetmeliklerden değil ahlaki değerlerden kaynaklandığını, açık davrandıklarını ve güvenilir olduklarını ifade etmek gerekir. Aynı zamanda mizah duygusuna sahip, alçak gönüllü, başka insanlara eşit davranmaya eğilimli, yüze gülüp arkadan vurmeyen, güçlü ve zayıf yönleri konusunda kendilerine karşı dürüst olan ve kendilerini geliştirmek için sürekli çaba sarf eden kişiler gerçek liderlerdir.

Etkili liderler amaçlarına ulaşmak için her yolu mubah saymazlar, her türlü bedelin ödenmesi gerektiğini düşünmezler, amaçlarına ulaşmak için büyük bir heyecan ve gayretle yürürken temel değerlere bağlı kalırlar.

Önder, kendini izleyenlerin kendine yaptığı olumlu etkiden, ortalama olarak daha çoğunu onlara yapabilen kişidir. Okulda önder olacak bir yönetimde şu nitelikler bulunmalıdır:

1. Bilişsel yönden ortalama olarak astlarından daha üstün olmalıdır.
2. Astları ile dostluğa dayalı bir iletişim ve ilişki kurabilmelidir.
3. Yönetimde ve alanında astlarından daha yeterli olmalıdır.
4. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine astlarından daha çok güdülenmiş olmalıdır.
5. Astlarının yeterliklerini tanıyabilmeli, her birini yeterli olabilecekleri işte çalıştırabilmeli ve güçlerini işe katıp değerlendirebilmelidir.

Yukarıda sayılan önder özelliklerinden birincisi, yönetmenin daha çok kalıtsal gücüne dayalı olduğundan, eğitim yoluyla pek değiştirilemez. Ama öteki dört özellik etkili bir yönetim eğitimiyle yönetmene kazandırılabilir (Başaran, 2000, s.81).

2.3.3. Liderlik Tipleri

Liderlik tipleri ile ilgili birçok araştırma yapılmış, bu çalışmalar sonucunda değişik liderlik tipleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu liderlik tipleri ile yönetimde kendi yaklaşımını seçmek isteyen yöneticiye bir çerçeve sağlanmıştır. Bu tipler (Ilgar, 2000, s.71) :

a) Otokratik Lider

Bu liderlikte grubun amaçlarını, neyin nasıl yapılacağını, liderin kendisi belirler. Bu tip liderler tek başına karar verdikleri için astların liderlik özellikleri geliştirme imkanı oldukça azdır. Her şey lidere bağlı olduğu için işgörenler için bir belirsizlik söz konusudur. Bu tip liderlikte liderin sürekli olarak işin başında bulunması gereklidir. Lider işin başında bulunmadığında işler yürümez. Katı bir denetim vardır. Lider herhangi bir konuda itiraz veya öneri kabul etmez, tartışma gereği de duymaz.

Otokratik liderler (Autocratic Leaders) genellikle merkezi otoriteye sahiptirler ve kararları kendi başlarına vermektedirler. Otokratik liderler, çalışanlarını motive etmede yasal güçlerini, ödüllendirme gücünü ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Bu tip liderler, işle ilgili durumların hepsini önceden belirleyerek çalışanlarına iletirler ve çalışanlar ne yapacaklarını böylece önceden bilebilirler. Otokratik liderler, otorite ve sorumluluğun tamamına sahiptirler. Otokratik liderler esas itibarıyla izleyicileri yönetim dışında tutmaktadırlar. Diğer bir ifade ile, amaçların ve politikaların belirlenmesinde işgörenlerin hiçbir söz hakkı bulunmamaktadır. Onlar, sadece liderlerinden aldıkları emirleri harfiyen yerine getirmekle yükümlüdürler. Yönetim yetkisinin tamamı liderde toplanmaktadır (Eren,2001, s.453).

b) Demokratik Lider: Demokratik liderlikte amaçlar ve politikalar, liderin katkısıyla grup tarafından tartışılarak oluşturulur. Lider astlarının plânlama, karar verme, ve örgütlenme

faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Kararlara katılma olanağı verir, yetkilerini kısmen de olsa devreder. Ancak son söz yine lidere aittir. Lider işlerin büyük bir kısmını üstlenmese de bir grup üyesi olarak davranır, eleştiri ve övgülerinde objektif olmaya çalışır. Bu tip liderler astlarının yöneticilik-liderlik özelliklerini kazanmalarına yardımcı olurlar.

Demokratik-katılımcı liderlik (Democratic-Participative Leadership) tarzında, lider yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimini taşır (Eren,2001, s.453).

c) Serbestiyetçi Lider (liberal - laissez faire): Lider grup faaliyetlerine asla karışmaz, yetki tamamen grup üyelerindedir, ancak istendiği zaman faaliyetlere etkide bulunur. Lider kendi rolünü diğer grup üyelerininki gibi görür. Bu tür liderliğin sonucunda grup genellikle farklı yönlere kayar, amaçlara ulaşmak zorlaşır (Ilgar, 2000, s.71).

Tam serbesti tanıyan liderler (Laissez-Faire Leaders), güç ve sorumluluktan kaçmaktadırlar. Onlar, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gruba bağımlıdırlar. Grup üyeleri kendi kendilerini eğitir ve motive ederler. Tam serbesti tanıyan liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan davranış göstermektedirler. Diğer bir ifadeyle tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamı ile astlara bırakmaktadırlar. Bu liderliğin en belirgin dezavantajı liderin otoritesi ortadan kalktığı için grup içerisinde anarşi ortaya çıkabilmektedir (Şahin vd. 2004, s.659).

d) Karizmatik Lider: "Karizma" kelime anlamı olarak bazı insanların doğuştan sahip oldukları özel bir güçtür. Bu tip insanlar sahip oldukları bu özel güç sayesinde diğer insanları kolayca etkileyebilir, onlarda kendilerine yönelik ilgi ve hayranlık uyandırabilirler.

Karizmatik liderde bulunan özellikler şunlardır: (Cafoğlu, 1997: 138; Kılınc, 1997: 403);

- Olağanüstü yeteneklere sahip,

- Yüksek özgüven,
- Yüksek etkileme ve baskın olma ihtiyacı,
- İnançlarının doğruluğuna ikna etme,
- Risk alma,
- Kendini dava için feda etme,
- Vizyona ulaşmak için yüksek maliyete katlanma.
- İzleyicilerin ihtiyaçlarına önem verme,
- Kriz durumlarında radikal çözümler üretebilme,
- Yeteneklerinde süreklilik taşıması.

Bilindiği üzere karizma, çekiciliği ifade etmektedir. Karizmatik liderler izleyici kitleleri peşlerinden sorgusuz sualsiz sürükleyebilme becerisine sahiptirler (Koçel, 2001:483).

Karizmatik liderlerin özellikleri; heyecanlandırıcı bir vizyona sahip olma, yaptıkları ile örnek olma, sahip olduğu heyecan, coşku ve enerji ile diğerlerini motive etmek şeklinde sıralanabilir.

e) Dönüşümcü Lider

Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren, organizasyonları değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir (Luthans, 1995, s.357 Aktaran: www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1498.pdf).

Dönüşümcü liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödüller verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarf eder. Grupta ve arkadaşları dönüşümcü liderin fonksiyonlarını; çalışanları katılımçılık anlayışı içerisinde harekete geçirme, onları mobilize etme ve vizyon niteliğinde senaryolar üretme olarak sınıflandırmaktadır.

Dönüşümcü lider insanlar arası ilişkileri geliştiren ve onların arasındaki iletişimi artıran bir kişiliğe sahiptir (Şoşik vd. 2004, s.5 Aktaran: www.e-sosder.com/dergi/1401-16.pdf).

Dönüşümcü liderler çalışanları, tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkaracak şekilde ve kendilerine olan güvenlerini artırarak çalışanlardan normalde beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Bu sayede çalışanlar, görevlerinin öneminin daha fazla farkına varmakta, işletmedeki görevlerin kendi bireysel çıkarlarının üzerine çıkarmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadır. Bu değişimi sağlayan ve işletmede değişiklikleri başlatan kişi dönüştürücü lider olmaktadır. (Paksoy 2002, s.197)

Dönüşümcü liderler, enerjilerini işletmenin rekabetçi yönünü belirlemek ve stratejik bir esneklik oluşturmak için harcarlar. Dönüşümcü liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yeniliğin gerekliliğine ilham etmek ve inandırmak önemlidir. Bunun sonucunda çalışanların çaba, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış ve orijinal fikirler ortaya konmuş olur. Dönüştürücü liderlikte, işletmenin görev alanlarında, stratejilerinde ve faaliyetleri ile ilgili süreçlerde farklılıklar ve değişimler gerçekleştirilmektedir. Dönüşümcü liderler bu sayede işgörenlerin düşünce ve davranışlarında yeniliğin ve değişimin gereğine ve yararına inanmaları için bir reformun yapılmasını sağlamaktadır (Paksoy 2002, s.197).

2.3.4. Etkili Liderlik Davranışları

Değişme gerçeğinden kaçmadan ne zaman değişiklik yapılacağını sezebilmek, sınırların aşılabilir ve geçirgen olmasını sağlamak, amaçları ve vizyonu açık bir dille ifade etmek, başkalarının güvenini kazanmak, hareket halinde olmak, anlamlı bir vizyon yaratmak, ileri teknolojiden yararlanmak, gerektiğinde küçük gerektiğinde büyük bir insan gibi davranmaktır.

Liderlik davranışlarıyla ilgili yukarıda belirtilenler gibi daha pek çok değişik liderlik davranışları açıklanmıştır.(Heim ve Chapman, 1997) ise liderin, birlikte çalıştığı insanlarla olan etkileşim süreci içerisinde gösterdiği etkili liderlik davranışlarını aşağıdaki 20 davranışta toplamaktadır:

1. Çevreyle iyi diyalog kurma,
2. Motivasyon sağlama,
3. Sorumluluk duygusu aşılama,
4. Çevreden destek sağlama,
5. Esin kaynağı olma,
6. İnisiyatif kullanma,
7. Yaşanmış deneyimlerden yararlanma,
8. Sağlıklı iletişim kurma,
9. Risk alma,
10. Misyon oluşturma,
11. İzleyenlerin gurur duymalarını sağlama,
12. Amaç ve hedefleri misyonla bütünleştirme,
13. Başkalarını etkileme,
14. Aktif bir ortam oluşturma,
15. Aktif olma,
16. Uzlaşma,
17. İzleyenleri peşinden sürükleme,
18. İlke ve amaçlara bağlı kalma,
19. Prensiplere bağlı olma,
20. Güçlü bir imaj oluşturma.

Yukarıda belirtilenlerin dışında daha pek çok davranış listeye eklenebilir.

2.3.5. Liderlik Teorileri

Liderliğin ne olduğu ve ne tür etkenlerden kaynaklandığını belirlemek için çeşitli tanımlar yapılmış ve değişik teori ve yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu teori ve yaklaşımlar değişik bakış açılarına göre anlam ve içerik olarak birbirine benzer olsa bile değişik gruplandırmalar yapılmıştır. Bilim adamlarının üzerinde durduğu yaklaşımlar olarak "liderlikte özellikler teorisi (yaklaşımı)", "davranışçı yaklaşım" ve "durumsallık yaklaşımı" göze çarpmaktadır (Gümüşeli, 1996a, s.4). Bunların dışında bir de Karr & Jermier tarafından liderliğe karşı geliştirilmiş olan tepkisel bir yaklaşım vardır; bu da "liderliğe ikameler yaklaşımı (substitutes for leadership)"dır (Kılınç, 1995, s.74).

a) Özellikler Teorisi

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasının vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır (Erdoğan, 1991, s.334).

Liderlik konusunda ortaya çıkan ilk önemli kuramsal yaklaşım, özellikler yaklaşımıdır. Bu kuramsal açılım, liderlikle, lider olan kişinin kişisel özellikleri arasında çok yakın bağlar kurmaktadır. İlk önceleri, lider olan bireylerin bu özellikleri ile doğdukları iddia edilmişse de, zamanla liderlik özelliklerinin eğitim yolu ile de kazanılabileceği (veya geliştirilebileceği) kabul edilmiştir. Özellikler yaklaşımı doğrultusunda iyi bir liderin fiziksel özelliklerini belirlemek amacıyla, bir çok çalışma gerçekleştirilmiş (Koçel, 2001:469), bunların sonucunda liderin sahip olması gereken özellikleri arasında, gözetim

yeteneği, zeka, karar verebilme, güven gibi faktörler olduğu belirtilmiştir (Can, 1992, s.186).

Bir başka anlatımla lider aşağıda sıralayacağımız özellikler yönüyle grubun diğer üyelerinden daha üstündür. Bu özellikler şunlardır (İlgar, 2000, s.58):

- Fiziksel özellikler,
- Zihinsel yetenek - zeka,
- Sözel yetenek,
- Kişilik özellikleri

Belli liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin yaşadıkları toplumun dışında başka bir toplumda etkili bir lider olmaları çok güçtür. Bir liderde bulunması gereken özellikleri araştırma sonuçlarına dayanarak belli bir sınıflama yapmak mümkündür. Bir liderin izleyenlerinden şu yönlerden farklı olması gerekir (Başaran, 1992, s.57):

- a. Daha zeki olmalıdır.
- b. İzleyenlerle daha iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir.
- c. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
- d. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
- e. İzleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

Liderliğin en temel özelliklerinden biri etkidir. Genellikle lider, grubun inançları ve etkinlikleri üzerinde en büyük etkiye sahip kişidir. Etkileyebilmek için öncelikle güven vermesi, inandırması ve ikna etmesi gereklidir. Bu sıralanan özellikler liderin lider olarak ortaya çıkmasında ve liderliğini sürdürmesinde önemli etkilere sahiptir. Yapılan birçok araştırma, liderlik özellikleri hakkında bazı bilgiler verse de bu özellikler konusunda tam anlamıyla bir fikir birliği yoktur (İlgar, 2000, s.58).

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. Özellik kuramının izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklığa kavuşturmaması ve durumsal faktörleri

dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturur. 1940'larm sonundan 1960'larm ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Robbins,1994). Ancak son yıllarda tekrar liderlik özelliklerine yönelik ilginin arttığı görölmektedir. Dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi yeni geliştirilen kuramların, özellik kuramıyla yakın ilgisi vardır (Çelik, 2000, s.9).

b) Davranışsal Liderlik Teorisi

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır(Çelik, 2000, s.11).

Davranışsal yaklaşımlar, özellikler yaklaşımının liderlik analizi, gayet sığ ve daraltıcı yönler taşması noktasında, araştırmacılar ve kuramcıların, liderlerin kişisel özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktan daha çok, nasıl davrandıklarına ve ne yaptıklarına yoğunlaşmaya başlamaları sonucunda geliştirilmiştir. Bu kuramın temel ayağını, liderin kişisel özelliklerinden çok, davranışları oluşturmaktadır. Dolayısıyla, liderle izleyicilerinin ilişkileri, liderin özellikleri üzerine değil, tavır ve davranışlarının grup tarafından kabul edilip edilmemesi üzerine oturmaktadır. Dolayısıyla, lider liderlik yaptığı gruptan ayrı ve bağımsız olarak düşünülemez ve grupta olan ilişkisi noktasında değerlendirilmelidir.

Davranışa odaklanmış olan bu kuram, etkili ve etkisiz lider ayırımına gitmektedir. Bu kuram, özellikler kuramının aksine, davranışlar üzerine yoğunlaştığı için, davranışlar öğrenilebilir ve bireyler eğitilebilir, dolayısıyla, daha iyi liderlik yapmaları sağlanabilir.

Davranış üzerine gerçekleştirilen ampirik ve uygulamalı çalışmalar arasında, liderlerin davranışını insan ilişkilerine dönüklük veya anlayış gösterme (Consideration) ve göreve dönüklük veya yapıyı harekete geçirme (Initiating Structure) biçiminde iki ayrı boyutta toplayan Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarının yanında, Rensis Likert'in başkanlığında,

lider verimliliğinin; rol tanımı, çalışma grubuna yaklaşım, nezaretin yakınlığı, grup ilişkisinin kalitesi ve üstlerin uyguladığı nezaretin türü olarak beş boyutu olduğunu savunan ve örgütlerin yönetim sistemlerinin sistem 1 (İstismarcı Otokratik), sistem 2 (Yardımsever Otokratik), sistem 3 (Danışmalı Yönetim) ve sistem 4 (Katılmalı Yönetim) olduğunu açıklayan Michigan Eyalet Üniversitesi çalışmaları gösterilebilir. Michigan araştırmalarının, Ohio araştırmalarından ayrılan en önemli yönü, lider davranışlarının kişilere dönük bir uçtan üretime dönük bir süreç olarak ele almasıdır. Her ne kadar, Ohio araştırmalarında bu iki boyut olsa da, bunlar birbirlerinden bağımsızdırlar. Liderler, her ikisinde de aynı anda başarılı olabilirken, Michigan araştırma sonuçlarına göre, liderler birinde en iyi ise, diğerinde en kötü olmak durumundadır.

Davranışçı kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler (Hellriegel, Slocum&Woodman, 1986; akt.Çelik, 2000):

- a. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.
- b. Grup hedeflerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Davranışsal yaklaşımlar, özellikler yaklaşımının liderlik analizi, gayet sığ ve daraltıcı yönler taşıması noktasında, araştırmacılar ve kuramcıların, liderlerin kişisel özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktan daha çok, nasıl davrandıklarına ve ne yaptıklarına yoğunlaşmaya başlamaları sonucunda geliştirilmiştir. Bu kuramın temel ayağını, liderin kişisel özelliklerinden çok, davranışları oluşturmaktadır. Dolayısıyla, liderle izleyicilerinin ilişkileri, liderin özellikleri üzerine değil, tavır ve davranışlarının grup tarafından kabul edilip edilmemesi üzerine oturmaktadır. Dolayısıyla, lider liderlik yaptığı gruptan ayrı ve bağımsız olarak düşünülemez ve grupla olan ilişkisi noktasında değerlendirilmelidir.

Davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde yönetim bilimcilerinin yapmış olduğu çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bunlardan başlıcaları: Ohio State Üniversitesi Liderlik çalışmaları, Michigan State Üniversitesi çalışmaları, Blake ve

Mauton ‘un Yönetmel Diyagram Modeli çalışmasıdır. Bütün bu çalışmaların ortak noktası, liderlerin liderlik davranışını ortaya koyarken iki konuyu önemsemeleridir: Birincisi “işe veya göreve yönelik olma”, ikincisi “ kişiyeye yönelik olma “ boyutlarıdır (Paksoy, 2002, s.171).

c) Durumsal Liderlik Teorisi

1960’lı yılların başından itibaren, diğere sosyal bilimler alanlarında olduğu gibi, örgüt ve yönetim çalışmalarına ilişkin olarak ortaya çıkan değişiklikler ve gelişmeler, liderlik araştırma ve kuramlarında, liderle birlikte etrafındaki çevrenin de analize dahil edilmesi gerektiğini göstermiştir. Bunun sonucunda durumsallık yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Durumsallık yaklaşımları, değişik durum veya şartların değişik liderlik tiplerini zorunlu kıldığını varsaymaktadır. Yani, izleyicilere veya astlara nezaret etmede en iyi tek yol olmadığı, farklı tarzların geçerli olduğu koşul ve durumların mevcut bulunduğu kabul edilmiştir (Kılınç, 1995, s.151).

Dolayısıyla, en iyi veya bir tek iyi liderlik tarzı olamaz. Liderler, içlerinde buldukları veya karşılaştıkları şartlar veya durumlar neyi gerektiriyorsa, öyle davranmak durumundadır. Aynı lider, bazen otoriter bazen de demokratik tavır takınabilir (Mohan, 2001 s.75).

Liderlik konusunda araştırma yapan araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikte başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü

Durumsallık kuramları, çağdaş liderlik kuramları arasında yer almaktadır. Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık yaklaşımları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur.

Durumsallık yaklaşımının temel varsayımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişeceğidir. Liderlik olayını koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre, liderin etkinliğini belirleyen faktör içinde bulunan koşullardır. Yani liderlik süreci, lider, izleyiciler ve koşulları arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu teoriye göre, liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler: amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava vb. faktörlerdir (Koçel, 2001, s.466–477).

Liderlik olayını durumları, koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır: gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri, örgütün özellikleri (iklimi vs.) liderin kişiliği ve tecrübeleri, üstlerin beklentileri, izleyenlerin geçmiş deneyimleri ve ortam koşulları (İlgar, 2000, s.60).

2.3.6. Liderliğin Güç Kaynakları

Heim & Chapman (1997)'a göre liderlik gücünün kişilik, rol ve bilgi gücü olarak üç kaynağı vardır. Chapman, bu üç kaynağın en önemlisi olarak kişilik gücünü öne sürmektedir.

1. Yasal Güç: Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisine dayanan ve astlar tarafından kabul edilen bir güçtür. Örneğin okul örgütlerinde yöneticinin büyük bir yasal gücü vardır. Okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir.

2. Ödül Gücü: Liderler genellikle örgütteki ödül gücünden yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler. Liderler işgörenlerin istediği ödülü kontrol ederler. Kime ne kadar ödül verileceğine liderler karar verir. Örneğin, ödül gücü ücret, yükseltme, değerlendirme ve övgü gibi güçleri kapsayabilir. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin doğrudan öğretmenlerin ücretini belirleme gibi bir yetkileri yoktur. Ancak, öğretmenlerin

sicilini değerlendirme, yükseltme ve aylıkla ödüllendirme gibi konularda okul yöneticisi ödül gücünü kullanabilir.

3. Zorlayıcı Güç: Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır. Örneğin, zorlayıcı güçler, rütbe indirme, ücret artışıını engelleme, davranışları cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi güçleri içermektedir. Okul yöneticisinin yasal gücüne bağlı olarak zorlayıcı gücü de bulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretneni azarlaması, düşük sicil notu vermesi ya da yasalara aykırı davranması durumunda onu cezalandırması zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır.

4. Uzmanlık Gücü: Bu güç, grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahiptir. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü, daha çok okul yöneticisinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır.

5. Karizmatik Güç: Karizmatik güç, liderin izleyenler üzerinde sahip olduğu güçlü etkiye dayanır. Bu karizmaya dayalı güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır. Tarihsel süreç içindeki karizmatik liderlerden Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luter King önemli örnekleri oluşturmaktadır.

a) Bilgi Gücü

Çoğu yöneticiler ve liderler bir güç kaynağı olarak bilgilerini pek önemsemezler. Bilgi gücü liderliği göstermenin en güvenli ve en iyi yoludur. Diğer insanlar, konusunda uzman olan insanlara daha fazla saygı duyarlar. Birlikte çalışılan kişilere hem lider hem de rehber olmak için çaba sarf edilmelidir. Bilgiler paylaşılmalı, söylenenler açık ve net olarak söylenmeli ve iyice anlamaları için zaman harcanmalıdır. Bilgi gücü kullanılarak çalışanlarla daha iyi ilişkiler kurulabilir ve zaman içerisinde onlar birer takipçi olabilir. Liderlerin bilgilerini paylaşmada daha cömert ve daha duyarlı davranmaları gerekir ve üç güç kaynağının içerisinde bilgi gücü, personelin saygısını kazanmanın en iyi yoludur. Yapılan iş hakkında ne kadar çok şey öğrenilirse, bilgi gücünüz o kadar artar. Bilgi gücünü

en iyi kullanmanın yolu öğrenmeye devam etmektir. Eğer bilgi gücü çok kullanılırsa "her şeyi bilen" konumunda biri gibi antipatik olmak da mümkündür (Chapman & Heim, 1997).

Bu güç, grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahiptir. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü, daha çok okul yöneticisinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır.

Literatürde örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmada belirleyici olan liderlik kavramı ile yöneticilik kavramı arasında farklılık bulunduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. Nitekim Warren Bennis ve Burt Nanus, yöneticilik-liderlik ayrımı konusunda farklı bir yorum getirmişlerdir. Bu kişilere göre, yöneticiliğin anlamı, yerine getirmek, sorumluluk taşımak ve yürütmektir. Liderlik ise, etkilemek, yönlendirme konusunda rehberlik etmek, etkin faaliyet ve görünüştür (Paksoy, 2002, s.167). Buna göre, örgütsel yapıda yöneticiler sisteme, denetime, belirlilik şartlarında hareket etmeye ve kurallara önem verir iken, liderler yaygın bir iletişim, fikir üretimi ve bu fikirleri eyleme dönüştürmeyle ilgilenirler. Bu ayrıma göre mevcudu koruyan yönetici, ama değişimi başaran, değişimi harekete geçiren liderdir (Kavrakoğlu, 2001, s.137). Yöneticilik daha çok biçimsel örgüt yapısı ile ilgili bir kavramı ifade etmektedir. Öte yandan, liderliğin oluşması için biçimsel organizasyonun varlığı ön koşul değildir. Bununla birlikte, yönetici ile lider arasındaki ortak özellik ise, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır.

Günümüz ve geleceğin örgütlerinde daha fazla yoğunlukta liderliğe gereksinim duyulacaktır. Örgütlerin etkin bir liderliğe sahip olmadan, yalnızca mevcut sistemi korumak ya da riski en az düzeye indirerek örgütsel faaliyeti devam ettirmeyi amaçlayan "yönetim" anlayışı ile karşılaşılan değişim ortamında uzun süre varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün bulunmamaktadır. Bu nedenle de "lider" ve "liderlik" olguları her zamankinden daha fazla ilgi görmekte ve bu konuda arayışlarda uzmanların konuyla ilgili literatürü artırmasına neden olmaktadır.

2.4. Disiplin Kavramı

2.4.1. Disiplinin Tanımı

Disiplin sözlük anlamı itibariyle; yasalara, konan kurallara uygun davranış, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak için alınan önlemlerin tümü, öğrenim dalı gibi anlamlar ifade etmektedir(Demiray, 1980).

Disiplin genellikle, öğretmenler tarafından yanlış anlaşılan bir kavramdır. Disiplin kavramı toplumumuzca çoğu kez baskı, otorite, cezalandırma, itaat ettirme, sert kurallar anlamında kullanılır. Dar anlamda disiplin, istenmeyen davranış için ceza uygulama hareketini kapsar (Başaran, 1989, s.158).

Başaran disiplini şu şekilde tanımlamıştır: "Disiplin, insana içten denetim kazandırmak için yapılan eğitimidir."

"Disiplin tamamıyla cezalandırma sistemi değildir, asıl anlamıyla disiplin bireyin kendi içinde oluşan ve kendi isteğiyle meydana getirilen bir düzendir" (Eren, 1989, s.299).

Disiplinin aslında bir düzeltme yönü olduğundan, korkutucu değil eğitici olması gerekmektedir (Oktay, 1976, s.75).

Disiplinin cezalandırıcı özelliğinden çok, düzeltici etkisinin olması gerekmektedir (Bingöl, 1990, s.33).

Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde, topluluklarda ve de çocukların olduğu kadar, yetişkinlerin de yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulur.Önemli bir ilke, insanların kendi gereksinimlerinin karşılanmasından sorumlu oldukları ve diğer kişilerin sosyal açıdan zor davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir. İkinci bir ilke, disiplinsiz davranışların bir başkasını incitmek ya da

engellemek için tasarlanması, failer tarafından kendi engellenmiş gereksinimlerinin karşılanmasını sağlama ya da başarısızlık, incinme ve reddedilme deneyimlerini önleme amacıyla ortaya konulan samimi girişimler olduğudur. Çocukların, yetki sahibi kişilerin ve anne babaların sorumlu davranışlarının güçlü bir biçimde desteklenmesi, doğru disiplin ve "disiplin ötesi" sistemlerinin kurulmasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Celep, 2000, s.170).

2.4.2. Disiplinin Amacı ve Önemi

Disiplinin amacı ceza vermek değildir. Daha çok, bununla belirli bir tipteki bir davranış istenilir ve işçi o davranışın nedeni hakkında bilgi sahibi kılınır. Eğer davranış, her-şeye karşın cezayı gerektirirse o zaman disiplin eylemi yürütülür (Bingöl, 1990, s.32).

Toker Dereli de örgütün üyelerinin önceden tahmin edilebilir ve güvenilir davranışlar elde edilmesi için disipline ihtiyaç bulunduğunu açıklamaktadır.

Önceden tahmin edilebilir ve güvenilir olumlu davranışlar, kişi-örgüt bütünleşmesini sağlar. Bütünleşmenin-uyumun işçi açısından önemi; içinde faaliyetini sürdürdüğü sosyal yapıda huzur içerisinde olacağı, en azından iş ve çevresiyle ilgili faktörler açısından tatminsizlik duygusuna sahip olmaksızın bazı sinirsel rahatsızlıklar duymayacaktır. Dolayısıyla farklı çıkarlara sahip olan işçi-işveren ikilisi arasındaki kin ve nefrete dayalı olmayan duygular gelişecektir. Bunların sonucu olarak önemle vurgulamaya çalıştığımız bütünleşme olayı, verimi olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü uyum halinde örgütün amacı benimsenmiş olacaktır. Kısaca, kişisel hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak olan bütünleşme olgusu, örgüt içerisinde yöneten-yönetilen sürtüşme ve çekişmesini de en alt düzeye indirecektir.

Öte yandan disiplinin amacı, örgüt üyelerinin davranışlarına yol gösterici olmak suretiyle örgütsel amaçlara ulaşmakta yardımcı olmaktır. Disiplin, işgörenle eşit olmak amacıyla kullanılmamalıdır; disiplin cezalandırıcı olmaktan çok, düzeltici olmalı, çalışanların yapmış oldukları yanlışlıklardan ders almalarını sağlamalıdır.

İşyerlerinde disiplin, çalışanlara örgütsel hedefleri ve amaçların benimsetilmesi sonucunda olduğu gibi, yönetimin baskısıyla da gerçekleştirilebilir. Yönetimin baskıyı kullanması, cezalandırma olarak nitelendirilen «disiplin eylemi» olarak kabul edilmektedir.

Okul yönetimi ve öğretmen, öğrencinin yaşantısı boyunca onunla birlikte olamaz. Okul öğrenciye sorun çözme becerisini kazandırır. Bu sebeple öğrenci, okulda kendi yaptığı davranışların nedenleri, sonuçları ve diğer etkilerini öğrenmek zorundadır. Özgürlük kavramı, bireyin davranışlarından sorumlu olması gerektiğini ifade eder. Bireysellik, sorumlulukların kabul edilmeyeceği anlamına gelmez. Bir bireyin, kendi hür iradesiyle yaptığı davranışların toplumsal sonuçlarını anlaması gerekir. Burada önemli olan, disiplinin amaçlarını belirleyen öge dışsal uyarıcılar değil, bireyin kendi kendini kontrolüdür.

2.4.3. Disiplinin Modelinin Unsurları

Yeterli bir disiplin modeli şunları içermelidir (Edwards, 1993; akt.Tosun, 2001).

1. Yanlış davranışı düzeltme teknikleri Pek çok disiplin modeli öncelikle disiplin sorununu düzeltmeye yöneliktir. Genel yaklaşım, sınıftaki sorunların meydana gelmesine ve onların ortaya çıkmadan önce nasıl yok edileceğine dayalıdır.
2. Sınıftaki disiplin sorunlarını önleme prosedürleri: Sınıftaki potansiyel disiplin sorunlarını uzaklaştırmak için uygulanacak aşamaları içerir. Liderlik teorileri, disiplini bu şekilde önlemeyle işbirliği yaparlar. Bir model; öğretmen tarafından kontrol etmeyi vurguluyorsa, önleme disiplini genellikle engelleme biçiminde görülür. Örn: Atılgan Disiplin modelinde ceza korkusu bir engel olarak hareket etmek üzere düzenlenir.
3. Okul çapında disiplin programı uygulamaları: Disiplin modellerinin hepsinde bulunur. Fakat özellikle kütüphanede, koridorlarda, kantinde ve okul bahçesinde disiplin için uygulanacak kuralları belirleme seçme teorisinde ve sınırlı olarak da atılganlık teorisinde görülür. (Edwards, 1993 s.23; Porter,1996; akt. Tosun, 2001):

2.4.4. İstenmeyen Davranışlara Okul Yönetiminin ve Öğretmenin Davranışları

a) Sınıf Yönetiminde Öğrencilere Karşı

1-Sorunu Anlamak: İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında, öğretmenin yapması gereken ilk iş, sorunu anlamak olmalıdır. Sorunun doğru bir biçimde anlaşılması, doğru bir yaklaşımla çözülmesi için ön koşuldur. Davranışı anlamak, mevcut sorunların nedenlerini tanımlamanın ötesinde, gelecekte ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışların kestirilmesi açısından da gereklidir.

2-Görmezden Gelmek: İstenmeyen davranış o an için hemen olup bitiyorsa, süreklilik göstermiyorsa görmezden gelinebilir. Ancak öğretmen, görmezden geldiği davranışı pekiştirmekten kaçınmalıdır. Çünkü istenmeyen bir davranışta bulunan öğrenci, bu davranışının öğretmen tarafından görmezden gelinmesiyle bunun kabul edilebilir bir davranış olduğunu düşünerek aynı davranışı tekrarlayabilir. Öğretmen tekrarlanan bu davranışı da görmezden gelirse, istenmeyen davranışların pekişmesine neden olur. Bu yöntemin dikkatli kullanılması gerekir. Aksi takdirde öğrenci yaptığı yanlış davranışın öğretmen tarafından tasdik edildiği yanılgısına düşebilir. Görmezden gelme yöntemi, dikkatli kullanılmadığında ciddi sorunlara yol açar. Önemli davranış problemlerini görmezden gelme ile ortadan kaldırmak mümkün olmadığı gibi, sorunun ağırlaşmasına da neden olur.

3-Uyarmak: İstenmeyen davranışı yapan öğrenciye, davranışının kabul edilemez olduğu çeşitli uyarılarla hissettirilebilir. Öğretmen vücut dilini kullanarak, dokunarak, sözle doğrudan veya dolaylı olarak soru sorarak, söz hakkı vererek veya sözü doğrudan doğruya istenmeyen davranışa getirerek öğrenciyi uyurabilir.

4-Derste Değişiklik Yapmak: Sınıfta öğretmenin sürekli aynı yöntemleri kullanması, kendinin aktif, öğrencilerin ise pasif olması, dersin sıkıcı bir hal almasına ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olur. Dikkati dağılan öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelmesi kaçınılmazdır. Bu yüzden ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışlar, dersin

işlenişinde, öğretim yöntemlerinde, araç ve gereçlerde değişiklikler yapılarak ortadan kaldırılabılır.

5-Sorumluluk Vermek: Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi kendisine ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona kendisini meşgul edecek bir iş vermek ya da işini kendisine daha ilginç gelecek başka bir işle değiştirmek, istenmeyen davranışların önlenmesi konusunda yararlı bir yöntemdir. Öğrencilerini tanıyan, onlar hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmen öğrencilerine sorumluluklar verir. Sınıf başkanlığı yapmak, araç gereç getirip götürmek, ödevleri kontrol etmek gibi sorumluluklar alan öğrenci kendi davranışını kontrol ederek istenmeyen davranışlara yönelmez. Uygun ve anlamlı etkinliklerle sorumluluk verilen öğrenciler, istenmeyen davranışlara yönelecek zamanı bulamazlar.

6-Öğrenciyle Konuşmak: Yapılan bütün uyarılara rağmen öğrencinin davranışlarında bir değişiklik görülüyorsa, sorunun öğrenci ile konuşulmasında yarar vardır. İstenmeyen bir davranış görüldüğünde hemen sığağı sığağına öğrenciyle ders içinde veya ders dışında, davranışının nedenleri ve sonuçları hakkında konuşulabilir.

7-Okul Yönetimi, Aile ve Rehber Uzman İle İlişki Kurmak: Bazı sorun davranışların boyutları, öğretmenin üstesinden gelemeyeceği kadar büyük olabilir. Böylesi durumlarda öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik servisi ile işbirliği yapması gerekir. Öğretmen sınıf içinde sıkıntı yaratan, eğitim öğretimi engelleyen davranışlarla baş edemediği durumlarda okul yönetimi, aile veya bir uzmandan sorunun çözümü için yardım isteyebilir.

8-Ceza Vermek: Diğer yöntemleri kullanmasına rağmen öğretmen hâlâ öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş edemiyorsa, göstermesi gereken en son tepki ceza vermek olacaktır. Ceza, davranışla orantılı olarak, o davranışın yinelenmesini engelleyecek şekilde uygulanmalı, bunun için de öğrenci neyi, nasıl yaptığı için ceza aldığını bilmelidir. Neden ceza aldığını bilmeyen öğrencinin eğitimin amaçları doğrultusunda istenen davranışları göstermesi mümkün değildir.

İstenmeyen davranışların en aza indirilmesi için öğretmen, yönetici ve ailenin ortak çaba içinde olmaları, olaylara anlayışla yaklaşmaları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren programlarla onların motive edilmesi gerekmektedir. (<http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=5891&baslik=istenmeyen>)

b) Yönetici Öğretmen İlişkileri Açısından İzlenmesi Gereken Yaklaşım

Astın güven duygusu açısından gerekli koşullardan üçüncüsü, kararlı bir disiplindir. Çoğunlukla fark edilmeyen bir olgu, disiplinin doğru davranışları ve sağlam eleştirileri destekleme, yanlış olanları cezalandırma işlevi görmesidir. Ast, güven duygusu açısından her iki anlamda da kararlı bir disiplin ister.

Ast, her şeyden önce, kendisinden, beklenen davranışı gösterdiğinden, üstü tarafından desteklenmek ister. Bu çok doğal ve yerinde bir beklentidir. Astın hangi koşullarda destekleneceğini bilmediği durumlarda, bir kararsızlık söz konusudur; Bilgisizlikten kaynaklanan bu kararsızlık, çekingenliğe yol açar. Sonuç, sorumluluktan kaçma ve sorumluluğu başkasına atmadır. Bu durumun, çatışma yaratması beklenir.

Ast, kendisine ilişkin beklentiler konusunda açık, net bir bilgiye ek olarak, kendi sorumluluğunun sınırları içinde, belirlenmiş politikalarla uyumlu ve tutarlı davranışlarında, üstünün koşulsuz desteğini de ister. Ast, ancak bu durumda görevini yapabilmek için gerekli güvene kavuşabilir.

Ast sorumluluklarını yerine getirmediği durumlarda, belirli yaptırımların uygulanacağını da bilmek ister. Her bireyin iş gerekleri ile çatışan çeşitli isteklerin olduğu bilinen bir durumdur. Eğer, birey bu isteklerini gerçekleştirmek amacıyla örgütsel kuralları çiğnediğinde, uzun dönemde daha önemli gereksinimlerinin karşılanmasını tehlikeye koyabileceğini bilirse, kendi kendisini disipline etmesi daha kolay olur. Disiplinin kararlı ve belirgin olmaması halinde, birey gereksiz yere işlemeyen kurallara uyararak kendi, doyumunu engelliyormuş gibi düşünebilir. Böyle bir düşüncenin, bireyi kuralları çiğnemeye yöneltmesi beklenebilir.

2.4.5. Eski ve Yeni Disiplin Anlayışı

a) Geleneksel (Eski) Disiplin Anlayışı

Geleneksel disiplin anlayışı, ortaya çıkardığı etkiler dolayısıyla istenmeyen davranışı engellemekten daha çok yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, yeni kurallarla birlikte giderek sertleşen sıkıyönetimci bir disiplin anlayışının doğmasına neden olmaktadır. Şimdi merakın, değer, bir cana yakınlığın ve insanoğlunun yeterliliğinin sağlamlılığına dayanan bir gerçek disiplin yönteminin geliştirilmesi gereklidir. Çocuklarını seven ve onlara saygı gösteren anne -baba ve öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla nadiren karşılaştıkları belgelenerek kanıtlanmıştır. Diğer taraftan, çocuklardan hazzetmeyenler ve sıkıyönetimci olanlar, kendi açılarından birçok disiplin sorunları yaşarlar (Ada ve Çetin, 2006, s.7).

Sevgi ve saygıya dayanan yapıcı bir disiplin anlayışının okullarda hakim olmasının geleneksel disiplin anlayışına göre daha fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

b) Pozitif (Yeni) Disiplin Anlayışı

Pozitif disiplin, çocukların kendi hareketlerini kontrol edebilmelerine ve problemlerini çözmelerine yardımcı olan bir yönetim tekniğidir. Pozitif disiplinde öğrencilere saygıyla yaklaşılmalı ve başarılı bir yaşam için ihtiyaç duyacakları bir okul ortamı oluşturularak, öğrencilerin başarısız olduklarında küçük düşme yerine güvenli bir ortamda hataları ile öğrenme fırsatı yakalayarak, güçlendiklerini hissettikleri bir okul ortamının koşullarının meydana getirilmesinde yarar vardır. Bu ortamda öğrenciler, yarış yerine işbirliği içinde çalışmayı öğrenir. Öğretmen ve öğrenciler ortak çözümler üzerinde birlikte çalışmayı hedefler. Yetersiz olduğunu düşünmek ve hevesinin kırılması artık eğitim ortamının bir parçası olamayacağından, hayat ve öğrenme için heyecan aşılayan bir ortam oluşturmada birbirine yardım eden öğretmen ve öğrenciler pozitif disiplinin koşullarını birlikte hazırlamış olurlar. Böyle bir ortamda yapılan eğitim, genç insanları besler; mutlu ve topluma katkıda bulunan bireyler olmalarına yardım edecek davranış biçimlerini onlara kazandırır (Ada ve Çetin, 2006, s.9).

Öğrenciyi kucaklayan böyle bir disiplin anlayışında öğrencinin okula olan sevgisi ve bağlılığı artmaktadır.

Öğretmen sınıfta pozitif disiplini sağlamaya çalışırken yalnız sınıf içi olayları göz önüne alırsa yanılığa düşebilir.

Okulu, dolayısıyla sınıfı sosyal, ekonomik ve kültürel çevreden soyutlamak mümkün değildir. Çevrede meydana gelen olumlu ve olumsuz her değişiklik ve durum okulu, öğrenciyi hatta okul programlarını belirli oranlarda etkilemektedir (Ada ve Çetin, 2006, s.12).

Disiplin anlayışı planlanırken sosyal çevreden etkilenen okul kültürü de göz önüne alınmalı ve çağdaş eğitim sistemini kucaklayan bir anlayışla disiplin mekanizması uygulanmalıdır.

2.4.6. Disiplin Çeşitleri

2.4.6.1. İntikamcı Disiplin Teorileri

İnsana uygulanan en eski disiplin anlayışı olan bu teorinin sosyal içerik taşıyan hiçbir değeri yoktur. Çünkü bu teori bireyci bir düşüncenin ürünüdür. Bu teori ilkel insanların dinsel düşüncelerine uygun düşüyordu. Onların yaşamlarında din adamları keyiflerine göre hareket eden bir sınıf olarak düşünülürdü. Onun için, bir din adamının arzu ve iradesine aykırı bir hareket, onun onuruna, şerefine ve otoritesine hakaret sayılırdı. İstedığı takdirde sırf kişisel keyfi ve zevki için suçludan intikamını alabilirdi (Bossing, 1955, s.212).

Bu anlayışın eğitime yansımaları; bazı öğretmenlerin disiplin sorunlarını kişilik sorunu haline getirerek öğrencilerden intikam alırcasına hareket etmeleridir (Foucault,1992; akt. Hesapçioğlu, 1994).

Yönetmen, ilişki bozukluğunun öcünü almak için astlarının yanlışlarını, kusurlarını kollar;

ilk fırsatta, kovuşturmaya başvurarak astlarını üzme, cezalandırmaya çalışır; amacına ulaştığında rahatlar. Öğ alıcı, hınç dindirici bir disiplin, astları kısa sürede işlevsizleştirir ve savunmaya geçirir (Başaran, 2000, s.189).

2.4.6.2. Cezalandırıcı Disiplin Teorileri

Cezalandırıcı teori, intikamcı yaklaşımdan sonra disiplin teorilerinde bir adım olmuştur. Bu görüşe göre, hiçbir nedene dayanmadan ceza uygulamasına karşı çıkmıştır.

Geçmişte 15. - 17. yy.lar arasında kabul gören disiplin anlayışıdır. Tanrılık özelliğinin yerini sosyal adalet duygusu almıştır. Yasalara, kurallara karşı gelenler fiziksel olarak acımasızca cezalandırılırlar. Örneğin; sürgün, işkence, ölüm cezası. Eğitimde de bu tür cezalandırıcı kurallar bulunabilmektedir. Örneğin; falaka (Hesapçioğlu, 1994:329).

Disiplin sistemi ceza ağırlıklı olan bir örgütte, kusur ya da suç sayılacak işlem ve eylemlerin uzun bir listesi olur ve bunların inceliklerine kadar dökümü yapılır. Kişiliği ceza vermeye elverişli olan yönetmen, bu durumdan hoşlanır. Bu tutumda olan yönetmen, disiplini bir tür gözdağı, korkutma, zarara uğratma, istenmeyen işgörenden kurtulma aracı olarak görür. Aşağılık karmaşası içinde olan bir yönetmen, böyle bir disiplini kendisini üste çıkarıcı bir yöntem olarak benimser. Kişiliği elverişli olmayan bir yönetmense böyle bir disiplin sistemi içinde giderek cezalandırıcı bir tutum geliştirmek zorunda kalırlar (Başaran, 2000, s.189).

2.4.6.3. Yasaklayıcı Disiplin Teorileri

18. yy.da tanrı, akıl, doğa ve insan kavramlarının yeni bir senteze ulaşmasıyla ortaya çıkan Aydınlanma çağında sanat, felsefe, ve siyaset alanlarında devrimci gelişmeler olmuştur (Hesapçioğlu,1994: 23).

Bu teoriye göre, cezalandırma şu iki sonucu hedef tutmaktadır: Birincisi, herhangi bir anti - sosyal davranışı yaptığı takdirde, hakkında uygulanacak cezanın vereceği acının korkusu yoluyla bireyin o kusuru yapmasının önlenmesi; İkincisi de, bu gibi hareketlerde bulunacak

toplumun diğer bireylerinin de korkunç akıbetlere uğrayacaklarını ihtar eden bir örnek oluşturması.

Bu anlayışa göre; suçlara verilen cezalar, kişinin suç işlemesini engelleyecektir. Daha önce aynı suçu işlemiş olanları da suçu tekrarlamaktan caydıracaktır. Bireyler, dıştan konulan yasaklarla ve korku yoluyla baskı altında tutulurlar (Foucault, 2000, s.13).

Okullarda disiplinin amacı; yapılmaması gereken davranışları önceden belirtmek ve bildirmek suretiyle öğrencileri; buldukları iş yerlerinde kendi iradelerine hakim olmak suretiyle bazı sosyal kusurlardan sakınma gereğine inandırmaktır (Aytuna, 1963, s.284).

Bu anlayışın eğitime yansımaları; yapılmaması gereken hataları işleyen öğrencilere, disiplin yönetmelikleri çerçevesinde verilen cezalar, diğer öğrencileri korkutarak aynı hatayı işlemelerini önleyebilecektir (Hesapçıoğlu, 1994, s.329).

Görüldüğü gibi bu disiplin biçiminde; öğrencilerin önlerine bazı yasaklar çıkarmak, bu yasaklara uymayacakların cezalandırılacaklarını önceden duyurmak gibi bir önlemlerle, yani; ceza korkusu ile disiplini sağlama amacı güdülmektedir (Aytuna, 1963, s.284).

2.4.6.4. Islah Edici Disiplin Teorisi

Korkunun bir disiplin kurumu olarak kendine özgü bazı eksik ve olumsuz tarafları görülmüştür. Bu düşünceye göre, kanuna aykırı hareket etmesi olası olan bir kimse ancak hareketten kaçınır. Korkunun kalktığı veya gibi görüldüğü hallerde, ortada olası suçlunun gerçek gücünü korumakta olan iç tepkilerini önleyecek bir şey kalmaz (Bossing, 1955, s.216).

Korkunun kalktığı ya da korkuya karşı korunmanın mümkün olduğu durumlarda bireylerin suç işlemeye devam etmelerinin disiplinin tam olarak sağlanmasını engellediği görüldü. Bunun üzerine bireyde; toplum düzenini bozmaya yönelik eğilim, istek ve davranışlar yerine, toplum düzenini korumaya yönelik eğilim, istek ve davranışlar oluşturulmaya çalışılır. Bu nedenle okullardaki rehberlik birimleri kurulur.

Bu anlayışın eğitime yansımaları; sosyal olmayan davranışın devam ve tekrarında, öğrencinin iyiliği için ne kadar önemli olduğunu öğrenciye anlatan rehberlik hizmeti şeklindedir (Hesapçıoğlu, 1994, s.329).

Okulda, bu disiplin şekli, toplu çalışma yerlerinde; topluluğun ortak amacına hizmet etmek gereğine saygı göstermeyen yani önceden belirtilen ceza korkusunun etkisiz kaldığı durumlarda ve kendi iradelerini kontrol etmeye önem vermeyen hallerde, öğrencileri; hükümlerine riayet etmedikleri yönetmeliklere uyarak cezalandırmak suretiyle ıslah etmek amacını güden bir disiplinleştirmedir. Bu disiplin veya disiplinleştirme şeklinde dikkat edilmesi gereken temel şart; verilen cezanın bir ölçü alma veya sadece korkutma hissini uyandırmamasıdır. Tersine ceza, öğrenciye, yaptığı hareketin uygunsuzluğunu anlatmak ve bu gibi hareketlerin tekrarını önlemek, yani çocuğu ıslah etmek amacıyla verilmiş olduğu izlenimini uyandırmalıdır (Aytuna, 1963, s. 285).

2.4.6.5.Yapıcı Disiplin Teorisi

Yapıcı disiplin teorisinden yana olanlar, ıslah ilkesinin yerine göre uygun ve gerekli olduğu, fakat bunun, hastalığın enfeksiyon kaynağında bastırabilecek derecede önceden önlem almadan bir şehri tifodan kurtarmaya çalışmak gibi bir şey olduğu görüşündedirler. (Bossing, 1955; akt.Sarı, 1955).

Günümüzdeki disiplin anlayışı, önleyici / yapıcı disiplin anlayışı ile temsil edilir.

Her okulun hedefi, her öğrenciye dört alanda gelişme şansı sağlamaktır.

Bilgi: Anlamayı sağlar.

Akıl: Öncelikleri belirlemeyi sağlar.

Karakter: Öğrencilerin, toplumun güvenilir ve saygı duyulan üyeleri olmalarını, azimle devam etmelerini, işbirliği yapmalarını sağlar.

Bu dört öğe, eğitimin içerikleridir. İçerikler toplumdan topluma ve okuldan okula değişir. İçeriklerin nasıl belirleneceğini ise eğitim sistemi içinde tercih edilen bir teori gösterir.

Öğretmenler bir öğrencinin davranışını değiştirmeye çalıştıklarında, bu değişimin nasıl gerçekleşeceğini kullandığı bir teori onlara anlatacaktır.

Yapıcı disiplin öncelikle okulda ve sınıfta disiplin problemi çıkmasını önlemek problemi çıkmadan yok etmektir. Problem çıktıktan sonra çözmeye çalışmak çok daha zordur. Önemli olan bu problemi doğuracak nedenleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Disiplin olaylarını önlemede üzerinde en çok durulan konu budur.

(<http://www.agumuseli.com/modules/makale/makale.php?id=19>)

Bir topluluk içinde bulunan kişinin davranışlarını, herkesin uyduğu kurallara kendi isteğiyle uydurması için gerekli şartların hazırlanmasını gerektiren disiplinleştirme şeklidir. Bu anlamdaki disipline, önleyici veya yapıcı disiplin denileceği gibi, karakter eğitimi demek de mümkündür. Zira yapıcı disiplin; olayların disiplinsizliklerin çıkması beklenmez; olayları, disiplinsizlikleri önleyecek elverişli şartların önceden, düşünülerek hazırlanmasını gerektirir. Bu itibarla, yapıcı disiplin, bir eğitim konusu olarak kabul edilebilir (Aytuna, 1963, s.287).

2.4.7. Okulda Disiplin Uygulamaları

Okul müdürü öğrencilerin disiplin sorunlarıyla ilgilendiğinde, öğretmenler kendilerini disiplini sağlayamıyormuş gibi hissederler. Disiplin sorunları, öğretim programıyla ilişkilidir. Öğretmen, bir öğrencinin yanlış davranışını düzeltmeye çalışırken bütün sınıf bunun olmasını sessizce beklemeyebilir. Ama yanlış davranan öğrenciyi müdüre gönderen öğretmen de, müdürün odasında neler yaşandığını bilemez.

Müdürün davranışı, öğretmenin istediği davranışın tam tersi olabilir. Bu nedenle okul ve sınıf disiplinleri birbirleriyle tutarlı ve aynı ilkelere dayalı olmalıdır. Bu uygulamaya dikkat edilmeyen okullarda öğrenciler, sınıf içinde ve dışında farklı mesajlar alacaklardır. Bazıları da kendi istediklerini yapmak için öğretmenlerle idarecileri birbirlerine karşı kullanabilirler (Edwards, 1993; akt. Tosun, 2001).

Kaliteli bir okulda; müdür, idareciler ve öğretmenler lider-yöneticilerdir. Müdürler öğrencilere özerklik verirler. Öğrenciler kendilerine verilen özerklik şansını sorumlu

davranışlar ve sorumlu kararlarla sergilediklerinde güvenirlikleri artar. Müdürler, öğrencilere daha fazla özgürlük verildiğinde sorumlu davranışlarının artacağına inanırlar. Sınıfta her öğrenci kuralları belirlemekten sorumludur. Okulda da öğrenciler adına öğrenci konseyi yönetime katılır. Okul kurallarının ve prosedürlerinin belirlenmesinde öğrenci konseyinin de önemli bir katkısı olur. Öğrenci konseyi, sınıf dışı alanlarda tüm okulda etkindir. Böylece öğrenciler demokratik hayata da alışırlar. Öğrenciler içinden kurallara karşı gelenler her zaman olacaktır. Buna karşın ceza yoktur. Öğrenciler kurallara uymazlarsa bunların sonuçlarıyla karşılaşırlar (Edwards, 1993;akt. Tosun, 2001).

Okul disiplin politikasının genel amacı, öğrencilerin öğrenebildiği, öğretmenlerin çalışabildiği disiplinli bir okul oluşturmaktır. Bu temel amaçlara ulaşabilmek şu alt amaçlara ulaşmakla olasıdır (Edwards,1993 ; akt. Tosun, 2001):

Sorunların çözümünde okuldaki herkesin birlikte çalışacakları bir yöntem geliştirmek ve sorunlara olumlu yaklaşmak, bozguncu davranışı önleyecektir.

- Öz-denetimi geliştirecek kurallar ve prosedürler oluşturmak.
- Daha fazla öğrenciye ulaşacak müfredat ve öğretim uygulamaları geliştirmek.
- Okuldaki hayatı etkileyen kişisel sorunlarla ilgilenmek. Bu, etkin bir öğretme ve öğrenme için öğrenciler ve personel üzerindeki baskıları azaltabilir.

Amaçları pekiştirmek için okulun fiziksel özellikleri ve organizasyonel yapısını geliştirmek, öğrencilerin kültür ve değerlerine duyarlı, görevlerin okulda yerine getirilmesiyle ilgilenen bir okul, uygun davranışın gelişimini destekleyecektir. Okullarda disiplinin sağlanmasında 7 konu vardır.

1. Personel yönetimi.
2. İç ve dış iletişim sistemlerini kurmak ve korumak.
3. Topluluk ruhunu desteklemek.
4. Amaçlar ve standartları saptamada öncülük etmek.
5. Kolektif sorumluluğu cesaretlendirmek.
6. Personeli desteklemek.
7. Bütün müfredat ve örgütsel plânlamayı yönlendirmek.

Okul disiplininin sağlanması etkili öğrenme-öğretme faaliyetinin temelini oluşturur. Eğer öğretmenler sınıfı yönelemezlerse iyi öğretmezler.

Öğretmenler öğretmeye ayırdıklarından daha fazla zamanı öğrencileri kontrol etmeye ayırırlarsa bu, okulun disiplin sisteminin başarısızlığıdır (Humphreys,1998; akt. Tosun, 2001).

Etkili disiplin sisteminin temelinde kendini kontrol etme vardır ve bu herkes için geçerlidir Çocuklar kendilerini kontrol eden yetişkinleri örnek alırlar. Aile ve öğretmenlerin sorumluluğu, çocukları kontrol etmek değil, onların kendilerini kontrol etmelerine yardım etmektir (Humphreys,1998; akt. Tosun, 2001).

Kaliteli öğrenme okulunda her öğrencinin öğrenme faaliyetleriyle ilgilenmesi beklenir ve öğrenci davranışı zorlama olmadan yönetilir. Öğrenme ortamı etkinlikleri öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığından, öğrenci bunları karşılamak için, dikkati çekmek, intikam almak gibi davranışlar sergilemez. Okuldaki yetişkinler, öğrencinin kabul edilebilir davranışı seçmesine yardımcı olmak sorumluluğundadırlar.

2.4.8. Okulda Üst Disiplin İlişkilerinde Ceza Ve Ödül

a) Cezalar

Yasa ve yönetmelikler, (Milli Eğitim Bakanlığı Disiplin Kurulları ve Disiplin Amirleri Yönetmeliği, 1991) işğörenin yapması gereken işlem ve eylemlerden çok, yapmaması gerekenleri sıralar. Devlet Memurları Kanunu'na göre, kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak için kanun, tüzük ve yönetmeliklerin buyurduğu ödevleri yapmayanlara ve yasakladığı işleri yapanlara, işlenen suçun derecesine göre aşağıdaki cezalar verilir:

1. Uyarma, işğorene görevini gerektiği gibi yapmadığının, daha özenli çalışması gerektiğinin yazılı olarak duyurulmasıdır.

2. Kınama, işgörene görevinde ve davranışında kusurlu bulunduğu yazı ile bildirilmesidir.
3. Aylıktan kesme, okulu zarara uğratmaktan, öğretimi aksatmaktan dolayı işgörenin maaşından kesinti yapmaktır.
4. Kısa süreli durdurma, işgörenin bulunduğu maaş derecesinde kademe ilerlemesinin dört ay süreyle durdurulmasıdır.
5. Uzun süreli durdurma, işgörenin bulunduğu maaş derecesinde kademe ilerlemesinin on iki ay durdurulmasıdır.
6. Geçici olarak görevden çıkarma, kadrosu saklı kalmak koşuluyla işgörenin, bir aydan altı aya kadar aylıksız olarak görevinden uzaklaştırılmasıdır.
7. Devlet memurluğundan çıkarma, bir daha devlet memurluğuna alınmamak kaydıyla işgörenin işinden atılmasıdır.

Hangi işlem ve eylemi yaptığında bu cezaların verileceği, her cezanın altında ayrıntılarıyla gösterilmiştir. Zaman zaman bunlara, yapılmaması gereken yeni işlem ve eylemler de eklenir (Başaran, 2000, s.190).

Ceza, vereni de alanı da üzer ve bunların ilişkilerini bozabilir. Ceza vereni ve alanı daha az üzmemek, bunların arasındaki ilişkilerin bozulmasını önlemek; işgörenin adalet duygusunu bozmasına izin vermemek için bazı ussal kuralların önceden konulması, ceza verenin ve ceza alacak olanın bunları bilmesi gerekir. Ceza vermenin bazı örgütsel ve eğitsel kuralları şunlardır:

1. Cezaya konu olan olay ya da davranışın nedeni araştırılmalıdır. Bir kusurun ya da suçun, işgörence neden yapıldığı bilinmedikçe işgörene verilen cezanın haklı olup olmadığını kestirmek olanaksızdır. Kusura ya da suça ilişkin sağlam kanıtlar elde edilmelidir. Bu araştırma bazı yönetim kusurlarını da ortaya çıkarabilir. Ayrıca elde edilen kanıtların ceza verence incelenmesi, cezayı verenin, ceza alacak işgörenin yerine kendisini koymasına, böylece olaya ya da davranışa onun açısından bakmasına yol açar. Ceza verenin böyle bir eşduyum (empathy) içine girmesi, cezanın ussal verilmesine yardım eder.

2. Ceza geciktirilmeden zamanında verilmelidir. Bir kusurun ya da suçun cezası, işgörenin istenmeyen davranışını değiştirecek bir süre içinde verilmelidir. Ceza acıdır ama ilaçtır. Bu ilacın etkili olabilmesi için zamanında verilmesi zorunludur.

3. Ceza kusura ya da suça denk olmalıdır. Gereğinden fazla ya da az verilen ilaç hastayı iyileştirmez. Yalnız ilk kez işlenen bir kusura ya da suça dengi olan cezadan daha azını vermek hukuksal bir kuraldır.

4. Disiplin kovuşturması belli bir süre içinde yapılmalıdır. Suç işlendikten sonra, kovuşturmanın yapılmasının ve sürdürülmesinin işgören üzerinde zorlayıcı bir etkisi vardır. Kimi kez bu zorlama, işgörene, verilecek cezadan daha ağır gelir, işgöreni bu zorlanmadan kurtarmak için soruşturma belli bir süre içinde başlamalı ve bitirilmelidir. Belli bir süre içinde soruşturulmasına başlanılmayan bir kusur ya da suçun zaman aşımına uğraması hukuksal bir kuraldır. Disiplin yönetmeliğinde bu süre bir aydır.

5. Sanığa kendini savunma hakkı verilmelidir. Kusuru ya da suçu kesinlik kazanmayan bir işgören suçsuz sayılır. Gerek soruşturma sırasında gerekse disiplin kurullarının duruşmalarında sanık işgörenin, kendini savunması için zaman ve olanak verilmelidir. Sanığın yazılı ya da sözlü savunma yapması yine hukuksal bir kuraldır.

6. Sanık neden kusurlu bulunduğunu ve ne ile suçlandığını açık seçik bilmelidir. Çoğu kez disiplin soruşturması gizli yapılır. Ama bu gizlilik sanık işgörenin dışındaki kişiler içindir. Sanık işgören kendine yüklenen kusurun ya da suçun belgelerini, gerekçelerini, raporlarını inceleyebilmelidir.

7. İşgören kendine verilen disiplin cezasına itiraz edebilmelidir. Soruşturmada ve disiplin kurullarının işleyişinde kusurlar olabilir, işgören, yönetmenin ya da disiplin kurullarının hak dağıtımındaki kusurlarını düzeltmek için düzeltici adaleti temsil eden üst makamlara ceza ve cezanın verilmiş biçimine ilişkin itirazını ulaştırabilmeli ve dava açabilmelidir.

8. İşgörene verilen ceza bir süre sonra silinebilmelidir. Özellikle bu silme işlemi, bir kez yapılan ve bir daha yinelenmeyen kusur ya da suç için kısa sürede olmalıdır. İşten

çıkartmanın dışındaki cezalar, işgörenin davranışında iyileştirme görüldükten sonra bağışlanmalıdır.

Eğitim iş görenlerinin görevleriyle ilgili işledikleri suçlardan dolayı kovuşturulmaları, soruşturulmaları ve yargılanmaları 1999 yılında kabul edilen Memur ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanmaları Hakkında Kanunda gösterilmiştir. Bu kanun 1913 yılından beri uygulanan Memurin Muhakematı Hakkında Kanun-ı Muvakkat adıyla anılan geçici kanunu yürürlükten kaldırmıştır (Başaran, 2000, s.191-192).

2.4.9. Eğitim ve Öğretimde Disiplin Sağlanmasında Rol Oynayan Değişkenler

1. Öğretmenler

Öğretmenlerin genel amacı, eğitim-öğretim etkinliklerini düzenlemenin yanında disiplini de sağlamaktır. Ancak disiplinsizliğin tek kaynağı olarak öğrenci görülürse sorunların çözümü zorlaşabilir. Bazen öğretmenden kaynaklanan disiplin olaylarının da ortaya çıktığı görülmektedir. Ne yazık ki bazı öğretmenler kendilerinin hatalı olduğunu kabul etmemekle büyük bir yanlışlık yapmaktadırlar.

Etkili bir disiplinin olabilmesi için, ilk olarak öğretmen, kendinin de hatalı olabileceğini görmelidir. Bir öğretmen ancak kendine yönelik öz eleştiri yapabiliyorsa, öğrencilerinin de aynı şekilde hatalı davranışlarını düzeltmelerinde başarılı olabilir.

Bu konuda önemli iki nokta, öğrenmenin sosyal rolü ve statüsüdür. Genel olarak sosyal rol, bireyden beklenen davranışların bütünüdür (Bursalıoğlu, 1982, s.62).

Öğretmenin okuldaki rollerine gelince, bunların içinde en önemlisi bilgi yayıcılığıdır. Böylece, öğrencilerinde toplumca değer verilen değişimleri meydana getirir. Ayrıca, öğretmenin okulda disiplincilik, yargıçlık ve sırdaşlık gibi rolleri vardır. Etrafındaki yetişkinlerle olan ilişkilerinde ise, bazen lider, bazen lideri izleyen grup üyesi rolünü oynar (Bursalıoğlu, 1982, s.63).

Disiplin kavramı, cezalandırma ötesinde daha birçok anlamı içermektedir. Disiplinin olumsuz bir eylem olarak algılanmasına rağmen, disiplin kavramı, bir izleyici anlamı veren «Disciple» kelimesinden çıkarılmaktadır. Burada anlaşılması gereken, iyi disiplinin, iyi önderliği gerektirmesidir. dan başka, öğretmenin sosyal ve ekonomik durumu, vatandaşlık anlayışı, çevrenin tutumu, öğretmenin oynaması beklenen roller arasında çatışmalara rol açabilir. Bununla beraber, bu çatışmalar gözde büyütülmemelidir. Çünkü öğretmen kadar diğer meslek üyelerinde de böyle rol çatışmaları olabileceği gibi, bu çatışmaların mutlaka kişilik bölünmesi ile sonuçlanması gerekmez. Sağlam bir değer sistemi olan öğretmen, çatışan bu roller arasında denge kurabilmek ve sürdürebilmek olanağını bulacaktır. Bu değer sistemi ise, öğretmenin kişisel olduğu kadar mesleksi yetişmesinin ürünü olacaktır (Bursalıoğlu, 1982, 64).

Okul yöneticileri ile olan ilişkileri de, öğretmenin statüsünün etkileyen bir nedendir. Bu konuda okul yöneticisinin hatırlaması gereken nokta, en itaatli öğretmenlerin, her zaman mesleğe en bağlı olanlardan çıkmayabileceğidir. Aksine, mesleğe en çok dönük öğretmenlerin, daha az dikkat, fakat daha çok suçlama çektiği görülmektedir. Öyle ise okul yöneticisinin bağımlı ve uyumlu öğretmenleri seçmesi, mesleksi sorumluluğuna bazen aykırı düşmektedir.

Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çocuklara uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçü öğeleri kullanılmaktadır. Genellikle teknik yeterliğin birinci planda gelmediği görülmektedir. 419 rektör üzerinde yapılan bir araştırma, bu yöneticilerin öğretim üyelerini değerlendirirken, örgüt yeterliği ve sosyal becerilere daha çok önem verdiklerini göstermiştir. Bu konuda yapılan diğer bir araştırma, öğretmenlerin öğrencileri tarafından değerlendirilmesinde bazı tutarsızlıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yönetici ile öğrencinin aynı öğretmeni farklı değerlendirme nedenleri, değerlendirenlerin gözlem olanakları ve beklenti farklarıdır. Bazı araştırmalar öğretmenin başarısında, sosyal yeterliğin teknik yeterlikten daha etkili olduğunu göstermektedir. Müfettişlerin Öğretmen değerlendirilmesinde verimden çok uyumu puanladıklarını gösteren araştırmalar da, bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenin verimine ilişkin araştırmalar ise, öğretmenin kişiliği ile verim derecesi arasında yüksek bir korelasyon göstermektedir. Kişilik hem formal, hem informal örgütlerin başarısında en önemli rolü oynamaktadır (Bursalıoğlu, 1982, s.67).

Fakat otoriter kişilik ile Öğretmenin verimi arasında olumsuz bir korelasyon bulunmuştur. Bu konuda son olarak yönetici-öğretmen ilişkilerine değinmek gerekir. Yönetici-öğretmen ilişkilerinin önemi, okul denilen örgütün informal yanının ağır basması ve bu yüzden öğretmen birçok yönetim süreçlerine, formal olmasa bile bu yolla katılmasındadır. Çeşitli eğitim ve öğretim eylemlerinde öğretmenin özellikle karar sürecine katılması gereği, yönetici ile öğretmen işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim ile ilgili olarak alınan kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleyebilecek kontrol ve besleme birimi olan sınıfın başında öğretmen bulunmaktadır. Bundan başka, okul yönetimi ve yöneticilerinin karar ve davranışlarını bazı bakımlardan sınırlayabileceği doğal karşılanmalıdır. Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası ahenkleşir, personelin morali yükselir.

Bizim eğitim düzenimizde okul yöneticiliği henüz öğretmenlikten pek farklı bir statü olarak kabul edilmediğinden ve yöneticilik ile öğretmenlik görevleri birbirine karıştığından, birçok okul yöneticilerimiz aynı makam ve zamanlarda oynamak zorunda buldukları öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden kesin olarak ayıramamaktadır. Bu karışıklık yöneticilik görevlerinin zararına olmaktadır. Öğretmenler ile veya öğretmenlerin diğer öğeler ile olan ilişkilerinde denge merkezi görevini görebilmesi için, okul yöneticilerimizin davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

2. Öğrenciler

Her okulda nüfusun büyük bir çoğunluğunu oluşturan öğrencilerin arasında toplumun ve okulun onayladığı davranışları sergileyenlerin yanında istenmeyen davranışlarda bulunanlar da çıkabiliyor. Sınıf içerisinde gösterilen olumsuz davranışlar ne yazık ki sadece davranışı yapanı değil, diğer öğrencileri de olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Öğretmenler ve okul yöneticileri istenmeyen davranışlar büyümeden daha ilk başlangıçta pozitif disiplin anlayışı içinde yaklaşmalı ve bunları öğrencilerle birlikte çözmelidirler.

3. Yöneticiler

Fakat gerçek liderin gruptan geldiği genellikle kabul edilmiş bulunmaktadır. Buna karşılık, liderin, grubun başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmesi için, grup üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini koruması ve problemlerini çözmesi gerekir. Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa, işe karşı olan tutumları o kadar olumlu görülmektedir. Bu bakımdan, okul müdürünün liderlik görevi, meslektaşının getirdiği çatışmaların etkisi altında, geleneksel liderlikten uzlaşıcı ve uzlaştırıcı liderliğe dönüşmektedir.

Bir yöneticinin en önemli fonksiyonu yönettiği okulun insan ve maddi kaynaklarını rasyonel olarak kullanmasıdır. Eğer yöneticilerde sadece formal statü bulunur, teknik ve sosyal yeterliklere sahip olmazlarsa bunların eğitsel etkinliklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün değildir. Bununla birlikte okulda çeşitli düzeylerde ortaya çıkan disiplin sorunlarını engellemeleri de mümkün değildir. Okul yöneticisi, okul ve çevredeki eğitim ve yönetim çalışmalarının koordinasyonunda maddi ve insan kaynaklarını amaçlara dönük olarak birleştirebilmeli, okul yönetimine ilişkin kararlar verirken, üst kademelerle öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynayabilmeli; okul yönetimine ilişkin kararlar verirken geçmişteki örnekleri izlemekten çok günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulabilmeli, okul içi ve dışı eğitim-öğretim çalışmalarının plânlanmasındaki yönetimin karar, haberleşme, koordinasyon gibi diğer süreçlerle ilgili kaynaştırmaları sağlayabilmelidir. Bütün bu yöneticilikle ilgili davranışları sağlayan müdür eğitsel etkinlikleri gerçekleştirmede sıkıntı çekmez. Dolayısıyla disiplin sorunu ortaya çıkmadan engellenmiş olur. Disiplin açısından da, disiplin ve devamın sağlanmasında öğrenci grubunun yönetimini kolaylaştıracak liderlik davranışı gösterebilmeli; disiplin ve okula devamı sağlamada ortak bir görüş ve uygulamaya örnek olabilmekle birlikte görevli ve ilgili gruplar için eğitici tedbirler almalı; okul ve çevrenin güçlerini kaynaştırabilmeli; kurulan disiplinin sürekliliğini sağlamak için bütün bu

önlemlerin yanında araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanabilmelidir (Ada ve Çetin, 2006, s.90).

Kısaca, okul yöneticisi disiplin sorunlarının oluşmasını engellemek ya da ortaya çıkan sorunları çözmek için okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmalı, okuldaki insan ve maddi kaynakları en verimli şekilde kullanılmalıdır. Bir başka ifade ile okul yöneticisinin başarılı olması, okul yönetimi kavram ve süreçlerini bilerek iyi bir şekilde uygulamasına bağlıdır (Ada ve Çetin, 2006, s.90).

Değişik yazarlar bir okul müdürünün davranışına ait çeşitli fikirler ileri sürmüşlerdir. Bunların hepsi doğru olmayabilir, fakat her biri eğitimde yönetici davranışını değişik bir açıdan ele almaktadır. Müdür meslektaşları ile olan anlaşmazlıklarında hem dostça davranmalı, hem bunu meslekten olmayanlar ile tartışmaktan sakınmalıdır. Bu anlaşmazlıkların dostça görülüp çözülebilmesi için, müdürle astları veya üstleri arasındaki iletişim, olanaklar oranında dolaysız olmalıdır. Astları ile olan ilişkilerinde, birçok müdür demokratik davranmak ister. Fakat haklı olarak yetki ile beraber sorumluluğu da paylaşmak ister. Eğer kanunlar ve yönetmelikler buna olanak vermiyorsa, müdür tek adam yönetimini seçmek zorunda kalacaktır. Eğitimle ilgili kanunlar ve yönetmelikler müdürün liderlik tutumunu olumsuz etkilemektedir. Merkezden yönetilmeyen bir sistemde müdürün informal bir lider gibi davranabilmek olanakları daha fazladır. Öte yandan, merkezden yönetimde müdür daha çok formal bir lider olarak davranmak zorundadır. Halbuki en doğrusu informal liderlik ile formal liderliğin aynı kişi üzerinde birleşmesidir¹. Zaten müdürün en önemli görevi eğitim liderliğidir, çünkü ancak bu sayede iç ve dış öğeler üzerinde yetki ve etki yaratabilecektir. Bu bakımdan, müdürün başlıca sorumluluklarından biri personelciliktir. Personelin seçilmesi, yerleştirilmesi ve çalışmalarının gözetilmesi, müdürün personel yönetiminde bilgili ve becerili olması ile gerçekleşir. Özellikle gözetmenin sorumlulukları konusunda önemli değişiklikler olduğundan, müdür bir gözetmen olarak bu değişikliklerden geçmiş bulunmalıdır (Bursalıoğlu, 1984, s.58–62).

Öğretim ve öğretimi kontrol edebilmenin en etkili yolu, bu süreçlerin meydana geldiği çevreyi kontrol edebilmektir. Çünkü bu süreçler genellikle dolaylı olarak ve çevre kanalıyla gerçekleşir. Çevre etkilerini rastlantıya bırakmamak için, okul denilen özel bir

çevre yaratılmıştır. Zaten öğretimin genel ilkeleri, bu gerçek göz önünde tutularak ortaya konulmuştur. Birey ancak kendi eylemi kanalıyla öğrenir ve öğrenilen her şey, öğrencinin kendi eylemi yoluyla kazandığı deneyimdir. Bu bakımdan öğrenme durumları, öğrencinin ilerde içinde bulunması, düşünmesi ve davranması beklenen durumlara bir dereceye kadar benzemelidir. Bu ilkelere ve bu günkü sosyo-ekonomik hayatın özelliklerine göre, okul öğrenciyi hızla sanayileşen ve şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın gitgide güçleştiği görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir dünyaya, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere, ayrıca her öğrencinin yetenekleri, ilgileri ve gereksemelerine göre hazırlamalıdır (Bursalıoğlu, 1982, s.72).

2.4.10. Okul Kuralları

Kalite okulunda herkesin uyduğu davranış gelenekleri vardır. Bir kurala sahip olmanın nedeni, çok karmaşık bir sistemin işleyişini kolaylaştırmaktır Kurallar, her yaştaki öğrencinin anlayabileceği kadar az ve basittir.

Kuralların amaçları şunlardır (Edwards,1993, s.288; Porter, 1996, s.133: akt. Tosun, 2001):

- (1) Öğrenmeyi arttırmak,
- (2) Güvenliği sağlamak,
- (3) Diğerlerini rahatsız etmeyi önlemek,
- (4) Nezaketi / dürüstlüğü korumak.

Okul kurallarının oluşturulmasında otoriter yaklaşım kullanıldığında okullarda şu sorunlar görülür (Schimmel,1997: 70–71; akt.Tosun, 2001):

1. Kurallar olumsuz, sınırlayıcı ve açıklanmamıştır.
2. Kurallar otoriterdir. Öğrenciler diktatörlükle yönetilen vatandaşlar gibidirler. Kuralların özgürlüğü kısıtladığı düşünülür ve suçluluk hissetmeden kurallara karşı gelinir.
3. Öğrenciler, okul kurallarının oluşturulmasına katılamazlar.
4. Okul kuralları genellikle yazılır ve eğitimsel bir şekilde değil, resmî ve yasal bir şekilde dağıtılır.
5. Okul kuralları standartlara ve prosedürlere uygun değildir.

Otoriter yaklaşımla hazırlanarak uygulanan kuralların olumsuz sonuçları şunlardır (Schimmel,1997, s. 71; akt. Tosun, 2001):

1. Eğitimcilerin rollerini mahfederler.
2. Karşıtları arttırlar.
3. Kurallar ve otoritenin temelini bozarlar.
4. Sorumluluk ve öz-disiplinin temelini bozarlar.
5. Öğrencilerin etkin ve sorumlu vatandaşlar olmasını sağlayamazlar.

Kaliteli Öğrenme Okulundaki Kurallar ve Özellikleri (Crawford,Bodine & Hoglund,1993, s.98; akt.Tosun, 2001):

1. Az ve basit olmalıdır.
2. Her yaştaki öğrenci tarafından anlaşılabilir.
3. Her insanın temel insan haklarını korumayı garanti etmelidir.
4. Kurallar, saygının etkili olduğu bir atmosfer yaratmalıdır.
5. Kurallar, okul içindeki herkes için geçerlidir.
6. Kurallar, neden-sonuç ilişkisini gösteren mantıkla açıklanır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlere göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, disiplin sorunlarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma teknikleri içerisinde ise genel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2003).

3. 2. Evren Örneklem

Araştırma, İstanbul İli, Fatih İlçe sınırları içerisinde bulunan, 10 adet ilköğretim okulunda görev yapan 150, sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 64'ü bay, 86'sı ise bayan, 76'sı sınıf öğretmeni, 74'ü ise branş öğretmenidir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Çizelge 3.1. Anket Uygulanan Okul Listesi

SIRA	OKULUN ADI	İLÇE
1	Aksaray Mahmudiye İlköğretim Okulu	Fatih
2	Atikoğlu İlköğretim Okulu	Fatih
3	Cibali İlköğretim Okulu	Fatih
4	Çapa Atatürk İlköğretim Okulu	Fatih
5	Çapa İlköğretim Okulu	Fatih
6	Fındıkzade İlköğretim Okulu	Fatih
7	Hırkai Şerif İlköğretim Okulu	Fatih
8	İskenderpaşa İlköğretim Okulu	Fatih
9	Oruçgazi İlköğretim Okulu	Fatih
10	Rıyaziyci Salih Zeki İlköğretim Okulu	Fatih

3. 3. 1. Veri Araçlarının Hazırlanması

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla “disiplin sorunları tutum ölçeği” ve “Sosyo-demografik bilgi anket formu” olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Sosyo-Demografik Bilgi Anket Formu

Bu anket formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, branş, mesleki deneyim, öğrenim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumunu belirlemeye yönelik olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun hazırlanması sürecinde, eğitim uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

3. 3. 1. 2. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin uygulama tutumları konusundaki algılamalarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçme aracı oluşturulurken, alanda hazırlanan tutum ölçekleri incelenmiş, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde görevli, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 20 maddelik ölçme aracı hazırlanmıştır. Maddelerle ilgili cevaplar beşli likert tipinde hazırlanan cevap anahtarına işaretlenmektedir. Hazırlanan 20 maddelik ölçek geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla 150 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Ölçme aracının geçerlik analizi için Faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi yapmadan önce ise çalışma grubunun sayısının faktör analizi yapılamaya uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin testi, ölçme aracının faktör yapılarına ayrışıp ayrışmayacağını anlamak amacıyla da Bartlett’s testi yapılmıştır. Analiz sonucu Kaiser-Meyer-Olkin değeri .893 olarak tespit edilmiş olup alt sınır olan .50’den büyük olması nedeniyle grubunun sayısının faktör analizi yapılmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Bartlett’s testi sonucunun ileri düzeyde anlamlı (Ki-kare=1363.614, df0190, p<0.001) olması nedeniyle de ölçme aracının faktör yapılarına ayrılabilmesi kabul edilmiştir.

Araştırma grubunun uygun büyüklükte olduğu ve ölçme aracının yapısının faktörlere ayrılabilmesi tespit edildikten sonra faktör analizine geçilmiştir. Faktör analizinde Eigen değeri “1” olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz sonucu, ölçekte eigen değeri “1” in üzerinde 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün öz değeri 7.430, açıkladığı varyans yüzdesi 37.149, ikincisinin öz değeri 2.234 açıkladığı varyans 11.169, üçüncüsün öz değeri 1.239 açıkladığı varyans 6.196, dördüncüsünün öz değeri 1.107 açıkladığı varyans 5.535, beşincisinin öz değeri 1.034 açıkladığı varyans 5.170 olup toplam açıklanan varyans 65.220 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, tüm maddelerin birinci faktörle .30 üzerinde yük değere sahip olduğu görülmektedir. .

Çizelge 3.2. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği’nin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde	1. Faktör	2.Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
18	.820				
8	.760				
12	.724				
10	.711				-.355
13	.705	.379			
11	.701				-.345
1	.688				
2	.678			.309	
14	.670	.393			
7	.644			-.495	
6	.633	-.441			
5	.591	.477	-.326		
9	.568				
3	.540	.325			
16	.483	-.361			.479
4	.340	.344			.487
17	.448	.535			
15	.319	-.482		.406	.385
19	.420		.403		
20	.414	-.312	-.539	.365	

Hem birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin 37.149 olması, hem de tüm maddelerin birinci faktörle yük değere sahip olması ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini

göstermektedir. Ayrıca birinci faktörün öz değerinin kendinden sonra gelen faktörün öz değerinden yaklaşık dört kat fazla olması da bu fikri desteklemektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğine destek olmak amacıyla Çizelge 3.3. de ölçek maddeleri arasındaki korelasyonlara yer verilmiştir.

Çizelge 3.3. “Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği”nin Maddeleri Arasındaki İlişki

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
2	r	.502																		
	p	.000																		
3	r	.323	.396																	
	p	.000	.000																	
4	r	.214	.163	.309																
	p	.009	.246	.000																
5	r	.310	.309	.439	.424															
	p	.000	.000	.000	.000															
6	r	.446	.291	.183	.305	.174														
	p	.000	.000	.025	.000	.033														
7	r	.432	.338	.230	.187	.316	.604													
	p	.000	.000	.005	.022	.000	.000													
8	r	.531	.468	.304	.172	.366	.568	.698												
	p	.000	.000	.000	.035	.000	.000	.000												
9	r	.368	.335	.228	.253	.238	.451	.427	.454											
	p	.000	.000	.005	.009	.003	.000	.000	.000											
10	r	.450	.451	.333	.269	.321	.503	.432	.510	.436										
	p	.000	.000	.000	.008	.000	.000	.000	.000	.000										
11	r	.426	.428	.284	.366	.259	.522	.382	.494	.376	.657									
	p	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000									
12	r	.519	.565	.455	.343	.445	.264	.277	.407	.289	.434	.478								
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000								
13	r	.369	.393	.469	.345	.571	.347	.357	.418	.298	.415	.405	.574							
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000							
14	r	.320	.407	.388	.248	.556	.250	.251	.347	.335	.379	.378	.640	.685						
	p	.000	.000	.000	.002	.000	.002	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000						
15	r	.242	.330	.255	.268	.350	.269	.206	.248	.178	.236	.219	.170	.266	.208					
	p	.003	.000	.003	.002	.000	.001	.012	.002	.030	.004	.007	.037	.007	.012					
16	r	.392	.272	.111	.137	.286	.400	.356	.441	.258	.259	.293	.280	.216	.184	.354				
	p	.000	.001	.177	.096	.000	.000	.000	.000	.001	.001	.000	.001	.008	.024	.000				
17	r	.201	.250	.272	.415	.431	.110	.213	.228	.205	.196	.264	.349	.398	.446	.276	.042			
	p	.014	.002	.001	.000	.000	.181	.009	.002	.012	.016	.001	.000	.000	.000	.001	.612			
18	r	.560	.516	.373	.259	.433	.497	.466	.639	.419	.558	.577	.511	.563	.527	.270	.389	.427		
	p	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000		
19	r	.204	.388	.216	.288	.147	.241	.204	.283	.110	.335	.326	.380	.255	.247	.104	.274	.220	.281	
	p	.012	.000	.010	.001	.072	.003	.012	.000	.181	.000	.000	.000	.002	.002	.207	.001	.007	.000	
20	r	.259	.233	.217	.230	.307	.305	.220	.311	.361	.306	.328	.174	.112	.175	.298	.233	.312	.364	.352
	p	.001	.004	.008	.005	.000	.000	.007	.000	.000	.000	.000	.033	.174	.032	.000	.004	.000	.000	.000

Çizelge 3.3. incelendiğinde, maddelerin tamamına yakınının birbirleri ile pozitif yönde .05 düzeyinde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç, maddelerin birbirleri ile anlamlı bir bütünlük gösterdiğinin ve tek bir yapının bileşenleri olduğunun kanıtıdır.

Çizelge 3.4. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'ne İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde- Toplam	p	Madde- Kalan	p	Madde- Ayırt- edicilik	p
1	.682	.000	.630	.000	6.393	.000
2	.684	.000	.626	.000	8.431	.000
3	.546	.000	.482	.000	4.932	.000
4	.377	.000	.280	.001	4.252	.000
5	.591	.000	.521	.000	6.776	.000
6	.617	.000	.555	.000	8.569	.000
7	.644	.000	.587	.000	7.366	.000
8	.747	.000	.702	.000	10.326	.000
9	.540	.000	.503	.000	6.216	.000
10	.686	.000	.636	.000	7.675	.000
11	.681	.000	.630	.000	8.001	.000
12	.714	.000	.672	.000	7.575	.000
13	.689	.000	.641	.000	7.141	.000
14	.659	.000	.606	.000	7.048	.000
15	.347	.000	.285	.000	4.427	.000
16	.516	.000	.441	.000	6.247	.000
17	.457	.000	.380	.000	6.106	.000
18	.800	.000	.766	.000	9.447	.000
19	.439	.000	.367	.000	4.790	.000
20	.425	.000	.349	.000	4.148	.000

Güvenirlik Çalışması

Ölçme aracının cronbach alfa katsayısı .90 olarak tespit edilmiş olup, alt sınır olan .60'dan büyük olduğu görülmektedir. Alfa katsayılarının yüksek olması, ölçek maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve aynı özelliği yoklayan maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

3.3.2. Uygulama

Araştırma için ilk olarak, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra, araştırmacı belirlenen okullara gidilerek, uygulamayı kabul eden öğretmenlere birebir uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. İki değişken arasındaki farkı, kontrol ve deney grubu arasındaki farkı sınamak için bağımsız gruplarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımayıcı özelliklerine yer verilmiştir

Çizelge 4.1. 'de katılımcıların cinsiyet, branş, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem bilgilerine yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Bay	64	42.7
	Bayan	86	57.3
Branş	Sınıf Öğretmeni	76	50.7
	Branş Öğretmeni	74	49.3
Yaş	21-25	10	6.7
	26-30	33	22.0
	31-35	34	22.7
	36-40	17	11.3
	41-45	18	12.0
	46-50	25	16.7
	51 ve üzeri	13	8.7
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	24	16.0
	Lisans	113	75.3
	Yüksek lisans	13	8.7
Mezun Olduğunuz Fakülte	Eğitim Fakültesi	102	68.0
	Fen-Edebiyat Fak.	23	15.3
	Diğer	25	16.7
Mesleki Kıdem	1-5	30	20.0
	6-10	42	28.0
	11-15	27	18.0
	16-20	7	4.7
	21 ve üzeri	44	29.3
Toplam		150	100.0

Çizelge 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 57.3'ünün bayan, yüzde 42.7'sinin ise bay olduğu, yarısının sınıf öğretmeni yarısının ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları beşer yıl aralı yedi dilime ayrılmıştır. Bu yaş dilimlerine bakıldığında, 31-35 yaş aralığında olanların (%22.7) diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 26-30 yaş (%22.0), 46-50 yaş (%16.7), 41-45 yaş (%12.0), 36-40 yaş (%11.3), 51 yaş ve üzeri (%8.7) ve 21-25 yaş (%6.7) aralığının izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%75.3) görülmektedir. Bunu % 16 ile önlisans mezunları izlemektedir. Öğretmenlerin %8.7'si ise yüksek lisans yapmıştır. Dolayısıyla lisans mezunları gerçekte %84'dür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%68.0) eğitim fakültesi mezunudur. Fen edebiyat fakültesi mezunu ise yüzde 15.3 oranındadır. Bunların dışında farklı fakültelerden mezun olup öğretmenlik yapanların oranı ise yüzde 16.7'dir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise en fazla 21 ve üzeri yıldır görev yapanların (%29.3) olduğu, bunu 6-10 yıldır görev yapanların (%28) izlediği görülmektedir. Diğerleri ise sırasıyla, 1-5 yıldır görev yapanlar (%20.0), 11-15 yıldır görev yapanlar (% 18.0) ve 16-20 yıldır görev yapanlardır (%4.7).

Çizelge 4.2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitimlerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimler

Değişkenler		N	%
Hizmet içi seminerlere katıldınız mı?	Evet	139	92.7
	Hayır	11	7.3
Yöneticilik seminerine katıldınız mı?	Evet	23	15.3
	Hayır	127	84.7
Temel eğitim seminerine katıldınız mı?	Evet	98	65.3
	Hayır	52	34.7
Branş eğitimi seminerine katıldınız mı?	Evet	53	35.3
	Hayır	97	64.7
Diğer	Evet	8	5.3
	Hayır	142	94.7
Öğretmenlerin Katıldıkları Seminer Sayısı	Hiç katılmadım	11	7.3
	1 Seminer	99	66.0
	2 Seminer	36	24.0
	3 Seminer	4	2.7
Öğretmenlerin Katıldıkları Seminer Türü	Sadece Yönetim	3	2.0
	Sadece Temel Eğt.	58	38.7
	Sadece Branş	29	19.3
	Sadece Diğer	9	6.0
	Yönetim +Temel Eğt.	16	10.7
	Temel Eğt + Branş	20	13.3
	Yönetim +Temel Eğt+Branş	4	2.7
	Katılmadım	11	7.3
Toplam		150	100.0

Çizelge 4.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının (%92.7) herhangi bir hizmet içi eğitim programına katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerden 23'ü (%15.3) yöneticilik seminerine, 98'i (65.3) temel eğitim seminerine, 53'ü (%35.3) ise branş eğitimi seminerine katılmıştır. Ayrıca sekiz öğretmen yukarıda sayılan üç seminer türü dışında başka seminerlere katılmıştır.

Öğretmenlerin toplamda katıldıkları seminer sayısına bakıldığında, yüzde 66.0'sı 1 seminere, yüzde 24.0'ü iki seminere, yüzde 2.7'si ise üç seminerin tamamına katılmıştır. Öğretmenlerin katıldıkları seminer çiftlerine bakıldığında, 3 (%2.0) öğretmenin sadece yönetim semineri, 58'inin (38.7) sadece temel eğitim, 29'unun (%19.3) ise sadece branş eğitimi seminerine katıldığı görülmektedir. Hem yönetim hem de temel eğitim seminerine katılan öğretmen sayısı 16 (%10.7), hem temel eğitim hem de branş eğitimi seminerine katılan öğretmen sayısı ise 20 (%13.3) dir. Üç hizmet içi eğitimim tamamına katılan öğretmen sayısı ise 4 (%2.7) dür.

Çizelge 4.3.'de "Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği"nden elde edilen bulgulara ilişkin tanımlayıcı bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 4.3. "Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği"nden Elde Edilen Bulguların Tanımlayıcı Bilgileri

N	Ek Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Spma
150	32	99	72.30	10.59

Çizelge 4.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, "Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği" nden aldıkları puan ortalamasının 72.3 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek ise 100'dür. Ortalama puan ise 60.0'dır. Yüksek puan daha olumlu bir tutumu göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin disiplin yaklaşımlarına ilişkin olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin 15'i ortalama değer olan 60'ın altında, 135'i ise 60 ve üzeri puan almıştır.

Çizelge 4.4'de Bay ve bayan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan ortalaması açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan t testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.4. Bay ve Bayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Bay	64	73.32	10.40	1.026	.307
Bayan	86	71.53	10.72		

Araştırmaya katılan bay ve bayan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir bulunmamaktadır ($p>0.05$). Fark bulunmamasına rağmen ortalamalara bakıldığında, bayların ortalamasının bayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani baylar yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı daha olumlu tutum içerisindedirler.

Çizelge 4.5'de sınıf ve branş öğretmenleri arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan ortalaması açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan t testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Branş	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Sınıf Öğr.	76	70.68	11.31	1.910	.058
Branş Öğr.	74	73.95	9.57		

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenleri arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir bulunmamaktadır ($p>0.05$). Fark bulunmamasına rağmen ortalamalara bakıldığında, branş öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani branş öğretmenleri disiplin yaklaşımlarına karşı daha olumlu tutum içerisindedirler (Çizelge 4.5.).

Çizelge 4.6.'da farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.6. Farklı Yaş Gruplarındaki Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Değişkenler	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	
Yaş	21-25	10	73.1	12.4	2.924	.010
	26-30	33	73.5	11.5		
	31-35	34	75.1	8.2		
	36-40	17	63.3	11.4		
	41-45	18	74.0	10.6		
	46-50	25	70.7	10.1		
	51 ve üzeri	13	73.5	6.3		

Yaşları, 21-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50 ve 51 ve üzeri olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p>0.05$) (Çizelge 4.6.).

Bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu anlamak için Post-Hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.7. Tukey Testi Sonuçları

Değişkenler	Ortalama Farkı	p
36-40	26-30	10.16
	31-35	11.79
	41-45	10.64

Öğretmenlerden yaşları 36-40 arasında olanlar, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 41-45 yaş gruplarına göre yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumlarına karşı daha olumsuz tutum içerisindeyler ($p<0.05$) (Çizelge 4.7.).

Çizelge 4.8.'de eğitim düzeyi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans olan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Eğitim Düzeyi, Ön Lisans, Lisans ve Yüksek Lisans Olan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Değişkenler		N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	24	71.5	9.7	.234	.792
	Lisans	113	72.2	10.8		
	Y. lisans	13	74.0	9.9		

Eğitim düzeyi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Eğitim düzeyine göre fark olmamasına rağmen, yüksek lisans mezunu olanlar diğerlerine göre daha olumlu tutum içerisindedirler.

Mezun oldukları fakülte, eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler olan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.9. Mezuniyeti, Eğitim fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Diğer Fakülteler Olan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Değişkenler		N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Mezun Olunan fakülte	Eğitim Fak.	102	71.9	10.8	.850	.429
	Fen-Edebiyat	23	74.9	8.2		
	Diğer	25	71.9	11.3		

Mezuniyeti, Eğitim fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülteler olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında fark olmamasına rağmen, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğerlerine göre daha olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir (Çizelge 4.9.).

Çizelge 4.10.'da farklı kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.10. Farklı Mesleki Kıdem Yılındaki Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Değişkenler		N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Mesleki Kıdem	1-5	30	75.5	12.2	1.008	.405
	6-10	42	73.8	8.9		
	11-15	27	69.3	11.4		
	16-20	7	69.1	16.4		
	21 ve üzeri	44	72.2	9.1		

Mesleki kıdemi, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üzeri olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olmamasına rağmen, en olumlu görüşe sahip grubun 1-5, en olumsuz grubun ise 16-20 yıl kıdeme sahip olanların olduğu görülmektedir (Çizelge 4.10.).

Çizelge 4.11.'de hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan ortalaması açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan t testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11. Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Hizmetiçi Eğitim alma	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Evet	139	72.28	10.85	.050	.960
Hayır	11	72.45	6.63		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hizmet içi eğitim alanlar ve almayanlar arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$) (Çizelge 4.11.).

Çizelge 4.12.'de yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan ortalaması açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan t testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.12. Yöneticilik Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Yöneticilik	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Hayır	127	72.19	10.28	.279	.780
Evet	23	72.86	12.38		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim alanlar ve almayanlar arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$) (Çizelge 4.12).

Çizelge 4.13'de temel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan ortalaması açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan t testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Temel Eğitim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Temel eğitim	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Hayır	52	72.26	9.32	.026	.979
Evet	98	72.31	11.25		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden temel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alanlar ve almayanlar arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$) (Çizelge 4.13.).

Çizelge 3.14'de branş konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden elde edilen puan ortalaması açısından farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan t testinin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Branş Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alan ve Almayan Öğretmenlerin, Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği'nden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Branş	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Hayır	97	71.90	11.05	.613	.541
Evet	53	73.01	9.74		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden branş konusunda hizmetiçi eğitim alanlar ve almayanlar arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir bulunmamaktadır ($p>0.05$) (Çizelge 4.14.).

Çizelge 4.15'de ölçek maddelerine verilen cevapların sıklık ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.15. Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Sıklık ve Yüzde Dağılımları

	İfadeler									
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Madde 1	5	3.3	7	4.7	19	12.7	77	51.3	42	28.0
Madde 2	6	4.0	13	8.7	12	8.0	76	50.7	43	28.7
Madde 3	2	1.3	14	9.3	7	4.7	88	58.7	39	26.0
Madde 4	5	3.3	44	29.3	15	10.0	67	44.7	19	12.7
Madde 5	3	2.0	32	21.3	9	6.0	84	56.0	22	14.7
Madde 6	6	4.0	26	17.3	36	24.0	73	48.7	9	6.0
Madde 7	7	4.7	29	19.3	41	27.3	68	45.4	5	3.3
Madde 8	6	4.0	20	13.3	30	20.0	82	54.7	12	8.0
Madde 9	2	1.3	49	32.7	36	24.0	57	38.0	6	4.0
Madde 10	5	3.3	17	11.3	18	12.0	95	63.3	15	10.0
Madde 11	6	4.0	13	8.7	26	17.3	89	59.3	16	10.7
Madde 12	2	1.3	8	5.3	10	6.7	88	58.7	42	28.0
Madde 13	1	.7	17	10.0	12	8.0	88	58.7	34	22.7
Madde 14	2	1.3	13	8.7	11	7.3	83	55.3	41	27.3
Madde 15	2	1.3	16	10.7	39	26.0	82	54.7	11	7.3
Madde 16	9	6.0	46	30.7	47	31.3	41	27.3	7	4.7
Madde 17	-	-	30	20.0	27	18.0	72	48.0	21	14.0
Madde 18	2	1.3	12	8.0	31	20.7	76	50.7	29	19.3
Madde 19	5	3.3	8	5.3	7	4.7	93	62.0	37	24.7
Madde 20	5	3.3	21	14.0	27	18.0	87	58.0	10	6.0

Çizelge 4.16. Ölçek Maddeleri

No	Madde
1	Okul müdürü okulda disiplin uygularken adaletli davranmaktadır.
2	Okul müdürü okulda disiplin uygularken kinci bir tutum izlemektedir.
3	Okul müdürü okulda disiplini sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurmaktadır.
4	Okul müdürü astlarını istenmeyen davranışları yapmaktan korumak için sık sık disiplin kurallarını hatırlatmaktadır.
5	Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verir.
6	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının tutumlarının nedenlerini araştırır.
7	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarını istenen davranışları yapacak şekilde yetiştirir.
8	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının sorunlarını çözmek için onlara kılavuzluk yapar.
9	Okul müdürü disiplin kurallarını astlarını istenmeyen davranışlardan kurtarma aracı olarak görür.
10	Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inanır.
11	Okul müdürü astlarının disiplin için kendi özdenetimlerini sağlamasıyla ceza kurallarına gerek kalmayacağını ifade eder.
12	Okul müdürü disiplini sağlamak için ceza vermekten hoşlanır.
13	Okul müdürü disiplini, istenmeyen astını korkutma aracı olarak görür.
14	Okul müdürü disiplini, istemediği astına zarar vermek için bir araç olarak görür.
15.	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına ne derece uyduklarını izlemektedir.
16	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uyum derecelerine göre astlarını ödüllendirmektedir.
17	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırmaktadır.
18	Okul müdürü bilgili, donanımlı, nesiller yetiştirmek hedefiyle disiplin sorunları karşısında bireysel çıkarlardan uzak uzlaşmacı, yapıcı tutum sergilemektedir.
19	Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir.
20	Okul müdürü disiplin sorunlarında astlara karşı tatlı sert davranmaktadır.

Çizelge 4.16’de ölçek maddelerine verilen cevapların sıklık ve yüzde dağılımları aşağıda tek tek açıklanmıştır.

“Okul müdürü okulda disiplin uygularken adaletli davranmaktadır.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 51.33’ü katıldığını, yüzde 28’i kesinlikle katıldığını, yüzde 12.7’si kararsız kaldığını, yüzde 4.8’i katılmadığını ve yüzde 3.3’ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler okul müdürünün okulda disiplin uygularken adaletli davrandığını düşünmektedir.

“Okul müdürü okulda disiplin uygularken kinci bir tutum izlemektedir.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 50.7’si katılmadığını, yüzde 28.7’si kesinlikle katılmadığını, yüzde 8’i kararsız olduğunu, yüzde 8.7’si katıldığını ve yüzde 4’ü ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Öğretmenler, genel olarak okul müdürünün okulda disiplin uygularken kinci bir tutum izlediğini düşünmemektedirler.

“Okul müdürü okulda disiplini sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurmuştur.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 58.7’si katılmadığını, yüzde 26’sı kesinlikle katılmadığını, yüzde 4.7’si kararsız kaldığını, yüzde 9.3’ü katıldığını ve yüzde 1.3’ü ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler okul müdürünün okulda disiplini sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurduğunu düşünmemektedir.

“Okul müdürü astlarını istenmeyen davranışları yapmaktan korumak için sık sık disiplin kurallarını hatırlatmaktadır.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 44.7’si katılmadığını, yüzde 12.7’si kesinlikle katılmadığını yüzde 10’u kararsız kaldığını yüzde 29.3’ü katıldığını ve yüzde 3.3’ü ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler okul müdürünün astlarını istenmeyen davranışları yapmaktan korumak için sık sık disiplin kurallarını hatırlattığını düşünlerin oranı yüzde 32.7’dir, hatırlatmadığını düşünenlerin oranı ise yüzde 57’dir. Yüzde 10 gibi önemli sayılabilecek bir kısım ise kararsızdır. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri farklılık göstermektedir.

“Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verir.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 56’sı katılmadığını. Yüzde 14.7’si kesinlikle katılmadığını, yüzde 6’sı kararsız kaldığını, yüzde 21.3’ü katıldığını ve yüzde 2’si ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün istenmeyen davranışları önlemek için disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verdiğini düşünmemektedir.

“Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının tutumlarının nedenlerini araştırır.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 48.7’si katıldığını, yüzde 6’sı kesinlikle katıldığını, yüzde 24’ü kararsız kaldığını, yüzde 17.3’ü katılmadığını ve yüzde

4'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının tutumlarının nedenlerini araştırdığını düşünlerin oranı yüzde 54.7'dir. Araştırmadığını düşünenlerin oranı ise yüzde 21.3'tür. Yüzde 24'lük bir kesimin ise bu konuda kararsız oluşu dikkat çekicidir.

“Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarını istenen davranışları yapacak şekilde yetiştirir.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 45.4'ü katıldığını, yüzde 3.3'ü kesinlikle katıldığını, yüzde 27.3'ü kararsız kaldığını, yüzde 19.3'ü katılmadığını ve yüzde 4.7'si ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarını istenen davranışları yapacak şekilde yetiştirdiğini düşünmekle beraber, bu konuda kararsız kalanların oranı da dikkat çekicidir.

“Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının sorunlarını çözmek için onlara kılavuzluk yapar.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54.7'si katıldığını, yüzde 8'i kesinlikle katıldığını, yüzde 20'si kararsız kaldığını, yüzde 13.3'ü katılmadığını ve yüzde 4'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının sorunlarını çözmek için onlara kılavuzluk yaptığını düşünmekle birlikte kararsız olanların oranının da yüksek olduğu görülmektedir.

“Okul müdürü disiplin kurallarını astlarını istenmeyen davranışlardan kurtarma aracı olarak görür.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 32.7'si katıldığını, yüzde 1.3'ü kesinlikle katıldığını, yüzde 24'ü kararsız kaldığını, yüzde 38.7'si katılmadığını ve yüzde 4'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplin kurallarını astlarını istenmeyen davranışlardan kurtarma aracı olarak görmediklerini düşünmekle birlikte kararsız kalanların da oranının yüksek olduğu görülmektedir.

“Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inanır.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 63.3'ü katıldığını, yüzde 10'u kesinlikle katıldığını, yüzde 12'si kararsız kaldığını, yüzde

11.3'ü katılmadığını ve yüzde 3.3'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inandıklarını düşünmektedirler.

“Okul müdürü astlarının disiplin için kendi özdenetimlerini sağlamasıyla ceza kurallarına gerek kalmayacağını ifade eder.” yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 59.3'ü katıldığını, yüzde 10.7'si kesinlikle katıldığını, yüzde 17.3'ü kararsız kaldığını, yüzde 8.7'si katılmadığını ve yüzde 4'ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün astlarının disiplin için kendi özdenetimlerini sağlamasıyla ceza kurallarına gerek kalmayacağına inandığını düşünmektedirler.

“Okul müdürü disiplini sağlamak için ceza vermekten hoşlanır.” yargısına öğretmenlerin yüzde 58.7'si katılmadığını, yüzde 28'i kesinlikle katılmadığını, yüzde 6.7'si kararsız kaldığını, yüzde 5.3'ü katıldığını ve yüzde 1.3'ü ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplini sağlamak için ceza vermekten hoşlandığını düşünmemektedir.

“Okul müdürü disiplini, istenmeyen astını korkutma aracı olarak görür.” yargısına öğretmenlerin yüzde 58.7'si katılmadığını, yüzde 22.7'si kesinlikle katılmadığını, yüzde 8'i kararsız kaldığını, yüzde 10'u katıldığını ve yüzde 0.7'si ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplini, istenmeyen astını korkutma aracı olarak gördüğünü düşünmemektedir.

“Okul müdürü disiplini, istemediği astına zarar vermek için bir araç olarak görür.” yargısına öğretmenlerin yüzde 55.3'ü katılmadığını, yüzde 27.3'ü kesinlikle katılmadığını, yüzde 7.3'ü kararsız kaldığını, yüzde 8.7'si katıldığını ve yüzde 1.3'ü ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplini, istemediği astına zarar vermek için bir araç olarak gördüğünü düşünmemektedir.

“Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına ne derece uyduklarını izlemektedir.” yargısına öğretmenlerin yüzde 54.7'si katıldığını, yüzde 7.3'ü kesinlikle katıldığını, yüzde 26'sı kararsız olduğunu yüzde 10.7'si katılmadığını ve yüzde 1.3'ü kesinlikle katılmadığını

belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün astlarının disiplin kurallarına ne derece uydıklarını izlediğini düşünmekle birlikte bu konuda kararsız kalanların oranının yüksekliği dikkat çekmektedir.

“Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uyum derecelerine göre astlarını ödüllendirmektedir.” yargısına öğretmenlerin yüzde 6’sı kesinlikle katılmadığını. Yüzde 30.7’si katılmadığını. Yüzde 31.3’ü kararsız kaldığını, yüzde 27.3’ü katıldığını ve yüzde 4.7’si ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenlerin bu konuda kararsız oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yüzde 32’si okul müdürünün astlarının disiplin kurallarına uyum derecelerine göre astlarını ödüllendirdiğini, yüzde 36.7’si ise ödüllendirmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin değişken olduğu görülmektedir.

“Okul müdürü disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırmaktadır.” yargısına öğretmenlerin yüzde 20’si katıldığını, yüzde 18’i kararsız olduğunu, yüzde 48’i katılmadığını ve yüzde 14’ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırdığını düşünmemektedirler. Bu yargıya kesinlikle katıldığını belirten öğretmen olmadığı görülmektedir.

“Okul müdürü bilgili, donanımlı nesiller yetiştirmek hedefiyle disiplin sorunları karşısında bireysel çıkarlardan uzak, uzlaşmacı, yapıcı tutum sergilemektedir.” yargısına öğretmenlerin yüzde 50.7’si katıldığını, yüzde 19.3’ü kesinlikle katıldığını, yüzde 20.7’si kararsız olduğunu, yüzde 8’i katılmadığını ve yüzde 1.3’ü ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün bilgili, donanımlı nesiller yetiştirmek hedefiyle disiplin sorunları karşısında bireysel çıkarlardan uzak, uzlaşmacı, yapıcı tutum sergilediğini düşünmektedir.

“Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir.” yargısına öğretmenlerin yüzde 62’si katılmadığını, yüzde 24.7’si kesinlikle katılmadığını, yüzde 4.7’si kararsız olduğunu, yüzde 5.3’ü katıldığını ve yüzde 3.3’ü ise kesinlikle katıldığını

katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul yöneticisinin öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğiliminde olduğunu düşünmemektedir.

“Okul müdürü disiplin sorunlarında astlarına karşı tatlı sert davranmaktadır.” yargısına öğretmenlerin yüzde 58’i katıldığını, yüzde 6.7’si kesinlikle katıldığını, yüzde 18’i kararsız olduğunu, yüzde 14’ü katılmadığını ve yüzde 3.3’ü kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler, okul müdürünün disiplin sorunlarında astlarına karşı tatlı sert davrandığını düşünmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profili incelendiğinde, yaklaşık olarak yarısı kadın, yarısı erkektir. Yaş dağılımlarına bakıldığında çoğunun 26-35 yaş aralığında olduğu, 21-25 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan yaş gruplarında olan öğretmenlerin oranının ise düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen profilinin orta yaş grubundan oluştuğunu söyleyebiliriz. Branşlarına bakıldığında yarısının sınıf yarısının branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu lisans mezunu olup yüksek lisans eğitim seviyesinde olanların oranının düşük oluşu dikkat çekmektedir. Ayrıca, çoğu Eğitim Fakültesi mezunudur. Mesleki kıdemi 16–20 yıl grubunda olanların oranı %5 gibi düşük bir orana sahipken, 1–5, 6-10, 11-15 ve 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin oranı bu kıdem gruplarına göre %20-%30 arasında homojen olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin %93 gibi önemli bir çoğunluğu hizmet içi eğitim seminerine katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu temel eğitim seminerine katılmış olup, %41'i branş eğitimi seminerine ve sadece %18'i ise yöneticilikle ilgili seminere katılmıştır.

Genel olarak, öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumları hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin için ağırlıklı olarak cezaya başvurdukları, disiplini korkutma aracı ve istenmeyen astlarına zarar vermek için bir araç olarak kullandıkları, disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verdikleri, disiplin uygularken kinci bir tutum izledikleri, disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırdıkları ve öğretmenleri uyarmadan ceza verdikleri yargılarına katılmadıklarını belirtmişleridir. Ayrıca; okul müdürlerinin disiplin uygularken adaletli davrandıklarını ve disiplin sorunlarında astlarına karşı tatlı sert davrandıklarını düşünmektedirler. Okul müdürleri istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inanmakta ve özdenetimin sağlanmasıyla ceza kurallarına gerek kalmayacağını düşünmektedirler. Okul müdürleri bilgili, donanımlı

nesiller yetiştirmek hedefiyle disiplin sorunları karşısında bireysel çıkarlardan uzak, uzlaşmacı, yapıcı tutum sergilemektedir.

Yapılan analizler sonucu dikkat çeken noktalar, öğretmenlerin kararsız kaldıkları konulardır. Öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının tutumlarının nedenlerini araştırdıkları ve sorunlarını çözmek için onlara kılavuzluk yaptıkları konusunda kararsızdırlar. Bu da bize yöneticilerin bu konulara olan ilgisinin yetersiz olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin astlarının disiplin kurallarına uyum derecelerine göre astlarını ödüllendirdiği, astlarını istenmeyen davranışları yapmaktan korumak için sık sık disiplin kurallarını hatırlattığı, kurallara uygun davranmayan astlarını istenen davranışları yapacak şekilde yetiştirdiği ve disiplin kurallarını astlarını istenmeyen davranışlardan kurtarma aracı olarak gördükleri yargılarına da kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, yöneticilerinin okuldaki disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumları ile ilgili bu görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim düzeyine, mezun oldukları fakülteye, mesleki kademelerine ve branşlarına göre farklılık göstermezken, sadece yaşa göre farklılık göstermektedir. 26–30, 31–35 ve 41–45 yaş gruplarında olan öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumları 36–40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumludur. 46–50 ve 51 yaş ve üzeri yaş grupları ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında ise fark bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

- Kurum çalışanlarının denetim altında olduklarını hissetmeleri onların işlerini daha dikkatli yapmalarını sağlar. Bu yüzden yönetici, kurum çalışanlarının işlerini yapması sırasında denetim altında olduklarını hissettirmelidir.
- İkili ilişkilerde sezgiler önyargılara ve yanlış anlaşılmalara sebep olduğundan yönetici, insan ilişkilerinde karşılıklı sezgiye dayalı ilişki kurmamaya dikkat etmelidir.
- Yönetici sosyal ve sorumluluk duygusu yüksek bir kişi olmalıdır. Yönetici, iş birliği yapmadaki becerikliliği, kural koyma ve kurallara uymadaki ustalığı ile örnek bir kişi olmalıdır. Bu özellikler yöneticinin örgütte saygı görmesini de sağlayacaktır.
- Yönetici, çalışanlarına rehberlik edebilmelidir. Kurumun amaçlarının gerçekleştirebilmesi için bilgi birikimini kullanarak çalışanları hedefe ulaşma noktasında yönlendirici olmalıdır.
- Okul müdürü çalışanlarına şahsi ihtiraslarına dayanarak hak etmedikleri cezalar vermemelidir. Bu şekilde verilen cezalar, okul müdürünün öğretmenlerin gözündeki saygınlığını zedeler. Okul müdürü verdiği cezaların yerinde ve adil olmasına dikkat etmelidir.
- Okul müdürü okuldaki disiplinsizliklerin sebeplerini araştırmalı ve ona göre yapıcı şekilde çözüm stratejileri geliştirmelidir.
- Okul müdürü okuldaki disiplini sağlamak için bir otokontrol mekanizması geliştirmelidir. Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmelerini sağlamalıdır. Okulda çalışanların disiplin özdenetim mekanizmasının oturmasıyla ceza kurallarına gerek kalmadan okulda disiplin sağlanabilir.
- Okul müdürü, disiplin kurallarına uymayan astlarını, okulda uyulması gereken kurallar hakkında bilgilendirmelidir. Bu, onların daha duyarlı olmalarını sağlayacaktır.
- Okul müdürü disiplin sorunlarında astlara karşı tatlı sert davranmalı, okulda disiplini sağlamak için cezaya başvurmaktan kaçınmalıdır.

- Okul müdürü atlarının disiplin kurallarına uymaları için gereken tedbirleri almalı, ayrıca atlarının disiplin kurallarına ne derece uyduklarını izleyerek aldığı tedbirlerin sonuçlarını değerlendirmelidir.
- Ödüllendirme, alıanların motivasyonunu artırır. Okul müdürü atlarının disiplin kurallarına uymalarını teşvik etmek ve onların daha başarılı olmasını sağlamak için kurallara riayet eden atlarını dllendirmelidir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1994.

Açıkgöz, K. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.

Ada, S. ve Çetin, M. Ö. **Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?** 2. Baskı Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Ada, S. **“Öğretmen Yetiştirme Sorunu”** Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/BA Yayınları. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul Mart/Nisan 1996.

Aksu, A. **"Okul Müdürlerinin Etkiliği ve Okul İklimi"** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, 1994.

Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, Cilt: 7, s: 21–22, Ana Yayıncılık A.Ş. İstanbul, 1987.

Aral, S. **" Yeniden Yapılanma ve Değişimin Yönetimi"** 4. Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Kalite Derneği ve TUSİAD, Cilt: 1, s: 433–435, İstanbul 8–9 Kasım 1995.

Atıcı, M. **"İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi,** "www.yok.tr/egfak/meral.Html.

Aydın, M. **Eğitim Yöntemi**, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1994.

Aytekin. H. **"Sınıf Yönetimi"**, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No: 159, Ankara, 2000.

Aydın M. **Çağdaş Eğitim Denetimi** , Pegem Yayınları, Ankara, 1993.

Aydın M. **Örgütlerde Çatışma**, Bas-Yay Matbaası,Ankara, 1984.

Aydın, M. **Eğitim Yönetimi**. Dördüncü Baskı, Hatiboğlu Yayınevi,Ankara, 1994.

Aydın. M. **Eğitim Yönetimi** Hatiboğlu Yayınevi, Ankara,1994

Aytaç, T. **Okul Merkezli Yönetim, Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.

Aytuna. H. "**Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik Ve Sorunları**".Öğretmen Kitapları Yayınları, Ankara,1963.

Bahar, M. "**Özel Okul Müdürleri ile Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar.**" Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi,İstanbul, 1999.

Balcı, A. **Örgütlerde Gelişme**, Pegem Yayınları,Ankara, 1995.

Balcı. A. **Etkili Okul**, Erek Ofset, Ankara, 1994.

Baltaş, A. Baltaş, Zuhul, **Stres ve Başa çıkma Yolları**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1996.

Baltaş, A. **Ekip çalışması ve Liderlik**, Remzi Kitabevi, 2.Baskı, İstanbul 2001.

Başaran İ.E. "**Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi**", Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 139, Ankara,1989.

Başaran, İ. E. "**Kaliteli Bir Temel Eğitim Nasıl Olmalıdır?**" Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli, Türk Standartları Enstitüsü, Atatürk Kültür Merkezi, İstanbul, 15 Nisan 1994.

Başaran, İ. E. **Eğitim Yönetimi**, Dördüncü Kez Yeniden Yazım, Feryal Matbaası, Ankara, 2000.

Başaran, İ. E. **Türkiye Eğitim Sistemi**, Özel Basım, Ankara 1994.

Başaran, İ. E. **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış**, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1992.

Başaran, İ.E. "**Örgütsel Davranış**", Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 108, Ankara, 1982.

Bennis Warren. **Bir Lider Olabilmek**. Çev. Utku Teksöz. İstanbul: Sistem Yay. 1999.

Bilgen, S. "**Eğitim ve Disiplin**" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/BA A.Ş. Kültür Koleji Yayınları, No:18, s:20–21, İstanbul Eylül/Ekim 1991.

Binbaşoğlu C. **Eğitim Psikolojisi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1990.

Binbaşoğlu C. **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşoğlu Matbaası, Ankara. 1988.

Binbaşoğlu C. **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara, 1981

Bingöl. D. "**İşyeri Disiplini Ve Çalışma Barışı**", BASİSEN Eğitim Ve Kültür Yayınları, No: 21, İstanbul, 1990.

Bayrak, S. ve Mohan, Y. (2001), "**Erkek Yöneticilerin Çalışma Yaşamı ve Liderlik Davranışları Açısından Kadın Yöneticileri Algılama Tarzları**", Amme İdaresi Dergisi, Cilt 34, Sayı 2, ss. 89-114.

Bossing, N. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, Çev: Necmi Sarı, Maarif Basımevi, İstanbul,1955.

Bossing, J. J. **Kalite Okulları**, Çev. Hayal Koksak. İstanbul: Dünya Yayınları, 2000.

Bozkurt, A. "**Öğrenen Örgüt**" Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Ed. Cevat Elma ve Kamile Demir, Anı Yayıncılık, s:43 – 61, Ankara 2000.

Bursalıoğlu, Z. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Dokuzuncu Baskı. Ankara: Pegem Yayınları, 1994.

Bursalıoğlu, Z. "**Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**", Personel Geliştirme Merkezi Yayın No:9 Ankara, 1994

Bursalıoğlu, Z. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem Yayınları, 1991.

Bursalıoğlu, Z. "**Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**" 6. baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982

Büyük Sözlük, Ansiklopedik Yayıncılık, İstanbul, 1982.

California Psychological Inventory, Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1987.

Chapman, Elwood N. & Pat Heim, **Liderliği Öğrenmek**, (Çev.) Alp Durmuş, Rota Yayınları, 1997

Cansen, K. E. "**Yaşam Kalitesi ve Eğitim**" 4. Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite. Kalite Derneği ve TUSİAD, Cilt: 1, s: 729–730, İstanbul 8–9 Kasım 1995.

Celep, C. "**Demokratik Bir Eğitim Sistemi İçin**" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/PA A.Ş. Yayınları, sayı: 38. s: 20–24, Ocak Şubat 1995.

Celep, C. **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Anı yayıncılık, Ankara 2000.

Charrier,H.;Ozouf, R. "**Yaşanmış Pedagoji**", Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 1972.

Çelik, V. "**Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini**". Verimlilik Dergisi, No:3, 1997

Çelik, V. **Eğitimsel Liderlik**. İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.

Çelik, V. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 1997

Çelikkaya, H. "**Eğitimin Görev ve Fonksiyonları**" Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı:7, s:41–49, İstanbul, 1995.

Çetin, Ş. "**Lise Müdür ve Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışları ve Okul Başarısı**". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, 2001.

Çordan, B. "**Eğitim Yönetimi ve Kalite**" 4. Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Kalite Derneği ve TUSİAD, Cilt: 1, s: 11–13, İstanbul 8–9 Kasım 1995.

Decrane, A. "**Gelecek için Liderlik**." Executivc Exceclience. 21. ss.22–23, 1998.

Demiray, K. **Temel Türkçe Sözlük** , İstanbul, 1980

Demirtaş, H. "**Etkili Eğitim Yöneticisinin Davranışları**". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, 1997.

Demirtürk, B. A Preliminary Study tovwards the Development of the Turkish Form of the Dergisi, YA/BA A.Ş. Kültür Koleji Yayınları, No:63, s:24–29, Temmuz-Ağustos-Eylül 1999.

Direk, N. "**Sosyal Bilimlerde Eğitim Sorunları**" Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaklaşımı Destekleme Derneği Yayınları 1. Cem Yayınevi. S:87-97, İstanbul 1993.

Dunham, J. **Developing Effective School Management**, Routledge, London 1995.

Durucan, M. "**Nitelikli Eğitim**" MPM Anahtar Dergisi, yıl: 11, sayı: 130, s: 16, Ekim 1999.

Durmuş, Fatih, **Lise yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarına ilişkin özdeğerlendirmeleri**, Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2003

Drucker, P., **Gelecek İçin Yönetim 1990 lar ve sonrası**, Çev. F. Üşçan,

Efil, İ. **Yönetimde Kalite Kontrol Çemberleri ve Uygulamadan Örnekler**, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları N: 79, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 1993.

Eğitim Yönetimi, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, s: 17-30. İstanbul 1998.

Ensari, H. "**Okul Yönetimi ve Liderlik**". Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. İstanbul Üniversitesi SBE, 1993.

Ensari, H. **21. Yüzyıl Okulları İçin TKY**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.

Ensari, H. "**Eğitim Yönetimi ve Liderlik**", Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul 1993.

Erden, M. Akman, Y. **Eğitim Psikolojisi** , Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

Erdener B. "**Kalite, İnsanın İçinde Keşfedilmeyi Bekler**" MPM Anahtar Dergisi, yıl: 11, sayı: 135, s:9. Mart 2000.

Erdoğan, İ. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Erdoğan, İ. **Sınıf Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Eren, E. **Yönetim Psikolojisi**. Dördüncü Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 1993.

Eren, E. "**İşletme Örgütleri Açısından Yönetim Psikolojisi**" , İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:209, İstanbul, 1989.

Ergin, D. Yaşar, **İnsan Kaynakları Yönetimi Ders Notları**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul 1996.

Ergün, M., "**İstenmeyen Davranışlara Okul Yönetiminin Tepkileri Ne Olmalı?**",
<http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=5891&baslik=istenmeyen>

Fındıkçı İ. "**Öğretmen Eğitimi Dünya Konferansı Toplandı**" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/BA A.Ş. Kültür Koleji Yayınları, No:42, s: 20–22, İstanbul Eylül / Ekim 1995.

Fındıkçı, İ. **Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme**, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, 1996.

Foucault, M. **Hapishanenin Doğuşu**, İmge Yayınevi. Ankara, 1992.

Foucault, M. **Hapishanenin Doğuşu**, İmge Kitabevi. Ankara, 2000.

Geçtan, E. "**Çağdaş İnsanda Normaldışı Davranışlar**", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 69, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1978.

Ginott.Haim G. "**Sınıf İçinde Olumlu Bir Ortam Nasıl Oluşturulur?**" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/BA Yayınları, Sayı: 3, S: 27–30, İstanbul Mayıs-Haziran 1988.

Glasser, W. **Başarısızlığın Olmadığı Okul**, Beyaz Yayınları, (Çev.) Kıvılcım Teksöz İstanbul 1999

Gordon. T. **Etkili Öğretmen eğitimi** , Sistem Yayıncılık, Ankara, 1998

Gordon. T. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi** , TA-PA Yayınları İstanbul, 1993.

Gözütok, D. "**Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Davranışlarına Etkisi**" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/BA Yayınları, Kültür Koleji yayınları, sayı: 8, sayfa:35–38, Temmuz/Ağustos 1989.

Greene, B. **New Paradigms For Creating Quality Schools**, New View Publications, Chapel Hill 1994.

Gümüşeli, A. İ. "**Öğretim Liderliği ve Etkili Okul**" Yaşadıkça Eğitim Dergisi, YA/BA Yayınları, s:46, s:10–14, Mayıs/Haziran 1f996.

Gümüşeli, A.İ. "**İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.**" Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, 1996a.

Gümüşeli, A.İ. "**Öğretim Liderliği**". Verimlilik Dergisi, Sayı 4, 1996b.

Güngör, H.F. "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri.**" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. 2001.

Gürüz, K. "**Eğitim Yönetimi ve Kalite**", 4. Ulusal Kalite Kongresi, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Kalite Derneği ve TUSİAD, Cilt: 1, s: 15–22, İstanbul 8–9 Kasım 1995.

Hail, J. Tillmann. **School Recrcation: Its Organization, Supervision and Administration.** Dubuque:Wm. C. Brovvn and Company, 1966.

Hesapçioğlu M. ve Taymaz H. **Bursahođlu'na Bir Armađan, Túrkiye'de Eğitim Yönetimi,** Ed. Kúltür Koleji Eğitim Vakfı yayınları, İstanbul,1998

Hesapçioğlu, M. "**Etkin Okul Araştırmaları**" Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde **Arayışlar** 1. Sempozyum Bildiri Metinleri, Yayına Hazırlayan: İlhami Fındıkçı, Kúltür Hizmetleri A.ř., Kúltür Koleji Yayınlan, No:1, s: 238-242, İstanbul 1990.

Hesapçioğlu, M. "**Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar**" 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme vakfı Yayınları: 4, s: 399- 405, Ankara 11-13 Ocak 2001.

Hesapçioğlu, M. **Öğretim İlke ve Yöntemleri,** Beta Basım Yayım Dağıtım A.ř.İstanbul, 1998.

Hesapçioğlu, M. **Túrkiye'de Eğitim Yönetimi,** Kúltür Koleji Eğitim Vakfı yayınları, s:31 38, İstanbul, 1998.

Humphreys, T. **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** , Epsilon Yayınevi, İstanbul .1998.

İlgar, Lütfü. **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi,** Beta Basım, İstanbul, 2000.

Işıkhan, V. "**Çalışma Hayatının Kalitesinin geliştirilmesi Zor Bir İllüzyon mu?** " MPM Anahtar Dergisi, yıl:10, sayı: 114, s:6-7, Haziran 1998.

Kaçmaz. T. "**Alan Tecrübesinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlilik Seviyelerine Etkileri**". www.yok.gov.tr/egfak/tarkan.html

Kant, I. "**Ahlak Metafiziğinin eleştirisi**", T.F.K. Ankara, 1995

Karasar, N. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. 9. Basım. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, Ankara, 1998.

Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, Ankara, 1995.

Kaya, Y. K. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**. Üçüncü Baskı.,Hacettepe Üniversitesi, 1981.

Kaynak. T. "**Organizasyonel Davranışlar**". İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. No: 11*7. İstanbul. 1990.

Keçecioglu, T. **Liderlik ve Liderler**, KalDer Yayınları No:24, Mavi tanıtım ve Pazarlama Ltd. Şti. İstanbul, 1998.

Kılınç, T anıl. "**Durumsal Liderlik Anlayışında Gelişmeler: Liderliğe İkameler Yaklaşımı**", İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi. C.24, Nisan, 1995.

Kocabaş, İ. "**Toplam Kalite Yönetiminin Eğitimde Sağlayacağı Yararlar**" Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme, Ed. Mithat Çoruh, Haberal Eğitim Vakfı, Ankara 1997.

Koçel, T. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, Yedinci Baskı, 1999.

Koçel. T. "**İşletme Yöneticiliği**. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları , No:205. İstanbul, 1985.

Öner, Necla, **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1993.

Özer. A.K. **İletişimsizlik Becerisi** , Varlık Yayınları, İstanbul, 1995.

Özyürek, M. **Sınıfta Davranış Yönetimi**, Karatepe Yayınları, Ankara, 1997.

Paksoy Mahmut, 2002, **“Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi”**, İstanbul İşletme Fak. No: 282

Robbins, S.P. **Örgütsel Davranışın Temelleri**, (Çev: S.A. Öztürk), ETAM A.Ş. Basım ve Yayım, Eskişehir, 1994.

Sarıtaş, M. **"Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar"** , Nobel Yayıncılık, Ankara, 2000.

Sergiovanni, T. Burlingame, Coombs and P.W. Thurston. **Educational Governance and Administration**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1980.

Sezgin, İ. **"Genel ve Mesleki Ortaöğretimde Niteliğin Yükseltilmesi"** Türk Milli Eğitimde Kalite Paneli, Türk Standartları Enstitüsü, Atatürk Kültür Merkezi, İstanbul 15 Nisan 1994.

Skinner, B.F. **"The Technology Of Teaching"**, Meredith, New York, 1968. Slee, Roger, Changing Theories And Practices Of Discipline, The Falmer Press, London 1995.

Sönmez, V. **"Öğretmen El Kitabı"**, Anı Yayıncılık, Ankara,1999.

Stoner, J. **"Vizyon, Misyon ve Değerler"**. Çev. Y. Cingöz, T. Savaşer, U. Esen & G. Gülay. Executive ExccIIcncc, s. 2, 1997.

Şahin, Ali.H , H.Temizel, E.Örseli .**Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Kendi liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma**, Osman Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F, 3.Ulusal Bilgi ve Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Eskişehir, 2004.

Şekerci, M. "**Bilgi toplumu Olma Yolunda Eğitim**" NIPNI Anahtar Dergisi, yıl: 11, sayı: 130, s: 17, Ekim 1999.

Şişman, M. **Öğretmenliğe Geçiş**, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2000.

Tabancalı, E. "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin 'Yapıyı Kurma' ve 'Anlayış Gösterme Boyutlarına İlişkin Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri.'**" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1995.

Tannenbaum, A. S. **İşletmede Sosyal Psikoloji**, Çev.; N. Sağtür, Ankara, A.I.T.I.A. Yayını, 1978

Tatar, M. "**Sınıf Yönetimi, Disiplin**", Milli Eğitim Dergisi, Sayı.T31, Ankara, 1996.

Taymaz, A. H. **Okul Yönetimi**, Üçüncü Baskı, Ankara, 1995.

Tezcan, M. "**Eğitim Sosyolojisi**", Bilim Yayınları, Ankara, 1988.

Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Kalite Derneği ve TUSİAD, Cilt: 1. s: 255 261, İstanbul 8–9 Kasım 1995.

Tosun, Ülkü, "**Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Anlayışı**", Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2001

Uysal, A. "**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları**" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, 2001.

EKLER

Ek-1 Anket Örneği

Değerli öğretmenler;

Bu anket ilköğretim kurumu yöneticilerinin okuldaki (ast üst ilişkileri ile ilgili) disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumlarının incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlginiz ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hatice Özden ÖZCAN
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

1. Bay 2. Bayan

2. Yaşınız

1. 21-25
2. 26-30
3. 31-35
4. 36-40
5. 41-45
6. 46-50
7. 51 ve üzeri

3. Branşınız

1. Sınıf Öğretmeni
2. Branş Öğretmeni

4. Eğitim Düzeyiniz

1. Önlisans
2. Lisans
3. Yüksek Lisans
4. Doktora
5. Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

5. Mezun Olduğunuz Fakülte

1. Eğitim Fakültesi
2. Fen-Edebiyat Fakültesi
3. Teknik Eğitim Fakültesi
4. Mühendislik Fakültesi
5. Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

6. Mesleki Kıdeminiz

1. 1-5
2. 5-10
3. 10-15
4. 15-20
5. 20 ve üzeri

7. Yöneticilikle ilgili kurs-seminer veya eğitim aldınız mı?

1. Evet
2. Hayır

8. Disiplin yönetimi ile ilgili eğitim aldınız mı?

1. Evet
2. Hayır

İlköğretim kurumu yöneticilerinin okuldaki (ast üst ilişkileri ile ilgili) disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumları ile ilgili aşağıdaki ifadeleri okuyarak aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okul müdürü okulda disiplin uygularken adaletli davranmaktadır.					
2	Okul müdürü okulda disiplin uygularken kinci bir tutum izlemektedir.					
3	Okul müdürü okulda disiplini sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurmaktadır.					
4	Okul müdürü astlarını istenmeyen davranışları yapmaktan korumak için sık sık disiplin kurallarını hatırlatmaktadır.					
5	Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için disiplin kurallarına dayanarak gözdağı verir.					
6	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının tutumlarının nedenlerini araştırır.					
7	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarını istenen davranışları yapacak şekilde yetiştirir.					
8	Okul müdürü disiplin kurallarına uygun davranmayan astlarının sorunlarını çözmek için onlara kılavuzluk yapar.					
9	Okul müdürü disiplin kurallarını astlarını istenmeyen davranışlardan kurtarma aracı olarak görür.					
10	Okul müdürü istenmeyen davranışları önlemek için astlarının kendi özdenetimlerini gerçekleştirmeleri gerektiğine inanır.					
11	Okul müdürü astlarının disiplin için kendi özdenetimlerini sağlamasıyla ceza kurallarına gerek kalmayacağını ifade eder.					
12	Okul müdürü disiplini sağlamak için ceza vermekten hoşlanır.					
13	Okul müdürü disiplini, istenmeyen astını korkutma aracı olarak görür.					
14	Okul müdürü disiplini, istemediği astına zarar vermek için bir araç olarak görür.					
15	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına ne derece uyduklarını izlemektedir.					
16	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uyum derecelerine göre astlarını ödüllendirmektedir.					
17	Okul müdürü astlarının disiplin kurallarına uymayan astlarını cezalandırmaktadır.					
18	Okul müdürü bilgili, donanımlı, nesiller yetiştirmek hedefiyle disiplin sorunları karşısında bireysel çıkarılardan uzak uzlaşmacı, yapıcı tutum sergilemektedir.					
19	Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir					
20	Okul müdürü disiplin sorunlarında astlara karşı tatlı sert davranmaktadır.					

