

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 2

Sayı / Issue: 1

Nisan / April

2019

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA
**INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: THEORY AND
PRACTICE**

Cilt / Volume: 2

Sayı / Issue: 1

Nisan / April 2019

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Baş Editörler / Editors-in-chief

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi Nihan POTAS

Editör/ Editor

Şuay Nilhan AÇIKALIN

Teknik Düzenleme

Deniz GÖRGÜLÜ

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

Haberleşme / Information

ijleadership@gmail.com

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan kör hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Mina ABBASIYANNEJAD	UPM
Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University
Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul University
Dr. Esra Soydaş AKYOL	Yıldırım Beyazıt University
Dr. Yakup ALBAYRAK	Namık Kemal University
Dr. Akbar Rahimi ALISHAH	Aydın University
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University
Dr. Hüseyin BAĞCI	Orta Doğu Teknik University
Dr. Uğur BERBEROĞLU	Ankara Oncology Training and Research Hospital
Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal University
Dr. Purnima Mehta BHATT	Hood College Frederick MD
Dr. Sabri ÇELİK	Gazi University
Dr. Gandolfo DOMINICI	Palermo University
Dr. Manuel Albert M. FERREIRA	SCTE-IUL
Dr. Arzu GÜLER	Adnan Menderes University
Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University
Dr. John KANTOR	Allient International University
Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU	Hacettepe University
Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Dr. Elife KILIÇ	İstanbul University
Dr. Melek KÖRÜKÇÜ	Niğde Ömer Halis Demir University
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Zhumabekova Fatima NIYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Dr. Emine ORHANER	Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Binali Yıldırım University
Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran University
Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. Manuela PISCITELLI	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli
Dr. Joan Pere PLAZA	Escola Superior de Comerç Internacional University
Dr. Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. Nilanjan RAY	Adamas University
Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University
Dr. Oktay TANRISEVER	Orta Doğu Teknik University
Dr. Hasan TATLIPINAR	Yıldız Teknik University
Dr. Binali TUNÇ	Mersin University
Dr. Necla TURANLI	Hacettepe University
Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin University
Dr. G. Çiğdem YALÇIN	İstanbul University
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association

* Soyadına göre sıralama yapılmıştır /Sorted according to surname

2. CİLT 1. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 2ST VOLUME 1ST ISSUE

Dr. Şükrü ADA	Uludağ University
Dr. Abdullah BALIKÇI	İstanbul University
Dr. Hüseyin ERİŞ	Harran University
Dr. İnci Öztürk FİDAN	Mehmet Akif Ersoy University
Dr. Tuncer FİDAN	Mehmet Akif Ersoy
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale 18 Mart University
Dr. Nilay NEYİŞÇİ	Hacettepe University
Dr. Elif Gamze ÖZCAN	Turkey Ministry of Education
Dr. Nihan POTAS	Hacı Bayram Veli University
Dr. Şükrü Anıl TOYGAR	Selçuk University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teacher's Views on 360 Degree Performance Evaluation System

Nuray ÖZGE SAĞBAŞ & Cengizhan ÖZKAN 1

The Impact of Leadership Style on Organizational Citizenship Behavior: Determining the Level of Motivation in Health Workers

*Liderlik Tarzının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi: Sağlık Çalışanlarında
Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi*

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY 19

Yeni Düzen Arayışında Doğal Liderler: Güvenlikleri ve Güvendikleri

Natural Leaders in the Context of the New Order: Their security and Humans They Trust

Menderes ALPKUTLU 41

Okul Yöneticisi Yetiştirmede Dünyadaki Eğilimler ve Türkiye İçin Öneriler

Tendencies in Training of School Principals in the World and Suggestions for Turkey

Gökhan SAVAŞ 59

Eğitim Örgütlerinde Yerelleşme

Decentralization of Education Organizations

Deniz GÖRGÜLÜ 73

Editör'den

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama'nın 2. Cilt 1. Sayısını **Siz**, değerli okurlarımıza sunmaktan büyük heyecan ve mutluluk duymaktayız.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, her zaman uluslararası bilimsel ve akademik standartları esas alan bir yayın politikası benimsemektedir. Bu bağlamda, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlamaya devam edecektir.

Dergimizin bu sayısında liderlik alanında kaleme alınmış birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler ve diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunacaktır.

Dergimiz için değerli katkılarda bulunan danışma kurulu, hakem kurulu ve yazarlara teşekkürü bir borç biliriz. Bir sonraki sayımızda görüşene kadar her daim sevgi ve sağlıkla kalmanızı dilerim.

Nisan 2019

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

360 DERECE PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Nuray ÖZGE SAGBAŞ² & Cengizhan ÖZKAN³

Öz

Bu çalışmanın amacı, 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin saptanmasıdır. Bu bağlamda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden görüngübilim(fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Pursaklar ilçesinde kamu okullarında görev yapmakta olan 63 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminin olması gerektiği yönünde görüş bildirdiği saptanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu yapılan pilot uygulamadaki değerlendiricilerden öğrenci, veli değerlendirmesinin öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vereceği, öğretmen- öğrenci etkileşimini olumsuz etkileyeceği; öğretmenlerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmesine yönelik objektif olunamayacağı ve okul ikliminin bozulacağı yönünde olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu okul müdürlerinin performans değerlendirmesi yapması yönünde olumlu görüş bildirmişler ve bunun objektif olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler, okul müdürünün öğretmen performans değerlendirmesinde sınıf başarısı ve öğrenci gelişimine yönelik ölçütleri de kullanmalarını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: performans, 360 derece performans değerlendirme, objektiflik

Teacher's Views on 360 Degree Performance Evaluation System

Abstract

The aim of this study was determine the ideas of teachers relating to the system of 360 degree performance evaluation. In this context, this study was designed by using qualitative research method and phenomenologic design. Sixtythree teachers working in public primary schools in Pursaklar, in Ankara province participated. According to the findings the search, most of participants stated that there must be teachers' performance evaluation system. A great majority of the participants expressed a negative opinion that student and parent evaluation in this pilot application would harm teacher's reputation and it would affect the relation between students and teachers in a negative way. Besides, they purported that teachers cannot evaluate themselves and each other objectively and so this evaluation would harm school environment. A great majority of the participants expressed the opinion that principals should carry out the performance evaluation of teachers. In addition teachers participating in this study suggested that principals should use the criterions intended for class success and progress of students.

Keywords: performance, 360 degree performance evaluation, objectivity

¹ 13. Uluslararası Amasya EYED-DER Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Şube Müdürü, E-posta: nurayozgesagbas@hotmail.com

³ Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü, E-posta: cengizgeycek@gmail.com

Giriş

Örgütlerin başarısı, insan kaynaklarının etkin bir şekilde yönetimine bağlıdır(Collings & Wood, 2009, s. 1). İnsan kaynaklarının yönetimi, iş ilişkileri konusunda çalışanların eğitimi, performanslarının değerlendirilmesi, sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması ve varsa hataların telafi edilmesi sürecidir (Desler, 2013, s. 2). Performans değerlendirme ise çalışanların örgüt tarafından belirlenen amaçları bireysel düzeyde ne derece gerçekleştirdiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalardır (Özdemir, 2014, s. 113).

Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için geçmişten günümüze farklı uygulamalar yapmıştır. Son olarak MEB'in (MEB, 2017a) 2015- 2019 Stratejik planında ve 2017 – 2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b) öğretmenlerin gelişimini sağlamak ve eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemini getirmeyi planladıkları görülmüştür. MEB öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde veli, öğrenci, okul müdürü, meslektaş ve öğretmenin öz değerlendirmesinden faydalanarak öğretmenlerin 360 derece performanslarını saptamayı planlamaktadır.

Edwards ve Ewen'a (1996) göre performans değerlendirme, denetim odaklıdır. Ekip çalışması ve çalışanların daha güçlü hale getirilmesi yaygınlaştıkça kurumlar çok yönlü bir yaklaşım olan 360 derece performans değerlendirme modelini uygulamaya başlamışlardır. 360 derece performans değerlendirme, örgüt içindeki işgörenin sergilediği performansının üst konumundaki yöneticisi, meslektaşları ile astları tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunun işgörene bildirilmesini izleyen bir süreçtir (Uyargil, 1994, s. 31). Bir başka tanıma göre 360 derece performans değerlendirme, iş görenin performansının iç ve dış paydaşlar olarak adlandırılan kişiler tarafından değerlendirilmesidir (Özdemir, 2014, s. 120).

360 derece performans değerlendirme için alanyazında çoklu değerlendirme, yukarıya doğru değerlendirme, iş arkadaşlarınca değerlendirme, çok kaynaklı değerlendirme, tam kapsamlı değerlendirme gibi kullanılan pek çok ifade bulunsa da yapılan değerlendirmede izlenen süreç neredeyse birbirine oldukça benzerdir(Garavan vd., 1997, s. 134). Bu değerlendirme, değerlendirme sürecinde yer alan kişilerin yanında çalışan işgörenin kendisini de değerlendirmesini içeren bir uygulamadır. Bu değerlendirme sistemi, işgören konumunda bulunan çalışanların iş ilişkisinde bulunduğu kişilerle arasındaki örgüte yönelik algılarının ne yönde olduğunun belirlenmesine olanak sağlar. 360 derece performans değerlendirmenin özünde, iş görene yönelik geçerli, güvenilir ve örgütsel amacın gerçekleştirilmesine hizmet edecek bilgilerin elde edilmesi yer almaktadır. Bu uygulama sürecinde amaç, performans değerlendirme amaçları ile işgören konumunda yer alan çalışanın yaptığı iş arasındaki etkileşimi belirlemektir. Bu etkileşimi en iyi şekilde değerlendirecek olanların da bireyin çalışma ortamındaki ve yaptığı iş nedeniyle iletişimde bulunduğu kişilerin olduğu düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinde 360 derece performans değerlendirme sistemi incelendiğinde, öğretmenin performansını değerlendirmek için okul yöneticisi, aynı örgütteki öğretmen arkadaşları, öğrenciler ve velilerden görüş alınması fikri ön plana çıkmaktadır. Tucker ve Stronge (2005), Öğretmen Değerlendirme ve Öğrenci Öğrenmesini Birleştirme (Linking Teacher Evaluation and Student Learning) adlı kitabında öğretmenlerin değerlendirilmesi çabalarına öğrenci başarısının eklenmesinin okulların daha yüksek standartlara ulaşmasına ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir.

Eğitim uzmanı Marshall (2009), Öğretmen Denetimi ve Değerlendirmesini Yeniden Düşünme (Rethinking Teacher Supervision and Evaluation)' de sürekli öğrenme, takım çalışmasının geliştirilmesi ve güven ortamının oluşturulması için öğretmenlerle ekipler halinde çalışmanın ve

periyodik olarak değerlendirme yapmanın önemine değinmiştir. Danielson ve McGreal (2000), Öğretmen Değerlendirmesi: Meslekî Uygulamayı Artırmak İçin (Teacher Evaluation: To Enhance Professional Practice) adlı eserinde öğretmenlerin kendilerini öz değerlendirme yoluyla değerlendirmelerinin meslekî gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir. Yine bahsi geçen kitapta okul yöneticisinin günlük etkileşimler yoluyla öğretmenlere sürekli geribildirim vermesinin önemine değinilmiş; böyle bir geribildirim sonucunda öğretmen performansında iyileşme olmaması durumunda öğretmene destek hizmeti verilmesini önerilmiştir.

Yine öğretmen performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi öğretmenin sergilediği becerilere yönelik olarak gerçekçi veri sunar. Diğer yandan böyle bir değerlendirmenin öğretmenin kendisine düşük not veren öğrenciye düşük notla karşılık vermesi gibi olumsuz yanı da vardır. Bu değerlendirme sisteminde veliler ise, öğrencileri ile olan iletişimlerini yönünden öğretmen başarısını dolaylı olarak gözleyen kişi durumundadır. Velilerden objektif değerlendirme sonuçları almak için periyodik olarak veliler ile görüşmeler yapmak gerekir (Arslan & Sayın, 2017, ss.1228-1229).

Eğitim ile ilgili sivil toplum örgütleri ve sosyal medya tarafından bu konu pek çok kere gündeme getirilmiş ve öğretmenlerin eleştirileri öğretmen odalarında, yazılı ve görsel basında, sivil toplum kuruluşlarında tartışılmıştır. MEB’de çalışan öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sisteminin merkezinde olmaları nedeniyle bu sistemle ilgili algılarının belirlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin algılarının ortaya konulması, bakanlık yetkilileri ve araştırmacılar tarafından gelecekte yapılacak performans değerlendirme planlamalarına yönelik oluşturulacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmenlerin;

1. 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesi konusundaki görüşleri nelerdir?
2. 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin çalıştıkları kurumdaki meslektaşlarının öğretmenleri değerlendirmesi konusundaki görüşleri nelerdir?
3. 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesi konusundaki görüşleri nelerdir?
4. 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin velilerin öğretmenleri değerlendirmesi konusundaki görüşleri nelerdir?
5. 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri (öz değerlendirme) konusundaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden görüngübilim(fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bir durumu analiz ve betimleme konusunda kişinin ya da grubun davranışlarını ve inançlarını yorumlama konusunda derinlemesine bilgi sağlar (Denzin & Lincoln, 2005, ss. 2-4). Görüngübilim deseni ise tüm katılımcılar için ortak olan ve yaşanan olgulara odaklanmaktadır. Veriler ise araştırmanın odak konusunu oluşturan olguyu deneyimleyen ve bu olguyu ifade edebilecek birey ya da gruptan elde edilir. Bu yöntemde görüşme, başlıca veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2007, s. 58).

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde esas, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ve standardize edilmiş önemli ölçüt ve bu ölçütün karşılığı olan durum üzerinde derinlemesine çalışılmasıdır (Patton, 2001, s. 238). Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, MEB'e bağlı kamu okullarında öğretmen olarak görev yapmaktır. Veri doygunluğuna ulaşıldığı için 63. katılımcıdan sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Seçilen öğretmenlerin demografik verileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet	n	Kıdem	n	Yaş	n	Fakülte	n
Kadın	43	1-10 Yıl	18	20-30 Yaş	14	Eğitim Fakültesi	57
Erkek	20	11-20 Yıl	37	31-40 Yaş	28	Diğer Fakülteler	6
		20 Yıl Üzeri	8	41 ve Üzeri	21		

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 63 öğretmenden 43'ü kadındır. Öğretmenlerin neredeyse yarısının 11-20 yıl kıdem aralığında yer aldığı, 20 yıl üzeri kıdemi olanların ise 8 kişi olduğu görülmektedir. 14 katılımcının 20-30 yaş aralığında, 28 katılımcının 31-40 yaş aralığında ve 21 katılımcının da 41 yaş üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Fakülte bağımsız değişkeni incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (57 kişi) eğitim fakültesi mezunu olduğu, diğer fakültelerden mezun olanların ise 6 kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında alanyazın taraması yapılarak performans değerlendirme ve performans yönetimine ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme formuna, eğitim yönetimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan üç maarif müfettişinin, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanının görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Bu sorular şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 2- Çalıştıkları kurumdaki meslektaşlarının öğretmenleri değerlendirmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- 3- Öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 4- Velilerin öğretmenleri değerlendirmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri (öz değerlendirme) konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 6- Sizce öğretmen performans değerlendirme sistemi nasıl olmalıdır?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı geliştirildikten sonra görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar görüşmeleri birlikte yapmışlardır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onlara etik sözleşme imzalatılmıştır. Araştırma sırasında ise araştırmacılardan biri görüşmeyi yaparken diğer araştırmacı da katılımcı görüşlerini ilgili alana not etmiştir. Görüşmeler esnasında her sorunun karşılığı olan ifadeler ilgili kısma not alınmıştır. Bir katılımcı ise üçüncü sorudan sonra bu konunun kendisini rahatsız ettiğini ve diğer sorulara cevap

vermek istemediğini belirtmiştir. İlk üç soruya verdiği cevapların kullanılmasında ise bir sakınca olmadığını ifade etmiştir.

Formun birinci bölümünde katılımcılara ait demografik bilgiler yer almıştır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin *360 derece performans değerlendirme sistemine* ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorular, (1) okul müdürlerinin, (2) öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki meslektaşlarının, (3) öğrencilerin, (4) velilerin öğretmenleri değerlendirmesi, (5) öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri (öz değerlendirme) konusundaki olumlu- olumsuz görüşlerini ve nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Son soru ise (6) öğretmen performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen görüşleri tartışmaya açılmıştır.

Verilerin Analizi

Demografik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamalarına yer verilmiş, diğer alt problemlere ilişkin verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli tekniklere dayalı olarak topladığı verilerin temalara göre özetlenmesini ve yorumlanarak okuyucuya aktarılmasını içeren bir veri analiz çeşididir. (Özdemir, 2010, s. 336). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen görüşlerden doğrudan alıntı yapılırken önce öğretmeni simgeleyen "Ö" harfi, sonrasında öğretmenin sırasını belirten sayı ve ardından da soru numarası verilmiştir. Çalışmanın analizi sürecinde John W. Creswell'in(2013) nitel araştırma işlem basamakları takip edilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak kodlamalar yapmışlardır. Daha sonra bir araya gelerek bu kodlamaları karşılaştırmışlardır. Alanyazında kodlama güvenirliliği diye isimlendirilen bu süreçte, Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen formül $[[\text{Güvenirlilik} = \frac{[\text{görüş birliği} (68)]}{[\text{görüş birliği} (68)] + [\text{görüş ayrılığı} (7)]} \times 100]]$ kullanılmış ve uyum yüzdesi %90,6 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin % 80'in üzerinde olması yeterli görüldüğünden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) araştırmanın kodlayıcılar arası kodlama güvenirliliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Aynı ilçe içinde de olsa farklı eğitim bölgelerindeki öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin birbiriyle tutarlı olması, araştırmanın dış geçerliliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi süreçleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Görüşme sonrasında katılımcıya verdiği cevaplar okutulmuş; katılımcılar görüşlerini teyit etmişlerdir. Her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşme yapılan okullarda okul yöneticisi ile iletişime geçilerek bazı okullarda boş bir sınıf, bazı okullarda ise toplantı odaları görüşme yeri olarak kullanılmıştır. Ders bütünlüğünün bozulmaması için görüşmeler tenffüs saatlerine denk getirilmiştir. Formdaki ilk üç soru 63 katılımcının görüşlerini ifade ederken diğer sorular 62 katılımcının görüşlerini kapsamaktadır. Çalışmada 6 tema, 75 kod belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir. Öncelikle *360 derece performans değerlendirme sistemine* dair araştırmaya katılan öğretmenlerin genel görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin, meslektaşlarının, öğrencilerin, velilerin öğretmenleri değerlendirmesine ve öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarına ilişkin düşünceleri

Değerlendirme Yapacak Kişiler	Uygun Olduğunu belirtenler(n)	Kısmen Uygun Olduğunu belirtenler(n)	Uygun Olmadığını belirtenler(n)	Görüş Bildirmeyenler(n)
Müdür	43	3	9	8
Meslektaşlar	5	6	50	2
Öğrenci	5	4	53	1
Veli	7	7	47	2
Öz Değerlendirme	28	9	22	4

Tablo 2’ de öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden müdür değerlendirmesini uygun bulanlar 43 kişi, öz değerlendirmeyi uygun bulanlar 28 kişi, veli değerlendirmesini uygun bulanlar 7 kişi, öğrencilerin ve meslektaşlarının değerlendirmesini uygun bulanlar ise 5 kişi olmuştur. Burada okul müdürü değerlendirmesi ve öz değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerinden kısmen uygun olduğunu belirtenler ve uygun olduğunu belirtenler birlikte ele alındığında sırayla müdür değerlendirmesi % 73.01, öz değerlendirme % 58.73, veli değerlendirmesi % 22.22, meslektaş değerlendirmesi % 17.46, öğrenci değerlendirmesi ise %14.28 oranında destek görmüştür. Ancak burada müdür değerlendirmesi için %12.69, öz değerlendirme için ise % 6.34 olduğu dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin en uygunsuz bulduğu değerlendirme ise öğrenci değerlendirmesi (% 84.12) olarak yer almıştır. Meslektaş değerlendirmesinin (%79.36) ve veli değerlendirmesinin de (% 74.60) uygun olmadığını düşünen öğretmen sayısı % 70’in üzerindedir. Meslektaş değerlendirmesini uygun bulmayanlar % 34.92 iken müdür değerlendirmesinin uygun olmadığını belirtenlerin oranı % 14.28’de kalmıştır. Başka bir anlatımla öğretmenler değerlendirici olarak müdür değerlendirmesinin ve öz değerlendirmenin uygun olduğu kanaatindeyken; meslektaş, öğrenci ve veli değerlendirmesinin uygun olmadığını belirtmektedirler.

Tablo 3’te okul müdürlerinin, öğretmenleri değerlendirmeleri konusuna dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Değerlendirmesinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
1. Okul müdürleri değerlendirme yaparken objektif olmalı	29
2.Okul müdürleri değerlendirme yaparken rehberlik faaliyetlerinde bulunmalı	5
3.Okul müdürleri değerlendirme yaparken uzun süre gözlem yapmalı	5
4.Okul müdürleri genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon yönlerini de dikkate alarak öğretmenleri değerlendirmeli	5
5. Değerlendirmede kullanılacak ölçütler net olmalı	5
6.Değerlendirme yapacak okul müdürü yetkin olmalı	4
7. Değerlendirme yapacak okul müdürü adil olmalı	3
8. Değerlendirme yapacak okul müdürü tecrübeli olmalı	2
9.Değerlendirmede okul müdürü ve müdür yardımcıları birlikte görev almalı	1

Tablo 3 incelendiğinde en fazla dile getirilen görüş (29 kişi) araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmen performanslarını değerlendirirken objektif davranmaları yönündedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürleri gerçekçi ve yansız değerlendirme yapabilirlerse olumlu bir uygulama olabileceğini düşünüyorum” (Ö7, 1).

“Kesinlikle çok etkili bir yöntem. Öğretmenlerin performanslarını görerek hiçbir yanlılık durumu olmadan objektif bir değerlendirme sunar” (Ö15, 1).

“Objektif kalmaları sağlandığı taktirde mantıklı ve iyi bir uygulamadır” (Ö58, 1).

“Öğretmeni tanıma açısından diğer değerlendiricilerden daha objektif ve doğru karar verebileceğini düşünüyorum. Değerlendirmede uzun süreli bakış açısı önemli.” (Ö51,1).

Okul müdürlerinin değerlendirme yaparken rehberlik yapmaları gerektiği yönünde görüş belirten bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü öğretmene rehberlik yapmalı, yol gösterici olmalı. Not vermesini doğru bulmuyorum.” (Ö4, 1).

Okul müdürlerinin değerlendirme yaparken uzun süre gözlem yapmaları gerektiği yönünde görüş belirten bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürleri öğretmen ile aynı kurumda uzun süreli çalıştığı için öğretmenlerin performans değerlendirmesi konusunda en sağlıklı değerlendirmeyi okul müdürlerinin yapacağı kanısındayım.” (Ö14, 1).

“Öğretmeni kontrol etmek, sınıf yönetimini gözlemlemek ve öğrencilerle iletişim becerilerini görebilmek adına doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum.” (Ö55, 1).

Okul müdürlerinin değerlendirme yaparken kullanılacak ölçütlerin net olması gerektiği yönünde görüş belirten bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bir müdür öğretmenleri derslerine girerek, gözlemleyerek değerlendirebilmelidir. Fakat okul içindeki huzur açısından oldukça objektif ve herkes tarafından kabul görmüş standartlarla değerlendirme yapılmalıdır.” (Ö62, 1).

Okul müdürlerinin özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon yönlerini de dikkate alarak öğretmenleri değerlendirmeleri gerektiğini belirten öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Amacına uygun bir değerlendirmenin uygun olduğunu düşünüyorum, değerlendirmede bütün unsurların değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Sadece performans değil).” (Ö25, 1).

Okul müdürlerinin değerlendirme yaparken adil, yetkin ve tecrübeli olması, okul müdürünün müdür yardımcıları ile birlikte değerlendirme sürecinde görev alması gerektiği yönünde görüş belirten bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Adil bir şekilde olduktan sonra okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesini doğru buluyorum. Sonuçta her gün gözleme, tanıma şansları var.” (Ö30, 1).

“Bu durumda okul müdürlerinin şeffaf, tarafsız ve adil olması gerekiyor...” (Ö21, 1).

“Değerlendirebilecek kadar donanımına sahipse olabilir.” (Ö37, 1).

“Yerinde bir karar, ama başka idareciler de görev almalı.” (Ö39, 1).

Tablo 4. Öğretmenlerin Meslektaşlarını Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
1.Öğretmenler birbirini değerlendirirken objektif olmakta zorlanırlar.	37
2.Öğretmenlerin birbirini değerlendirmesi okul iklimine zarar verir.	6
3.Öğretmenler meslektaşlarının sınıf içi performanslarını bilemez.	6
4.Öğretmenler arası rekabet artar ve değerlendirmeleri olumsuz etkiler.	5
5. Öğretmenlerin birbirini değerlendirmesi bir katkı sunmaz.	5
6. Öğretmenlerin birbirini değerlendirmesi etik değildir.	4
7. Öğretmenlerin birbirini değerlendirebilmesi için net kriterler oluşturmak zordur.	2
8.Öğretmenlerin birbirini değerlendirmesi güven kaybı oluşturur.	1

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaş değerlendirmesinde objektif olmanın zor olacağı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (37 kişi) oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenler arasındaki ilişkinin objektifliği bozacağını düşünüyorum” (Ö49, 2).

“ Maalesef meslektaşlar arasında rekabet ya da husumet olduğu durumlarda değerlendirmenin tarafsız olabileceğini düşünmüyorum” (Ö3, 2).

Meslektaşların değerlendirme yapmalarının okul iklimine zarar vereceği yönünde görüş belirten bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Bu öğretmenler arasındaki birlik ve beraberliği bozmak için yapılacak en kötü harekettir. Husumet ve fitne oluşturur. ...” (Ö44, 2).

“...Arkadaşlık ortamı zedelenir...” (Ö38, 2).

Meslektaşların öğretmen arkadaşlarının sınıf içi performansını bilemeyeceğini ve öğretmenler arası rekabetin artacağını, bu durumun değerlendirmeleri olumsuz etkileyeceğini düşünen bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Çalıştığımız kurumdaki meslektaşımızın bizi değerlendirmesi, ders sırasında sınıf içerisindeki durumumuzu bilmedikleri için sadece ders dışındaki hazırlıklarımıza, tutum ve davranışlarımıza bakarak değerlendirebilirler. Bu da açıkçası tam bir değerlendirme olamaz.” (Ö24, 2).

“Meslektaşlar öğretmenlerin sınıftaki performanslarını bilmediğinden olumlu bakmıyorum.” (Ö53, 2).

“ Maalesef meslektaşlar arasında rekabet ya da husumet olabildiği durumlarda da değerlendirmenin tarafsız olabileceğini düşünmüyorum.” (Ö3, 2).

Bunların yanında meslektaşların birbirini değerlendirmesi konusunda görüşüne başvuru alan öğretmenlerden bazıları bu değerlendirmenin bir katkı sunmayacağını, etik olmayacağını, net kriterler oluşturmanın zor olacağını, güven kaybı oluşturacağını ifade ederken bazıları ise gerçekçi sonuçlar ortaya koyacağını ve öğretmenlerin gelişimine katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konulardaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Eğer adil bir değerlendirme yapıyorsa gerçekten iyi. Bazen müdürün göremediğini meslektaşı görür.” (Ö26, 2).

“Meslektaşların birbirini değerlendirmesini çok etik bulmuyorum. Bunun kurum ve birlik anlayışına zarar vereceğini ve insanların çalışma ortamında huzursuz olacağı düşüncesindeyim.” (Ö14, 2).

Tablo 5. Öğrencilerin Öğretmenlerini Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
1. Öğrenciler öğretmenlerini değerlendirirken objektif olmakta zorlanırlar.	21
2. Öğrenciler öğretmenlerini değerlendirecek yeterliliğe sahip değildirler.	13
3. Öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesi öğretmenlerin itibarını zedeler.	11
4. Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri öğrenci- öğretmen ilişkisini olumsuz etkiler.	6
5. Öğrenciler öğretmenlerini değerlendirirlerse öğretmenler eğitim- öğretim faaliyetlerini yerine getirmekte zorlanırlar.	5
6. Öğrenciler öğretmenlerini değerlendirirlerse öğretmenlerin otoritesi sarsılır.	3
7. Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri eğitim- öğretime bir katkıda bulunmaz.	2
8. Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri etik değildir.	1

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (21 kişi), öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesinde öğrencilerin objektif olmasının zor olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“ Hangi ölçüt ve kriterlere göre öğrenci öğretmenini değerlendirebilir? Öğrencinin yaptığı değerlendirme duygusal bir değerlendirme olduğundan objektif olmayacaktır. Henüz muhakeme edebilecek düzeyde olmayan biri nasıl değerlendirme yapabilir?” (Ö61, 3).

“İlkokul kademesindeki öğrenci için öğretmeni onun gözünde her anlamda mükemmeldir. Henüz eleştiri yapma becerisine sahip olmayan çocuklar da çoğunlukta olduğu için bu değerlendirme tek başına yeterli olmayacaktır.” (Ö24, 3).

“...Objektif olabilecek yaşta değiller. Onların değerlendirme ölçeği neye göre olacak? Öğretmenini seven, notları iyi olanla sevmeyen ve notları düşük olan öğrencinin değerlendirmesi aynı olmayacaktır.” (Ö40, 3).

Öğrencilerin öğretmenleri değerlendirecek yeterliliğe sahip olmadığını ifade eden bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“ Öğrenciler öğretmeni değerlendirecek düşünme düzeyinde değildir. (ilkokullar için)” (Ö49, 3).

“...Bunu biraz riskli buluyorum. Öğrencinin eğitimle ilgili fikirleri daha gelişmemiş ve ailesinin etkisi altında bile kalmış olabilir...” (Ö26, 3).

“Bazı öğrencilerin bu değerlendirmeyi yapabileceği konusunda ümidim yok.” (Ö13, 3)

Öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmesinin öğretmenlerin eğitim - öğretim faaliyetlerini yerine getirmelerinde zorlayacak olması nedeniyle öğretmenlerin itibarını zedeleyeceğine dair görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“ ...Öğretmeni öğrenciler karşısında basit düşürüyor, değeri azalıyor ve tehdit malzemesi olarak kullanılabilir.” (Ö38, 3).

“...Öğrenci gözünde öğretmenin itibarsızlaştırılmasına neden olacağını düşünüyorum.” (Ö31, 3).

“...Öğretmene saygı kalmaz.” (Ö19, 3).

“ Kesinlikle, çok yanlış buluyorum. Öğretmenin otoritesinin ve saygınlığının tamamen kalkacağını düşünüyorum. Zaten zor şartlarda eğitim- öğretim yapılıyor. Eğitim- öğretimi imkânsız hâle getirecek bir uygulamadır.” (Ö12, 3).

Bunların yanında öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesi konusunda görüşüne başvuru olan öğretmenlerden bazıları bu değerlendirmenin öğretmen- öğrenci ilişkilerini olumsuz etkileyeceğini, öğretmenlerin otoritesinin sarsılacağını, eğitim – öğretime bir katkısının bulunmayacağını, etik olmayacağını ifade ederken bazıları ise öğretmenlerin eksikliklerini görmelerine yardımcı olacağını ve öğrencilerin öğretmenlerini iyi tanıyacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konulardaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen – öğrenci ilişkisinde sahte ve yapmacık davranışların oluşmasına neden olur.” (Ö43, 3).

“...Ayrıca bu durum öğretmenleri olduğu gibi davranmamaya itecektir...” (Ö44, 3).

“...Kötü sonuçlar doğuracağına inanıyorum. Velinin de çocuğunu yönlendirmesiyle öğretmenlik mesleğinin zarar göreceğini ve böylelikle görevimizi sağlıklı bir şekilde yapamayacağımızı düşünüyorum.” (Ö17, 3)

“Bu durumu hiç etik bulmuyorum...” (Ö11, 3).

Tablo 6. Velilerin Öğretmeni Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
1. Veliler öğretmeni değerlendirirken objektif olmakta zorlanırlar.	30
2. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi öğretmen itibarını zedeler	13
3. Veliler öğretmeni değerlendirecek yeterliliğe sahip değildir.	8
4. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi öğretmen-veli ilişkisini olumsuz etkiler.	7
5. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi durumunda öğretmenler eğitim- öğretim faaliyetlerini yerine getirmekte zorlanırlar.	6
6. Veliler öğretmeni değerlendirebilecek kadar tanıyamazlar.	6
7. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi durumunda öğretmenler gerçekçi davranmakta zorlanırlar.	5
8. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi eğitim-öğretime bir etkide bulunmaz.	4
9. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi için net kriterler ortaya koymak zordur.	3
10. Veliler öğretmeni değerlendirirse öğretmenlerin otoritesi zedelenir.	2
11. Velilerin öğretmeni değerlendirmesi etik değildir.	1

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı (30 kişi), velilerin öğretmenleri değerlendirirken objektif olmalarının zor olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“ Veliler her zaman objektif ve profesyonel yaklaşamayabiliyorlar...” (Ö3, 4).

“Her velinin beklentisi farklı, beklentisi yerine gelmeyince hemen yanlış değerlendirmeler yapıyorlar” (Ö9, 4).

“Doğru bulmuyorum. Çünkü çocukları söz konusu olunca objektif davranamayacaklarını, neticenin de sağlıklı olmayacağını düşünüyorum.” (Ö52, 4).

Velilerin öğretmenleri değerlendirmesinin öğretmen itibarını zedeleyeceğine dair görüş bildiren katılımcılardan bazılarının düşünceleri şu şekildedir:

“...Bu değerlendirme öğretmenin itibarını iyice düşürecek.” (Ö30, 4).

“Velilerin adil olacaklarını düşünmüyorum. İtibarsızlaşmamıza neden olacaktır.” (Ö31, 4).

Velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek yeterliliğe sahip olmadığı yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının düşünceleri şu şekildedir:

“Velilerin öğretmenleri değerlendirecek alt yapıya sahip olduklarını düşünmüyorum...” (Ö21, 4).

“Veli eğitimle ilgili hangi donanıma sahip de öğretmeni değerlendirecek?” (Ö37, 4)

Bunların yanında velilerin öğretmenleri değerlendirmeleri konusunda görüşüne başvuru alan öğretmenlerden bazıları bu değerlendirmenin öğretmen - veli ilişkilerini olumsuz etkileyeceğini, öğretmenlerin eğitim- öğretim faaliyetlerini yerine getirmesini zorlayacağını, velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyamayacaklarını, öğretmenlerin gerçekçi davranmakta zorlanmasına neden olacağını, eğitim - öğretime bir etkisinin bulunmayacağını, bu konuda net kriterler ortaya koymanın zor olacağını, öğretmenlerin otoritesini zedeleyeceğini, bu değerlendirmenin etik olmayacağını ifade ederken bazıları ise öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracığını ve öğretmen – veli iletişimini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konulardaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir

“Velilerin çok fazla söz sahibi olduğu bu devirde, öğretmeni değerlendirmelerini kesinlikle etik bulmuyorum...” (Ö11, 4).

“Velilerin öğretmeni değerlendirmesi gibi bir uygulamanın çok yanlış bir uygulama olduğunu böyle bir uygulama olursa öğretmenlerin bu değerlendirme korkusu ile öğrencileri doğru bir şekilde değerlendirmeyeceğini veli ile iyi olmak ve iyi not almak için her öğrenciye yüksek not vereceklerini, vermeyen öğretmenlerin ise düşük not alacağını düşünüyorum.” (Ö14, 4).

“...Velilerin bu durumu kullanmak isteyecekleri ve bu nedenle ilişkilerin zarar göreceği düşüncesindeyim...” (Ö17, 4).

“...Öğretmen, veli ile olan ilişkisinde daha özenli davranacaktır... Yine de velilerin çoğunluğunun öğretmeni ders içerisinde görme imkânları olmadığı için verdiği ödevlere ve kendilerine olan olumlu ya da olumsuz tutumlara göre değerlendirme yapacaklardır.” (Ö24, 4).

“...Yıllar önce öğretmenin yaptığı davranışlar şu anki öğretmenlere mal edileceği için, rövanş gibi gören veliler çıkabilir.” (Ö63, 4).

Tablo 7. Öğretmenlerin Öz Değerlendirme Yapmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
1. Öğretmenler öz değerlendirme yaparken dürüst davranamazlar.	14
2. Öğretmenler öz değerlendirme yaparken objektif karar vermekte zorlanırlar.	13
3. Öğretmenlerin öz değerlendirmeleri için net kriterler koyulmalıdır.	2
4. Öğretmenler öz değerlendirme yapacak özgüvene sahip değillerdir.	2
5. Öğretmenlerin öz değerlendirme yapması eğitim-öğretime bir etkide bulunmaz.	2
6. Öğretmenler öz değerlendirme yaparken kararsız kalırlar.	1
7. Öğretmenler öz değerlendirme yapacak yeterliliğe sahip değillerdir.	1

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (21 kişi), öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarının meslekî gelişimlerine katkıda bulunacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerin hatalarını görmesi açısından işe yarayabilir.” (Ö18, 5).

Öğretmenlerin öz değerlendirme yaparken dürüst olamayacaklarını ifade eden bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Dürüst davranabilme ve gerçekçi olma konusunda problem oluşturabilir.” (Ö3, 5).

“...Dürüst bir şekilde öz eleştiri yapacak kadar egosunu yenmiş, ahlaklı insanlar ne yazık ki öğretmen camiasında pek rastlanan bir durum değil...” (Ö22, 5).

Öğretmenlerin öz değerlendirme yaparken objektif olamayacaklarını ifade eden katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İnsanlar kendilerini hep çok iyi görürler, inşallah bu konuda tarafsız davranabilirler.” (Ö13, 5).

“Objektif olmayabilir. Sonuçta kendini değerlendiriyorsun.” (Ö27, 5).

Bunların yanında öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları konusunda görüşüne başvuru olan öğretmenlerden bazıları bu değerlendirmenin objektif olacağını, öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilecek özgüvene sahip olduğunu, öğretmenlerin kendilerini iyi tanıdığını ifade ederken bazıları ise öğretmenlerin değerlendirme yapabilecek özgüvene sahip olmadığını, değerlendirme için net kriterler olması gerektiğini, öğretmenlerin kararsız kalabileceğini, öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilecek yeterliliğe sahip olmadığını, öz değerlendirmenin eğitim - öğretime bir etkide bulunmayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konulardaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kişi kendi hakkındaki düşüncelerini ne derece başkalarına sağlıklı söyler. Bence gereksiz.” (Ö57, 5).

“Kimse kendini kusurlu bulmaz.” (Ö5, 5).

“Bana göre hiçbir öğretmen eksik yanlarının farkında dahi olsa bunu değerlendirmesine yansıtmayacaktır. Zaten diğer şahıslar tarafından olumsuz değerlendirilme korkusunu yaşadığından kendi ile ilgili hep olumlu ifadeler kullanacaktır. Kendine ne kadar güvense de!” (Ö33, 5).

“Hata yaptığımızın farkında olsak zaten yapmayız.” (Ö35, 5).

“Öz değerlendirme kararsızlık davranışını ortaya çıkarır.” (Ö36, 5).

“Çok samimi olmaz.” (Ö18, 5).

Tablo 8. Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesinin Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
1. Öğretmenleri okul müdürleri değerlendirmeli.	21
2. Öğretmenlere değerlendirme yapılmamalı.	12
3. Öğrencilerin gösterdikleri gelişime bakılarak öğretmenler değerlendirilmeli.	12
4. Öğretmenler öz değerlendirme yapmalı.	11
5. Öğretmen değerlendirmesinde objektif kriterlere yer verilmeli.	10
6. Öğretmenler alan uzmanları tarafından değerlendirilmeli.	6
7. Öğretmen değerlendirmesinde veli görüşlerine yer verilmeli.	5
8. Öğretmen değerlendirmesinde öğrenci görüşlerine yer verilmeli.	5
9. Öğretmenleri değerlendirmede yazılı sınav yapılmalı.	5
10. Öğretmenlerin sınıf içi çalışmaları dikkate alınarak değerlendirme yapılmalı.	4
11. Öğretmenlerin iletişim becerileri değerlendirilmeli.	3
12. Öğretmenlerin okula katkıları dikkate alınmalı.	3
13. Öğretmen değerlendirmesinde asıl amaç öğretmen gelişimi olmalı.	3
14. Öğretmen değerlendirmesi uzun bir sürece yayılmalı.	3

15. Öğretmen değerlendirmesi motive edici olmalı.	2
16. Öğretmen değerlendirmesi şeffaf olmalı.	2
17. Öğretmenleri nitelikli müdürler değerlendirmeli.	2
18. Öğretmen değerlendirme öğretmenleri korumalı.	2
19. Öğretmen değerlendirmesinde öğretmen disiplinine de yer verilmeli.	1
20. Öğretmen değerlendirme evrak kontrolü ile sağlanmalı.	1
21. Öğretmen değerlendirmesinde rubrik kullanılmalı.	1
22. Öğretmenlerin çalıştıkları ortamlara göre değerlendirme yapılmalı.	1

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (21 kişi), performans değerlendirmenin okul müdürleri tarafından yapılmasının uygun olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Okul idaresinin değerlendirmesi uygun olur.” (Ö59, 6).

“İyi bir gözlemlerle okul müdürleri tarafından yapılması doğru olur.” (Ö55, 6).

“En doğru ve tarafsız değerlendirmeyi okul müdürünün yapacağını düşünüyorum.” (Ö51, 6).

“Öğretmeni, adil ve yetkin idarecisi, çalışmaları ile kendisi değerlendirmelidir...” (Ö23, 6).

“Öğretmenini yeterince tanıyan idareciler tarafsız ve şeffaf olarak değerlendirebilirler.” (Ö20, 6).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (12 kişi) öğretmenlerin performansının değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Sınıfa giren ve sadece vicdanıyla kalan bir kişiyi sağlıklı bir şekilde kimse düzgün değerlendiremez. Yapılması gereken düzenli olarak imkânların iyi hale getirilmesi, öğrencilerin fizikî şartlarının düzeltilmesi ve dersleri destekleyici imkânların yaratılmasıdır.” (57, 6).

“Hiçbir devlet kurumunda böyle bir şey olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden de böyle bir şey ihtiyacı yok...” (Ö50, 6).

“...Bunun yerine öğretmenlerin mesleklerini daha verimli bir şekilde yapabilecekleri, sağlıklı, topluma yararlı bireyler yetiştirmeleri için kurs, seminer, yetiştirme kursları gibi farkındalık yaratacak eğitimlere yer verilmelidir...” (Ö33, 6).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %19'u (12 kişi) öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde öğrencilerin gelişiminin ölçüt alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenin yetiştirdiği ürün değerlendirilmelidir.” (Ö46, 6).

“Bence sınıf mevcudlarına göre, sınıftaki çocukların velilerinin ilgilerine göre olabilir. Sene başında bir seviye sınavı yapılabilir. Dönem arası ve sene sonunda tekrar sınav yapılır. İlerlenen seviyeye bakılır. Buna göre değerlendirilebilir.” (Ö36, 6).

Katılımcılardan bir kısmı ise (11 kişi) öğretmenlerin öz değerlendirme yapması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

“...Kişinin öz değerlendirme yapması yeterli olacaktır. Başkalarının değerlendirmesi ile eksikler ortaya çıkmaz. Çünkü her bireyin bakış açısı ve niyeti farklıdır.” (Ö10, 6).

“Öncelikle her öğretmen kendini değerlendirmeli, tabii ki bu durumda bütün eksiklikleri fark edemeyebilir. Bunun için aynı okuldan olmayacak şekilde meslektaşının değerlendirmesine tabii tutulabilir...” (Ö6, 6).

“Performans değerlendirme tıpkı eğitim gibi uzun soluklu bir süreçtir. Değerlendirme öğretmenin kendini değerlendirmesine imkân verecek şekilde ve hizmet içi eğitim ile desteklenmelidir. Hizmet içi eğitimler motivasyon artırıcı, mesleki gelişime olanak sağlayan eğitimler şeklinde düzenlenmeli ve bütün öğretmenlerin yararlanmasına imkan sağlanmalıdır.” (Ö61, 6).

Katılımcıların %15'i (10 kişi) de öğretmen değerlendirmesinde objektif ölçütlere yer verilmesi gerektiği yönünde düşüncelerini belirtmişleridir.

"Bilimsel değerlere bağlı, objektif kriterli, başarıyı ve yeniliği destekleyecek bir sistem olmalıdır." (Ö58, 6).

"Öğretmenin 1. dereceden amirinin tarafsız bir şekilde değerlendireceği şeffaf bir sistem getirilebilir." (Ö17, 6).

Bunların yanında görüşüne başvurulmuş öğretmenlerden bazıları öğretmen değerlendirmede uzman tarafından değerlendirme, veli görüşlerine yer verme, yazılı sınav yapma, sınıf içi çalışmalarını inceleme, iletişim becerilerini ölçme, okula katkıyı inceleme, öğretmen gelişimine odaklanma, uzun bir sürece yayma, motive edici olma, şeffaf olma, nitelikli müdürler tarafından değerlendirilme, öğretmenleri koruyucu nitelikte olma, öğretmen disiplinine yer verme, evrak kontrolü ile değerlendirme, rubrik kullanarak değerlendirme, çalışılan ortamı ele alarak değerlendirme gibi farklı değerlendirme yöntemlerine değinmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Öğretmenin aynası öğrencisidir. Öğretmeni görmek istiyorsan öğrenciye bakmak yeterlidir. Bu değerlendirme de üniversitelerde özel bir bölüm açılıp, buradan mezun olan, değerlendirme, psikoloji ve formasyon konularında eğitim almış kişiler MEB'de istihdam edilerek yapılabilir. Ayrıca konunun uzmanı akademisyenler uzunca tartışıp doğru bir yol bulabilirler." (Ö44, 6).

"Performans sistemi; uzmanların görüşleri alınarak, dünyadaki uygulamalar göz önüne alınarak belli kriterlere göre yapılmalıdır. Gerekirse denetmen sistemi yeniden yapılandırılarak, denetmenler aracılığıyla performans değerlendirme yapılmalıdır." (Ö62, 5)

"Performans değerlendirme sistemi objektif olan ve öğretmen haklarını gözetilen bir sistem olmalıdır." (Ö49, 6).

"Belirli bir hizmet süresi içerisinde yapılacak merkezî değerlendirme sistemi olmalıdır." (Ö41, 6).

"Yazılı sınav olmalıdır." (Ö37, 6).

"Öğretmenin iletişimine bakılmalıdır. Okuldaki çalışmalarına, öğrencilerine, sınıftaki çalışmalarına, okuldaki yaptığı etkinliklere bakılmalıdır." (Ö27, 6).

"...Bence her alanın öğretmenini o alanda uzmanlaşmış, uzmanlığı çeşitli yollarla onaylanıp kanıtlanmış bireyler tarafından değerlendirilmeliyiz." (Ö34, 6).

"En etkili yöntemin müdürler aracılığı ile yapılmasının ve her dönem yapılacak olan gözlemler sonucu rubriklerin doldurulması gerektiğine inanıyorum." (15, 6).

Özet olarak katılımcı öğretmenler aşağıdaki bulgularda hemfikirdirler:

* Değerlendirme okul müdürleri tarafından yapılmalı ve öz değerlendirme ile kişisel gelişimler desteklenmelidir.

* Okul müdürü değerlendirmeleri objektif olmalı ve rehberlik görevi üstlenmelidir.

* Öğretmenler meslektaşlarını değerlendirirken objektif olamaz ve okul iklimi bu süreçte zarar görür.

* Öğrenciler öğretmenlerini değerlendirecek yeterliliğe sahip değildir, bu değerlendirme objektif olamaz, öğretmen itibarı zedelendiği gibi öğrenci- öğretmen ilişkileri de bozulur.

* Veliler öğretmenlerini değerlendirecek yeterliliğe sahip değildir, bu değerlendirme objektif olamaz, öğretmen itibarı zedelendiği gibi veli- öğretmen ilişkileri de bozulur.

* Öğretmenler öz değerlendirme yaparken dürüst davranmakta zorlanırlar ancak öğretmenler öz değerlendirme ile hatalarını fark ederek kendilerini geliştirebilirler.

* Öğretmenler objektif kriterler ile öğrencilerin gelişim durumu göz önünde bulundurularak okul müdürleri tarafından değerlendirilmeli ve bu değerlendirmeler öğretmenin mesleki becerisine katkıda bulunma amacı gütmelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ülkemizde ağırlıklı olarak uygulamada sergilenen denetim türü, ders denetimi şeklinde gerçekleşmektedir. Ders denetimi, öğretmenin ders işlediği esnada eğitim ve öğretime ilişkin sergilediği çabaların gözlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu denetim türü, son dönemlerde ağırlıklı olarak okul müdürleri tarafından yerine getirilmektedir.

Son olarak Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2017a) 2015- 2019 Stratejik planında ve 2017 – 2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b) öğretmenlerin gelişimini sağlamak ve eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemini getirmeyi planladığı görülmüştür. Eğitim ile ilgili sivil toplum örgütleri ve sosyal medya tarafından bu konu pek çok kere gündeme getirilmiş ve öğretmenlerin çeşitli şekilde eleştirileri öğretmen odalarında, yazılı ve görsel basında, sivil toplum kuruluşlarında tartışılmıştır.

Basında, 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin tepkiler üzerine nitel araştırma ve görüngübilim deseni ile şekillenen bir çalışma yapılmış ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonucuna göre öğretmenler değerlendirici olarak müdür değerlendirmesinin ve öz değerlendirmenin uygun olduğu kanaatindeyken; meslektaş, öğrenci ve veli değerlendirmesinin uygun olmayacağını belirtmektedirler. Bu araştırma bulgusu, Altun ve Memişoğlu'nun (2008) "İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmelerine İlişkin Nitel Bir Çalışma" başlıklı araştırma raporundaki sonuçlarla çelişmektedir. İlgili çalışmada, öğretmenler "öğretmenin dışarıdan nasıl algılandığını öğrenmesi" öğretmenler tarafından güçlü yön olarak, örgüt ikliminin bozulması ise zayıf yön olarak vurgulanmıştır (Altun & Memişoğlu, 2008, s.165). İlgili araştırmanın katılımcıları arasında farklı olarak İlköğretim müfettişi ve yöneticilerin bulunması, aradan geçen on yıllık süre zarfında öğretmen- veli iletişimde yaşanan gelişmeler, zamanla öğretmen – veli arasında değişen güven ilişkileri bu iki araştırma arasındaki çelişkileri açıklayabilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler meslektaş değerlendirmesinde objektif olmanın zor olacağı ve okul müdürlerinin öğretmen performanslarının değerlendirilmesi sürecinde daha etkin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuç, yukarıdaki araştırma bulgularıyla benzer sonuç göstermektedir. Buna göre öğretmenler ilgili araştırmada meslektaş değerlendirmesinin objektif yapılamayacağı yönünde görüş bildirmiştir (Altun & Memişoğlu, 2008, s. 170).

Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesine ilişkin olarak ulaşılan sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenler, objektif bir değerlendirmenin zorluğu üzerine görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, Altun ve Memişoğlu'nun (2008) araştırma bulguları ile benzerdir. Buna göre öğretmenler, öğrenci değerlendirmesinin onlar üzerinde olumsuz etki bıraktığını ifade etmişlerdir (Altun & Memişoğlu, 2008, s.169). Arslan ve Sayın (2017) tarafından yürütülen araştırmada ulaşılan sonuçlar mevcut araştırma sonucu ile çelişmektedir. Bu araştırmada katılımcılar, öğrencilerin sınıf içinde öğretmenin etkinliklerini en iyi değerlendiren ve bu gelişimden en çok etkilenen grup oldukları için değerlendirme sürecinde önemli bir veri kaynağı olduğunu belirtmişlerdir (Arslan & Sayın, 2017, s.1232). Bu çelişki ise öğretmenin öğrencileri ile kurduğu iletişim tarzı, kendine duyduğu güvenle ilgili olabilir. Ayrıca katılımcılar arasında yöneticilerin bulunması çelişkileri açıklayabilir.

Velilerin öğretmenleri değerlendirmesine yönelik araştırma bulgusu ise objektif olunamayacağı ve öğretmen itibarını zedeleyeceği yönündedir. Bu sonuç, Altun ve Memişoğlu'nun (2008) ve Arslan ve Sayın'ın (2017) araştırma bulguları ile benzerdir. Buna göre veli değerlendirmesi, velilerin öğretmen değerlendirmesinde kıt not vermekle tehdit ettikleri, aynı tehdidin öğrenciler tarafından da

sergileneceği, velinin öğretmeni tanıyamamasından kaynaklı sıkıntılar yaşanabileceğini, velilerin dolaylı gözlem yaptıkları için doğru ve objektif değerlendirmeden uzak kalılabileceğini belirtmişlerdir (Altun & Memişoğlu, 2008, s.169; Arslan & Aydın, 2017, s.1232).

Öğretmenler özdeğerlendirme yolu ile kendi performanslarını değerlendirmenin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu yönü ile araştırma bulgusu, Altun ve Memişoğlu'nun (2008) araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu çalışmada öğretmenler özdeğerlendirme yolu ile performans değerlendirmede objektif olunamayacağını ifade etmişlerdir. İlgili araştırmanın katılımcıları arasında okul yöneticileri ve müfettişlerin bulunması, aradan geçen on yıllık süreç içerisinde değişen çevre şartları bu çelişkinin nedeni olabilir. (Altun & Memişoğlu, 2008, s.169). Arslan ve Sayın (2017) tarafından yürütülen çalışmada ulaşılan sonuçlar ise mevcut araştırma sonucu ile benzer özellik göstermektedir. Zira bu çalışmada katılımcılar, özdeğerlendirmenin öğretmen performans değerlendirmede en önemli etken olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenler, performans değerlendirmesinin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da objektif kriterler ile en gerçekçi ve tarafsız değerlendirmenin okul müdürü tarafından yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu yönü ile araştırma bulgusu, Altun ve Memişoğlu'nun (2008) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İlgili çalışmada öğretmenler okul müdürü değerlendirmesinin objektif olmayacağını ancak değerlendirme sürecinde en etkin rolü üstlenmeleri gerektiğini bunun da objektif kriterlerle olabileceğini ifade etmişlerdir (Altun & Memişoğlu, 2008, s.170). Hem Arslan ve Sayın (2017) tarafından yürütülen araştırma hem de Tonbul (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında öğretmenler, mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak değerlendirme sürecinde okul müdürlerine yer verilmesi gerektiği ve öz değerlendirme öğretmene katkı sağlayacağı düşüncesindedir. Ancak Tonbul (2009)'un çalışması incelendiğinde denetmenlerin bu görüşte olmadığı, öğretmenleri mutlaka denetmenlerin de denetlemesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarına göre MEB ve okul yöneticileri, performans değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretilerin de görüşlerini alarak nesnel ölçütlere dayalı bir değerlendirme ölçeği geliştirebilirler. Bu süreçte öğretmenlerin de görüşlerinin alınması, değerlendirme ölçütlerini yerine getirme konusunda motive olmalarını sağlayabilir. Veliler, öğretmen performansını değerlendirmesi ile ilgili olarak mutlaka eğitimden geçirilmeli ve öğretmenin eğitime ya da sınıf içi uygulamalarına müdahale etmelerini önleyecek,

Öğretmen itibarını güçlendirecek objektif bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir. Öğretmenler sınıf yönetimini ve eğitim uygulamalarını veli baskısı ve müdahalesi olmadan gerçekleştirilebilmelidir. Öğrencilerin öğretmen performansını ve meslektaşların birbirlerinin performansını değerlendirmesi ile ilgili olarak da çalışma huzurunun bozulma ihtimali nedeniyle öğrenci başarısı dikkate alınarak okul müdürü tarafından değerlendirilecek bir sistemin uygulanması yerinde bir karar olabilir. Ayrıca objektif öz değerlendirme kriterleri öğretmenlerin hatalarını görmelerine ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Bunun yanında okul müdürleri değerlendirme sürecinin en önemli parçası olmalıdır.

Bu çalışma, 2017- 2018 Eğitim - Öğretim yılı Pursaklar ilçesindeki kamu okullarında görev yapan katılımcı görüşleri ile sınırlıdır. Veri toplama yöntemleri değiştirilerek daha fazla katılımcıya ulaşıp çalışmanın kapsamı genişletilebilir ve sonuçlar evrene genellenebilir. Olası gelecek çalışmalarda, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de görüşlerine başvurulabilir. Resmi okulların yanında özel okullarda da görev yapan katılımcılar da araştırmanın çalışma grubunu oluşturabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin, müfettişlerin, velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin de bulunduğu geniş bir örneklem ile daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğu klasik denetimden yana görüş bildirmektedirler. Ancak değişen ve gelişen dünya düzeni içerisinde, velilerin ve öğrencilerin algıları, istekleri, ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Öğretmenleri sadece klasik yöntemlerle denetleyerek bu gelişimleri takip edebilmek ve yönetebilmek pek kolay görünmemektedir. Çoklu değerlendirme yöntemleri eğitim sistemi sürecinin ve çıktılarının daha nitelikli hale gelmesini destekleyecektir. Bununla birlikte ülkemizin sosyolojik durumları da göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin veli ve öğrenci denetimine karşı mesafeli olmalarının bir nedeninin de velilerin eğitim düzeyi olduğu unutulmamalıdır. Klasik denetimin bazı katı kurallarının yer aldığı yöntemlerden çoklu yöntemlere geçiş bir süreci kapsamalıdır. Bu süreçte ciddi bir veli eğitim programı düzenlenmelidir. Geçmişten bugüne klasik denetime alışmış olan öğretmenler ilk etapta değişime direnç göstermektedirler. Alay (2006) ve Çavuş (2010)'un çalışmalarında öğretmenlerin performans değerlendirme sistemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Hem öğretmenler hem de yöneticiler çoklu değerlendirme sistemleri hakkında bilgilendirilerek, bu sistemin nasıl olacağı konusunda gerçekçi açıklamalar yapılarak süreç yönetilebilir.

Kaynakça

- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, S.A., Memişoğlu, S.P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı (54), ss.151-179.
- Arslan, H., Sayın, S. D. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222- 1241.
- Cleveland, J. N., Mohler, C. J., Murphy, K. R. (2001). *Reliability, validity, and meaningfulness of multisource ratings*, *The Handbook of Multisource Feedback*. In W. David Bracken, Carol W. Timmreck ve Allan H. Church(Eds), San Francisco: Jossey-Bass.
- Collings, D. G., Wood, G. (2009). *Human resource management: a critical approach*. David G. Collings & Geoffrey Wood (Eds.), USA: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. USA: Sage.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Danielson, C., McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. USA: Educational Testing Service.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. United Kingdom: Sage.
- Desler, G. (2013). *Human Research Management*. USA: Prentice Hall.
- Edwards, M. R., Ewen, E. J. (1996). *360 degree feedback : the powerful new model for employee assessment & performance improvement*. USA: Amacom.

- Fynn, M., Garavan, T. N., Morley, M. (1997). 360 degreefeedback: Its role in employee development. *Journal of Management Development*, 16(2).
- Marshall, K. (2009). *Rethinking Teacher Supervision and Evaluation*. USA: PB Printing.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. CA:Sage.
- MEB(2017a).<http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-/icerik/181> (06.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- MEB(2017b).http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf (06.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. United Kingdom: Sage.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerdeyöntembilim sorunsalı üzerine birçalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi: Kuram, uygulama, teknik*. Ankara: Anı.
- Tonbul, Y. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme modelinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 173- 188.
- Tucker, P. D. & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning, association for supervision and curriculum development*. USA: Alexandria.
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.

THE IMPACT OF LEADERSHIP STYLE ON ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR: DETERMINING THE LEVEL OF MOTIVATION IN HEALTH WORKERS¹

İlknur SAYAN² & Salih GÜNEY³

Öz

Today's organizations must adapt to environmental changes so that they can survive within the rapidly changing conditions of competition. In order to achieve organizational performance and effectiveness in institutional arrangements of organizations, it is necessary to have employees who are educated, qualified, efficient, harmonious, who act in line with organizational goals, feel responsible for solving problems, act collaboratively for the institution to reach its targets and goals, and who are always willing to contribute to increase the organizational productivity and quality. For this reason, it is necessary to use effective leadership styles in order to guide individuals, motivate them towards the targets and goals, and encourage them to show strong organizational citizenship behaviors. Motivation is the power that prompts the individual to act. The highly motivated individual will inevitably develop organizational citizenship behaviors. Individuals who exhibit organizational citizenship behaviors that are defined as extra-role behaviors beyond their jobs are highly motivated individuals. Leadership styles are therefore an important element in the development of organizational citizenship behaviors and the determination of individual motivation levels. The impact of leadership styles in the organizational citizenship behaviors and the level of motivation of health workers in Istanbul, Turkey will be evaluated.

Anahtar Kelimeler: health workers, leadership, leadership styles, motivation factors.

Liderlik Tarzının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi: Sağlık Çalışanlarında Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi

Abstract

Sağlık kuruluşlarının etkililiğinde ve verimliliğinde sağlık çalışanlarının bilgisi, becerisi, yetkinliği ve etkin iletişimi kurumun başarısında en önemli kaynaktır. Bu kaynağın etkin bir şekilde yönetimi, etkili liderlik ile mümkündür. Liderlik, örgütün etkinliğini ve başarısı etkileyen önemli bir faktördür. Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı ve motivasyon seviyelerinin örgütsel verimliliği etkileyen faktörler içinde olduğu düşünülmektedir. Motivasyon hedefe odaklı davranışın oluşması için enerji verme ve harekete geçirme eylemini yönlendiren bir süreçtir. Bu araştırma, çalışanların liderlik tarzları algısının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde motivasyon seviyelerinin ara değişken rolü olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, algılanan liderlik tarzlarının örgütsel vatandaşlığa etkisinde motivasyon seviyelerinin moderatör rolünü araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. İstanbul'da bulunan özel hastanelerde 420 sağlık çalışanına uygulanan araştırmanın sonucunda,

¹ Makale, tez veya proje çalışmasının bir kısmı ya da tamamı yayınlanmamış olmak kaydıyla bildiri olarak sunulmuş bir çalışmaysa, buraya o açıklama konulmalıdır. (Dipnotlar Times New Roman 9 punto, 1.0 satır aralığı ile yazılmalıdır.)

² Dr., İstanbul Kent University /Faculty of Health Sciences, Health Management, E-posta:ilknur.sayan@kent.edu.tr

³ Prof.Dr., İstanbul Aydın University / Social Sciences Faculty, Business Administration, E-posta: saguney2004@gmail.com

çalışanların algıladıkları liderlik tarzının örgütsel vatandaşlık üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Algılanan liderlik tarzının örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisinde motivasyon seviyelerinin ara değişken rolü olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çalışanların dönüştürücü, etkileşimci ve babacan liderlik tarzları algısının motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu, serbest liderlik tarzının ise çalışanların motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Keywords: sağlık çalışanları, liderlik, liderlik tarzları, motivasyon faktörleri.

Introduction

Today's healthcare organizations need active leaders to survive due to increased competition. Leaders have a guiding role in realizing the goals and objectives of the organization and determining its future. Leaders using the appropriate leadership style in health care organizations can have a significant impact on their followers and motivate them, in addition to their official duties, to direct them to non-role behaviors (Şirin ve Bilir, 2016, s.62). For this reason, it is important to determine the relationship between the leadership styles adopted by the leaders of health organizations and the organizational citizenship behavior displayed by the employees. Leaders need to know the importance of employee motivation to be successful (McShane & Von Glinow, 2016, p. 87). Motivation, which is thought to be highly effective in increasing the efficiency and performance of organizations, is a very important issue for the success of organizations and societies and for the welfare of individuals. Employees with high motivation are an important advantage for organizations (Wagner and Hollenbeck, 2010, p. 81).

Health leaders need to analyze the motivation tools that enable employees to make the best use of their potential. Leaders' motivating approaches can help them to work more voluntarily, help colleagues, and contribute to the development of the organization. In this study, it is aimed to determine whether the motivation levels have a regulatory role as an inter-variable in the way that the perceived leadership style of health workers demonstrate organizational citizenship behavior. The results of the research will guide health leaders by investigating which leadership styles should be adopted in order to increase the tendency of health workers to display organizational citizenship behavior, and in this context, by investigating the regulatory role of the motivation levels of employees.

Leadership and Leadership Styles

Along with the changing world order, leadership understanding has also changed. Leadership is a force that makes important contributions to providing necessary interactions in realizing the goals of individuals and organizations, and to improving individual and organizational performance. At the same time, it is considered to be an important factor that increases the motivation of the individuals, and ensures group mobility and organizational productivity (Alabduljader, 2012; Güney, 2012a; Duygulu, 2014; Yusuf et al., 2014).

Leadership style is the attitudes and behaviors the leader exhibits while achieving organizational goals (Çelik ve Sünbül, 2008). Leadership styles are the study of the leader's behavior in the realization of individuals' job motivation and organizational goals of the group (Avcı ve Yaşar, 2016). Effective leadership styles are a quick step to keeping pace with globalization and smoothing organizational hierarchies (Jogulu, 2010). Leadership styles that are the result of the leader's personality traits, attitudes, and behaviors and that are included in this study are explained below.

Transformational Leadership

Transformational leadership style, which was defined by the research of James McGroger Burns and Bernard Bass from 1978 onwards, is a suitable leadership style for change and

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

transformation (Çelik and Sünbül, 2008). According to Burns, the transformational leader is described as "the person who raises the level of consciousness of followers about the importance, value, and ways of achieving sought results" (Burns, 1978). Transformational leader is the one who increases the level of consciousness of followers, keeps organizational interests in the foreground, and cares about the needs of followers (Hassan, Asad, and Hoshino, 2016). Transformational leaders provide significant contributions to enhancing followers' performance and organizational success (Walter and Bruch, 2010).

Transformational leaders exhibit four behaviors: (a) Understanding and evaluating different needs and perspectives within the group for the importance and value of specified goals, and the ways of reaching these goals (Bass, 1985), (b) Intellectual encouragement; questioning assumptions, re-planning problems and thinking of concepts using new paradigms, helping overcome individual interests for the sake of a larger management, (c) Inspirational motivation; giving energy to the members of the group who want to work together to contribute to the collective mission, (d) Ideal effect; thinking more comprehensively about the perspectives, moral issues, and effects of the people's actions (Kahai, Sosik, and Avolio, 1997).

Transformational leaders have an extraordinary vision that they create in the creative (Zhang, Wang, and Pearce, 2014), modern, changing, and uncertain working environment (Bono, Hooper, and Yoon, 2012). Individuals have high level of interactions within the group and approach problems in a solution-oriented way (Kaya and Onğun, 2015). Transformational leaders may interact using different methods depending on the personality traits of the audience (Bono et al., 2012:134). This style of leadership improves productivity and organizational effectiveness, increases morale and job satisfaction of employees, and reduces absenteeism and job turnover rates (Robbins and Judge, 2015; Polatçı ve Sobacı, 2017).

Transactional leadership.

In recent years, changes have occurred in organizations such as horizontal and flexible structures, shrinkage and rapid information flow. In addition, applications such as rapid technological developments, global competition and changing perception and expectations of the workforce, organizational transformations and innovations, and total quality management necessitated the change of leadership understanding.

Transactional leadership, developed by James McGregor Burns, was put forward by taking leaders who make political commitments in elections as reference (McShane and Von Glinow, 2016). Transactional leadership, based on power of legitimate authority in the bureaucratic structure of the organization, focuses on establishing goals and objectives, tasks and outputs, organizational rewards and penalties (Mullins, 2006). It is a leadership style in which employees work under formal contractual terms, with a low level of environmental uncertainty and change (Aslan, 2013). Transactional leadership is a leadership style in which the level of activity of the leader and their interaction with their followers differ. Relations between leaders and followers are based on a process of exchange and negotiations (Howell and Avolio, 1993). The leader rewards followers when they meet expectations. According to this point of view, leaders have significant influence and power over subordinates (Vito, Higgins, and Denney, 2014).

Transactional leadership focuses on what needs to be done to achieve the goals and objectives of the organization. The leader takes their power from their position, rewards or punishes the employees. The leader works with the followers on a mutual exchange base. This leadership style is widely used in organizations (Yavuz ve Tokmak, 2009; Deluga, 1990). In the non-profit organization

that Podsakoff and colleagues (1990) have studied, they observed that conditional reprimand, approval, or punishment do not have an effect on performance or overall employee satisfaction (Bass, 1985:29). Transformational leadership is based on transactional leadership.

For this reason, it is not expected that a leader who does not have transactional leadership qualities can have transformational leadership qualities (Demir, Uğurluoğlu, ve Ürek, 2017; Robbins and Judge, 2015).

With the approaches of the leaders, the creation and improvement of the positive working environment will lead the employees to these behaviors and improve the organizational citizenship behavior. (Haghighi & Maleki, 2016). Therefore, supportive leadership behaviors positively affect the development of organizational citizenship behaviors in employees (Euwema et al., 2007). The transformative leader also has interactive leadership characteristics. Interactionist leadership defines the features that should be found in an ideal manager.

Paternalistic leadership.

Interactionist leadership is part of modern leadership theories together with transformational leadership. Interactionist leadership is a task-oriented leadership approach. There is a relationship between the leader and his/her subordinates based on interdependence. It is a leadership approach developed in search of effective leadership for organizations.

Paternalism and paternalistic leadership behavior, which emerged in Eastern cultures, stem from the collective structure of this culture and high power distance. Paternal leadership is a type of leadership that is clearly separated from western cultures and that brings together both relational and task-oriented leadership types (Köse ve Tetik, 2015). Paternalistic leaders take their subordinates' opinions, but they make the final decisions themselves. Paternalistic leader is closely involved with the development of employees. Employees do their best in their jobs to avoid being embarrassed to the manager they are affiliated with. This is the most appropriate response to the interest, protection, and support of the paternalistic leader (Türker, 2013). Paternalistic leadership can be thought of as a type of leadership practiced by a manager who protects and looks out for the employees and who is involved in their professional and private lives. Employees are provided with the necessary resources, protected against criticism that may come from outside the group, and in return, they work hard and show a respectful, dutiful, and loyal attitude to the leader (Keklik, 2012). Paternalistic leadership is suitable to what Hofstede and colleagues (1980) call collectivistic cultures (Jackson, 2016).

It ensures the harmony of the employees with the work and the psychological adaptation to the organization. In order to ensure individual and work harmony, the contributions of the employee must be largely matched to the incentives offered by the organization to the employee. Effective leadership and working in a highly qualified workplace were found to be more related to psychological contract perception than other variables (Guest and Conway, 2004). One of the results of effective leadership styles is that employees show organizational citizenship behavior. Leaders motivate their subordinates to go beyond their expectations. Organizational citizenship behavior is appropriate for every organization. Organizational citizenship behavior has a close relationship with important variables such as job satisfaction, system protection and organizational efficiency (Haghighi and Maleki, 2016).

Laissez-faire leadership.

Laissez-faire is a French phrase that means "let (people) do (as they choose)." Laissez-faire leadership defines leaders who allow people to work on their own (Amanchukwu, Stanley, and Ololube, 2015). By some researchers, laissez-faire leadership is defined as being without a leader, or "let them do" type of management (Aslan, 2013). The leader has scarcely any influence on

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

organization effectiveness and employee efficiency. This leadership style, which gives full freedom, is a type of management that allows employees to do their job using their own methods (Kelgökmen and Yalçın, 2017). Directing subordinates in this leadership style is at the lowest level. Managers do not attend to tasks and people, and they do not do their jobs. They act like ambassadors to transmit information from superiors to subordinates. They participate to the job they were assigned to at a minimum level. This situation is suitable for individuals who want to maintain their organizational membership with small amount of effort (Kondalkar, 2007). The most important advantage of laissez-faire leadership for employees is the autonomy they are afforded and the opportunity to manage themselves by improving their creativity. This can result in high job satisfaction and increased productivity in employees. However, if group members cannot manage their time well or do not have the knowledge and skills to effectively manage their own work, this indicates that managers do not have sufficient control over employees (Amanchukwu et al., 2015).

Ethical leadership.

Ethical leadership has increased the sensitivity of governments, societies and academics to ethical principles as a result of ethical scandals in major companies such as Enron and Worldcom and has put forward the concept of ethics in leadership (Tuna, Bircan and Yeşiltaş, 2012). Ethical leadership has gained importance due to ethical problems that occurred in business life. By the scientific research carried out by Brown, Treviño, and Harrison (2005), ethical leadership is defined as "demonstrating appropriate normative behaviors in personal activities and interpersonal relationships, and encouraging followers to strengthen two-way communication through empowerment and decision-making" (Sheer, Liu, and Huang, 2018:21; Brown, Treviño, and Harrison, 2005).

Ethical leadership does not only mean having good character, but also being a manager with moral values. The ethical leader must direct their followers to behave in line with ethical principles and be a model with their own behavior in accordance with ethical principles (Kugun, Aktaş, and Güripek, 2013). The leader must demonstrate behavior appropriate to ethical rules to their followers through communication, and be honest and trustworthy (Sheer et al., 2018).

In order to promote ethical behavior in organizations, the general policies of the organization should be determined according to ethical standards. In organizations applying the ethical standards, employees' trust in the organization and its leaders will develop, and the motivation and citizenship behaviors of employees will increase (Öztürk, 2014; Sheer et al., 2018).

Organizational Citizenship Behavior and Its Dimensions

Organizational citizenship behavior is a positive result of a determined workforce, which is not defined by the official organizational reward system, characterized by the voluntary extra role contribution of employees. (Gautam, Van Dick, Wagner, Upadhyay and Davis, 2005). Organizational citizenship behavior is employee behavior that is willing to contribute for an absolute need in a collaborations system and organization (Maharani, Troena, and Noermijati, 2013). The concept of organizational citizenship, which is described by Organ and colleagues as "*Good Soldier Syndrome*" (Organ, 1988:4; Oğuz, 2011:381), became an important concept for organizational continuity and for recruiting employees that are helping, hardworking, and collaborating, generally outside of job expectations. (Nielsen et al., 2009).

Organizational citizenship behavior is not a formal job description that supports task performance. It includes work beyond the specified job descriptions and self-applied studies (Ariani, 2014: 78). Moreover, it is not a formal sanction, it is not included in the organization's award, registry, promotion system. Organizational citizenship behaviors need to benefit from the organization and

other individuals. In this behavior process, the organization needs to maximize its efficiency and efficiency and minimize losses. In contrast to the relations of economic change, this social exchange is based on trust between the parties and does not require payment of a price (Chompookum and Derr, 2004). For this reason, success is inevitable in organizations with employees who adopt organizational citizenship behavior.

The attitudes and behaviors of employees that go beyond organizational duties are defined as organizational citizenship behavior, which is the focal point of many researches (Esmi, Piran, ve Hayat, 2017). Among the dimensions of organizational citizenship behavior, especially the five dimensions (altruism, courtesy, conscientiousness, civic virtue, and sportsmanship) that were developed by Organ are widely accepted (Çekmecelioğlu ve Keleş, 2009; Dash and Pradhan, 2014; Basım ve Şeşen, 2009).

Organ explained that organizational citizenship consists of two dimensions, which are altruism and general compliance. However, in later studies these dimensions were examined under five main headings. These are altruism, conscientiousness, courtesy, civic virtue, and sportsmanship. (Gürbüz, 2006; Oğuz, 2011; Salihoğlu, 2013; Maharani et al., 2013; Irshad and Hashmi, 2014; Dash and Pradhan, 2014).

Organizational citizenship behavior, job satisfaction, systems protection and organizational productivity are also closely related to important variables. With the approaches of the leaders, the creation and improvement of the positive working environment will lead the employees to these behaviors and improve the behavior of organizational citizenship (Haghighi and Maleki, 2016: 81-83). Therefore, supportive leadership behaviors positively affect the development of organizational citizenship behaviors in employees (Euwema et al., 2007:1036).

Conscientiousness

Conscientiousness is defined as the voluntary behavior that go beyond minimum roles regarding the internal order of the organization, such as high level of work consciousness, protection of organizational resources, and high level of performance (Özsahin ve Sudak, 2015:444). It consists of behaviors that go well beyond the minimum role requirements in organizations (Yıldırım, 2014:1096). In this dimension, individuals and groups strive beyond formal requirements, using the time effectively to improve productivity (Tokgöz ve Seymen, 2013:64).

Courtesy

Courtesy in the organizational domain is defined as discretionary behaviors aimed at preventing work-related conflicts (Yıldırım, 2014:1096), preventing problems originating from any reason in the organization (Akturan ve Çekmecelioğlu, 2016; Tokgöz ve Seymen, 2013). Courtesy refers to informing other individuals before they start activities that affect their work, and to positive communication between mutually connected individuals. They are mostly future-oriented behaviors (Salihoğlu, 2013).

Sportsmanship

Sportsmanship is when employees exhibit constructive behavior and positive attitude when the work environment is stressful and tense (Özsahin ve Sudak, 2015; Güney, 2017). This dimension is avoiding negative attitudes and behaviors that may cause conflict between individuals and being willing to work with a positive attitude protecting the synergistic atmosphere within the organization (Naqshbandi, Singh, and Ma, 2016; Salihoğlu, 2013; Tokgöz ve Seymen, 2013). Sportsmanship is also expressed as gentlemanism.

Civic Virtue

Civic virtue is the behaviors that include the consciousness of being a responsible organization member of constructive employees and that show active interest in the organization life (Maharani et al., 2013; Akturan & Çekmeceliolu, 2016; Yıldırım, 2014). In other words, it is an auxiliary activity that shows active, voluntary participation in organization life (Salihoğlu, 2013).

Altruism

It is defined as when experienced employees in the organization voluntarily help their colleagues in the face of problems and provide benefits to their colleagues (Maharani et al., 2013:3; Irshad and Hashmi, 2014:416; Bolat & Bolat, 2008:79). Altruism can also be expressed as participative behaviors that aim to help other employees in the workplace, that are exhibited without expecting any reward, and that provide benefits to the whole organization (Salihoğlu, 2013; Naqshbandi et al., 2016).

Motivation

Motivation is a process that channels energization and direction of action to create goal-oriented behavior (Buble, Juras, and Matic, 2014:166). Motivation has three basic features: initiating movement, ensuring movement continues, and directing movement in a positive direction (Güney, 2012).

Self-determination theory, which is used in this study to evaluate motivation levels, was developed by Deci and Ryan (2000). Ryan & Deci's self-determination theory (SDT) is a theory that explains the value of the activity and how individuals are motivated to do this activity through their own will to initiate an action (Türker, 2013:9-10; Kazak, 2004:193; İrge, 2016:86). According to self-determination theory, extrinsic motivation is controlled from the outside depending on the degree of internalization of new goals and values acquired. The levels of motivation are shown in Figure 1 by being placed on the self-determination continuum by the degree of internalization (Ryan and Deci, 2000).

As shown in Figure 1, intrinsic motivation and intrinsic regulation is motivation that comes entirely from within the individual without any external factor. On the other side of the continuum, there is amotivation, namely having no intention to act. Different levels of motivation emerge starting with amotivation, externally regulated motivation, and then moving on to motivation coming from increasingly intrinsic regulations. The type of extrinsic motivation in which there is the most amount of internalization is integrated regulation. Integrated regulation includes full internalization of extrinsic motivation and high autonomy (Türker, 2013). Introjected regulation includes behaviors such as external factors and using willpower, involvement of the self, internal rewards and punishments, feelings of pride, anxiety, and shame, etc., self-control, ego-involvement, arousal, pleasure and enjoyment, satisfaction, and caring about one's own thoughts more than others' (Ryan and Deci, 2000).

Organizational Citizenship and Leadership

Leadership has an important role in determining the future of an organization. Effective leadership includes approaches that guide and motivate employees. Organizational citizenship behaviors have a strong connection to leadership (Euwema, Wendtand Van Emmerik, 2007:1036). This connection is that the leader ensures stability between followers and the situation and has a significant impact on followers (Şirin ve Bilir, 2016). Related research has focused on determining the relationships between organizational citizenship behavior and leadership, organizational performance,

organizational effectiveness, organizational success, customer loyalty, and motivation (Haghighi and Maleki, 2016).

It is possible to create a positive work environment with the approach of the leaders (Haghighi & Maleki, 2016). Therefore, it is believed that leadership approaches positively affect the development of organizational citizenship behaviors in employees and that motivation has a decisive role in this sense. (Euwema et al., 2007, p. 1036).

Research pattern

In this study, the aim is to determine the role of motivation levels in the influence of employees' perception of leadership styles on organizational citizenship behaviors. With this research conducted on the employees (doctors-nurses) in private hospitals in Istanbul, the influence of leadership styles perceived by employees on organizational citizenship and the degree to which it affects motivation, whether employees' perception of leadership style creates a difference in motivation levels will be evaluated. The hypotheses formed within the scope of the research are given below.

Hypothesis 1: Employees' perception of organizational leadership style has a significant effect on organizational citizenship behavior.

Hypothesis 2: Motivation levels of employees has a moderator effect on perceptions of leadership style and organizational citizenship behaviors.

Universe and sample

The population of this research is the health workers (doctors-nurses) working in private hospitals in Istanbul affiliated to the Ministry of Health. According to the report published in 2017 on the official website of Istanbul Health Department, the Branch of Treatment Institutions with Private Beds, there are a total of 9401 nurses and 5098 doctors in 164 private hospitals in Istanbul. Convenience sampling method was used for sampling. In order to determine the number of participants, the following formula was used.

$$n = \frac{N t^2 p x q}{d^2 (N - 1) + t^2 p x q}$$

N = population

n= sample size

p = frequency of the event to be examined (probability) (0.5)

q = the frequency of the event not occurring (0.5)

d = margin of error

The sample size that represents the populations was determined by the formula above with a 5% margin of error at a 95% level of confidence. According to the calculation, 22 physicians and 376 nurses are sufficient to represent the population. In light of this information, scale was applied to 500 health workers (physician-nurse). Incomplete and incorrectly filled scales were not included in the study and 420 scales were evaluated. 336 of these participants were nurses, and 84 of them physicians.

Data collection

The research data was collected by questionnaire method. Before the questionnaire was distributed, employees were given preliminary information about filling the questionnaire. The questionnaire consists of two sections. In the first section, there are demographic information

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

questions, and in the second section, there are perceived leadership style, organizational citizenship, and motivation levels scales.

The original scale of laissez-faire leadership, a sub-dimension of perceived leadership styles, was taken from the multi-factorial leadership scale developed by Bass (1985), the paternalistic leadership items from the scale developed by Çağlar (2011), and the ethical leadership items from the ethical leadership scale developed by Brown and colleagues (2005). Among the dimensions of perceived leadership style scale, there are 5 items for transactional leadership style, 13 items for paternalistic leadership style, 6 items for ethical leadership style, and 10 items for transformational leadership style, with a total of 39 items. It was asked each participant to evaluate how often their immediate manager exhibits the stated leadership behavior on a five-point Likert scale from "almost never" (1) to "almost always" (5).

For the organizational citizenship scale, the scale developed by Podsakoff and colleagues (1990) was utilized. The scale consists of five dimensions, including 6 items for "altruism," 5 items for "conscientiousness," 5 items for "sportsmanship," 5 items for "informing out of courtesy," and 4 items for "civic virtue." The scale consisting of a total of 25 items scores the participants' organizational citizenship behavior on a five-point Likert scale ranging from "I strongly disagree" (1) to "I strongly agree" (5).

The motivation levels scale was taken from the study of Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, and Villeneuve (2009), Weims scale (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale), Motivation Scale in Sports that was translated to Turkish by Kazak (2004), and from the study by Türker (2013). There are 3 items for "amotivation," 5 items for "extrinsic motivation," 4 items for "introjected regulation," 4 items for "identified regulation," 4 items for "integrated regulation," and 4 items for "intrinsic motivation," which are the sub-dimensions of the scale. The scale consisting of a total of 24 items is scored on a 5-point Likert scale ranging from "I strongly disagree" (1) to "I strongly agree" (5).

Data analysis

For the statistical analysis of the data, NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 (Kaysville, Utah, USA) program was used. For the statistical analysis of the data, NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 (Kaysville, Utah, USA) program was used. Descriptive statistical methods (mean, standard deviation, median, frequency, ratio, minimum, maximum), Student t-test, Mann-Whitney U test were used to evaluate the data. In the comparison of groups of three and more with normal distribution Oneway ANOVA test, in cases where the difference between the groups was significant and the variances were homogeneously distributed Bonferroni test, in cases where the variances were not homogeneously distributed Tamhane test was applied. A Pearson correlation analysis was used to evaluate the relationships of scale scores and a structural equation model was used to assess the effects of variables on each other.

Findings

While examining the moderator role of motivation levels on the influence of employees' perceptions of organizational leadership styles on organizational citizenship behaviors, demographic characteristics of (1) gender, (2) age, (3) marital status, (4) title, (5) educational status, (6) work experience in the institution, (7) total work experience, (8) work period with the same manager were analyzed. When the demographic characteristics of the health workers were evaluated, it was found that 31.7% (n = 133) of the total participants are female, 38.8% (n = 163) are in the age range of 26-35, and 52.4% (n = 220) are married. It is seen that 47.6% (n = 200) of the employees are single. 80%

(n = 336) of the participants work as nurses and 20% (n = 84) as doctors. 46.0% of them are high school graduates. When the work experience in the institution is examined, it is seen that 54.7% (n = 230) have a total of 1-5 years of work experience at the same institution and total work experience, and work period with the same manager of 45% (n = 189) of participants is less than 2 years.

Comprehensive data were generated by analyzing the scale of leadership styles. Explanatory factor analysis was used in the statistical analysis of perceived leadership style scale. The scale consists of 38 items. As a result of the factor analysis, items that do not conform to certain criteria were subtracted from the scale, scale questions were again subjected to factor analysis, and the scale was organized in four factors. These factors are transformational leadership, transactional leadership, paternalistic leadership, and laissez-faire leadership. Factors account for 58.39% of the variance. The internal consistency of the perceived leadership style scale is at $\alpha = 0.923$ credibility. The anti-image correlation coefficients of the scale are above 50%. Based on this value, there is no other item that needs to be removed from the scale. In Table 1, KMO and Bartlett Test results of the perceived leadership style scale are shown.

Table 1: KMO and Bartlett test results of perceived leadership style scale

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.944
Bartlett Sphericity Test	Chi-square	5825.581
	Df	300
	Sig.	0.001

According to Table 1, the KMO value is found to be 0.944. This value shows that factor analysis can be performed. This value accounts for 60.83% of the variance of subscales. Table 2 shows perceived leadership style and their subscale averages and Cronbach's Alpha values.

Table 2: Descriptive statistics of perceived leadership style and internal consistency levels

	Number of Items	Min-Max (Median)	Mean±STDEV	Cronbach's Alpha
Transformational Leadership	13	1.08-5 (3.9)	3.80±0.78	0.941
Transactional Leadership	3	1-5 (3.7)	3.51±1.02	0.798
Paternalistic Leadership	5	1-5 (3.8)	3.79±0.71	0.745
Laissez-Faire Leadership	4	1-5 (3)	3.09±1.07	0.799
Total	25	1.64-5 (3.7)	3.65±0.63	0.923

According to Table 2, perceived leadership scale and sub-dimensions are in a reliable range. It is seen that participants' perceptions of the variable of leadership style is high and the highest average score of perceptions of leadership style of their managers is transformational and paternalistic leadership, respectively. The average score of the laissez-faire leadership style perception is 3.09. Laissez-faire leadership style has the lowest average score compared to others. Standardized loadings in the factor analysis of the items constituting 4 subscales of perceived leadership style are shown in Figure 3. In order to test the model, fit values (goodness of fit index and corrected chi-square (χ^2/df) value) for dimensions included in the constructed model are shown in Table 3.

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

Table 3: Fit values of confirmatory factor analysis of perceived leadership style scale

Measures of Fit	Good Fit	Acceptable Fit	Results of the Model	Fit
RMSEA	$0 < \text{RMSEA} < 0.05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.10$	0.065	Acceptable
NFI	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$	0.96	Good fit
NNFI	$0.97 \leq \text{NNFI} \leq 1$	$0.95 \leq \text{NNFI} \leq 0.97$	0.97	Good fit
CFI	$0.97 \leq \text{CFI} \leq 1$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 0.97$	0.98	Good fit
IFI	$0.97 \leq \text{IFI} \leq 1$	$0.95 \leq \text{IFI} \leq 0.97$	0.98	Good fit
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$	0.049	Good fit
RFI	$0.90 \leq \text{RFI} \leq 1$	$0.85 \leq \text{RFI} \leq 0.90$	0.96	Good fit
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / \text{df} \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / \text{df} \leq 3$	2.76	Acceptable

In Table 3, the RMSEA fit value is 0.065 and within the acceptable fit value range, while other fit values, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, and SRMR values show good fitness. Accordingly, good and acceptable fit values and acceptable fit of the corrected chi-square value indicate that our model is statistically significant and valid ($p = 0.001$; $p < 0.01$).

Organizational Citizenship Characteristics

Explanatory factor analysis was used in statistical analysis of organizational citizenship scale. The scale consists of 24 items. Subscales of original scale, altruism, conscientiousness, sportsmanship, courtesy information, and high duty awareness. As a result of factor analysis, nine (9) items with low factor values were removed from the scale, and the remaining items of the scale were subjected to factor analysis again. The scale was fifteen (15) items and was collected under four (4) factors. These factors are; individual initiative, sportsmanship, altruism, and high duty awareness. As a result of the factor analysis, items forming the dimensions of conscientiousness and courtesy information on the original scale were collected under the same dimension. This dimension was named individual initiative dimension. Factors account for 58.39% of the variance. The high ratio of variance obtained as a result of the analysis indicates that the factor structure is strong at that rate. In addition, the anti-image correlation coefficients of the questions are above 50%, so this value indicates that there is no other item that needs to be removed from the scale.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) proficiency measure and Bartlett's sphericity test were used to measure the applicability of the explanatory factor analysis. Table 4 shows KMO and Bartlett test results of the organizational citizenship behavior scale.

Table 4: KMO and Bartlett sphericity test results of the organizational citizenship behavior scale

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.841
Bartlett Sphericity Test	Chi-square	1698.643
	Df	105
	Sig.	0.001

In Table 4, KMO sampling adequacy value is 0.841, which is a very good value for KMO. Bartlett sphericity test was used to test the hypothesis that the correlation matrix is an identity matrix, and this hypothesis was rejected at the level of $p < 0.001$. This value indicates the suitability of the data for factor analysis by revealing the existence of a relationship between the items (Akgül & Çevik, 2003, p. 428).

Table 5: Descriptive statistics and internal consistency levels of organizational citizenship scale and subscales

	Number of items in the scale	Min-Max (Median)	Mean±STDEV	Cronbach's Alpha
Individual Initiative Dimension	5	2-5 (4.2)	4.25±0.59	0.758
Sportsmanship Dimension	4	1-5 (3.7)	3.49±0.97	0.750
Altruism Dimension	4	1.25-5 (4)	4.15±0.59	0.689
High Duty Awareness Dimension	2	1-5 (4)	3.91±0.85	0.713
Organizational Citizenship	15	2.47-5 (3.9)	3.98±0.49	0.806

In Table 5, when the internal consistency of the organizational citizenship scale was examined after factor analysis, a reliability value of $\alpha = 0.806$ was obtained. The scale is highly reliable. The average score of participants' organizational citizenship behavior was 3.98 ± 0.49 . The organizational citizenship level of participants is above the average score. It can be said that health workers voluntarily assume extra roles beyond their job descriptions. It is seen that health workers are trying to solve problems before they occur, they support each other in hard tasks by showing helpful behaviors, they exhibit sacrificial behaviors, and they have a high sense of responsibility for their duties. In addition, individual initiative, altruism, and high duty awareness dimensions from the sub-dimensions of organizational citizenship are higher than the average score, and the sportsmanship dimension is at the level of the average score. The organizational citizenship scale was divided into four factors as a result of the factor analysis. As seen in Figure 4, these factors are subdivided into individual initiative, sportsmanship, altruism, and high duty awareness sub-dimensions.

In order to test the model, fit measures (goodness of fit index and corrected chi-square (χ^2/df) value) for dimensions included in the model are shown in Table 6.

Table 6: Fit values of confirmatory factor analysis of organizational citizenship behavior scale

Measures of Fit	Good Fit	Acceptable Fit	Results of the Model	Fit
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.051	Acceptable
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.94	Acceptable
NNFI	$0.97 \leq NNF \leq 1$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.96	Acceptable
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97	Acceptable
IFI	$0.97 \leq IFI \leq 1$	$0.95 \leq IFI \leq 0.97$	0.97	Acceptable
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.056	Acceptable
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.95	Acceptable

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.92	Good fit
RFI	$0.90 \leq RFI \leq 1$	$0.85 \leq RFI \leq 0.90$	0.93	Good fit
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.10	Acceptable

In Table 6, the RMSEA fit value is 0.051, indicating acceptable fit. While GFI, AGFI measurements among other fit measures showed good fit, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, and SRMR measurements show acceptable fit. Accordingly, good fit and acceptable fit and also an acceptable corrected chi-square value indicate that the data have acceptable fit and that the model is statistically significant and valid ($p = 0.001$; $p < 0.01$)

Motivation Characteristics

Explanatory factor analysis was used in the statistical analysis of the motivation levels scale. Motivation levels scale consists of 23 items. As a result of the factor analysis, items that did not conform to the criteria were removed and the scale was subjected to factor analysis again with the remaining 20 items. When exploratory factor analysis was repeated with varimax rotation, the 20-item scale was collected under 3 factors. These factors are intrinsic motivation, amotivation, extrinsic motivation, respectively. This 3-factor result (intrinsic motivation, amotivation, extrinsic motivation) accounts for 45.48% of the variance of the scale.

Table 7: *KMO and Bartlett sphericity test results of motivation levels scale*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.829
Bartlett Sphericity Test	Chi-square	2340.408
	Df	190
	Sig.	0.001

According to the result of the KMO and Bartlett sphericity test that are shown in Table 7, the KMO value is found to be 0.829. This value is an appropriate value for factor analysis.

Table 8: *Descriptive statistics and internal consistency levels of dimensions of motivation levels scale*

	Number of items	Min-Max (Median)	Mean \pm STDEV	Cronbach's alpha
Intrinsic motivation	8	1-5 (3.87)	3.80 \pm 0.69	0.809
Amotivation	3	1-5 (2)	2.39 \pm 1.13	0.800
Extrinsic motivation	9	1.44-5 (3.67)	3.63 \pm 0.62	0.730
Total	20	1.4-5 (3.55)	3.51 \pm 0.50	0.798

According to Table 8, motivation scale and its subscales are reliable. The motivation level scale was divided into three factors as a result of the factor analysis. As seen in Figure 5, these factors are intrinsic motivation, amotivation, and extrinsic motivation.

Table 9 shows fit values (goodness of fit index and corrected chi-square (χ^2/df) value) for dimensions included in the model established after factor analysis.

Table 9: Fit values of confirmatory factor analysis of motivation levels scale

Measures of Fit	Good Fit	Acceptable Fit	Results of the Model	Fit
RMSEA	$0 < \text{RMSEA} < 0.05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.10$	0.086	Acceptable
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$	0.084	Acceptable
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / \text{df} \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / \text{df} \leq 3$	3.01	Acceptable

In Table 9, RMSEA fit value is 0.086, SRMR fit value is 0.084. These values indicate that they are acceptable fit and that the model is statistically significant and valid ($p = 0.001$; $p < 0.01$).

Correlation Analyses

Correlation analysis was made between the variables in the model and all the dimensions that constitute the variables. Table 7 shows the results of correlation analysis between the variables.

Table 10: Relationship of organizational citizenship and perceived leadership style to motivation levels (moderator variable)

Variables		Motivation Levels (Moderator Variable)			
		Intrinsic Motivation	Amotivation	Extrinsic Motivation	Motivation Levels
Individual Initiative	r	0.250	-0.239	0.201	0.168
	p	0.001**	0.001**	0.001**	0.001**
Sportsmanship	r	-0.015	-0.669	-0.179	-0.332
	p	0.764	0.001**	0.001**	0.001**
Altruism	r	0.235	-0.185	0.224	0.191
	p	0.001**	0.001**	0.001**	0.001**
High Duty Awareness	r	0.239	0.031	0.207	0.257
	p	0.001**	0.533	0.001**	0.001**
Organizational Citizenship	r	0.223	-0.501	0.069	0.013
	p	0.001**	0.001**	0.158	0.798
Transformational Leadership	r	0.356	0.050	0.293	0.375
	p	0.001**	0.306	0.001**	0.001**
Transactional Leadership	r	0.284	0.148	0.287	0.365
	p	0.001**	0.002**	0.001**	0.001**
Paternalistic Leadership	r	0.321	0.114	0.263	0.360
	p	0.001**	0.020*	0.001**	0.001**

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

Laissez-Faire Leadership	r	-0.085	-0.467	-0.230	-0.331
	p	0.083	0.001**	0.001**	0.001**
Perceived Leadership Style	r	0.335	-0.040	0.243	0.305
	p	0.001**	0.410	0.001**	0.001**

In Table 10, it is seen that there is a moderate positive relationship between motivation levels and perceived leadership style (r: 0.305). It is also seen that there is a strong negative relationship between organizational citizenship behavior and amotivation (r: -0.501). There is a strong negative relationship between sportsmanship, one of the dimension of organizational citizenship behavior, and amotivation (r: -0.669), while there is a moderate negative relationship between laissez-faire leadership style and amotivation (r: -0.467)

In Table 11, there is a strong positive relationship between laissez-faire leadership and sportsmanship (r: 0.504). There is also a moderate positive relationship between organizational citizenship and laissez-faire leadership (r: 0.321).

Table 11: Relationship between perceived leadership style and organizational citizenship

Variables		Transformational Leadership	Transactional Leadership	Paternalistic Leadership	Laissez-Faire Leadership	Perceived Leadership Style
Individual Initiative	r	0.195	0.136	0.253	0.123	0.244
	p	0.001**	0.005**	0.001**	0.001*	0.001**
Sportsmanship	r	-0.056	-0.209	-0.054	0.504	0.048
	p	0.249	0.001**	0.267	0.001**	0.327
Altruism	r	0.295	0.267	0.352	0.076	0.344
	p	0.001**	0.001**	0.001**	0.118	0.001**
High Duty Awareness	r	0.212	0.210	0.220	-0.080	0.206
	p	0.001**	0.001**	0.001**	0.100	0.001**
Organizational Citizenship	r	0.192	0.079	0.237	0.321	0.281
	p	0.001**	0.106	0.001**	0.001**	0.001**

Structural Equation Modeling

In this section, the structural equation model (SEM) that was constructed to test the hypotheses of the research is given in Figure 6. This model was used to test the research model as well as the results of the research hypotheses.

- Hypothesis 1: Employees' perception of leadership style (PLS) has a significant effect on motivation levels (M).

Table 12: *Effect of perceived leadership style (PLS) on motivation (M)*

Relationship	Estimate	p
M ← PLS	0.305	0.000

As it is seen in Table 12, employees' perception of leadership style was found to have a significant effect on employees' motivation ($r = 0.305$; $p < 0.000$). The complex organizational structure of healthcare industry requires exact job descriptions of employees within the organizational structure, clarification of areas of authority and responsibility, and leader managers to ensure process management. It can be said that the main reason that healthcare workers' perception of leadership styles is related to motivation levels is that they mainly perceive the leadership style of their managers as transformational leadership. It is argued that leadership approaches that are mentoring, innovative, acting in accordance with ethical principles, inspiring and motivating the employees positively affect motivation levels of employees. It can also be said that the sense of trust and justice created by the active leader is another factor that increases the motivation of employees. In this context, as employees' perceptions of leadership style increase, their motivation will also increase (Hypothesis 1 - ACCEPTED).

- Hypothesis 2: Motivation (M) has a moderator variable role between employees' perception of leadership style (PLS) and organizational citizenship behavior (OCB).

Table 13: *Moderator role of motivation (M) in the effect of perceived leadership style (PLS) on organizational citizenship behavior (OCB)*

Relationships	Direkt Effect	Indirect Effect	Result
PLS-M-OCB	0.304 (0.001)	-0.023 (0.287)	No Mediation

In Table 13, it is seen that perceived leadership style has a direct and significant effect on organizational citizenship ($r = 0.304$; $p < .01$). When the moderator role of the motivation levels on the effect of perceived leadership style on organizational citizenship is observed ($r = -0.023$; $p > .01$), it was not found to have a significant effect. It has therefore been determined that motivation does not play a moderator role (Hypothesis 2 - REJECTED).

Employees' interaction and communication with their leaders is effective in exhibiting organizational citizenship behaviors. Motivating approaches of leaders can make employees exhibit behaviors such as voluntarily working more, helping colleagues, and contributing to development of the organization. Therefore, organizational citizenship behaviors will increase as health workers' perceptions of leadership style increase.

Conclusion

This research data was collected by questionnaire method. As a result of the research applied to 420 health workers in private hospitals in Istanbul, it has been seen that the leadership style perceived by employees has a significant effect on organizational citizenship. It has been found that the motivational levels do not have a moderator variable role in the influence of perceived leadership styles on organizational citizenship. Moreover, it was found that employees' perceptions of transformational, transactional, and paternalistic leadership styles have a meaningful effect on their motivation levels, whereas laissez-faire leadership style has a negative effect on their motivation levels.

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

In this study, it was observed that leadership style perception of health professionals has a significant effect on their organizational citizenship behavior. It was seen that motivation levels of employees do not have a moderator role in the impact of perceived leadership style on organizational citizenship. In addition, it was found that the perception of transformational, transactional, and paternalistic leadership styles has a significant and positive effect on the motivation levels of employees, whereas the perception of laissez-faire leadership style has a direct negative effect on motivation levels.

It was seen that intrinsic motivation of employees who exhibit organizational citizenship behaviors is higher and, in this context, motivation levels do not have a moderator role in the effect of perceived leadership style on organizational citizenship.

It was found that there is a strong negative relationship between organizational citizenship behavior and amotivation, a strong negative relationship between sportsmanship, which is a dimension of organizational citizenship behavior, and amotivation, and a moderate negative relationship between laissez-faire leadership style and amotivation.

According to these results, it can be said that the leadership styles of managers in the private hospital are mostly perceived as transformational leadership by their employees. Since employees show organizational citizenship behavior, and the frequency level of altruism, one of its sub-dimensions, is higher than general organizational citizenship behavior, it can be said that healthcare workers willingly help their colleagues and other employees.

This study contributes to the current literature as it helps explain the mechanism by which perceived leadership styles can influence OCB. It also answers questions about how leadership styles in health sector affect healthcare workers and how healthcare workers respond to leadership behavior (organizational citizenship behavior and motivation levels).

Future research directions

This work focuses on motivation levels as a mediator variable. However, other studies may be suggested to test other variables that are related to perceived leadership style and OCB. For example, future research may take organizational communication, organizational culture, or organizational commitment as a moderator variable. In addition, as organizational citizenship behavior increases, amotivation level of health workers decreases. For this reason, it will be useful to examine how motivation influences organizational citizenship behavior and the relationship between them. In addition, it can be seen in the study that the relationship between perceived leadership styles and internalized commitment can be explained by self-determination theory. In this study, since the variables involved in the motivation process were evaluated in three sub-dimensions as a result of factor analysis, the dimensions of motivation covered in the framework of self-determination theory were not directly measured. For this reason, it is recommended to investigate the relationship between perceived leadership style and self-determination theory in different regions and study fields.

Solutions and recommendations

The results show that the transformational leadership approach strengthens organizational citizenship behaviors. There are some specific implications regarding management that can be inferred from the current work. From a practical point of view, research findings suggest that, in the case a superior chooses between leadership styles, more emphasis should be placed on transformational leadership to achieve a higher OCB level. When healthcare workers perceive their leaders as a transformational leader, they will exhibit more organizational citizenship behavior, and the flexible,

participatory, visionary, and effective communication approaches of transformational leaders will make employees exert more effort beyond their job descriptions for organizational goals. For this reason, it is recommended that managers exhibit a transformational leadership style in health organizations, which have a complex organizational structure and must adapt quickly to scientific and technological changes. The transformational leader values employees, and shows sensitivity to requests and needs. They manage their employees with fair and ethical principles. Furthermore, in the factor analysis, the items of the ethical leadership dimension were moved to the transformational leadership sub-dimension, the two being gathered under a single factor. Thus, it is suggested that the transformational leadership approach be expressed as 'Ethical Transformational Leadership,' since the 'ethical leadership' approach must be found in the transformative leadership approaches.

References

- Akgül, A. & Çevik O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Akturan, A. & Çekmecelioğlu, H. G. (2016). The effects of knowledge sharing and organizational citizenship behaviors on creative behaviors in educational institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 342-350.
- Alabduljader, S. A. (2012). The transactional and transformational leadership in the Kuwaiti commercial banks sector: Which one is more applied? *International Journal of Business and Social Science*, 3(19), 211-219.
- Amanchukwu, N. R., Stanley, J. G. & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Ariani, D. W. (2014), "Relationship Leadership, Employee Engagement and Organizational Citizenship Behavior", *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, 4(8), pp. 74-90.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları (Sağlık yönetimi bakış açısıyla)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Avcı, Ö. & Yaşar, Y. (2016). Bir kamu kuruluşunda çalışanların liderlik algıları: Olgubilimsel bir yaklaşım. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 11(1), 187-205.
- Basım, H. N. & Şeşen, H. (2009). Örgütsel adalet algısı-örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bolat, O. İ. & Bolat, T. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Bono, J. E., Hooper, A. C. & Yoon, D. C. (2012). Impact of rater personality on transformational and transactional leadership ratings. *The Leadership Quarterly*, 23, 132-145.
- Buble, M., Juras, A. & Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management*, 19, 161-193.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

- Chompookum, D. & Derr, C. B. (2004). The effects of internal career orientations on organizational citizenship behavior in Thailand. *Career Development International*, 9(4), pp. 406-423.
- Çağlar, E. S. (2011). *Çalışanları güçlendirmenin, güçlenme aracılığıyla işe tutkunluğa etkisinde liderlik tarzları ve çalışma amaçlarının rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. G. & Keleş, Ö. (2009). Örgüt ilkimi, örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir Araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, C. & Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Dash, S. & Chaudhuri, M. (2015). Leadership and organizational citizenship behaviour: A mantra to success. *The International Journal of Business & Management*, 3(8), 2321-8916.
- Dash, S. & Pradhan, R. K. (2014). Determinants & consequences of organizational citizenship behavior: A theoretical framework for Indian manufacturing organisations. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(1), 17-27.
- Deluga, R. J. (1990). The effects of transformational, transactional, and laissez faire leadership characteristics on subordinate influencing behavior. *Basic & Applied Social Psychology*, 11(2), 191-203.
- Demir, İ. B., Uğurluoğlu, Ö. & Ürek, D. (2017). The relationship between leadership and organization culture: A literature review. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 3(2), 175-196.
- Duygulu, S. (2014). Örgütsel güven örgütsel bağlılık örgütsel vatandaşlık davranışı. Editörler: Ü. T. Baykal & E. E. Türkmen, *Hemşirelik Hizmetleri Yönetimi*. İstanbul: Akademi Basım ve Yayıncılık.
- Esmi, K., Piran, M. & Hayat, A. A. (2017). The mediating effect of organizational culture on the relationship between transformational leadership and organizational citizenship behavior. *Journal of Health Management & Informatics*, 4(4), 114-119.
- Euwema, M. C., Wendt, H. & Van Emmerik, H. (2007). Leadership styles and group organizational citizenship behavior across cultures. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 1035-1057.
- Gautam, T., Van Dick, R., Wagner, U., Upadhyay, N. & Davis, A. J. (2005). Organizational citizenship behavior and organizational commitment in Nepal. *Asian Journal of Social Psychology*, 8(3), pp. 305-314.
- Guest, D. E. & Conway, N. (2004). *Employee well-being and the psychological contract : A report for the CIPD*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güney, S. (2017). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.

- Haghighi, F. B. & Maleki, Z. V. (2016). The relationship between transformational leadership style and behavior of organizational citizen (Case Study: Ghavamin Bank). *International Journal of Learning and Development*, 6(3), 80-91.
- Hassan, H., Asad, S. & Hoshino, Y. (2016). Determinants of leadership style in big five personality dimensions. *Universal Journal of Management*, 4(4), 161-179.
- Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891.
- Irshad, R. & Hashmi, M. S. (2014). How transformational leadership is related to organizational citizenship behavior? The mediating role of emotional intelligence. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 8(2), 413-425.
- İrge, N. T. (2016). *Yöneticiye güvenin çalışanın motivasyonuna katkısında lider-üye etkileşiminin rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jackson, T. (2016) Paternalistic leadership: The missing link in cross-cultural leadership studies?, *International Journal of Cross Cultural Management*, 16(1), 3-7.
- Jogulu, U. D. (2010). Culturally-linked leadership styles. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(8), 705-719.
- Kahai, S. S., Sosik, J. J. & Avolio, B. J. (1997). Effects of leadership style and problem structure on work group process and outcomes in an electronic meeting system environment. *Personnel Psychology*, 50(1), 121-144.
- Kaya, N. & Onğun, G. (2015). Dönüşümcü liderliğin kullandığı güç kaynakları ve organizasyonel politikalar aracılığı ile tükenmişlik üzerine etkileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 63, 314-344.
- Kazak, Z. (2004). "Sporda güdülenme ölçeği -SGÖ-"nin Türk sporcuları için güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 191-206.
- Kelgökmen, İ. D. & Yalçın, B. Y. (2017). Y jenerasyonunun farklılaşan iş değerleri ve liderlik algılamaları. *Journal of Yasar University*, 12(46), 136-160.
- Keklik, B. (2012). Sağlık hizmetlerinde benimsenen liderlik tiplerinin özel bir hastane örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(1), 73-93
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behavior*. New Delhi: New Age International Pvt Ltd. Publishers.
- Köse, S. & Tetik, H. T. (2015). Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(26), 29-56
- Kugun, O. A., Aktaş, E. & Güripek, E. (2013). Çalışanların örgütsel adalet algılarında yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının rolü. *Balikesir University Journal Of Social Sciences Institute*, 16(30), 151-166.
- Maharani, V., Troena, E. A. & Noermijati, (2013). Organizational citizenship behavior role in mediating the effect of transformational leadership, job satisfaction on employee performance: Studies in PT Bank Syariah Mandiri Malang East Java. *International Journal of Business and Management*, 8(17), 1-12.

The Impact Of Leadership Style On Organizational Citizenship Behavior: Determining The Level Of Motivation In Health Workers

İlknur SAYAN & Salih GÜNEY

- McCleskey, A. J. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117-130.
- McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel davranış*. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Mullins, L. J. (2006). *Essentials of organisational behaviour*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Naqshbandi, M. M., Singh, S. K. G. & Ma, P. (2016). The link between organisational citizenship behaviours and open innovation: A case of Malaysian high-tech sector.” *IIMB Management Review*, 28, 200-211.
- Nielsen, T. M., Hrivnak Jr., G. A., & Shaw, M. (2009). Organizational citizenship behaviour and performance: A meta-analysis of group-level research. *Small Group Research: An International Journal of Theory, Investigation and Application*, 40(5), 555-577.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational Citizenship Behaviour: The Good Soldier Syndrome*, Lexington: Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Öztürk, H. (2014). Yönetimsel etik. Editörler: Ü. T. Baykal & E. E. Türkmen. *Hemşirelik Hizmetleri Yönetimi*, İstanbul, Akademi Basın ve Yayıncılık, ss. 733-765
- Özsahin, M. & Sudak, M. K. (2015). The mediating role of leadership styles on the organizational citizenship behavior and innovativeness relationship. *Journal of Business, Economics & Finance*, 4(3), 443-455.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational leader behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Polatçı, S. & Sobacı, F. (2017). Dönüşümcü ve etkileşimli liderlerin çatışma yönetim strateji tercihlerinin incelemesi: Türkiye genelinde bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 27-40.
- Robbins, S. & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. Çeviri Editörü: İ. Erdem, (14. basımdan çeviri), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Salihoğlu, G. H. (2013). Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki (Çorum ilinde hastane çalışanlarına anket uygulaması). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 300-310.
- Sheer, V. C., Liu, S. & Huang, L. (2018). Ethical leadership: From Western foundation to Chinese context. *Journal of Asian Pacific Communication (John Benjamins Publishing Co.)* 28(1), 20-40.
- Şirin, Y. & Bilir, P. (2016). The effects of leadership styles on organizational citizenship behavior: Study on employees of youth and sports ministry. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*.

- Tokgöz, T. & Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *ÖNERİ: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Tremblay, M., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. & Villeneuve, M.Y. (2009). Work extrinsic and intrinsic motivation scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213-226.
- Tuna, M., Bircan, H. & Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 26(2), ss. 143-155.
- Türker, M. (2013). *The mediating role of motivation types in employees organizational commitment and perceived leadership styles relationship* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vito, G. F., Higgins, G. E. & Denney, A. S. (2014), Transactional and transformational leadership: An examination of the leadership challenge model. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 37(4), 809-822.
- Walter, F. & Bruch, H. (2010). Structural impacts on the occurrence and effectiveness of transformational leadership: An empirical study at the organizational level of analysis. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 765-782.
- Wagner, J. A. & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. New York, Routledge
- Yavuz, E. & Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1(2), 7-35.
- Yıldırım, O. (2014). The impact of organizational communication on organizational citizenship behavior: Research findings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 1095-1100.
- Yusuf, M. O., Muhammed, D. U. & Kazeem, O. A. (2014). Management of leadership style: An approach to organizational performance and effectiveness in Nigeria. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(2), 17-29.
- Zhang, W., Wang H. & Pearce, C. L. (2014). Consideration for future consequences as an antecedent of transformational leadership behavior: The moderating effects of perceived dynamic work environment.

YENİ DÜZEN ARAYIŞINDA DOĞAL LİDERLER: GÜVENLİKLERİ VE GÜVENDİKLERİ

Menderes ALPKUTLU¹

Öz

Siyasi liderlik temalı bu metinde, “doğal bir lider ve güvenliği ile güvenciklerinin temini, devlet, medeniyet ve dünya düzeninin gelişiminde kritik öneme sahiptir” tezi tartışılmaktadır. Geleneksel yönetim sabiteleri üzerinde köklenip, başarılı her kişiyi lider gören okumaların dışında bu argüman etrafında yükselen çalışmada tümevarım yöntemi benimsenmiştir. Çalışmanın harcı ve araçları ise evrensel yazın alanının kadim ve güncel bazı lider örneklerinin doğal lider optiğinden analiziyle işletilmektedir. Makalenin amaç ve sonuç ilişkisinde, hükümetlerin devrilmesine, devletlerin güç kaybına, hatta toplumların örtük bir özgürlük sendromuna yol açan doğal lider boşluğunun yakın gelecekte siyasi oluntudaki yerinin, küresel düzeyde transfer konusu olacak düzeyde, önemsenebileceği iddia edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lider, Devlet, Doğal Lider, Siyaset ve Yönetim.

Natural Leaders in the Context of the New Order: Their security and Humans They Trust

Abstract

This text is about political natural leadership. Thesis of the study is “the discovery of natural leader, to render their security and their team security are a critical point for development of the state, civilization and world order. The method of article is being rooted on traditional management regime constants and and traditional leaders. Orher side, the study is rising around a argument that is outside of the clasic leader theory that see each successful person as a leader. The aim and the tools of the study consists of examples of some ancient and contemporary leaders around universal literatüre and these characters are analysing of natural leader optics. As a purpose and the result, the whole period of the tradional and modern time, majority of nations, loss of power, governments, even states due to lack of natural leadership. Maybe, this gap will continue in the foreseeable future and will being examined by next generations. Lastly, this scope of natural leader needs, probably triggerd leadership transfer as a matter of political management system as sport, businessmen and other sector in near future.

Keywords: Leader, State, Natural Leader, Administrator, Politic and Administrati

Giriş

İnsan, gerek dogmatik gerekse sonradan edinilen yönleriyle birbirinden ayrışan kişilikleri temsil eder. Dolayısıyla insana dönük tanım ve nitelermeler kişiye özgü denecek kadar çeşitlendirilebilir. Bu meyanda, “insanların en iyisi, yaptığı şeyde en iyi olandır” (Adair, 2008: 69) sözüne atfen lider çeşitlerinin de en etkilisi, doğuştan taşınan lider mayasını maksimum performansla

¹ Dr., Adıyaman Üniversitesi, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü/ÖGP, malpkutlu@gmail.com.tr, 04162233801/1627

özgünlüğe ulaştırandır. Bu sınırlı kişilikler içerisinde istikrarlı yaşam döngüleriyle iktidar olmuş ve evrensel sonuçları olan olumlu yönetsel performans sergilemiş olanlar başat süljeler olarak tarihteki yerlerini almışlardır.

Diğer yandan, dünya tarihinde öne çıkan lider merkezli olay ve çağlar döngüsü gösterir ki lider kişilikler, hem bilgileri, hem cesaretleri hem de savaş sanatındaki üstün performansla kazandıkları zaferlerle adlarını tarihe yazdırmışlardır (Machiavelli, 2006: 79). İşte, maziye iz bırakarak yüzlerce ve hatta binlerce yıllık unutulmazlıklarıyla öne çıkan bu simaların sıfatı dün sadece liderdi. Bugün ise dogmatik yönüyle birlikte eğitim ve formasyon ürünü de denilen bu kişilikler doğal lider olarak tanımlanabilmektedir.

Bu bağlamda zaman skalasına yapılan yolculukta birkaç örnek lider adı öne çıkarılabilir. Bunlar; “nesillerin imgelemine ve hayal gücünü” sıra dışı yaşantılarıyla meşgul eden Büyük İskender (Lauffer, 2004: 219), “keskin zekalı haşin silahşörlüğüyle birçok ‘emeline aklıyla erişen’ stratejist” Atilla (Kelly, 2016: 96; Baştav, 2015: 77), bilge adam Sokrates; “cömertlik, merhamet ve hikmet erbabı” addedilen “adil hükümdar” Nûşirevân, acımasız komutan yönüyle dillerde dolaşan Cengiz Han ve bilim ve liderliği bir araya getiren vizyonuyla Fatih Sultan Mehmet şeklinde sıralanabilir (Fındıkçı, 2009: 83; Koşık, ty.: 137). Bu çerçevede dünya lider kümesinden doğal kategoriye girebilenler, ağırlıklı olarak itici (rakiplerini) ve çekici (halkı) özellikleriyle devlet yönetiminde önaçıcı simalar olmuşlardır. Bu özelliktir ki liderlerin yazgısını şekillendirip, onları, çoğunlukla tarihte ya sayılan ya katlanılan ya da katledilen pozisyona sürüklemiştir. Buna bir de hem zekâ hem de eylem adamı yönleriyle insanlığın ve halklarının önlerini açışları eklenince, tarihsel lider-toplum ilişkisinin bugüne ulaşan yankısı daha berrak anlaşılır. İşte bu düzlemdeki yönetsel diyalektiktir ki liderleri, tarihin hem en y/etkili korunması gereken konumuna çıkarmış, hem de liderleri halkın güvenliğinin ön şartı pozisyonuna yükseltmiştir.

Bilhassa, 15’inci yüzyıla başlayan yeni yaşam tarzı, üretme biçimi ve yönetme şekilleri (Huntington, 2011: 58) liderlik olgusunu ve algısını da değiştirmiştir. Bu yönde gelişen yeni algı, her şeyin benzeri yapılabilir önermesinden hareketle “lider doğulmaz lider olunur” savıyla karşılık görmüştür. Ne var ki bu lider algısı ve ürünü yönetici profilleri; farklı lisan, uzmanlık alanı ve parasal imkana rağmen, anlık talep ve beklenti geliştiren küresel yaşam türevi kuşakların beklentilerine yeteri ve kalıcı çare üretememişlerdir. Dolayısıyla, “durmak ölümdür yasanın” (Virilio, 1998: 69) tüm aygıtlarıyla uygulandığı modern dünyanın son asrına kartopu gibi büyüyen güvenlik sorunlarıyla girmek kaçınılmaz olmuştur.

Muhtemelen dünyaya ilişkin kümülatif bu sorunsaldır ki, gerek pratik gerekse teorik sahada, artan bir vurguyla “doğal lider” kavramını öne çıkartır. Ancak, yöneten ve yönetilen eksenli bu arz-talep ilişkisinin tercih makamındaki halklar, altı çizilen istence rağmen, çoğunlukla yanıltıcı sistemik kampanyalarla doğal lider yörüngesinden uzak tutulmuşlardır. Bu yönde sonuç alındığı durumlarda ise, halka değil, doğal lidere ve takımına düşen bir dizi engel ve başarısız kılıcı eylem senaryosu devreye konulmuştur. Bu duruma kimi zaman ise lider ve ekibinin yanılgısı/yanıltılması damgasını vurmuştur. Bu bağlamda kadim bir misal olarak, Batı Roma İmparatoru Valentinianus’un (425-455) devlet görevlisi Aetius’u katletmesiyle iktidarını sağlamlaştırdığını düşünürken, saraylı bir cesur, ona, “...sağ elini sol eliyle kesen bir adam gibi davrandınız” ifadesi -ki tarih de bunu doğrular- durumu resmeder (Kelly, 2016: 268). İşte tam da bu noktada, doğal bir lider ile iktidarının başarısı, doğru çalışma ekibinin sağlanması ile eşdeğer görülmüştür.

Bu mecrada “hayat ırmağı durmadan akıyor[ken]²” (Nehru, 2016: 977) üzerinde ayakta kalmaya çalışılanlar, akıntının her yeni kavisinde, çıkar-çıkır çatışmasının ayartısıyla doğal ve öğretici

² Köşeli parantez/ler, makale yazarının ilave hece ve sözcüklerini ifade eder.

Menderes ALPKUTLU

liderler çatışmasını tekerrür ettirmiştir. Belki de dünyanın yedi kıtasını ve yaklaşık sekiz milyar insan kümesini bugün daha fazla tedirgin eden bu özdeki bunalımın arkasında yatan, doğal lider eksikliğinin yol açtığı yönetici egoizmi ve buna dönüt yönetilen agresifliği vardır. Zira bugün ağırlık olarak dünyanın yön vericileri olan öğreti liderler, çoğu dönem, “şeylerin olması gerektiği gibi olduğu” (James, 1997: 146) gidişattan çok, dün egemeni oldukları monoton yeri ve zamanı düşlemekten kendilerini kurtaramamışlardır.

Nihayetinde, Romalı devlet adamının dediği gibi, “insan doğası gereği, yenilgiye doymaz” (Adair, 2008: 108). Bu ruh halinin farklı parametrelerde bir tezahürü olarak bugünün dünyasında da iç çatışma ve savaşlar devam etmektedir. Modernitenin birikintisi bu yönetsel bunalımdan topyekûn ve kısa zamanlı çıkış ise pek kolay görülmemektedir. Ancak, her tülü insan haline yatkın doğal lider/ler ile demokratik rejimi buluşturabilen toplum ve devletler, yalnız kendi huzur ve bekaları uğruna önemli bir evreyi geçmekle kalmayıp dünyaya da bu adalet arayışında bir fener olabilirler. Bu yönde bir okuma havuzu ile güvenli dünya rüyasını yazın alanında buluşturmaya aday bu çalışma da -teolojik rezervle beraber, yedi başlık etrafında liderliğin dünü ve doğal liderlik merceğinden bugünü yeniden zihinsel bir işçiliğe tabi tutulmaktadır.

Doğal Lider ve Öğreti Liderlik

Modernleşmenin evreleriyle daha karmaşık bir örgütlenmeye bürünen devlet, liderlik pratiği ile teoriğini de yeniden şekillendirmiştir. Bu dönüşümde teorik boyut; otoriter, hümanist (babacan), demokratik, karizmatik, vizyoner, dönüştürücü ve transaksiyonel (geçmişe bağlı) gibi liderlik türleri (Küçükali, 2011: 75-78) ile özellik, davranışsal ve durumsallık yaklaşımlarıyla yazın alanına yansımıştır (Alpkutlu, 2011: 16-17).

Bu kavramsal çatı altında “ham zekanın ayırıcılığı, varlığıyla etrafında oluşturduğu hakimiyet, müthiş iletişim becerisi, cüretkar vizyon gücü ve doğuştan liderlik” farklılığıyla doğal liderlik de tanımlanmıştır (Charman, 2007: 9). Bu tanımın dışında kalan başarılı yöneticiler ise (www.tdk.gov.tr, 2019) öğretin lider niteliğiyle, doğmatik yönden ziyade, düşünceye dayalı tecrübe ve okumalarla şekillendirilmişlerdir (Murray, 2017: 31). Yapay bu lider kategorileri, doğal liderin açtıkları yoldan yönetime yansıyan ardışık ve benzer kişilikler oluşlarıyla dikkat çekmişlerdir. Kendilerine, doğal lider özelliklerinden biri veya bir kaçını yakıştıran bu kişilikler, büyük hamle yoksunluklarıyla birlikte ancak iktidar oldukları zaman dilimiyle sınırlı anılır hamleler yapabilmişlerdir. Ancak şunun da altı çizilmeli ki, kimi zaman doğal liderler, vasat devletleri sırtlamışken, kimi zaman ise güçlü devletler öğreti liderleri doğal karaktere yaklaştırabilmişlerdir. Diğer yandan, hem doğal lider, hem de kendine yeter güçten yoksun milletler başka güçlerin yörüngesinde varlık sürdürmüşlerdir. Bu denklemde hem devlet gücü hem de demokratik doğal lider endeksli yönetsel sistem tesis eden ülkelerin ise, dün olduğu gibi, yarınlara da sözü dinlenen ideal devleti olacağı söylenebilir (Fârâbî, 2011: 233).

Bu ölçütler etrafında dünya tarihi ve güncesi, güvenlikleri ve güvendikleri bağlamında dört kategoride değerlendirilebilecek bir doğal lider yaşam basamağıyla açıklanabilir. Nitekim, Johnny Bravo'nun ifadesiyle, yönetilene “saniye saniye, dakika dakika borçlu kılan” bir hizmetin aktörü olan doğal liderlerin (Sinerk, 2016: 289) yaşam evresinin ilk basamağı, ya aile, akran ve eğitim ortamında dikkat çektiği ya da aynı faktörlerce çekilmez görülerek dışlandığı çocukluk süreciyle başlar. Bu aşama, çoğunlukla doğal liderin, muhtemelen kendi algısının bile dışında, akranlarıyla ayrışık bir hikâyeyi barındıran bir periyodun da başlangıcıdır. Gelgitler, gerilimler ve zaman zaman yaşanan acı reçetelerle karşılaşılacak bu evrenin zararsız atlatılması, daha sert koşullarının öne çıkabileceği müteakip dönemi başlatır.

Doğal lider simalarının yaşam örüntüsünün ikinci basamağı ise çoğunlukla yalnız kendileri tarafından hissedilen istisna düşünce, eylem ve vizyonunun nüksetmeye başladığı kademedir. Bu

nedenle, bu evrede yönün ve yolun -gecikme pahasına- “bağlantısız, tarafsız ve bağımsız” (Engin, 2018) bir yöntemle belirlenmesi, bir sonraki evrenin biletini almak demektir. Bir bakıma doğal liderliğin alametifarikası da denilebilen bu tutum, bir diğer kişi ve gücün etkisine girme veya girmeme mücadelesinin bir sonucudur. Bu yol ayırımında doğal liderin geliştirdiği tercihleri, keskin lider zekâsının belirgin bir işareti olarak riskli bir geleceğin başlaması demektir.

Demek ki bu evrede sıradanlaştırılmayan doğal liderler, F. Nietzsche’nin, “önemli işleri başarmak zor, yönetmek ise daha da zordur” (Sarıçam, 2018: 25) tespitiyle, müteakip evrede, hız ve başarıları nispetinde, öğretici liderler ile bürokratik kümenin “ötekisi” olabilirler. Çoğu dönem ve ülkede görülüp, gün be gün sertleşen bu düello; doğal lidere dönük karakter, sağlık ve can güvenliğini dahi içerecek keskin tutumları da doğurabilmiştir. Hatta bu durum, “alttan üste anlama” seçeneğinden ziyade, üstten asta anlama ve onunla baş etme çabasından ötürü de (Wilson, 1996: XV) çoğunlukla orantısız ve şeffaf olmayan mücadeleleri de tetiklemiştir. Hatta bu ilişkide, zamanlama hatası yapan kimi doğal lider için süreç beklenmedik güvenlik operasyonlarına dahi dönüşmüştür. Bu düzey ilişkide doğal-lider savunmada, bürokratik cephe ise genellikle kurulu düzenin farklı güç araçlarıyla ataktadır.

Kuşkusuz, doğal liderce bu evrenin atlatılması, müteakip dönemde iktidarla tanışılan ve meşru güce ulaşılan yeni bir düzeyle tanışma anlamına gelmektedir. Bu dönemle önceki ilk iki basamaktaki savunma evresindeki lider pozisyonunun yerini, artık devlet ve güç donanımlı bir iktidar süreci almıştır. Haliyle, artık, dost-düşman berraklığının da gittikçe grileştiği bir dönem başlamaktadır. Bundan ötürü, krallık ve imparatorluklarla ifade edilen geçmişin doğal lider isimleri için olduğu gibi, modernleşme evresinin yakın dönem doğal ya da öğretici lider isimleri için de bu kıstas geçerliliğini korumaktadır. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri, Rusya Federasyonu ve Türkiye Cumhuriyeti gibi farklı kültürel mozağe sahip ülkelerin yakın geçmiş seçim kampanyalarının aşılmayı bekleyen orantısız güçlükleri bu savı pekiştirmektedir (Carnegie, 2004: 138). Demek ki modernite sonrasında da doğal liderleri için kritik anlamı olan bu süreç, lider politikaları ile onun üretimi ekip performansının da başarı testine tabi tutulduğu mücadelenin karşılığıdır. Kısaca bu evre, ya önceki iki evrenin yönetsel başarıya, ya da liderin tüketilmesiyle iktidarının çökertilmesine dönük dönemi karşılamaktadır.

Bu uzanımında ilk iki yaşam evresi, etkisizleştirilmeden çağın koşullarına uyumlu geçiren doğal liderler, pek çok çarpıntıya karşı direnç kazanabilir ve üçüncü dönemin fırtınalarını göğüsleyebilirler. Doğal liderler, dikkatlerin farklı cephelerden üzerlerinde toplandığı bu dönemde “halkın efendisi değil görevlisi” bilinciyle hareket ettiklerinde, “hükümeti zorla ele geçirmenin yollarını” da önemli oranda kapatmış olabilirler (Rousseau, 2008: 97). Bu da hem lider, hem devlet, hem de toplumun güvenlik ve refahına kazanım olarak yansır. Ancak, insan hırsı ve iktidar hevesi, gayrimeşru iktidar avcılarını, geleneksel devlet hayatında eksik etmediği gibi, modernite sonrası süreçte de -demokrasinin aştığı yollara rağmen- iktidar savaşlarını azaltmamıştır.

Geleneksel standartlara tabi çağlarda bu manzarayla karşı karşıya kalan liderler, bir sonraki evre olan ileri yaş/pasif kademeye ya kendi istemleri -ki istisna olmuştur- ya da isyan, devrim, darbe ve el çektirme gibi istem dışı gayrimeşru yöntemlerle girmişlerdir. Nitekim insanlık hafızasına destansı anekdotlarla etiketlenen kimi doğal liderler, çoğunlukla iktidar ve lider zafiyetlerinin de etkisiyle ya iktidar, ya da hem iktidar hem de hayattan beklenmedik şekil ve yöntemde ayrılmak zorunda kalmışlardır. Nitekim 21’inci yüzyılda da 15/7/2016 FETÖ örneği üzerinden Türkiye, 03/07/2013 Darbesi üzerinden Mısır ve devlet başkanına aleni suikast girişimi üzerinden Venezuela (2018) örnekleri güncelliğini korumaktadır.

Demek ki dün veya bugün iktidar olan doğal liderlerin herhâlükârda ciddi bir güvenlik ihtiyaçları söz konusudur. Bunun önemsenmiş düzeyi, liderleri ve halklarını, ya saygıyla anılacakları, ya da pişmanlıklarla geçirecekleri bir sona sürüklemiştir. Bugünün de çok çeşitli riskler barındıran çokkültürlü dünyasına hitap eden güncel evrede, doğal liderin ya özlemle anıldığı, ya da itibar veya

yaşamını kaybetme seçeneğiyle karşı karşıya kaldıkları seçenek var olmaya devam etmektedir (Parekh, 2002). Bu da göstermektedir ki doğal liderlerin final sınavı denilebilecek bu dönem, ya düzmece bir lider profili, ya da kahramanlık dolu bir tarih yansıması doğurabilir. Daha açık bir söylemle doğal liderler, ya adları çağları aşan birer rol model, ya da Edebali'nin dediği gibi "...itibarlı iken itibarını kaybeden kişiler" kategorisinde değerlendirilecekleri dramatik bir anekdotlarla bu dönemlerini sonuçlandırabilirler.

Bu durumda, doğal liderin ve dahi "sanayi çağından bilgi çağına" yeni sürüm diğer yönetici modellerinin (Öğüt, 2003: 61) sürekli güncellenen bir bilimsel yönetim birikimine ihtiyaçları vardır. Nitekim Platon da asırlar öncesinden devlet ve yönetici eksenindeki "başta filozoflar geçemez veya baştakiler felsefe yapmazsa insanların acıları sonra ermeyecektir" (Paton, 2008: 10) tespitiyle bu hakikatin altını çizer. Nitekim doğal liderlerin son demlerinin ya istisna birikimlerini değerlendirilip başarı kıvancına dönüşmesi, ya da iktidarın uyutucu ve uyuşturucu aparatlarına kendini kaptırarak mağlubiyet hüznüne dönüşmesinde bu tespit dün olduğu gibi bugün anahtar rolünü korumaktadır. Belki de 20'nci yüzyıla damgasını vuran Aliya'nın hem iç hem de dış uzanımındaki etrafının sarılmışlığına rağmen, kendini ve milletini güvenliğe kavuşturduğunda "bilge lider" oluşu, bu yönündeki başarısında saklıdır (Alpkutlu, 2015).

Sonuç olarak, doğal liderlik, ortalama bir insan dışında özellikler bütünüyle güç ve iktidara yansıyor, farklı risk ve ayrıcalıklar barındıran bir yönetim felsefesidir. Ancak, bu kişiliklerin keşfi, siteme meşru zemine yansıması, zamanın ruhu ve toplum istenciyle de alakalıdır. Dolayısıyla, bu değişkenlerle birlikte önüne çıkan yaşam parkurunu başarıyla tamamlamış liderler, sonraki nesillerin söyleminde ve eyleminde rol model olmuşlardır. Ne var ki tarihin kimi dönemlerde yöneten-yönetilen eşgüdümü kolay kurulurken kimi dönem mümkün olmamıştır. Eğitim, zamanın ruhu ve yönetsel sistem, bunun güncel birkaç sebebidir. Nitekim yakın dönem dünyasının da farklı parametrelerde yaşanan heterodoks yönetsel hareketleri ile suç örgütleri, doğal liderler ile modern yönetimlerin ortak frekansta yeterince buluşamayışına işaret eder. Bu manzaranın yönetilene yansıtış şekli ise, dün olduğu gibi bugün de metodik az bir farkla doğal "liderin kendi çabası ve ahlak ilkeleri" (Machiavelli, 2006) ile birlikte zamanın ruhu ve devletin sistemiyle alakalıdır.

Doğal Liderlerin Kurucu Ya da Yıkıcı Oluşu

Tarih, kadim "devletlerin genellikle tek adamın [baba rolü benzerlikleriyle] yönetimi altında" varlık sürdürdüğünü gösterir (Locke, 2016: 111-112). Doğal liderin klasik devlet olgusundaki belirleyici bu tarafı, takipçilerinin organize edilerek belli kurallar manzumesiyle bir hedefe odaklayabilmesini gerektirir. Bu noktadan hareketle yönetim tarihine adını yazdırmış kimi liderler, dönemlerinin ön açıcıları, büyük imparatorlukların ve sonraki zaman dilimlerinin belirleyicileri olarak anılmışlardır. Bu anlamda Makedon, Pers, Roma, Çin, Bizans, Avrupa Hun, Emevi, Moğol, Osmanlı, Portekiz-İspanya, Rus ve İngiliz gibi imparatorlukların serüveninde doğal lider damgası görülebilir (Çimen, 2009). Yakınçağda ise, yaklaşık son bir asırlık iki farklı hegemonik güce rağmen, dünya siyaset/çi kümesinde yalnız birkaç istisna başkan ancak doğal lider kavramıyla tanımlanabilmektedir (Gündoğan, 2016).

Bir bakıma doğal lider davranışı olan, beklentiyi, insanlık uğrunda eyleme yansıtma iradesidir ki bugünün devlet ve hükümet başkanlarında yeterince görülmemektedir (Berend, 2015: 288). Zaten, meşru güç kullanan birincil örgütlenme olan her büyük devletin kurucusu ve insanlığa kulvar değiştiren fenomen simaları da böyle kişiliklerden görülmüştür. Bu yelpazede öne çıkan büyük devlet ve imparatorluk kurucuları ile kritik eşik atlaticıları, klasik dönemin oldukları kadar modernite sonrası dünyanın da doğal liderleri olarak kabul görülmüşlerdir. Nitekim Britanya'nın sıkıntılı bir döneminde iktidar olan Margaret Thatcher'in, baskılar karşısında saffettiği, "İngiltere gibi iyi ve kötü zamanlarda

dünyaya liderlik etmiş... bir ülkeye liderlik ediyorsanız, demir gibi sert olmalısınız” (Carnegie, 2004: 137) cümlesi de bu temada kararlılığın güncel bir örneğini görülebilir.

Öyle ise, geleneksel dönemden ayrılan çeşitli farklılıklarla beraber, dün olduğu gibi bugün de devlet, dönem ve güçlü ideoloji kuruculukları veya evrensel kurul ve kuralların ön açıcıları doğal liderler sıfatı olmaya devam etmektedirler. Nitekim, son beş asırda evrensel veya toplumsal bazda geniş yankıları olan farklı parametreler ürünü devrimlerin (Wallerstain, 2015: 341), buluşların ve keşiflerin öncüleri, aynı zamanda doğal lider sıfatını da hak eden simalardan olmuşlardır. Bu pozisyonlarına izafeten mevcut dünyanın da liderlerinin güvenlikleri en üst düzeyde önemsenmektedir (www.forbes.com, 2018). Nitekim Türkiye'nin de listesinde yer aldığı dünyanın en çok korunan liderleri listesi de, bir taraftan ilgili ülkelerin liderleriyle eşleşen itibar resmiyken, öteki yandan ülkenin liderinde tecessüm eden güncel güvenlik imajının da bir yansısını oluşturmaktadır (www.haberturk.com, 2016).

Bir diğer açıdan doğal lider; haklı, doğru, meşru ve istenilen işi yapması beklenen olsa da her zaman bunu karşılayan olmamıştır. Zira yukarıdaki satırlarda da altı çizildiği gibi, doğal lider ayrı bir şey, onun bünyesinden çıktığı ailenin, toplumun, devletin ve dünya konjonktürünün onu savurduğu noktadaki değerler kümesinin insanlığın yararına veya zararına yansısı başka bir sonuçtur. Nitekim güçlü bir imparatorluk coğrafyasında büyük bir birikimini tahrip eden Cengiz Han, “zamanının atom bombası” olarak nitelendirilmiştir (İzzetbegoviç, 2009: 156). Diğer yandan, doğduğu şehri, “yapacağı büyük vazifenin sembolü” gören A. Hitler ise modern zamanın olumsuz koşullarında karşılık bulmuş yıkıcı bir lider oluntusuna örneklik teşkil etmiştir (Hitler, 2001: 19/635).

Demek ki doğal liderler, olumlu veya olumsuz yansılılarıyla, önemli oranda kendi y/önderleri, öğretmenleri, yargıçları ve teşvik edicileri olmuşlardır (Cohen, 2010: 147). Dolayısıyla bu kişilikler, her an yenilenebilir enerji kaynaklarıyla, yer altında süresiz kalması mümkün olmayan mağmalar gibi, kıvama kavuştuklarında gün yüzüne çıkmışlardır. Öteki yanda, liderlerin etki alanı ve değişen çeperde toplum ve dünya döngüsüne yansış yönü ve şekli farklılık arz etmiştir. Bu yansının yıkıcılığı veya kalıcılığı ise, klasik hayat koşullarında, karşılaşılan acı ve engelleyici koşullara ve reçetelere bağlı şekillenirken, bugün ise durum, birçok parametresi sıralanabilen değişken faktörleri olan eğitim dizgesine bağlanmaktadır.

Nihai olarak, dört asırdan fazla bir zaman dilimidir ki dünya; farklı inançlar ile kapitalizm, sosyalizm ve kominizm gibi ideolojiler ve ilişkili tezler etrafında düşlediği düzeni arıyor (Löwy, 1999). Modern dünyanın yöneten-yönetilen çarkındaki bu arz-talep ilişkisinde adı doğal lider örnekleri arasında anılan sima, çoğunlukla siyaset dışı hizmet birimlerinde arzı endam ederken, sınırlı sayıda isim, kendini yansıtabilecekleri ve koruyabilecekleri toplum ve dünya yönetimine yansıtılabilmektedir. Bu tıkanmışlığın bir başka çıktısı da meşru sisteme kanalize olması zımnen engellenen kimi lider ruhlu kişilerin, ya herhangi bir suç şebekesinin öncüsü, ya da toplumu bir noktadan bölen ayrılıkçı politik eğilimlerin temsilcileri olabilmeleridir. Nitekim iki yüze yakın devlet, yüzlerce hükümet başkanına rağmen, dünyayı, birkaç kişi veya ailenin yönettiği iddiaları da bu girdabın dile vurumu görülebilir. Öyle ise hem dünya siyasetinin hem de devlet yönetimlerinin özgürlüğü adına, doğal liderlerin, tıpkı bilim, sanat, spor ve diğer iş dallarında olduğu gibi profesyonel teraziden tartılarak demokratik siyasi şablona adaptasyonu bir çıkış yolu olabilir.

Doğal Liderlerin Sonu Ya da Düzenin Bozumu

Doğal liderlerin, yaşadıkları dönemin çözümsüzlüklerinden ötürü, zekâları çabuk gelişir ve olgunlaşırlar ki Mustafa Kemal Atatürk liderliği de bu kapsamda değerlendirilir (Ortaylı, 2018: 23). Bu açıdan doğal liderler, her ne kadar ortalama insan biyolojisine sahip olsalar da, ufku hızlı gelişen ve yaşamları dinamik bir serüvenin sahipleridirler. Bilhassa, yukarıdaki satırlarda detaylandırılıp,

liderlerin halkı yönetmeye yansıyan üçüncü ve dördüncü dönemleri, onların hem finalini hem de tarihte nasıl anılacaklarını şekillendiren bir hikayenin açılımıdır.

Daha anlaşılır bir söylemle, bir liderin gerek doğuştan gelen gerekse yaşamın tecrübeleriyle şekillenen tüm birikimlerinin sonuç verdiği dönem, “kriz ve kaos ortamlarının yol açtığı kurtarıcı” (Akdoğan, 2017: 69) arayışın da iktidara yansıyış dilimleridir. Bu evrede iktidar performansına göre kimi liderler, kısa; kimisi ise daha uzun süreli iktidarda kalabilmişlerdir. Bu anlamda, 72 yıllık iktidarı ile XIV Luis (72 yıl), 48 yıllık iktidarı ile Nüşrevân ve 46 yıllık imparatorluk yönetme süreciyle Kanuni Sultan Süleyman liderlikleri dikkat çeker.

Bu bağlamda, “doğal düzenin” de (Rousseau, 2008: 69) yapıcılarını görülen lider dönemlerinin kimisi doğal akışında son bulmuşken, kimisi istenilmeden sonuçlanmıştır. Kimi lider eceliyle, kimisi dramatik yöntemlerle dünyaya gözlerini kapamıştır. Ne var ki bu ayırım, hangi yöne sapsa sapsın, sonucun, ya doğrudan ya da tedricen, yönetilenin de huzur/suzluğ/unu, güven(lik)sizliğini ve zaman zaman yıkımını hazırlamıştır. Bu sonuca, kimi zaman yönetilenlerin, doğal lider ufkunu kavrayamayışıyla, kimi zaman ise lider ve ekibinin, öğreti liderlerin örtük politikalarına yanıt veremeyişiyle, kimi zaman ise devletlerarası karşıt mücadelenin üstesinden gelinemeyişiyle varılmıştır. Bu oluntunun 21’inci yüzyıldaki uzanımı ise doğal lider iktidarının son bulmasıyla hükümet ve devletlerin zayıflama sürecine girişi olarak okunabilir.

Çoğunlukla klasik ve istisnai olarak da modern yönetim evrelerini resmeden bu manzara, ulaşım ve iletişim gibi modern imkânlarla ve “hizmetkâr lider” formülasyonuna rağmen aşılammıştır. Zira bu resim etrafında ihtiyaç düzeyi netleşen doğal lider işlevselliğini öğreti lider denemeleriyle siyasete yansıtma çabaları da yeterince sonuç vermemiştir. Bunun göstergeleri olarak da çeşitli noktaların altı çizilebilir ki bunlar:

- Doğal liderlerin, sistemik tıkanıklığa rağmen, mihnetsiz ve mesnetsiz yaşam tercihi,
- Doğal liderlerin, “devletlerden güçlü kişiler gibi”, çok imkânlı modern yaşam koşullarında ve farklı yöntemlerle liderlik vasıflarını yansıtma imkânı bulabilmesi,
- Dünyanın hem yöneten hem yönetilenlerinin taraf olduğu bağımlılar kümesinde doğal liderlerin özgürlük ve özgünlük vadedişi,
- Küresel dünyanın sosyolojik mühendislik ürünü insan kitlesini yönetmeye çalışan öğreti liderlerin doğal lider vizyonu ile açılan makas farkı gibi noktalar sıralanabilir.

Bu çizgide denilebilir ki doğal liderler, dogmatik ayırıcı yönleri olan ve yaşadıkları zamanın ruhunu çağdaşlarından ayrı okuma becerisine sahip şahsiyetler olmaya devam etmektedirler. Örneğin, Hindistan’ın özgürlüğü uğruna silahı dirayeti olan sivil bir direnişçi Mahatma Gandhi (Mohandas Karamchand Gandhi) (Wolpert, 2014; Percy, 2018), ABD’nin yol ayrımında “bizim için yaşamak...bizden önce var olan büyük göreve kendini adamaktır” diyen Abraham Lincoln (Crick, 2012: 98/99; Lincoln, 1989) ve takipçilerin “Aliya, sen olmasaydın, ben ışığı karanlıkta aradım” dedirten Aliya İzzetbegoviç bu bağlamda haklı bir üne sahip simalardır (Alpkutlu, 2015: 1). Bu liderler, şaşmaz insan oluşlarıyla değil, sadece eşitler arasındaki mutlak irade ve güçlü cesaret sahibi oluşlarına ve değerlendirilmelerine ancak yorumlanabilir. Nitekim çok sayıda lider biyografisi de bu gerçeği doğrulamaktadır.

Özetle, doğal liderlere sahip toplumlar büyümüş, huzur ve güven tesis etmişken, liderini görmezden gelen toplumlar, tonlaması değişen bir gerginlik ve yıkımla karşı karşıya kalmışlardır (Platon, 2008: 9; Engin, 2013). Bu pencereden 21’inci yüzyıl dünya yönetim havuzuna bakıldığında, doğru ve adil yaşam standartlarında yetişmiş liderleri demokratik sistemlerine yansıtan ülkeler yarınlar daha güvenle bakarken, siyaseti her insanın faaliyeti gören toplumlar ise anlık krizlerle yarınlar çıkmaya çalışmaktadırlar. O halde bu özdeki yöneten ve yönetilen denkleminde, Edebalı’nın,

“insanı yaşat ki devlet yaşasın”, ‘lideri bul ve koru ki toplum yön bulsun’ felsefesiyle hareket eden toplumlar, bundan sonra da büyük devlet olmaya namzet olacaklardır.

Modernite ile Değişen Lider Algısı Ya da Yanılgısı

İsmi devletle eşdeğer görülen liderler, yalnız zihin, fikir, öngörü, cesaret, diğerkâmlık, sezgi, hitabet ve ileri görüşlülük gibi tekil vasıflarla değil, tamamını eyleme dökabilen hareket adamları oluşlarıyla ayrışırlar. Özellikle modernite öncesi toplumlar için liderlik önadı, çoğunlukla üstün akıl yürütme ve öngörme, savaş sanatı bilme, gücü ile benzersiz olma ve bu durumunu efsaneleştirmiş bir mite/efsaneye sahip olmayı gerektirmiştir. Haliyle, geleneksel dönemlerde liderler, bir topluluğun hem savunmada, hem taarruzda; hem hüzünde hem de sevinçte, yalnız emir makamı değil aynı zaman da dert ortağı olarak da kabul görmüşlerdir. Bu anlamda Büyük İskender, Metehan, Alparslan, Osman Gazi, Timur, 2. Victoria, George Washington ve Atatürk gibi kurucu simalar da (Ortaylı, 2018; www.youtube, 2015), hem devletin fikren hem de eylem boyutuyla rol model olmuş öncü ve paylaşımcı öncülerinden görülmüşlerdir.

Özellikle, klasik yaşam döngüsündeki doğal liderin en bariz ayrıcı özelliği olan taktik ve strateji kurucu savaşıllığı bu fotoğrafta belirleyici olmuştur. Çünkü doğal lider ile öğreti liderin belki de en bariz test zamanı ve sahası, saldırı veya savaş anı ve alanı olarak görülmüştür. Örneğin, klasik dönemin farklı devletlerinde olduğu gibi, Osmanlı’da da “şehzadeler, savaşarak kendilerini göstererek” (Gürkan, 2018) liderlik vasfını belli ederdi. Bir bakıma “dönemin elverişliliğinin” de bir sonucu olarak da okunabilen lider çıktısı ve algısı (Machiavelli, 2006: 137), klasik dönemin lider merkezli imparator devlet ve toplumlar için yapıcılığın yanı sıra yıkıcı ve dağıtıcı etkiyle de tarihe yansımıştır. Örneğin; Orta, Yeni ve Yakınçağın büyük devletlerinden olan Osmanlı, Avusturya-Macaristan, Prusya, Fransa ve Rusya gibi lider odaklı devletler, bu dönüşümün kaybedenleri olarak tarihteki yerlerine çekilmişlerdir. Modernitenin fikir ve eylem aktörleri olan Fransa, İngiltere ve ABD gibi devletler ise küresel koşulların yeni örgütlenme şekilleriyle, sömürge araçları ve “güçlendirici” kaynaklarıyla güçlendirdikleri öğreti lider formunun hem uygulayıcı hem de ihracatçısı konumlarıyla sürecin kazananı olmuşlardır (Yılmaz, 2011: 139).

Ancak, lidere ilişkin süregelen bu yapısallık ve algı, modernleşme evreleriyle tedricen değişmiş, yerini, “modern zamanların temel süreci, tasavvur edilen imge olarak dünyanın fethedilmesi” hikâyesini de barındıran yeni bir anlayışa bırakmıştır (Ferry ve Renault, 2015: 20). Ancak bu pratikte görülen değişiklikler yönetim sahasına tedrici bir şekilde yansıtılabilmıştır. Bir bakıma bu yeni lider beklentisi, tarzı ve stratejisi, “darboğaz şişenin tepesindedir” önermesine benzer devrimsel bir ruhla yönetilene cevap vermenin lider boyutundaki formülasyonu olmuştur (Kırım, 2009: 69).

Dolayısıyla modernitenin ilerleyen evrelerinde, kümülatif doğal lider özelliklerinin yerini, ağırlıklı olarak zihnen ve fikren tekil politikalara dökken ve onu hitabetle sunabilen siyasetçi örnekleri almaya başlamıştır. Geline bu noktada, doğal lider kategorisi, modernite sonrasının onlarca lider tanımını kapsayıcı özüne rağmen, hizmetkâr anlayışla tanımlanan lider türlerden biri olarak öne çıkarılmıştır (Greenleaf, 1997). Ancak demokratik sistemlerin ürünü lider tiplerini, gerçek liderlere özgü kümülatiftan ziyade, benzetilmiş sınırlı ve eksik özelliklerle öne çıkarılmıştır. Belki de bundan dolayıdır ki yaklaşık üç asırlık öğreti lider eksenli çok sayılı lider, yönetici ve sistem denemesine rağmen, adından ve yaptıklarından söz edilen veya isminden memnuniyet duyulan lider dönemi yok denecek kadar sınırlıdır.

Bir başka açıdan, doğal liderlik de uzun süre iktidar olmak anlamına gelmemiştir. Nitekim kimi liderin, iktidara gelişi zor olduğu gibi gidişleri de çoğunlukla sıra dışı olmuştur. Bu bağlamda tarihe adını yazdıran liderlerin, öğreti liderler ve dönemin bürokratik tabakası ile arasında gelişen sert

mücadelenin demokratik sistemlere negatif yansı eksik olmamıştır. Özellikle ne istediği, ne kadar istediği ve niçin istediği yeterince berrak olmayan, “akıl ve ahmaklık çağı” (Charles Dickens’ten akt. Berend. 2015: 5) insan kütesini yönetmenin güçlüğü, ekip yoksunu liderleri zorlamıştır. Bu da göstermektedir ki, özgür doğal lider formunu “modern demokrasinin koşullarıyla” (Crick, 2012: 130) uyumlu kılan devletler ancak 21’inci yüzyılın güçlü ülkesi olmaya en yakın adaylar olabilirler.

Özdeyişle, doğal liderli demokratik hükümetleri sabote edenlerin başında öğreti liderler olabileceği gibi, yıkıcı liderlerin de panzehiri demokrat doğal liderlerde aranabilir. Zira doğal liderler, zamanın koşullarına göre kendini besleyen, geliştiren ve güncelleyen otodidaktik yönleriyle yaşadıkları dönemin ruhunu en iyi anlayan kişilikler olmuşlardır. Moderniteyle bu gerçek, doğaldan çok formasyonel bir birikimle benimsenen geçici bir yönetim unsuru formuna dönüşmüşse de doğal lider üstünü örtmeye kâfi gelmemiştir.

Doğal Liderleri Fark Etme Ya da Alt Etme İkilemi

Geleneksel dönem olarak adlandırılan dünyada fizikî güç, hayatta kalmayla koşut görülecek düzeyde önemsenmiştir. Hem bedenî güç hem de aklı gücü buluşturup ardıllarına yol açan simalar ise dönemlerinin belirleyici aktörleri olarak öne çıkmışlardır. Bu bağlamda Thomas Carlyle de demiştir ki: “Evensel tarih, insanın bu dünyada neler başardığının tarihi, temelde dünyada başarılı olmuş büyük adamların tarihidir.” (Diamond, 2018: 532). Geleneksel yönetim uygulamasını önemli oranda karşılayan bu önerme, bir başka açıdan doğal lider imgesini önemli oranda özetler.

Ne var ki anın, adamın, geçici ve şahsi beklentilerin, yörüngelerinden kolaylıkla saptıramadığı bu ilkeli simalar, çoğunlukla anlaşılma konusunda epey zorlanmışlardır. özellikle lider karakterler hayattayken, en yakın çevrelerinden, en uzak çeperlerine dek, çok az insan tarafından yeterli veya doğru anlaşılmışlardır. Modernleşme evreleriyle de devam eden bu durum, rüzgâra karşı duran çok sayıda liderin, doğallık ve uygunluk düzeyine göre değişen iktidar kavgalarını da beraberinde taşımıştır.

Demokrasinin araçlarıyla yönetilenin amaçlarının buluşturulduğu iddia edilen çeşitli yönetim sistemlerine rağmen gayrimeşru yönetim arayışları eksik olmamıştır. Nitekim 21’inci yüzyılın çoğu ülkesinin yaşamakta olduğu güvenlik sorunu, “hizmetkâr liderlik” (servant leadership) (R.K. Greenleaf’ten akt. Percy, 2018) kavramına kapı aralanmıştır. Bu kavramsal düzenlemeyle, liderin kendi çıkarlarının önüne, yönderlik (mentor) yaptıklarının (yönetilenin) beklentilerini almasını ve onu iyi bir performansla yönetmesi vurgulanmıştır. Bir diğer açıdan, yakınçağın çok sayıda devlet başkanının, başbakanının ve cumhurbaşkanlarının, devletle koşut başarı ve başarısızlığın sembolü olarak tartışılarak övülmesi ya da yerilmesi, demokratik sistemlerde dahi doğal lider belirleyiciliğini zımnen doğrulayan beklentilerdir.

Tabii bir de doğal liderlerin kendi yolunu kendi açma iradesi, meşru zeminin dışına kayılması pahasına, doğal ve öğreti lider düellosuna yol açmıştır. Monarşik yönetimlerde bunun izi ve örnekleri kolaylıkla takip edilebilirken, modernite sonrası süreçte de doğal liderin önüne öğreti liderlerin konuşlandırıldığı daha komplike setlerden bahsedilebilir. Bu durum, özellikle bürokrasinin siyasete, siyasetin ise bürokrasiye yabancılaşması ve devlet yönetiminin doğal liderlikten uzaklaşması oranında anti-demokratik yöntemlere kaymıştır (Eryılmaz, 2008: 25).

Ancak bürokrasi ve lider arasında salınan bu girdap, bugün, kimi devletlerce çeşitli parametrelerde didiklenen bir sistem konusu görülmektedir (Wilson, 1996: 288). Çıkış yolu olarak ise, ya halkın doğal liderli demokratik istemi keşfi veya ona desteğini gerekli kılmaktadır. Bir bakıma birkaç asırlık doğal liderlikten kaçış ve her geçen gün artan bu statik oluntunun bozuk ritmi, yansısı ve çeşitlenen gerekçeleri ülkeden ülkeye değişen güvenlik sorunlarıyla doğal liderlik realitesinin tekrar keşfini sağlamıştır. Bu dolayımında beliren yönetsel zafiyetti giderme adına kimi ülkeler, yönetici-doğal

lider çatışmasını nispeten gidererek, doğal liderin demokrasideki yerini belirginleştirmeye başlamıştır. Ne var ki lider, yönetim ve siyaset arasındaki bu ilişkinin yönetilen kümesinin lehine istendik düzeyde sonuç verdiğini söylemek güçtür.

Sonuç olarak, dünyanın genelinde baskın olan öğretici liderli yönetim sistemlerle, demokratik ve ekonomik zenginliğin katkısına rağmen, kültürel çeşitlilik arz eden bireyler kümesinde vatandaşın asayiş sorunları eksik olmamıştır. Çünkü “yeni reçeteleri uygulamayan, yeni kötülükleri kabullenir” (Adair, 2008: 13) veya kabullenmek zorunda kalır. Bir bakıma bu, “bir toplumun güvenliği, liderinin o topluma sunduğu güven-lik ortam ve imkânıyla yakın ilişkilidir” yaklaşımını doğrulamaktadır. O halde, doğal liderlik, özünde taşıdığı cevherle yönetme ve yönlendirmede benzersiz klasik yeri yeniden hissedilmeye ve demokratik kanallara aktarılmaya çalışılması önemli bir arayıştır. Zira bugün için de az sorunlu veya ortaya çıkan sorunlara pratik çözümler üreten demokratik doğal liderli sistemlerle ancak daha sınırlı sorun üreten hükümet uygulamalarına imkan tanınabilir.

Demokratik Sisteme Uyarlı Lider İhtiyacı

Klasik yönetimin kavramları olan kral/içe, sultan, prens/es, hükümdar, padişah, kont, kısra çar, bey ve han gibi toplumdaki topluma değişen kimi terimler, liderlik kavramını tanılamıştır. Resmen bu sıfatlar üzerinden sistemleşen öne çıkan siyasi rejimlerden “cumhuriyet, monarşi, despotizm (saptırılmış monarşi)” (Althusser, 1987: 45-67), oligarşi ve teokrasi” gibi uygulamalar bugün de farklı frekanslarda uygulanmaktadır. Özellikle hakimiyet-i milliye açılımıyla demokratik cumhuriyet rejimleri dünyada ağırlıklı yönetim şekli olarak benimsenmiştir. Bu evrenin liderlik algısı ise yöneticilik üzerinden farklı özelliklerin baskın olduğu çeşitli tanımlar üzerinden şekillenmektedir.

Bu bağlamda son iki asrın liberal yönetsel sorunların önemli bir kısmı, bürokrasiyle kilitlenmiş sistem tıkanıklığı olarak okunmaktadır. Uygulaması yeknesak olmayan cumhuriyet rejimlerinde seçilen devlet başkanlarının çoğunlukla öğretici lider profilinde olması, bu sorunu iyice büyütülmektedir. Lider yoksunluğunun tetiklediği bu otorite boşluğunda “zorlayıcı gücünü kullanan ve belli bir noktada kast haline dönüşen yönetici personelin kemikleşmesi ise çoğunlukla bilinçli yaratılan statükonun direncini beslemektedir (Gramsci, 2013: 184). Belki de aldatıcı bir doyuma yol açan bu durumdur ki demokratik cumhuriyet rejimiyle uyumlu doğal lider beklentisini güvenilir dünya düzeni için son fırsat kılmaktadır.

Zira mevcut dünyanın aktif yurttaşının karşı karşıya olduğu yeni kuşak kuşku ve güven(lik)sizlik, “başarısız devlet” veya hükümet başkanlarını, “anarşi içindeki dünya” (Huntington, 2011: 38) görüntüsünün sorumlusu yapmaktadır. Ancak, bu sorumluluğun yerine getirilmemesinin, bir sonraki seçimde oy veya vekil kaybı dışında yeterince karşılık görmemesi, doğal lider istencini halklar nezdinde de derinleştirmektedir. Böylece, kendini “demokrasi şampiyonu ilan” eden yöneticilerden ziyade, halka dayanan doğal liderler ile demokratik cumhuriyet endeksli güçlü sistemlerle ancak “...işbirliği ve barış ruhuna dayalı...yeni bir uluslararası düzenin” önünün açılacağı eğilimi güçlenmektedir (Held, 2000: 4-5).

Bir diğer cepheden temaya bakıldığında, post-modern dünyanın mevcut toplumlarının yöneticileri olan başbakan, başkan, devlet başkanı ve cumhurbaşkanı gibi sıfatlar, lider kişilikler olarak algılanmaktadır. Ancak, bu yöneticilerin hangi düzeyde, düzlemde, değerde, eylemde ve başarıda doğal lider performansı sergiledikleri heterojen bir manzara yansıtmaktadır. Özellikle, dünyanın çoğu ülkesinde, yaklaşık son iki asrına iz bırakan lider kimliklerinden çok; karma, sahipsiz, uygulanmaz ve zayıf yüzlerce karardan bahsedilmesi, doğal lider demokratik siyaset buluşmasını dünya istikrarı için de kaçınılmaz kılmaktadır.

Yukarıdaki paragrafta altı çizilen kategoride öne çıkan evrensel bazı kritik kararlar ise, çoğunlukla doğal lider ve ekibinin senkronize çalışmasından ziyade, dönemsel konjonktürünün

Menderes ALPKUTLU

baskısıyla ancak alınabilmiştir. Çünkü bu tür kararların aktörü ülkelere bakıldığında ise çoğunluğun Sanayi ve Fransız Devriminin ya aktörü veya o ruha uygun dönüşüm gerçekleştirmiş toplumlara ait oldukları anlaşılmaktadır.

Bir diğer cepheden, bu manzaraya; sevinci-tasası, zengini-fakiri ve cahili-diplomalısı kolay fark edilmez dünyanın “kemiksiz insanlar” (Fukuyama, ty.: 362) kümesinin sosyolojik artışı eklendiğinden geleneksel hastalıklar kaçınılmaz olmaktadır. Esasında bu manzara, yalnız az gelişmiş ülkelerde değil, ekonomik olarak en zenginden en vasat ülkeye kadar çoğu devletin zikzaklı huzur, refah ve güvenlik performansından da kolaylıkla anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki modernitenin yönetime yüksek tonda yansıttığı demokratik yönetimlerle de güçlü liderler, ya doğru yetiştirilmemekte, ya da bu tözde kendi imkânlarıyla öne çıkan kişilikler de öğreti lider merkezli muğlak sistemler tarafından sistemin dışına itilmektedir.

Ancak, dünya tarihinin her döneminde olduğu gibi modernite ve eklemlenmiş yeni mikro evrelerinde de doğal lider örnekleri görülmeye devam etmiştir. Dünyanın karmaşıklıklarını tarayarak toplumun önüne yeni fırsatlar sunan bu simalar (Charan, 2007: 56), çoğunlukla öğreti lider merkezli sistemlerden ötürü, politik hedeflerini ya erteler, ya da başka alana evrilirler. Muhtemel ki yerkürenin yaşayan ülkelerinin iç işleyişini de karmaşıklaştıran bu durum, doğal liderlerin siyaset dışında bir meslek ve etkinlik sahasına yöneliminin hem sebebi hem de sonucu olmaktadır. Bu bağlamda, modern dünyanın çok sayıda devletten daha etkili ve yetkili kişiler ile mal ve hizmet örgütlerinin oluşu da bu durumu doğrulamaktadır. Bu da ülke ve belki de dünya genelinde yararlanılabilecek doğal lider birikiminden, ancak spesifik bir başlıkta yarar sağlamayı doğurmaktadır.

Bu yönetim manzarasında, doğal lider potansiyelinin suiistimalinin bir başka tarafı ise, yönetsel ve toplumsal dinamiklerin etkisizliğinden ötürü, gayrimeşru farklı yolların tercih edebilmesidir. Oluntunun imparatorluk özelindeki karşılığı, yol açtığı çok sayıda “darbe ile öncülü ya da ardılı asayiş olayıyla şekillenen isyan geleneğinin yeniden formülasyonudur ki, bugün gelişmemiş ülkeler önde olmak üzere, çok sayıda ülkenin yönetsel bunalımına sebep-sonuç teşkil etmektedir (Afyoncu, 2016). Başka açıdan, dünyadaki belli başlı bazı örgütlenmeler ve liderleri de haber olmaktadır ki dünya güvenliğini etkileyebilme potansiyeli taşımaktadır. Belki bu da doğal yönetsel değer erbabından etkili ve verimli yararlanılmayıp, onun ölçüsüz şekilde kenara itilmesinin yol açtığı başka bir davranışın yansımasıdır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın kapsamı siyasi liderlik bağlamda doğal liderlik olsa da, konu, yalnız siyasi sahada okunamayacak kadar kapsamlı bir yansıya sahiptir. Dolayısıyla bugün, prens ve şehzade gibi mazinin lider adaylarının eğitimini örnekleyen liderlik çalışmalarıyla demokratik sistemlerin lider açığı giderilmeye çalışılmaktadır. (Gordon, 2016). Ancak, bu okullara/ekollere rağmen, çoğunlukla negatif yaşam koşullarının doğurduğu ve özgün emeklerin doğrulttuğu tipolojiler olan doğal liderlerin ne düzeyde bu programlara katıldığı kocaman bir soru işaretidir. Nitekim son birkaç on yılda çeşitli ülkelerde görülen sokak vari yönetim değiştirme yöntemleri ve yeni sistem arayışları bu bağlamda doğru bir kanalın kurulmadığını göstermektedir. Nitekim son birkaç yıl içinde karikatür konusu olan kimi kişilerin şaşırtıcı bir destekle bazı “büyük devletlerin” yönetimine seçilmesi, durumun bir sonucudur. Bu yelpazede, yeni milenyumun da iyi yönetilen ve dünyaya katkı sağlayan öncü ülkeleri, ancak doğal liderlerini demokratik sistemlerle rejimlerine doğru entegre etmiş bilinçli toplumlardan çıkacaktır. Bu uzanımda Türkiye’nin rejimini daha işlevsel kılmak adına yakın zamanda tercih ettiği “cumhurbaşkanlığı sistemi”, aslında bu argümanın popüler bir cevabıdır ki başarısı, doğal lider ve demokratik uygulama işlevselliğine bağlı olacaktır.

Doğal Liderlerin Güvenliği ve Güvencikleri

Yönetim bilimi ve liderlik disiplinine ilişkin yazın alanı yansıtmaktadır ki doğal liderler, güvendikleri ile güvenlikleriyle de kapsamlı bir temanın konusudurlar. Nitekim lider mizaçlı kişiliklerin iktidar olmadan önceki yaşam serüvenleri ile sonraki iktidar serencamlarında karşılaşılan olası risklere yukarıdaki satırlarda etraflıca değinildi. Öne çıkan kıssa, devlet ve iktidarın olduğu her coğrafyada doğal liderin farklı tonda sorunu olan güvenlik ve güvendikler konusunun “aklen tasavvur olunan her türlü tuzaktan” sakınıp tedbirli olmayı (Sühreverdi, 2008: 197) gerekli kıldığıdır.

Bu dolayında ek olarak denilebilir ki, doğal liderler de genel yönleriyle bir insan yapısalı taşıdıklarından, tek başlarına başarabildikleri olduğu gibi, yapamadıkları da vardır. Liderimsi bu çabanın önemli bir başlığı da, özellikle iktidar öncesi dönemin ayakta ve belki de hayatta kalma performansı ile güvenlik ihtiyacında odaklanır. Ne var ki bu mücadeleden liderin aile çevresinden dahi haberi olmayanlar olduğu gibi, bununla ilgilenebilecek liderin yakın siyasi çevresinden de istençli ve donanımlı yöneticiler genellikle istisna teşkil etmiştir. Özellikle, ön liderlik evrensi denilebilecek doğal liderliğin ilk iki evresinde, doğal liderin doğru zamanda öne/orta çıkmaması durumu, “erken doğum” riskleriyle (Kuzu, 2010: 14-15) liderin kendisini tehlikeye atması bakımından kritik önem arz etmiştir.

Kuşkusuz, bu evreden kendi cesareti, bilgisi, öngörüsü ve çabasıyla zararsız çıkabilen kişilikler ancak doğal lider sıfatıyla (yukarıda dört evreye bölünmüştü) alışıldık düzenin karşısına çıkabilmiştir. Bu evrede ise lider ve ekibi, artık ilk iki liderlik evresindeki berrak dostluk-düşmanlarının yerine, daha netameli ve menfaat odaklı ilişkiler zinciriyle baş etmeleri gerekmiştir. Yer kürenin mevcut siyasal sisteminde bu engel setinin bir basamağı da liderlerin, ekiplerini, basının yerdikleri veya kendilerine methiyeler dizdiklerine göre belirlemesi olmuştur. Dolayısıyla, bu üçüncü evreye ulaşan her doğal liderin yanındakilerle karşındakileri iyi tanıma ihtiyacı hayati bir önem taşımıştır. Nitekim Kral XVI Louis, II. Osman (Genç) ve Adnan Menderes gibi lider simalar örneğinde, küçük sıkıntıların büyümesini zamanında önleyip “dostlarını himaye ve onların güvenliğini sağlamada” isabetli tutum benimsememiş veya tavrında zafiyet göstermiş kimi liderler, kurulu mekanizmaların hedefi olabilmişlerdir (Machiavelli, 2006: 34-35). Konunun güncesinde ise Türkiye (Özşahin, 2012), Rusya (Seiffert, 2004) ve ABD (Gündoğan, 2016) gibi bazı güçlü devletlerin kurulu düzeni ile demokratik iktidarı arasındaki zaman zaman yaşanan gizli ve açık çatışmalar öne çıkarılabilir. Zira, farklı parametrelerde anlamlı gerekçelerinin de olduğu rezerviyle, halk tercihinin hedef alan sistem atanmışlarının bu tür meydan okumaları, adeta bir doğal lider-bürokrasi düellosunun son çekim fragmanı gibidir. Ancak, gerek dün, gerekse bugün, bu duruma düşmekten kendini koruyana liderler, yanında duruyor gözükürken karşıtları ile karşısında duruyor gözükürken takipçilerini titiz bir çalışma ile ayırıştırarak liderliklerini tarihin tanıklığına güvenle emanet etmiş ender kişiler olmuştur ve olabilir.

Diğer yandan, doğal bir liderin, liderlik basamaklarının ilk iki evresinden üçüncü evreye geçip bu basamakta halkın ve çeşitli menfaat gruplarının gurur okşayıcı talep ve ortamlarına kendini kaptırması, hem kendinin hem de halkının güvenliğini zedelemiştir. Yakın dönem dünyasında da bu evrede başarı sağlamak isteyen liderler, zamanla “her şey değişsin diye bırak her şeyi aynı kalsın” (Avcı, 2019) felsefesini uygulamak pahasına, zorlu bir mücadeleyi benimsemek durumunda kalabilmektedirler. Zira tarihte bu düzlemde lidere dönük ciddi tehlikeler daha öngörülebilir iken, post-modern sürecin karmaşık siyasi koşullarda bunun izini sürmek fevkalade güçleşmiştir. Öyle ki bu tehdit/ler, “ballı zehir misali” bir karışımla liderin en yakınından gelip en uzak mesafeden saldırı izleniminde olduğu gibi, en uzak mesafeden tasarlanıp en yakındakilerin töhmet altında kalabileceği bir düzeneğin de ürünü olabilmişlerdir.

Bu tespitten hareketle, doğal liderlerin, dün olduğu gibi bugün de, karmaşık ve değişken bir tür çevrelemeye karşı, dün dostu olan sadıkları ile bugün karşıtı görünen liyakatlılardan harmanlanmış nitelikli bir ekibe ihtiyaçları vardır. Nitekim bu konu, P. Drucker'ın ifadesiyle “tutkularını genel çıkara feda edecek şekilde doğru kadro ataması” George C. Marshall örneği üzerinden “ölüm kalım meselesi” (Cohen, 2010: 149) kadar hassas görülmüştür. Çünkü ancak bunu uygulanıp, sağlamlasını da demokratik istihbarat kurumlarıyla yapılabilen doğal liderler için güvenilir bir çalışma ortamı sağlanabilmiştir. Hatta demokratik siyasi sistemlerde bu performansı sergileyen doğal liderler, sadece liderin değil, eşanlı olarak hem ekibinin hem de yönetilenlerin huzur ve güvenliği demektir.

Demek ki; Haldun ve Toynbee gibi düşünürlerin tezinden mülhem, doğal liderlerin öncülük etmesiyle tesis edilen sistemlerin ürünü olan medeniyetler, doğal lider kesintisiyle karşı karşıya kalındığında, “yaratıcı bir azınlığın” yol açtığı eğitsel ve kültürel yozlaşmayla hızla duraklama, hatta çöküş dönemine girmişlerdir (Huntington, 2011: 52). Modernite sonrasında ise, “hükümette bulunan lider ve ekibi, “hükümetin dışındaki muhalif seçkinler ile seçkin konuma yerleşmek adına birbiriyle yarışan grupların kaotik mücadelesine karşı ayaka durma seçeneğiyle karşı karşıya kalmışlardır (Wildawsky'den akt Öğün ve Sarıbay, 2013: 84). Bu mücadelede kimi dönem doğal lider çocuklarını da -lider evladı liderdir yanılığıyla- kapsayan bu ortamda öne çıkartılan öğretici liderler, meşru yönetim ve doğal lider kurdu izlenimi vermekten de çekinmemişlerdir. Bunu yansıtsa ise birçok lider örneği üzerinden uzak ve yakın tarihe çeşitli ve dramatik fotoğraf kareleri üzerinden kayıt düşülmüştür.

Bu bağlamda doğal liderler hesabına altı çizilebilecek husus ise, doğal lider kişiliklerin ekip tıkanıklığı yaşadığı veya sorunların bulanık görüldüğü anlarda, kenardan süreci analiz etmeyi veya siyasete ara vermeyi denememeleridir. Esasında bu hâl, sadece lider değil, akli, istemi ve yaşamı zikzaklı ve sürekli hırs ürünü bir performansın karşılığıdır ki bu hal, liderler için daha ağır faturalar doğurmaktadır. Bu da, lider penceresinde yapacağının bitmemişliğine yorumlanabilse de, devletin ve halkın eldekini de kaybetme sonucuyla büyük bir risk taşımaktadır.

Son olarak, liderler ve ekipleri için güvenlik ve güvenilirlik, bir devletin istiklal ve istikbalini etkileyecek kadar hassas bir başlıktır. Bunu sağlamanın çeşitli parametrelerde önleyici tedbirleri şu satırlara dek sıralandı. Kısaca bunların ilki, doğal liderin güvenliğidir. Buna bağlı olarak, liderlerin güvendiklerinin de güvenliklerinin sağlanması ve onlara güvenilmesi konunun hassasiyetlerinden biridir. İkincisi ise liderin yanıtılarak hatalı kararlar aldırılmasıyla hem kendine hem de yönettiği halka dönük güvenlik riskidir. Bu da liderin sürekli uyanıklık ve denetim mekanizmasıyla aşılabılır. Bir diğer söylemle bu, özünden uzaklaşmayan ve buna dönük karşıt hamlelerin önünü kesen lider uyanıklığı ve hamleleriyle antidemokratik tasarımlar aşılabılır. Kısaca, modern yönetim örüntüsünde de lider güvendikleri ve güvenliği denklemi, klasik dönem doğal lider savaşçılığının eylemden gözleme, gözlemden denetime ve denetimden acil karara dönüşmüş tutum setini gerektirmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Liderler, tuttuğunu koparan yönleri ve devletlerin kurucu kimlikleriyle tarihin vitrindeki kişiliklerdir. Bu özde klasik dünyanın lider odaklı yönetim birikimi tarihin ta kendisi olarak da kabul görür. Modernite sonrası değişimle ise finansal veya siyasal performans gösteren her kişinin lider namzedi görüldüğü bir sürecin kapısı aralanmıştır. Dolayısıyla dünyanın liderleri, bugünün çok parametrelili rejim ve yönetim sistemlerinde ancak doğal lider kavramıyla tanımlanır hale gelmiştir. Ancak, küresel dünyanın çokkültürlü ve dinamik kuşaklı son nesilleri, doğal lider uyumlu yeni yönetim sistemine ve yöneten profiline ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Özellikle doğu-batı, kuzey-güney, ekonomik anlamda zengin-fakir ve medeniyet bağlamında Doğu-Batı farkı gözetmeyen küresel dağınıklık, çarpıklık, haksızlık ve bulanıklık bu talebi kaçınılmaz kılmaktadır.

Nitekim dünyanın son çeyrek asrının, hükümet krizleri, sokak hareketleri ile örtük veya aleni hükümet değiştirme girişimleri de bu anlamda anlamlı veriler sunmaktadır. Bu verilerle birlikte gelişen düzen/sizlik, yöneten ve yönetilen ilişkisinde iki ayrımı olan bir yönetsel güzergâh ortaya çıkarmaktadır. Bu ise, ya koşulların belirlediği düzleme ve düzene rıza gösterip yarı etkili bir egemenliğe rızayı, ya da gergin koşulların ve anlık tutum değiştiren nesillerin nabzını kontrol edebilen doğal lider lokomotifli demokratik bir sistemi inşayı gerektirmektedir.

Bu pencereden, 21'inci yüzyılın ortalama yüz doksan ülkesinin doğal lider manzarası çıkarılmaya çalışıldığında, şaşırtıcı bir içerik ortaya çıkmaktadır. Zira ortaya çıkan resimde, çağın birkaç doğal lider fenomenine rağmen, mevcut devletlerinin ağırlıklı bir kısmının benzer çıkar politikalarının aktörü oluşları etrafında kümelenmektedir. Bu bağlamda ve farklı kıtalarda gelişen sokak eylemleri özelinde yön bulmaya çalışan ülkeler, iç dinamiklerinin çıktısı öğreti liderlerle yetinenler ve devlet gücü ile kurumsal kültürü oturmuş sistemler üzerinden üç kategorili bir devlet-lider ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Bunun uygulamadaki karşılığı ise, neredeyse her yönetim değişiminde vizyon ve misyonu değişen zayıf devletler, sisteme ve zayıf kurumlar ile etkisiz yöneticilere bağlı taktik performansları ve vizyonları şekillenip güçlü maziye sahip devletler, bir de asırlık güç ve yönetsel tecrübeyle güncel vizyonları yöneticiye bağlı değişmeyen, ancak taktik hedefleri sistem aksaklığı ve niteliksiz yöneticiden etkilenen küresel devletler resmiyle yansımaktadır.

Bunun yansısına gelince, manzara; dün ve bugün ne yönetenin ne de yönetilenin güvenlikte olduğu bir dünya manzarası olmuştur. Geleneksel sabiteleri de olan bu yankıya, 21'inci yüzyılda ise sınırlı sayıda rejim, yönetici ve sistem istendik bir cevap üretebilmektedir. Güvenlik ekseninde belirleyici koşullar üzerinden kendini gösteren istisnai kimi doğal lider odaklı yönetsel örnekler ise yıllanmış bürokratik çöküntüden ötürü bu yönde yeterince yol kat edememektedirler. Ancak, bu yelpazede Rusya ve Türkiye'nin doğal lider endeksli performansı, istisna bir dönüşümün karşılığı olarak, çok kutuplu dünya konseptindeki pozisyonunu korumaktadır.

İşte tam da bu üç ülke kategorisiyle projeksiyon tutulan dünya yönetim görselinde, dün büyük devlet olanlar ile bugün güçlü devlet olanların lider-demokratik sistem endeksli fikrî inovasyona ihtiyaçları aşikârdır. Kuşkusuz Rusya, İngiltere ve Türkiye gibi dünü güçlü bir arka plana sahip devletler, bu dönüşüm ihtiyacına varlık ve yokluk tonunda bir ihtiyaçla yaklaşırken veya yaklaşması gerekirken, Batı'nın bugünkü güçlü görünen kimi devletleri ise, yarının güçsüzü olmamak için, her yolu mubah görececek düzeyde, bu dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. Yönetsel aktüel sununun ülkeler profili bu iken, bir sonraki sayfanın nasıl olacağını öngörmek ise pek de kolay değildir. Zira mevcut veriler ve algılar ışığında anlaşılmaktadır ki huzur vermeyen yöneticiler samimi yönetilen bir kitle de bulamamıştır. Bu düzlemde, yerküren mevcut devletlerine göndermede bulunacak şekilde ve demokratik sistemlere dönük, doğal lider penceresinden birkaç noktanın altı çizmek gerekirse bunlar:

- Doğal liderlerin demokratik sistem ve bilimsel bilgi birikimiyle beslenmesi,
- Doğal lider ve ekibinin abartılı övgü ve yergi sahiplerinin temsilcilerini aracısız dinlemesi,
- Doğal lider ekibinin, birbirinin sağlaması olabilecek en az üç farklı paradigmadan olması,
- Bürokrasi ve halk zıtlaşmasının başladığı an; lider ve ekibinde yozlaştığının anlaşılması,
- Erdemli kişilerin görevden imtinasının, erdemsiz bilgiçlerin istilasına yorumlanması,
- Demokratik kazanımlar ile doğal lider avantajlarını işlevsel bir sistemde buluşturulması,
- Hükümet eden liderin güvenliği ile güvendiklerinin liyakat ekseninde belirlenmesi,
- Devlet güvenliğinin, lider güvenliğine; lider güvenliğinin, ekibin güve(nir)liğine bağlı olduğunun hatırlanması,
- Doğal liderlerin, verdiği kararlardaki isabetsizlik ve eşgüdüm sorunu düzeyinde, kendini, politikalarını ve ekibinin yeterliliğini ile sadakatini gözden geçirmesi,

- Kabinenin, dünün nitelikli sadıkları, bugünün ise yalnız özgün liyakatlılarından teşkil edilecek şekilde dinamik bir çalışma ritmiyle çalıştırılması parametrelerinde sıralanabilir.

Bu eksenlerdeki eksikliklerle önemli bir yönetsel krizle dünya karşı karşıya iken diğer yandan da aktif medeniyetleri çatışma zeminine çeken karşıt akıl yürütmeler ve bürokratik düzen, dünyanın önde gelen yönetici ve liderlerini de hedef alabilmektedir. Bu duruma karşın, sınırlı sayıda lider istenci ve istisna duruşu sınırlı fırsatlar barındırır da, çatışan dünya sorunlar kümülatifine çözüm geliştirmede bunun da yeterli olmadığı söylenebilir. Açıkçası, yarınlara da bu ruh haliyle girilmemesi için bu yönde sınırlı sayıda devlet ve doğal lider çabası adından söz ettirmektedir.

Altı çizilen tek taraflı bu küresel yönetim resminden de anlaşılacağı üzere, doğal lider ve ekibinin güvenliği ve birbirlerine güvenleri sağlanmadan, 21'inci yüzyıl hükümetlerinin kısa sürede istedik yere, istikamete ve düzeye ulaşması kolay değildir. Ancak dünyanın politik sıkışmışlığıyla cebelleşen hükümetlerin post-modernist uzanımında hissettiği dönüşüm ihtiyacını va'zeden yönetim manzarası, doğal liderler ihtiyacına da açık bir davetiyedir. Nitekim “tekrar büyük Amerika” diyen Trump, “söz konusu olan, Rusya'nın çöküşüne son vermektir” diyen Putin ülkesini tekrar tarihteki etkinliğine kavuşturma vizyonu gösteren Jinping ve “dünya beşten büyüktür” ifadesini kullanan Erdoğan'ın en popüler ve çok korunan liderler listesinde yer alması da bu beklentiye yorumlanabilir. Daha açık ifadeyle, “lider eşittir devlet güvenliği” klasiği, hiç de üstü örtülemeyecek düzeyde küresel koşullarda da güncelliğini korumaktadır.

Özellikle küresel dünyanın, ya aşırı doygun bir kitlenin doğurabileceği sürpriz tehditler, ya da hakkı aleni alınan aşırı yoksun ve yoksuların yol açabileceği tehlikelerle karşı karşıya oluşu bu zemini canlı tutmaktadır. Hatta bu zeminde biriken insanlığın güven(lik)li yaşam sorunları kartopu misali artarak devam etmektedir. Bundan ötürü de dünya gezegenin son parti misafirlerinin, gezegenin hiçbir kıtasında, bölgesinde, ülkesinde ve toplumunda tatmin edici bir güven/lik ortamına ulaştığı iddia edilemez. Bu durumun merkezinde ise dünyanın doğal lider eksikliği -farklı hizmet sahalarında bulunmalarından- yetkisizliği veya güveniksizlikleri vardır. Bunun çıkış yolu ise, daha tatmin edici bir tez ortaya konulana dek, doğal liderlerin; en az bilim, spor ve ekonomi başlıklarında olduğu gibi, demokratik küresel siyasete adaptasyonunda kendini belli etmektedir.

Sonsöz, doğal olan çok şeyin, “tarihin sonu” dedirtecek düzeyde keskin değişip yapaylaştığı modernite sonrası dünya koşullarından söz edilir. Buna cevaben, görece kaotik bir konjonktürde gelişen yeni umut arayışları ise doğal olana dönük hararetli arayışları tetiklemiştir. Siyasal yönetim dolayımında lider terimi de bundan nasibini almıştır. Özellikle, post-modern dönem hükümetlerinin yönetim hiyerarşisindeki aksaklıklar, homurdanmalar ve gayrimeşru arayışalar, nükseden güncel sistem aksaklıklarını ve doğal lider eksikliğini dünyanın önemli bir konusu kılmıştır. Muhtemelen bu durum, yakın gelecekte, tıpkı iş ve spor dünyasında olduğu gibi, siyaset dünyasında da doğal lider transferini seçeneklerden biri kılacak ve büyük devletler, dünyanın en başarılı doğal liderinden profesyonel siyasi hizmet tedariki için büyük bütçeler ayıracaklardır. Başka çalışmalarla test edilmeye muhtaç bu iddiadan hareketle, siyasi liderlik özelinde geliştirilip sonuçlanan bu metinde, “doğal bir liderin keşfi, siyasete eklenişi ve güvenliği ile güvendiklerinin sağlanması, bugün de gerek devletin, gerek medeniyetin ve gerekse huzur üreten adil bir dünya düzeninin gelişiminde bir fırsattır tezi tartışılarak savunulmuştur.

Kaynakça

Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik: Takım üretkenliği organizasyonu ve fikirlerin hasadı*. Serdar Uyan (Türkçesi), İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

Adolf, H. (2001). *Kavgam*. Refik Özdek (Türkçesi), 4. Baskı, İstanbul: Armoni Yayıncılık.

- Afyoncu, E. (2016). *Osmanlı imparatorluğunda askeri isyanlar ve darbeler*. 5. Baskı, İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Alpkutlu, M. (2011). *Güvenliğin sağlanmasında liderin rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü/GSY, Ankara.
- Alpkutlu, M. (2014). Güvenlik perspektifiyle Aliya İzzetbegoviç liderliği. *Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu II*, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi (YT: 03.04.2015).
- Althusser, L. (1987). *Politika ve tarih*. Alâeddin Şenel ve Ömür Sezgin (Çevirenler), Ankara: Verso Yayınları.
- Avcı, N. (2019). *Türk kahvesi: Biyografiler*. TV Net: Ayşe Böhürler (Sunucu), YT: (06.01.2019/11:10)
- Baştaş, Ş. (2015). *Büyük Hun Kağanı Atilla*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları
- Berend, I. T. (2015). *20. yüzyıl Avrupa iktisat tarihi*. II. Baskı, Serpil Çağlayan (Çeviren), İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Carnegie, D. (2004). *İçinizdeki lider*. Meltem Erkmen ve Nazlı Uzunali (Çeviren), 2. Baskı, İstanbul: Eplison Yayınları.
- Charan, R. (2007). *Know how: İyi iş çıkaranları diğerlerinden ayırt eden 8 beceri*, Ümit Şensoy (Çeviren), İstanbul: Optimist Yayınları.
- Cohen, W. A. (2010). *Drucker ve liderlik: Modern yöneticiliğin ustasından yeni dersler*. Ümit Şensoy (Çeviren), İstanbul: Optimist Yayınları.
- Crick, B. (2012). *Demokrasi*. Ümit Hüsrev Yolsal (Türkçesi), İstanbul: Dost Yayınları.
- Çimen, A. (2009). *Tarihi değiştiren imparatorluklar*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Diamond, J. (2018). *Tüfek, mikrop ve çelik*. Ülker İnce (Çeviren), İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Engin, V. (2018). Osmanlı'dan Cumhuriyete Beka. HaberTürk, Gerçek Fikri Ne? Eren Eğilmez (Sunucu), YT: 25.12.2018/23:00 İstanbul.
- Eryılmaz, B. (2008). *Bürokrasi ve siyaset*. 3. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fârâbî, (2011), *İdeal devlet* (El-Medinetü'l Fâzıla). Ahmet Arslan (A. Çeviri), 3. Baskı, İstanbul: Divan Kitap
- Ferry, L. & Renault, A. (2015). *Siyaset felsefesi*. Ertuğrul Cenk Gürcan ve Murat Erşen (Çeviren), İstanbul: Dergâh Yayınevi.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu: Hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fukuyama, F. (ty). *Tarihin sonu ve son insan*. Zülfü Dicleli (Çeviren), Ercan Ofset.
- Gordon, T. (2016). *Etkili liderlik eğitimi*. Okşan Aytolu (Çeviri), 2. Baskı, İstanbul: Profil Yayınları.
- Gramsci, A. (2013). *Modern hükümdar*. Hasan Erdem (Çeviri), İstanbul: Ayna Yayıncılık.
- Greenleaf, R. K. (1997). The servant as leader. In R. P. Vecchio (Ed.), *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (pp. 429-438). Notre Dame, IN, US: University of Notre Dame Press. (Reprinted from "Servant Leadership," Paulist Press, 1977, pp. 7-17)
- Gündoğan, Ü. (2016). *Amerika Birleşik Devletleri ve Dünya*. 2. Baskı, Ankara: SRT Yayınları.

Yeni Düzen Arayışında Doğal Liderler: Güvenlikleri ve Güvendikleri

Menderes ALPKUTLU

- Gürkan, E. S. (2018). *Osmanlı'dan Cumhuriyete beka*. HaberTürk, Gerçek Fikri Ne? Eren Eğilmez (Sunucu), YT: 25.12.2018/23:00-İstanbul.
- Held, D. (2000). .Demokrasi ve yeni uluslararası düzen. *Kozmopolit demokrasi*, Daniele Archibugi & David Held (Editör), Neşe Nur Domaniç (Çeviren), İstanbul: Ütopya Kitabevi.
- Huntington, S. (2011). *Medeniyetler çatışması ve dünya düzeninin yeniden kurulması*. Mehmet Turhan ve Y. Z. Cem Soydemir (Çevirenler), İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- İzzetbegoviç, A. (2009). *Özgürlüğe kaçışım: Zindandan notlar*. Hasan Tuncay Başoğlu (Tercüme), 8. Baskı, İstanbul: Klasik Yayınları.
- James, J. (1997). *Gelecek zamanda düşünmek: Yeniçağında liderlik becerileri*. Zülfü Dicleli (Çeviren), İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Kelly, C. (2016). *Attila: Hunlar ve Roma imparatorluğunun çöküşü*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kırım, A. (2009). *Yeni dünyada strateji ve yönetim*. 8. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Konfüçyüs, (2010). *Konfüçyüs*. Sehergül Kutlu (Çeviri), İstanbul: Alter Yayınları.
- Koşık, H. S. (ty.), Nûşirevân-ı Âdil'in hikmetlerini içeren mensur bir nasihat-nâme, *KATÜ/Sosyal Bilimler Dergisi*, ss. 135-144
- Kuzu, A. (2010). *Demokratikleşme sürecinde hedefteki başbakan*, İstanbul: Kariyer Developer Yayınları.
- Lauffer, S. (2004). *Büyük İskender*. Nilgün Sorguç (Çeviren), İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Lincoln, A. (1989). *Lincoln: Speeches and writings (1832-1858)*, Twelfth Printing, US-The Library Classics of America.
- Locke, J. (2016). *Yönetim üzerine ikinci inceleme*. 3. Baskı, Fahri Bakırcı (Çeviren), Ankara: Eksi Kitaplar.
- Löwy, M. (1999). *Dünyayı değiştirmek üzerine*. Yavuz Alogan (Çeviren), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Machiavelli. (2006). *Prens*, 3, Baskı, Murat Satıcı (Çeviren), İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Nehru, P. C. (2016). Dünya tarihi: *Kesitler*. Cüneyt Akalın ve Hazal Çelik (Çevirmen), Ankara: Kaynak Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2018). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk*. İstanbul: Kronik Yayınları.
- Öğün, S. S. & Sarıbay, A. Y. (2013). *Politik bilim*. 4. Baskı, Ankara: Tercan Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. 2. Baskı, İstanbul: Nobel Yayınları.
- Özşahin, L. (2012). *Siyasi bir fenomen olarak Recep Tayyip Erdoğan*. 2. Baskı, İstanbul: İlke Yayınları.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Bilge Tanrıseven (Çeviren), Ankara: Phoenix Yayınları.
- Percy, S. (2018). (YT: 02.08.2018). *Are you ready to become a servant leader?*. YT: (02.08.2018) <https://www.forbes.com/sites/sallypercy/2018/08/02/are-you-ready-to-become-a-servant-leader/#2298fabbc7d6>, ET: 06.01.2019
- Platon. (2008). *Devlet*. Erhan Bayram (Türkçesi), İstanbul: Metropol Yayınları.

- Rousseau, J. J. (2008). *Toplum sözleşmesi*. Ali Alper (Türkçesi), İstanbul: Roman Oda Yayınları.
- Sarıçam, E. (2017). *Lider yönetici: İyi yönetici nasıl olunur?*. İstanbul: AZ (A'dan Z'ye İyi Kitaplar) Yayınları.
- Seiffert, W. (2004). *Vladimir V. Putin*. İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Sinerk, S. (2016). *Patron değil lider ol: Başarının anahtarı liderin elinde*. Özlem Koşar (Çeviren), 2. Baskı İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Sühreverdi, E. N. (2008). *Yönetenlerin yönetimi*. Çığır Doğu Zorlu (Editör), İstanbul: Kültür Sanat Yayınları.
- Virilio, P. (1998). *Hız ve politika*. Meltem Cansever (Çeviren), İstanbul: Metis Yayınları.
- Wallerstain, I. (2015). *Modern dünya sistemi:4*. Latif Boyacı (Çeviren), 2. Baskı, İstanbul: Yarın Yayınları.
- Wilson, J. (1996). *Bürokrasi: Kamu kuruluşları neyi, niçin yaparlar*. Selçuk Yalçındağ vd. (Çevirenler), Ankara: TODAİ Yayınları.
- Wolpert, S. (2014). *Gandi'nin tutkusu: Mahatma Gandi'nin hayatı ve mirası*. Ahmet Ergenç ve Serap Işık (Çeviren), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- www.forbes.com. (2018). *World's most powerful people*. (YT: 08.05.2018), <https://www.forbes.com/sites/forbespr/2018/05/08/forbes-releases-2018-list-of-the-worlds-most-powerful-people/#209b8fd0719c> ET. (04.01.2019).
- www.haberturk.com. (2016). *Liderler sıralamasında Erdoğan beşinci sırada*. (YT: 26.02.2016), <https://www.haberturk.com/dunya/haber/547202-liderler-siralamasinda-erdogan-besinci#>, ET: (04.01.2018).
- www.tdk.gov.tr. (2019). *Güncel Türkçe sözlük: Öğreti*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c3b1ed2b4f926.84509806, (ET. 13.01.2019).
- www.youtube.com. (2015). *Presedents: "George Washington to Monroe (1789-1825)"*. (YT. 30 Eylül 2015), <https://www.youtube.com/watch?v=thin1LeCrXy>, (ET. 03.01.2019).
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Yayınları.

OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRMEDE DÜNYADAKİ EĞİLİMLER VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

Gökhan SAVAŞ¹

Öz

Eğitim hizmetlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde okul yöneticisi önemli bir role sahiptir. Hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı günümüzde okulların daha karmaşık yapılar hale gelmesiyle birlikte okullardan beklentiler de değişime uğramıştır. Bu değişim ile birlikte okul yöneticilerinin de rolleri değişmiştir. Eğitim ve toplumların refah düzeyi arasındaki ilişki göz önüne alındığında değişimle başa çıkabilen, yenilikçi, risk alabilen, insan kaynaklarını etkili bir biçimde yönetebilen ve okulun tüm paydaşlarını etkileyebilen yöneticilerin yetiştirilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma Türkiye’de ve bazı gelişmiş ülkelerde, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde öne çıkan uygulamaları incelemek ve Türkiye için bazı öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çeşitli veri tabanlarında yer alan kaynaklar incelenmiş, yabancı kaynakların Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Son olarak alan yazın taraması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ABD, İngiltere ve Avustralya’daki yönetici yetiştirme sistemleri incelenmiş ve Türkiye için bazı öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimi sistematik bir temele dayandırılabilir. Hizmet içi eğitim kısa süreli ve sık aralıklarla yapılabilir. Teorik bölümü uzaktan eğitim yoluyla alanında uzman akademisyenler tarafından verilebilir. Uygulama bölümü ise okullarda bir mentor okul müdürünün eşliğinde yapılabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin maaşını da etkileyecek terfi veya teşvik ödenekleri alabileceği bir sistem oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, okul yönetimi, yönetici yetiştirme

TENDENCIES IN TRAINING OF SCHOOL PRINCIPALS IN THE WORLD AND SUGGESTIONS FOR TURKEY

Abstract

School principals have a key role in functioning of educational services in an effective way. With today’s rapid changes and transformations expectations from schools have also changed as the schools have become more complex. Due to these advancements, the roles of school principals have changed as well. Considering the link between education and development training school administrators that can cope with changes, make innovations, take risks, manage human resources effectively, motivating school members has become inevitable. In this regard, this study aims to examine school principal training systems in some developed countries and giving some suggestions for Turkey. This research was designed in a qualitative method. In the data collection process, documentary review method was used. Foreign references were translated into Turkish. As a result of the scanning of the related literature findings were analyzed by comparison. Within the scope of the research school principal training systems in the USA, England and Australia were examined and some suggestions were offered for Turkey. School principal training should be based on a systematical base. In-service trainings should be conducted in short times and frequent intervals. Theoretical knowledge should be provided by expert academicians via distance education. Knowledge should be practiced in schools accompanied with a mentor manager. School principals should also be granted with promotion that improves their salaries.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gokhansavas37@gmail.com

Keywords: School administration, school principal, training of school principals

Giriş

Günümüzde okul yöneticilerinin etkililiğinin eğitimin niteliği üzerindeki etkisi kaçınılmaz bir gerçektir (Bush ve Jackson, 2002). Hızlı paradigmatik dönüşümlerin yaşandığı çağımızda okul daha karmaşık ve disiplinler arası bir kurum haline gelmiş, okuldan beklenenler değişmiş dolayısıyla da okulun amaç ve işlevleri yeni bir yapıya bürünmüştür (Özdemir, 2012). Açık ve dinamik bir sistem olan okullardan değişime ayak uydurabilmeleri, çevresi ile etkileşim içinde bulunmaları, bireysel farklılıklara önem vermeleri, etkili eğitim öğretim uygulamaları yapmaları ve öğrencileri her yönüyle hayata hazırlamaları beklenmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bu değişimin doğal bir sonucu olarak, örgütün amaçları doğrultusunda madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanabilen kişiler olarak tanımlanan okul yöneticilerinden beklenen roller de değişime uğramıştır.

21. yüzyılın okulları sadece günlük yönetsel süreçlere odaklanmayan aynı zamanda eğitimi geliştirebilme becerisine sahip “özel yöneticilere” ihtiyaç duymaktadırlar (Miller, 2013). Bu yöneticilerden değişimle başa çıkmaları, gerektiğinde inisiyatif almaları, fırsatlar ve zorluklara karşılık verebilmeleri beklenmektedir (Oplatka, 2006). Ayrıca okul yöneticileri öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilemekte ve örgütteki insan kaynaklarının motivasyonu, bağlılığı ve gelişimi üzerinde önemli roller oynamaktadır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Branch, Hanushek ve Rıvkın (2013) okul yöneticilerinin okuldaki tüm öğrencileri etkileyerek okul başarısında büyük bir rol oynadıklarını ifade etmişlerdir. Hallinger ve Heck (1998) ise okul yöneticilerinin hem örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde hem de okul etkililiğinin sağlanmasında önemli bir aktör olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticiliği; eğitim liderliği, mali uzmanlık ve halkla ilişkiler memurluğu gibi çoklu roller gerektiren bir görev olarak ifade edilmektedir (Onguko, Abdalla ve Weber, 2008). Branch ve diğerlerine göre (2013), dinamik ve vasıflı okul yöneticileri yüksek nitelikli okullar için önemli bir unsurdur ve okul çıktıkları da büyük oranda okul yöneticilerinden etkilenmektedir. Tüm bu ifadelerden yola çıkarak, okul başarısında etkili bir role sahip olan yöneticilerin yetiştirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim alanındaki reformları etkili bir biçimde uygulayabilen öğretim liderleri olmaları gerektiği yönündeki yoğun baskı yönetici yetiştirme konusuna büyük bir önem kazandırmıştır. Okul yöneticilerinin 21. yüzyılın gerektirdiği donanımları kazandıracak şekilde yetiştirmek eğitimin niteliğinin artması bakımından büyük önem taşımaktadır (Hale ve Moorman, 2003). Ülkelerin toplumsal kalkınma, refah ve ekonomik rekabet gücünün okulların başarısına bağlı olduğunun tartışıldığı bir gündemde (Hanushek, 2016) okullar üzerinde önemli bir etki alanına sahip olan yöneticilerin yetiştirilmesi toplumların geleceği için oldukça kritik bir unsur haline gelmiştir. Bu doğrultuda çoğu eğitim sisteminde, özellikle iyi performans gösteren okullar, okul liderlerinin geliştirilmesi ve hazırlanmasına büyük yatırım yapmaktadır. Bu durum, okul yöneticiliğinin okul ve sistem performansına katkısını kanıtlar niteliktedir. Performansını iyileştirme niyetinde olan eğitim sistemleri için de etkili okul yöneticiliği bir öncelik haline gelmiştir (Harris & Jones 2017).

Okullardan ve okul liderlerinden beklenenler yöneticiler için bir ön hazırlık aşaması ve hizmet süresince devam edecek mesleki gelişim süreci gerektirmektedir (Bartell,1994). Etkili okul yöneticileri yetiştirmek için nitelikli hazırlık programlarının uygulanması kritik bir öneme sahiptir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca bilgi ve becerilerini arttıracak profesyonel gelişim programları uygulamak da eşit derecede önem arz etmektedir. Nitelikli bir yönetici yetiştirme sistemi okulların etkili ve verimli örgütler olarak işleyişi açısından önemli bir unsurdur (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve bazı gelişmiş ülkelerde, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde öne çıkan uygulamaları incelemek ve Türkiye için bazı öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Türkiye’de ve bazı gelişmiş ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde öne çıkan uygulamaları incelemek ve Türkiye için bazı öneriler geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama yöntemi, belirli bir amaç kapsamında araştırma için kullanılacak olan kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içermektedir (Karasar, 2013). Bu yöntem Rummel (1968) tarafından doküman yöntemi olarak ifade edilirken Duverger (1973) tarafından belgesel gözlem tekniği olarak adlandırılmıştır (Akt: Karasar, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise araştırma kapsamındaki bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini doküman incelemesi olarak tanımlamıştır. Belgesel tarama yöntemi amacına göre genel tarama ve içerik çözümlemesi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Karasar, 2013). Bu çalışmada alan yazın taraması olarak da bilinen genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Mevcut araştırmada büyük ölçüde birincil kaynaklar kullanılmıştır. Çeşitli veri tabanlarında yer alan kaynaklar incelenmiş, yabancı kaynakların Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Son olarak alan yazın taraması sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek analiz edilmiş ve Türkiye için bazı öneriler sunulmuştur.

ABD’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Amerika Birleşik Devletleri eğitim yönetimi alanında deneyimi ve zengin bilgi birikimi ile ön plana çıkmaktadır (Çelik, 2002). ABD’nin eğitim yönetimi alanında örnek alınan bir ülke olması ve birçok araştırmaya konu edilmesi etkili eğitim lideri ve okul yönetici yetiştirme programlarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Murphy, 1998). ABD’de okul yönetici yetiştirmeye yönelik sistematik eğitim programlarının 19. Yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, 1866 yılında AASA-American Association of School Administrators (Amerikan Okul Yöneticileri Derneği) kurulmuş, ardından 1879 yılında William L. Payne’nin Michigan Üniversitesi’nde okul yönetimi alanında dersler vermeye başlamasıyla süreç devam etmiştir. Ancak, okul yöneticiliği alanındaki formel eğitim programlarının 1900’lerden sonra başladığı ifade edilmektedir (Brundrett, 2001).

ABD’de 20. yüzyılın ilk yarısında yönetimde Taylorizm yaklaşımı etkili olmuştur. İşletme yönetiminde ortaya çıkan bilimsel düşünce eğitim yönetimi alanını da etkisi altına almış, okul yöneticiliğinin teknik ve mekanik yönü ön plana çıkmıştır. Okul yöneticileri örgütün amaçları doğrultusunda kural uygulayıcı bir role yönelik yetiştirilmeye çalışılmıştır (Brundrett, 2001). Taylorizmin etkisi ile birlikte eğitim yöneticisi yetiştirme programları pozitivist paradigmayı benimsemiş, uygulamadan ziyade kurama daha çok önem vermiştir (Björk ve Ginsberg, 1995). Bilimsel dönem eğitim yönetimi alanında kuramsal bilgi temelini oluşturulduğu bir dönem olmuştur (Balcı, 2008). Rasyonalizmden etkilenen ve kuram geliştirmeye odaklanılan bu dönemde eğitim yönetimi alanı uygulamalı bir alan olmaktan ziyade kuramsal bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konseyi (National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA), Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (University Council for Educational Administration-UCEA), Okul Yönetimi Gelişim Komitesi (Committee for the Advancement of School Administration-CASA) ve Eğitim Yönetiminde İşbirliği Programı (Cooperative Program in Education Administration- CPEA) kurulmuştur. Bu kuruluşlar dönemin eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların ve öğretim programlarının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Bu dönemde okul yöneticisi hazırlayan kurumların sayısı artmış, eğitim yönetimi alanındaki doktora derecesine sahip kişi sayısı her on yılda ikiye katlanmış ve öğretim üyelerinin sayısında ciddi oranda artış olmuştur (Murphy, 1998). Ayrıca bu dönem eğitiminin üniversite düzeyinde verilen eğitim bağlamında kuram ve uygulama olarak uzmanlaşma sürecine girdiği bir süreç olarak görülmektedir. (Örücü ve Şimşek, 2011). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra eğitim yönetimi bir uygulamalı bilim olarak kabul edilmiş davranışçı

yaklaşımların etkisi altında kalmıştır. Bu nedenle, 1960'lı yıllara kadar eğitim yöneticiliği programlarının ders içeriklerinde genellikle teknik bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. (Brundett, 2001).

Eğitim yönetimini etkisi altına alan pozitivist paradigmalardan eleştirilmeye başlanması ile birlikte okul yöneticilerinin teknik elemanlardan daha fazlası olduğu ve okul ortamındaki karmaşık problemlerle başa çıkabilecek bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği gündeme gelmiştir. Eğitim yönetiminin nesnellik ve rasyonellikten ziyade yorumsamacı ve öznel bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ciddi anlamda dile getiren yılında Thomas B. Greenfield bu alanda ciddi bir paradigmatik dönüşüm başlatmıştır. Bununla birlikte, 1970'li yılların başından itibaren pozitivism ötesi olarak adlandırılan eleştirel, yorumlayıcı, simgeci, bilişsel ve kültürel kuramlar ön plana çıkmaya başlamıştır (Örücü ve Şimşek, 2011). Murhpy'nin (1998) diyalektik dönem olarak adlandırdığı 1980'li yıllardan itibaren başlayan dönemde mevcut okul yöneticisi yetiştirme programları yıkıcı bir biçimde eleştirilmiş ve programların nasıl olması gerektiğine yönelik alternatif yaklaşımlar önerilmiştir. Yönetici yetiştirme programlarının okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlilikler, okulların misyonu ve liderlik uygulamaları ile bağlantılı olmadığı, öğretim programlarının sıkıcı olduğu ve yenilik çabalarının yetersiz olduğu eleştirileri gündeme gelmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin mevcut krizden sorumlu oldukları, okullardaki problemleri çözme becerisine sahip olmadıkları ve sadece bürokrasiye hizmet ettikleri yüksek sesle dile getirilmiştir. Bu doğrultuda 1985 yılında Eğitim Liderliğinde Mükemmeliyet Komisyonu (National Commission On Excellence in Education Leadership) kurulmuş ve 1987 yılında "*Leaders for America's Schools*" adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda eğitim yönetimi alanındaki sorunlar ve eksiklikler dile getirilmiştir. Ayrıca, okul yöneticiliğini yeniden yapılandırmak amacıyla bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler genel hatlarıyla eğitim liderliğini yeniden tanımlamak, bazı yönetici yetiştirme kurumlarını kapatmak, yönetici yetiştirme programlarını yeniden biçimlendirmek, kadınlar için yöneticilik programları açmak, yönetici yetiştirmede okulların desteğini almak, yöneticilerin mesleki gelişim fırsatlarını arttırmak ve lisans programları oluşturmaktır. Raporun en dikkat çekici önerilerinden birisi de eğitim yönetici hazırlama programları uygulayan 500 kurumdan 300'ünü yeterli olmadıkları gerekçesi ile kapatmaktır (McCarthy, 2010). Bu raporda yapılan öneriler çerçevesinde 1988 yılında Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu (National Policy Board of Educational Administration, NPBEA) kurulmuştur. NPBEA tarafından 1989 yılında "*Improving the preparation of school administrators: An agenda for reform*" adlı bir rapor yayınlanmıştır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde dokuz maddelik bir yol haritası sunulmuştur. Bu yol haritası eğitim yönetimi alanındaki reformları insanlar, programlar ve değerlendirme bağlamında ele almıştır. Rapor kapsamında getirilen önerilerden bazıları okul yöneticilerinin doktora seviyesinde yetiştirilmesi, yönetici adaylarının seçiminde yeteneğe dayalı bir sistem getirilmesi, eğitimcilerin gelişiminin sağlanması, yönetim uygulamalarına ağırlık verilmesi, okullar ile işbirliği sağlanması ve akreditasyona önem verilmesidir (NPBEA, 1989).

Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik yapılan bu çalışmalar çerçevesinde okul yöneticisi hazırlama programlarının akreditasyonu ve okul yöneticilerinin lisanslanması gündeme gelmiş ve bu kapsamda Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu (NPBEA) okul yöneticileri için standart belirleme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda 1995 yılında NPBEA'nın alt kurumu olan Eğitim Liderliği Bileşenleri Konseyi (Educational Leadership Constituent Council) tarafından yönetici yetiştirme programlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan standartlar (ELCC standards) kabul edilmiştir. Bu standartlar stratejik liderlik, örgütsel liderlik, öğretim liderliği ve politika ve toplum liderliği olmak üzere dört temel alana hitap etmiştir. Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Komisyonu (The National Commission for the Accreditation of Teacher Education- NCATE) bu standartları benimsemiştir. NCATE tarafından akredite edilmek isteyen yönetici yetiştirme programlarının öğrenme ve öğretime dayalı paylaşılan bir okul vizyonu geliştirme, karar alma sürecinde bilgi ve

değerlendirmenin öneminin farkına varma, eğitim müfredatı ve öğretimsel uygulamalar konusunda güçlü bir anlayışa sahip olma konularına önem vermesi gerekmektedir. Aynı zamanda, akredite olan yönetici yetiştirme programı öğrencilerinin öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları sunabilme, okul kaynaklarını yönetebilme, çevresinden destek alabilme, müfredat ve öğretimi geliştirmek için teknoloji kullanabilme, toplum desteğini alabilmek için stratejiler oluşturma ve uygulama gibi beceriler sergilemeleri gerekmektedir (Cox, 2007).

Standart geliştirme çabaları bununla sınırlı kalmamış NPBAE ve Eyalet Okulları Üst Yöneticileri Konseyi (Council of Chief State School Officers) işbirliği ve Danforth kuruluşunun desteği ile Eyaletlerarası Okul Liderleri Lisanslama Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium- ISLLC) standartları oluşturulmuştur. ISLLC standartları ilk olarak 1996 yılında kabul edilmiş, 2008 yılında ise orijinal standartların temel amacı olan öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmeye bağlı kalmak kaydıyla, daha politika yönelimli ve eğitim liderliğini vurgulayan standartlar oluşturulmuştur. Bu standartların oluşturulması şu şekilde gerekçelendirilmiştir: (CCSSO, 2008).

“Eğitim liderliği her zaman olduğundan daha önemli hale gelmiştir. Eyaletlerin, etkili liderler olmadan okulların başarıyı arttırmak için gereken şartları karşılayamayacağı gerçeğinin farkına varması gerekmektedir. Bu standartlar eğitim liderliği hazırlama, lisanslama, değerlendirme ve mesleki gelişim sağlama konularında politika yapıcılara rehberlik edecektir”

ISLLC 2008 standartları eğitim liderlerinin öğrenci başarısını arttırmak için sahip olması gereken altı maddeden oluşmaktadır. Bu standartlar genel hatlarıyla; (1)paylaşılan bir öğrenme vizyonu oluşturmak, (2) öğrencilerin öğrenmesi ve personelin gelişimini sağlayacak bir öğretim programı ve okul kültürü geliştirmek, (3) örgütte etkili ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlayacak kaynakları harekete geçirmek, (4) toplumun farklı ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek hem okul hem de çevresiyle iletişim kurmak, (5) bütünleştirici, etik ve adil davranmak, (6) politik, sosyal, hukuki ve kültürel bağlamları anlamak ve etkilemektir.(CCSSO, 2008). ISLLC standartları ABD’ de okul yönetici yetiştirme programlarının büyük bir kısmının yenilenmesine neden olmuştur ve günümüzde birçok eyalette bu standartlar kullanılmaktadır (Glenewinkel, 2011).

ABD’de her bir eyalet okul müdürleri için istediği eğitim düzeyini veya sertifikasyon standartlarını kendisi belirler ve okul yöneticisi yetiştiren kurumlara uygunluk belgesi verir (Korkmaz, 2005). Eyaletler arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen okul yöneticisi olmak için sertifika sistemi uygulanmakta ve her eyalet kendi okul yöneticiliği sertifikası gerekliliklerinin yerine getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Le Tendre ve Roberts, 2005). ABD genelinde okul yöneticisi olabilmek için 2-5 yıl arası öğretmenlik deneyimi, lisansüstü eğitim diploması ve okul yöneticisi yetiştirme programının tamamlanması gerekmektedir (Aksoy, 2002; Hale ve Moorman, 2003; Su, Gamage ve Mininberg 2003). Okul yöneticilerinin eğitim alanındaki deneyimine önem verilmektedir. Bu yüzden okul müdürlüğü sertifikasını almak isteyenlerin eyalet içinde geçerli olan öğretmenlik sertifikası ile eyaletlere göre değişmekle birlikte 2 ile 5 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olması gerekmektedir. Ancak 1990’lı yıllarda okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim lideri olarak görülmeye başlamasıyla birlikte 1993 yılına gelindiğinde ABD’de 50 eyaletten 45’inde okul müdürü olabilmek için yüksek lisans derecesi zorunlu hale gelmiştir. Lisansüstü yönetici yetiştirme programının ülkede etkin olan akreditasyon kurumlarınca akredite edilmiş bir kurumdan alınmış olması müdürlük lisansı alma konusunda etkili olabilmektedir. Ayrıca bu lisanslar geçerlilik süresine sahiptir ve süresi dolduğunda yenilenmesi gerekmektedir (U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 2010).

Eğitim yöneticisi olabilmek için bir yüksek lisans programını bitirmek ve öğretmenlik deneyimine sahip olmak yeterli değildir. Birçok eyalette okul müdürlüğüne hazırlık programlarına katılmak zorunlu hale getirilmiştir (Young ve Peterson, 2002). Eyaletlerin çoğunda verilen müdürlük sertifikalarının belirli bir süre içinde yenilenmesi zorunludur ve eyaletlerin üçte ikisi hem lisanslama

ölçütlerini belirlemek hem de hazırlık programlarını biçimlendirmek için ISLLC standartlarından yararlanmaktadır (Anthes, 2005) Örneğin Colorado eyaletinde okul müdürlüğü lisansları 5 yıl geçerlidir ve 5 yıl sonunda müdür akredite edilmiş bir üniversite veya kolejden eğitim yönetimi ile ilgili toplam 6 kredilik bir eğitim ya da 90 saatlik bir mesleki gelişim programı almalıdır (NCEI, 2003). Bu standartlar da eyaletler arasında bir bütünlük oluşturmaktadır. Bütün bu sertifikalandırma, belgelendirme ya da akreditasyonları vasıtasıyla eğitim yöneticiliği alanının girdileri eyaletler tarafından belirlenmektedir (Hale ve Moorman, 2003).

Eyaletlerin hemen hemen yarısında tüm eğitim kademelerinde yöneticilik yapılabilmesine olanak veren sertifika programları bulunmakta iken bazı eyaletlerde verilen yöneticilik sertifikaları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Her iki sertifika türü için de yerine getirilmesi gereken ortak şartlar bulunmasına rağmen hazırlık programında alınacak derslerde ve okullarda yapılacak stajlarda farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca eyaletlerin yaklaşık %70'i okul müdürlerinin belli bir standart sınavı geçmesini şart koşturmaktadır. Bu sınavlar arasında eyaletlere göre farklılıklar bulunmasına rağmen sorular genellikle okulda uygulamaya dönük çoktan seçmeli ve yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. (Le Trende ve Roberts, 2005).

Yüksek lisans veya müdürlüğe hazırlık programlarında verilen teorik derslerin uygulamadan kopuk olmaması ve adaylara okulun gerçekliğiyle bağdaşan işlevsel beceriler kazandırması için bu programlara uygulama stajları da dâhil edilmektedir (Aydın, 2002). Eyaletlerin yarısından fazlası okul müdürlüğü lisansını almak için bu stajları zorunlu kılmaktadır (LeTrende ve Roberts, 2005). Su ve diğerleri (2003) okul yöneticilerinin iyi birer eğitim lideri olarak yetişebilmeleri için düzenlenen yetiştirme programlarının hem teorik hem de uygulamalı içeriğe sahip olmasının bir okul liderinin iş başında gözlemlenmesini sağlaması açısından gerekliliği olduğunu ifade etmektedirler. Staj süresince yönetici adayı okula atanan bir rehber tarafından gözlemlenmekte ve bu rehber adayın teorik bilgilerini uygulamaya geçirmesinde ona yardımcı olmakta ve performansını değerlendirmektedir. Adayın staj süresince yaptığı çalışmaların stratejik liderlik, örgütsel liderlik, öğretim liderliği ve politika ve toplum liderliği olmak üzere dört temel alana hitap eden ELLC standartlarına uygun olması gerekmektedir. Staj bitiminde rehber hazırlık programını sunan kuruma aday ile ilgili değerlendirme formlarını doldurup göndermesi beklenmektedir. Bu formlar vasıtasıyla yönetici adayının ELLC standartlarını yerine getirmede ne kadar etkin olduğu değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra adayın insan ilişkileri yönetiminde, karar almada, öğrenme becerilerinde, çözüm odaklı liderlik uygulamalarında, güvenilirlikte ve çalışma kalitesindeki performansı ele alınmaktadır. (ELLC, 2007). Üniversitedeki veya hazırlık programını uygulayan kurumdaki danışman ise rehberden gelen bu değerlendirmeler ve kendi gözlemleri ışığında adaya bir performans notu vermektedir. Danışman not vermeden önce okula belli aralıklarla ziyaretler yapmakta, adayın dosyasını hazırlamasında ona yardımcı olmakta ve ona geri bildirim sağlamaktadır. (Arizona State Board of Education, 2008).

ABD'de okul yöneticisi adaylarının hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitimine de önem verilmektedir. Hizmet öncesinde karşılanması beklenen standartlar yöneticilik süresi boyunca yeterli olmamakta bu nedenle okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini destekleyen programlara katılmaları sağlanmaktadır. Bu mesleki gelişim programları genellikle üniversiteler ya da kolejler tarafından sunulmaktadır (Arslan, 2002). Bu programların ulusal olarak geçerliliği olan ve birçok eyaletin benimsediği ve kullandığı ISLLC standartlarına uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Bu programlara örnek olarak Chicago Okul Müdürleri ve Yöneticileri Derneği tarafından düzenlenen 2 yıl süren ve 11 modülden oluşan hizmet içi eğitim semineri gösterilebilir. Sonuç olarak ABD'de yönetici yetiştirilmesinde hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programları belirli standartlar çerçevesinde işe koşulmaktadır (Peterson, 2002).

İngiltere’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

İngiltere’de okul yöneticisi olabilmek için mesleki kıdem, yüksek lisans veya doktora derecesi ya da hükümet tarafından belirlenen eşdeğerliliğe sahip kurs belgesine sahip olmak gerekmektedir. İngiltere’de 1970’li yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanında yüksek lisans programları açılmaya başlanmış, 1990’lı yılların başından itibaren ise doktora programları yaygınlaşmaya başlamıştır. 1998 yılında kabul edilen Yüksek Öğretim Yasası ile birlikte okul yöneticilerinin mesleki yeterlilikleri ve yönetici olma standartlarında yenilikler yapılmıştır. 2002 yılından itibaren okul yöneticisi olmak isteyenlerin Ulusal Mesleki Nitelikler (The National Professional Qualification for Headship-NPQH) kursunu almaları gerekmektedir. Bu program 2009 yılından itibaren zorunlu hale getirilen okul yöneticilerinin mesleki gelişimine yönelik ilk resmi programdır. Bu program ile okul yöneticilerine etkili liderlik davranışları sergilemek için gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırmak amaçlanmaktadır. Kurs hem teorik hem de uygulamalı bir program içermektedir. Bu kursun süresi iki akademik dönem ile 18 ay arasında değişmektedir. Bu süre adayların mesleki kıdemlerine göre (başlangıç, gelişme ve final aşaması olarak) değişkenlik göstermektedir. Bu kurs boyunca okul yöneticilerine altı içerik alanında (strateji ve gelişim, öğretim ve müfredat uzmanlığı, etkili liderlik, işbirliği, kaynak ve risk yönetimi, becerileri artırma) bilgi ve beceri kazanmak gerekmektedir. Ayrıca kurs yedi önemli etkili liderlik davranışının (bağlılık, işbirliği, motivasyon, esneklik, farkındalık, doğruluk ve saygı) kazanılması fırsatını sunmaktadır. NPQH kursu 4 modülden oluşmaktadır. Bu modüller sırasıyla okul geliştirme ve stratejik liderlik, eğitim ve öğretim, insan kaynakları yönetimi ve finansal yönetimidir. Birinci modül 180 saat, sonraki modüller ise 90 saat kurstan oluşmaktadır. Kurs süresince bir okulda en az dokuz günlük bir staj programına katılmak zorunludur. Kurs sonunda öğrenci başarısına odaklı 2 dönem sürecek olan bir okul gelişim programı yönetmek ve staj yapılan okulda kaynak ve kapasite ihtiyacını karşılayacak bir eylem planı hazırlamak gerekmektedir. Kurs bitiminde ya da kurs sırasında adaylar ilan edilen yöneticilik kadrolarına başvuruda bulunmaktadır. Yöneticilerin seçimine ilişkin yerel ve merkezi eğitim otoritelerinin herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Okul müdürü başvuru yapılan okulun yönetim kurulu tarafından yapılan mülakat sonucunda seçilmektedir. Atanan okul yöneticilerine mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla iki yıl boyunca bir fon verilmektedir. Yöneticiler bu fonu kendini istediği alanda yetiştirmeye yönelik kullanmak durumundadır (Balyer ve Gündüz 2011; Thody 1998).

İngiltere’de yöneticilerin hizmet süresince yetiştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin sürekli mesleki gelişimi hizmet içi eğitimler yoluyla sağlanmaktadır. Bu gelişim programları okulların yönetim anlayışı ve felsefesi ile ilişkili olarak tasarlanmaktadır (Çınkır, 2002). Görevdeki Okul Müdürlerine Yönelik Liderlik Programı (The Leadership Programme for Serving Headteachers-LPSH) yeni ve kıdemli okul yöneticileri için mesleki gelişim imkânı sağlayan önemli programlardan biridir. Bu program 1990’ların sonunda görevde olan müdürlerin bilgilerini güncel tutmak amacıyla tasarlanan ulusal bir programdır. Bu program hazırlık aşaması, atölye çalışması aşaması, atölye çalışması sonrası aşama ve final aşamalarından oluşmaktadır. İlk aşama okul müdürlerinin okul toplumu üyelerine anketler dağıtmasıyla başlamaktadır. Daha sonra bu anketler dört gün süren atölye çalışmalarında okul çevresinden ve eğitim sektörü dışından katılımcılarla birlikte değerlendirilmekte, hem bireysel hem de okul gelişim amaçları belirlenmektedir. Bunu takiben, anket sonuçları öğretmenlerle paylaşmakta ve gelişim sürecine katılmaları sağlanmaktadır. Son olarak okul müdürleri sektör dışından liderlerle bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Final aşamasında ise bir yıl sonra katılımcılar bir araya gelerek tekrar değerlendirmede bulunmaktadırlar (Balyer ve Gündüz, 2011). Sonuç olarak İngiltere’ de okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirmeleri belirli standartlar çerçevesinde yapılmakta ve özellikle hizmet içi eğitime mesleki gelişimi sürdürmek bağlamında büyük önem verilmektedir.

Avustralya'da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Avustralya'da 1990'lı yıllardan itibaren eğitim sisteminde yeniden yapılandırma sürecine girilmiş, ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri örnek alınarak eğitimde yerelleşmeye önem verilmiştir. Bu da okul yönetimi ve liderlik anlayışında da değişikliklere neden olmuştur (Harman, 1991). Avustralya'da okul başarısını arttırmak amacıyla ulusal düzeyde bir yönetici yetiştirme projesi 1992 yılında hayata geçirilmiştir. Bu proje ile okul müdürlerinin sahip olması gereken beceri ve niteliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul liderlerinin başkalarını etkileme, etkileşim kurma, okul için amaç belirleme, güncel gelişmelerden haberdar olma ve okulda değer oluşturma gibi özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, 1993 yılında tüm okul yöneticilerine yüksek nitelikli mesleki gelişim imkânları sunmak amacıyla Avustralya Okul Yöneticileri Mesleki Gelişim Konseyi (APAPDC) ve sonrasında Avustralya Eğitim Liderliği Konseyi (The Australian Council for Educational Leaders- ACEL) kurulmuştur. APAPDC 2012 yılında Principals Australia Institute (PAI) adını almış ve günümüzde Avustralya'daki okullarda liderlik kapasitesini arttırmak amacıyla programlar ve kaynaklar sunmaktadır. Avustralya'da okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik yapılan bir diğer çalışma da 2001 yılında Öğretmen Kalitesi ve Eğitim Liderliği Komitesi'nin (Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce (TQELT) kurulmasıdır. Bu programda hem mesleğe girişte hem de devamında okul yöneticileri için belirlenen standartlar çerçevesinde öneriler sunulmaktadır. Aynı zamanda okul yöneticilerinin meslek hayatları boyunca onları teşvik edici çalışmalar yapılmaktadır (Mullford, 2004). Bunların dışında birçok bağımsız kuruluş tarafından çeşitli yönetici yetiştirme programları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Yöneticilik için Hazırlık (Preparing for Principalship), Öğren-Yönet- Başar (Learn-Lead-Succeed) ve Nitelikli Liderlik Profili (Quality Leadership Profile)'dir. Bu programlar uygulama veya staj ile birlikte simülasyon, deneyim, model oluşturma ve karşılıklı iletişim gibi içeriklerden oluşmaktadır. Uygulama etkinlikleri alan çalışmaları, dersler, oyunlar ve laboratuvar çalışmalarından oluşmaktadır.

Avustralya'da okul yöneticisi yetiştirme alanında standartlar belirleme amaçlı yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan en kapsamlısı Batı Avustralya Liderlik Merkezi tarafından hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde okul yöneticileri için performans standartları oluşturulmuştur ve okul yöneticiliği sertifikası sunulmaktadır. Ayrıca, başta Canberra ve Colorado State Üniversiteleri olmak üzere eğitim yönetimi alanında yüksek lisans programları sunan yaklaşık 15 üniversite bulunmaktadır (Ingvarson vd, 2006). Ancak ülkede bulunan yönetici yetiştirme programlarına rağmen okul yöneticisi olabilmek için dört yıllık öğretmenlik tecrübesi yeterli olmaktadır. İngiltere ve ABD'nin aksine okul yöneticisi olabilmek için öğretmenlik deneyimi dışında herhangi bir lisansüstü eğitim ya da sertifika zorunluluğu bulunmamaktadır (Dinham vd, 2011).

Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte eğitim alanındaki ilk girişimlerden biri olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu 3 Mart 1924'te kabul edilmiş, Milli Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Dönemin eğitim kurumlarının yönetici ve eğitici kadrolarını yetiştirmek üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Pedagoji Bölümü açılmıştır. Daha sonra 1953 yılında kamu personelinin hizmet boyunca eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) açılmış, eğitim yöneticilerine yönelik mesleki gelişim programları sunmuştur (Recepoglu ve Kılınç, 2014). 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi açılmış, 1982 yılında ise Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne dönüşmüştür. Bu fakülte bünyesinde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü açılmıştır. Daha sonra Gazi, Hacettepe, İstanbul Üniversitesi, 9 Eylül üniversitelerinde açılan bu bölümler Türk eğitim sistemi için yönetici ve müfettiş yetiştirmiştir. Ancak 1997 yılında bu bölümler kapatılmış, sadece lisansüstü düzeyde eğitime devam etmiştir (Cemaloğlu, 2005).

Okul yöneticisi yetiştirme konusu çeşitli Milli Eğitim şuralarında ele alınmış, bunların sonucu olarak, 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikle okul yöneticilerinin atanabilmesi ilk defa yetiştirme şartına bağlanmıştır. Bu yönetmelik çerçevesinde okul yöneticisi olarak atanabilmek için seçme sınavı ve 120 saatlik hizmet içi eğitim ve eğitimi tamamlama belgesi zorunlu hale gelmiştir (Can ve Çelikten, 2000). Ancak, yöneticilikte meslekleşmenin bir başlangıcı olarak değerlendirilen (Karip, 2004) bu uygulama daha sonra yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetici atama biçimleri günümüze kadar birçok değişikliğe uğramıştır. Günümüzde, 2018 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği ve 2019 yılında yapılan değişiklikler kapsamında genel şartların dışında okul müdürü olabilmek için bir yıl yöneticilik şartı, müdür yardımcısı olabilmek için ise en az iki yıl öğretmenlik yapmış olmak gerekmektedir. Ayrıca yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olma şartı aranmaktadır. Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları şunlardır:

- a) Genel kültür ve genel yetenek: %35
- b) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10
- c) Değerler eğitimi: %5
- ç) Eğitim ve öğretimde etik: %5
- d) Eğitim bilimleri: %35
- e) Mevzuat %10

Ayrıca sözlü sınavda, yazılı sınav konuları (mevzuat ve genel kültür), bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu, özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı ve bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı değerlendirilmektedir. Aynı zamanda EK-1 kapsamında kıdem, eğitim, ödül ve cezalar dikkate alınmaktadır. (MEB, 2018; 2019). Ancak, okul yöneticisi göreve başladıktan sonra da gelişimini destekleyecek standartlaştırılmış herhangi bir hizmet içi eğitim programına alınmamaktadır.

Ülkemizde 2018 yılında yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi kapsamında Türk Milli Eğitim sisteminin en çok tartışılan konularından olan yönetici yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik adımlar atılacağı görülmektedir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin daha etkin hale getirilerek okul yöneticilerinin mesleki gelişimin desteklenmesine yönelik hedeflerin yer alması, okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmesi, lisansüstü düzeyde okul yöneticisi yetiştirme modeli ve hizmet içi eğitimlerin akredite edilmesine ilişkin planlanan çalışmalar yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumların kalkınma ve refahı ile eğitimin kalitesinin ilişkilendirildiği günümüzde nitelikli okul yöneticilerinin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Branch vd, 2013). Eğitim alanında yapılan bir dizi araştırma okul başarısının temelinde etkili okul yöneticiliğinin yattığını öne sürmektedir (Bush ve Jackson, 2002). Günümüzde okul yöneticilerinin kendilerinden etkili yöneticilik rolleri sergilemeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda nitelikli eğitim sistemlerinin oluşturulmasında yönetici yetiştirmenin etkili bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Eğitim alanındaki otoriteler etkili liderler olmadan eğitimi geliştirmenin mümkün olmadığını farkına varmaktadır. Bu bağlamda başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere yönetici yetiştirme sistemlerini standart belirleme ve sertifikasyon temelinde tasarlamakta ve bu yönde politikalar üretmektedir (ISLLC, 2008). Bu ülkelerde, okul yöneticilerinin niteliklerini arttırmaya yönelik ortak kaygılar yönetici yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasını da beraberinde getirmektedir (Brundrett, 2001).

Bu araştırma kapsamında yönetici yetiştirme sistemleri incelenen ABD’ de yönetici yetiştirme programlarının belirli standartları karşılamak üzere tasarlandığı, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi yetiştirme programlarına önem verildiği görülmektedir. Özellikle ABD’de nitelikli yönetici yetiştirmeye

yönelik çalışmalar ulusal örgütler, eyalet yönetimleri, okullar ve yükseköğretim kurumları gibi bir dizi paydaş tarafından ortak olarak yürütülmektedir. Ayrıca eyaletlerin büyük bir çoğunluğu lisansüstü eğitimi ya da bazı ulusal kuruluşlar ya da üniversiteler tarafından verilen program sertifikalarını yönetici olarak atanabilmek için zorunlu tutmaktadır. ABD’de yöneticilerin hizmet öncesi yetiştirme programlarında staj uygulamalarına yer verilmektedir. Staj uygulamaları ile yöneticiliğin teorik ve pratik yönleri arasında bağ kurulması amaçlanmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok kuruluş tarafından hizmet içi eğitim programları da düzenlenmektedir. İngiltere’de de benzer uygulamalara rastlamak mümkündür. İngiltere’de okul yöneticisi olabilmek için mesleki kıdem, yüksek lisans veya doktora derecesi ya da hükümet tarafından belirlenen eşdeğerliliğe sahip kurs belgesine sahip olmak gerekmektedir. Ayrıca yöneticilerin hizmet süresince yetiştirilmesi de hizmet içi eğitimler yoluyla sağlanmaktadır. Bu ülkelere benzer bir şekilde Avustralya, ABD ve İngiltere kadar sistematik bir yönetici yetiştirme sistemine sahip olmasa da farklı ülkelerdeki gelişmiş uygulamaları model olarak alarak etkili bir yönetici yetiştirme sistemi geliştirme çabasıdadır. Bu doğrultuda, hem hizmet öncesi hem de hizmet süresince yönetici yetiştirmek amacıyla çeşitli programlar düzenlenmektedir. Ancak ülkemizdeki uygulamaya benzer bir şekilde yönetici olabilmek için herhangi bir yönetici yetiştirme programını bitirmek zorunlu değildir.

Türkiye’de ABD ve İngiltere’ye kıyasla yönetici yetiştirmeye yönelik hizmet öncesi herhangi bir programı bitirme zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğretmenlik ve yöneticilik deneyimi yeterli görülmektedir. Cemaloğlu (2005), öğretmen olmanın yöneticilik için yeterli olmayacağını, yöneticiliğinin farklı yeterliklere sahip olmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca mevcut yasal düzenlemelerde hizmet öncesinde yetiştirmeye yönelik bir uygulama bulunmamasından dolayı yönetici olabilmek için belirli standartlara dayalı bir anlayış benimsenmemiştir (Özdemir vd, 2015). Bunun okul yöneticiliğinin bir meslek alanı olarak kabul edilmemesinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Balyer ve Gündüz,2011). Şimşek (2004), ülkemizdeki yönetici yetiştirme sistemindeki en büyük sorunun aşırı merkezîyetçi yapı olduğunu iddia etmiştir. Sungü (2012), okul yöneticilerinin hizmet öncesinde yetiştirilmediğini, kişisel gayretiyle görev başında kendini yetiştirdiğini ifade etmiştir. Akçadağ (2014) ise ülkemizde okul yöneticisi yetiştirmede etkili bir hizmet içi eğitim mekanizmasının var olmamasını önemli bir sorun olarak görmektedir. Benzer bir şekilde Recepoğlu ve Kılınç (2014) okul yöneticilerinin öğretmenlikten gelen bilgi ve becerilerinin okul liderliği yapmak için yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Özdemir ve diğerleri (2015) yönetici yetiştirme sorununu lisansüstü eğitim programlarının içeriği bağlamında ele almıştır. Ülkemizdeki Eğitim Yönetimi lisansüstü müfredatlarının ISLLC standartlarıyla uyummadığını ifade etmişlerdir.

Alan yazına dayalı tüm bu ifadelerle dayanarak mevcut çalışmada ülkemizdeki okul yönetici yetiştirme sistemine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinden gelme zorunluluğu şartı devam etmelidir çünkü öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler okul yöneticiliği için önemli bir referans niteliğindedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından diğer ülkelerde yapılan uygulamalar incelenerek ISLLC standartlarına benzer standartlar belirlenebilir. Birçok ülkede eğitim performansını artırmak amacıyla başarılı olan ülkelere alınan liderlik eğitimi programlarının beklenen şekilde çalışmadığı, nadiren başarılı olduğu görülmektedir (Harris & Jones, 2017). Bu nedenle belirlenen standartlar farklı uygulamaların birebir aynısı olmaksızın Türkiye’nin kendi kültürel bağlamı çerçevesinde ele alınabilir. Belirlenen standartlar çerçevesinde okul yöneticilerini yetiştirmeye yönelik hem kuramsal bilginin sunulduğu hem de uygulamaya olanak veren programlar tasarlanabilir. Bu yetiştirme programlarının üniversiteler ya da bağımsız kuruluşlar tarafından düzenlenmesine olanak sağlanabilir. Üniversitelerin Eğitim Yönetimi bölümü ders içerikleri bu programlara göre yeniden düzenlenebilir. Hizmet öncesi yetiştirme programını tamamlayan yönetici adayı belirli bir süre staj çalışması yapabilir. Staj çalışması süresince yönetici adaylarına akademisyen desteği sağlanabilir. Yetiştirme programı sonunda yönetici adayının kuramsal bilgisini ölçmek üzere

yazılı sınav yapılabilir. Sınav ile birlikte belirlenen sınırı geçen yönetici adaylarının okul yöneticisi olmaya hak kazandığı bir sistem oluşturulabilir.

Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimi sistematik bir temele dayandırılabilir. Hizmet içi eğitimler kısa süreli ve sık aralıklarla düzenlenebilir. Teorik bölümü uzaktan eğitim yoluyla alanında uzman akademisyenler tarafından verilebilir. Uygulama bölümü ise okullarda bir mentör okul müdürünün eşliğinde yapılabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerine maaşını da etkileyecek terfi veya teşvik ödenekleri verilebilir. Bu durum birçok Avrupa ülkesinde farklı biçimlerde uygulanmaktadır (Eurydice, 2013). Ayrıca okul yöneticileri aynı standartlarla belirlenmiş bir maaşa tabi tutulmadan okulun kademesi ve büyüklüğüne göre de maaş aralığı değişebilir.

Mevcut çalışmada Türkiye, ABD, İngiltere ve Avusturalya'daki yönetici yetiştirme sistemleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Ülkemizdeki mevcut yönetici yetiştirme sistemi incelendiğine gelişmiş ülkelere kıyasla belirli bir sistematığe sahip olmadığı görülmektedir. Ancak son dönemlerde okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak yeniden yapılandırılmasına ilişkin çalışmalar yapılması gündemdedir. Etkili okul liderlerinin okul başarısındaki rolü dikkate alındığında ülkemizde etkili bir yönetici yetiştirme sisteminin eğitim çıktılarını etkileyerek Türk eğitim sisteminin niteliğini arttıracığı öne sürülebilir.

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 135-150.
- Aksoy, H.H. (2002). *ABD'de okul yöneticilerinin istihdamında aranan nitelikler, koşullar ve ücretleri*. 21. YY. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Anthes, K. (2005). *Leader standards.Leadership*. <http://www.thirdmilegroup.com/resources/Ldr+Standards+Crosswalk.doc> adresinden erişilmiştir.
- Arizona State Board of Education [ASBE]. (2008). *Statewide framework for internship programs for school leaders*. <http://www.ade.state.az.us/certification/downloads/StatewideFrameworkStateBoardApproved.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, H. (2002) *Okul müdürlüğünü geliştirme programları*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 16-17 Mayıs 2002, Ankara.
- Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler (2013). Eurydice Raporu.
- Aydın, İ.P. (2002). *Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 16-17 Mayıs 2002, Ankara.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Bartell, C. (1994). *Preparing future administrators: Stakeholders perceptions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Bjork, L. G. & Ginsberg, R. (1995). Principles of reform and reforming principal training: A theoretical perspective. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 11-37.

- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals* (No. w17803). National Bureau of Economic Research.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1).
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration*, 29(2), 229-245.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Can, N. & M. Çelikten. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 2007:148.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2). 249-274.
- Council of Chief State School Officers [CCSSO] (2008). *Educational leadership policy standards*.http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cox, G. S. (2007). *Standards for school leaders: Considering historical, political, and national organizational influences*. Auburn University.
- Dinham, S., Anderson, M., Caldwell, B. & Weldon, P. (2011). Breakthroughs in school leadership development in Australia. *School Leadership and Management*, 31(2), 139-154.
- Çelik, V. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 3–12.
- Çınkır, Ş. (2002). İngiltere’de Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Standartlar Programı. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Yayınları, Ankara.
- Educational Leadership Constituent Council [ELLCC] (2007). Program report for the preparation of educational leaders (School building leadership level). Southern Louisiana University.
- Glenewinkel, J. R. (2011). *How do superintendents use the ISLLC Standards to evaluate principals? Or do they?*. Washington State University.
- Hale, E. L. & Moorman, H. N. (2003). Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations. Washington: *Institute for Educational Leadership*.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16(2), 18-26
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harman, G. (1991). *Restructuring school management: Administrative reorganisation of public school governance in Australia*. Canberra: The Australian Collage of Education Publications.
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading educational change and improvement at scale: some inconvenient truths about system performance. *International Journal of Leadership in Education*, 1-10.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P. & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership a critical review of literature*. Teaching Australia. Australian Institute for Teaching and School Leadership LTD.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu. 25-27 Ocak 2004, Antalya.

- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- LeTendre, B. G. & Roberts, B. (2005). *A national view of certification of school principals: Current and future trends*. <http://www.ucea.org/storage/convention/convention2005/proceedings/LeTendreUCEA2005.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirilme Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30455, 21 Haziran 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirilme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019). *T.C. Resmi Gazete*, 30455, 12 Ocak 2019.
- McCarthy, M. M. (2002). Educational leadership preparation programs: A glance at the past with an eye toward the future. *Leadership and policy in schools*, 1(3), 201-221.
- Miller, W. (2013). Better principal training is key to school reform. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 80-80.
- Mulford, B. (2004). Congruence between the democratic purposes of schools and school principal training in Australia. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 625-639.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372.
- National Center for Educational Information [NCEI] (2003). *Certification of Principals and Superintendents in the U.S.* http://www.ncei.com/2003_Principals_Superintendents/ adresinden erişilmiştir.
- NCEEA. (1987). *Leaders for America's schools*. PA: University Council for Educational Administration.
- NPBEA. (1989). *Improving the preparation of school administrators: An agenda for reform*. Charlottesville, VA: NPBEA.
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C. F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 715-726.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1).
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-232.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi Ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2), 1817-1845.
- Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.

- Thody, A. (1998). Training school principals, educating school governors. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 232-239.
- U.S. Department of Labor Bureau of Labor Statistics. (2010). *Occupational outlook handbook (OOH). Education administrators, 2010-11 Edition*. <http://www.bls.gov/oco/> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, M.D. and Petersen, G.J. (2002). National commission for the advancement of educational leadership preparation: An introduction. *Educational Administration Quarterly* 38(2), 130-136.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YERELLEŞME

Deniz GÖRGÜLÜ¹

Öz

Neo-liberal politikalar sonrası devletler kamu yönetiminde küçülmeye gitmektedir. Bu küçülme beraberinde yerelleşme konusunu gündeme getirmektedir. Yerelleşme, devletin merkezi yönetim birimleri ile yerel yönetim birimleri arasındaki iş bölümünde, yerel yönetimlerin ağırlık kazanması anlamına gelmektedir. Eğitimin yerelleşmesi adına Türkiye’de birtakım uygulamaların varlığı dikkat çekmektedir. Ancak Türkiye’deki eğitim sistemi yine de merkezîyetçi bir anlayışla yönetilmektedir. Bu araştırmada yerelleşmeyle ilgili dünya ülkelerindeki uygulamalara yer verilerek Türkiye için uygulanabilir önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla Almanya, ABD, Japonya ve İspanya ülkelerinin eğitimde yerelleşme kapsamındaki uygulamalarına yer verilmiştir. Ayrıca Türkiye’deki eğitimde yerelleşme çabalarından da söz edilmiştir. Araştırma sonucunda yerelleşmenin eğitim açısından birtakım avantajlarının olduğu ve Türkiye’nin bu yöndeki reformlara ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu reformların eğitim kurumlarını yönetmede liderlik görevi üstlenen kişi ve kuruluşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yerelleşme, merkezîyetçilik, eğitim örgütü.

DECENTRALIZATION OF EDUCATION ORGANIZATIONS

Abstract

After Neo-Liberal policies, states have been going downsizing in public administration. This situation of downsizing has brought up the decentralization issue with it. Decentralization means that local authorities gain importance in the division of labor between central executive units and local authority units of the state. It catches attention that there are a number of implementations related to decentralization of education in Turkey. Nevertheless, the educational system in Turkey has been administered in a centralist approach. In this research, it was aimed at suggesting applicable proposals for Turkey by introducing the related decentralization implementations of the world countries. Within the scope of decentralization, the implementations of Germany, the USA, Japan and Spain were included in the research for this purpose. Besides, it was mentioned about the educational decentralization attempts in Turkey. In consequence of the research, it was determined that there are some advantages of decentralization in terms of education and Turkey needs related reforms. It is thought that these reforms will contribute to the persons and organizations that act as leaders in the management of educational institutions.

Keywords: decentralization, centralization, educational organization.

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski olan yönetim kavramı grup çabasını gerektiren faaliyetlerde o gruba önderlik edecek kişi ya da kişilere duyulan gereksinim ile ortaya çıkmıştır. Yazılı tarihsel kaynaklarda ve dini metinlerde, toplumların düzenli bir şekilde yaşayabilmeleri ve uygarlıkların eserlerini oluşturabilmeleri için işbirliği içinde çalışabilmeyi sağlayacak yönetim etkinliklerinden

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, denizgorgulu87@gmail.com

bahsedilir (Karip, 2005). Geçmiş Sümerlilere kadar dayandırılan yönetim kavramının etkilerini politik işlerin yürütülmesinde, yol ve devasa binaların inşa edilmesinde, karmaşık muhasebe sistemlerinin geliştirilmesinde görmek mümkündür (Nişancı, 2015).

Yönetim ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği eden kişi kümelerinin eylemleri olarak tanımlanabilir (Simon, Smithburg ve Thompson, 1985). Eren (2011) ise yönetimi belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insan olmak üzere mevcut tüm kaynakları birbiriyle etkili ve verimli bir şekilde kullanabilecek kararları alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak tanımlamıştır. Yönetimin amacı, kaynak israfına yer vermeden, elimizdeki kaynakları en iyi biçimde kullanarak, işlerin daha basit, ucuz ve iyi yapılmasını sağlamaktır (Tortop, 1990).

Yönetim kavramını kamu yönetimi ve işletme yönetimi olarak iki alt başlıkta inceleyebiliriz. Kamu yönetimi, devlet etkinliklerinin yerine getirilmesinde uygulanan yönetim sanatı ve bilimi olarak tanımlanabilir (Ergun ve Polat, 1988). İşletme yönetimi ise endüstriyel toplumlarda üretime katılan binlerce işletmenin çalışmalarında eş güdümü sağlayan ekonomik örgütün içinde bulunan bireysel işletmelerin iç yönetimlerini ve ekonomik örgütle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır (Can ve Tecer, 1978). Kamu yönetimi ve işletme yönetiminin sahip oldukları temel ilkeler benzer nitelikte olsa da bu iki yönetim pratiği arasındaki en önemli fark, ulaşmak istenen hedefte kendini göstermektedir. Kamu yönetimi kamu yararını gözetirken, işletme yönetimi işletmelerin kârlılığıyla ilgilenmektedir (Özdemir, 2011).

İnsanlık tarihi incelendiğinde kamusal yapıdaki değişime etki eden üç temel dönüşüm noktasının olduğu görülür. Bunlar yerleşik hayata geçiş ile birlikte feodal yapı dönemi, sanayi devrimi ile birlikte kentleşme dönemi ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ile birlikte bilgi çağı dönemidir. Feodal dönemde üretim süreçlerinde bilginin oldukça kısıtlı bir alanda kullanıldığı görülmektedir. Bilgi daha çok gündelik yaşama ilişkin aktivitelerde kullanılmaktadır. Yönetim erkinin sahip olduğu güç, insan yaşamı hakkında bile söz sahibi olabilecek derecede kudretli olduğundan kamusal gücün varlığı bu dönemde yok denecek kadar azdır (Öztürk, 2016).

Sanayi devrimi ile birlikte fabrikalarda buharlı makinelerin kullanılması sonucu dağınık durumda bulunan üretim mekanizmaları bir araya gelmiştir. Fabrikaların çevresine göç eden işçiler ve işsizlerin oluşturduğu kentler giderek büyümeye başlamıştır (Bumin, 2010). Kentlerin giderek büyümesi alt yapı, eğitim, sağlık, konut gibi sorunları gündeme getirmiştir. Bu durum kamuda yeni birimlerin ve örgütlerin kurulmasına yol açmıştır. Sanayi devriminden önce sadece savunma ve adalet alanlarında görev alan devlet, sanayi devrimi sonrasında belirtilen alanlarda merkeziyetçi bir anlayışla hizmet vermeye başlamıştır. Sanayi toplumunda görülen bu merkeziyetçilik düşüncesi özellikle haberleşme ve ulaşım teknolojilerindeki gelişmelerle daha da belirginleşmiştir (Al, 2002; Toffler, 2008).

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler sonrasında küreselleşmenin de etkisiyle sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru bir gidişat söz konusudur. Sanayi toplumunun dünya görüşü olan temsili-parlamentar demokrasi yerini çoğulcu ve katılımcı bir demokrasiye bırakmaktadır. Bu yeni düzende bürokrasi küçülmekte ve yerleşmeci anlayışlar öne çıkmaktadır (Ökmen, 2005). Merkeziyetçilikten uzaklaşma eğiliminin temelinde verimliliği ve etkinliği sağlama, kamu hizmetlerini halka yaklaştırma ve daha demokratik bir yönetime ulaşma düşünceleri yatmaktadır (Canan, 2008).

Araştırmada yerleşme kavramı üzerinde durularak eğitim örgütlerinde yerleşme konusuna değinilmiştir. Yerleşmeyle ilgili dünya ülkelerindeki uygulamalara yer vererek Türkiye için uygulanabilir önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu önerilerin uygulamaya dökülmesiyle birlikte eğitim yönetimi sürecinde lider pozisyonunda görev alan kişi ve kuruluşların daha etkin ve verimli bir şekilde hizmet vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada yerelleşme kapsamında ülkelerin yapmış olduğu çalışmaları ortaya koyarak Türkiye için uygulanabilir önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda yerelleşme, eğitim örgütlerinde yerelleşme ve ülkelerin yerelleşme konusundaki çalışmalarına yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalardan yola çıkarak Türkiye’de eğitim yönetiminde liderlik rolünü üstlenen kişi ve kuruluşların daha etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri için hayata geçirilebilecek uygulamalar dile getirilmiştir.

Yerelleşme

Yerelleşme, devletin merkezi yönetim birimleri ile yerel yönetim birimleri arasındaki iş bölümünde, yerel yönetimlerin ağırlık kazanması anlamına gelmektedir (Yüksel, 2001). Dünya Bankası yerelleşmeyi kamuya ait merkezi yönetim ve fonksiyonlarının, merkezi otoritenin taşra birimlerine, yarı özel kamu birliklerine, fonksiyonel otoritelere, özel yerel yönetimlere ya da hükümet dışı örgütlere devri olarak tanımlamaktadır (Keskin, 2008).

Yerelleşmeyle alakalı yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere yerelleşme sürecinde merkezi yönetimin yerel yönetimlere bir yetki devrinin olduğunu görmekteyiz. Böylelikle merkezi yönetimlerin yükünün hafiflediği ve sunulan hizmetlerin kalite, hız ve verimlilik açısından daha nitelikli hale geldiği savunulmaktadır. Yerelleşme alan yazında üç farklı şekilde gruplandırılmaktadır (Bucak, 2000; Gözübüyük, 2013): 1.Kararların merkezdeki yönetici adına taşradaki yönetici tarafından alınmasını ifade eden *yetki genişliği*, 2. Bazı kararları almada kısa süreliğine yetkinin taşra yöneticisine verilmesi durumunu karşılayan *yetki devri*, 3. Merkezin ve yerel yönetimin yetkilerinin ayrıldığı yönetim tarzı olan *yerinden yönetim*.

Eğitim Örgütlerinde Yerelleşme

Bilgi toplumuna geçişle birlikte ülkeler merkeziyetçi yapıdan uzaklaşarak yerel yönetimlerin daha güçlü olduğu yönetim modellerine doğru yönelmektedirler. Bu duruma küreselleşmenin ekonomiye etkileri sonucu merkezi yönetimlerin ekonomideki etkilerinin azalması, teknolojiye yaşanan gelişmeler gibi etkenler neden olmaktadır (McGinn ve Welsh, 1999).Yerelleşme konusu Batı dünyasında “yeni sağ hareketi” kapsamında değerlendirilmektedir. Bu hareket, özelleştirmeler yoluyla özel sektörün etkililiğini artırmak ve sosyal devlet harcamalarını azaltmak hedeflerini taşımaktadır (McDonald, 1999). Kamu yönetiminde görülen bu yaklaşım sonucu eğitim yönetiminde yerelleşme, yerinden yönetim ve okul merkezli gibi yönetim şekilleri ortaya çıkmıştır (Taşçı, 2008).

Eğitim açısından yerelleşme, eğitimle alakalı tüm paydaşların temsil edilmesini sağlayan bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şekliyle karar alma süreçleriyle ilgili sorumluluklar eğitim örgütlerine devredilmektedir (Şişman ve Turan, 2003). Eğitimin yerelleşmesindeki amaç, öğrencilere daha iyi bir eğitim hizmeti sunabilmektir. Okullar açısından düşünüldüğünde ise yerelleşmeyle birlikte yönetim, finansman, program ve personelle alakalı yaşanan bürokratik sıkıntıların önüne geçilmesi amaçlanmaktadır (Kurt, 2006).

Eğitim açısından yerelleşmenin sağlayacağı faydalar üç başlıkta incelenebilir (McGinn & Welsh,1999):

1. *Eğitim hizmeti ile ilgili olanlar*: Eğitimin kalitesini artırarak okullaşmayı artırmak, programlardaki yenilikleri artırmak ve yerel ilgiyi programlara çekmek, öğrencilerin tercih edebilecekleri okul türlerini çoğaltmak, eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmak.

2. *Eğitim sistemin işleyişi ile ilgili olanlar*: Kaynakların elde edilmesinde ve kullanmasında verimliliği artırmak, işverenlerin ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirmek, yenilikler ve problemler hakkında bilgi kullanımını artırmak.

3. *Eğitimin finansmanı ile ilgili olanlar*: Eğitim için toplam para miktarını finansman kaynaklarını çoğaltarak artırmak ve yerel yönetimlerin eğitim için gerekli kaynakları artırılabilmesine yardımcı olabilmek.

Eğitimde yerleşmenin sağlanabilmesi için yönetsel anlamda hizmet veren birimlerin konuya objektif bir şekilde yaklaşmaları ve birtakım grupların etkisi altına girmemeleri gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için yerel yönetimler, kurumsal yapılarını geliştirmeli ve kişilikli, nitelikli ve becerikli personelleri bünyelerinde barındırmalıdır. Ayrıca yerel yönetimlerin mali konularda kaynakları eşit bir şekilde paylaşmaları ve ek kaynak oluşturma konusunda sıkıntı yaşamamaları önemli bir gerekliliktir.

Bazı ülkelerde yerleşme uygulamalarının devletlerin üniter yapısına zarar verecek nitelikte olduğuna dair görüşler vardır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim hizmetlerinin merkezi yönetim tarafından sağlanmasının toplum bütünlüğünü sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle ulusal kimliğin sürdürülmesi ve bölgesel geri kalmışlığın azaltılması için eğitimin merkezi yönetim tarafından sağlanması gerektiği iddia edilmektedir. Bu nedenle yerleşme konusuna mesafeli yaklaşılmaktadır (Özgen, 2011).

Yerleşmenin eğitimde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin de birtakım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Yerinden yönetimi etkili bir şekilde uygulayabilmek için toplumun her kesiminden insanların karar süreçlerine katılımı sağlanmalıdır. Bunun için okul yöneticilerinden öğretimsel liderlik, toplum ve çevre ilişkileri ve okul yönetimi etkinlikleri gibi alanlarda etkili bir şekilde önderlik yapmaları beklenmektedir (Çınkır, 2002). Bu tarz özelliklere sahip olmayan okul yöneticilerinin bulunduğu eğitim örgütlerinde okul-toplum kaynaşmasının sağlanmasında sorunlar yaşanacaktır. O açıdan bu tür okul yöneticilerinin olmadığı okullarda yerleşmenin başarılı bir şekilde yürütülmesinde bazı eksiklikler görülebilir.

Sonuç olarak eğitimde yerleşmenin sağlanmasında yerel yönetim, toplum ve okul saçı ayaklarının konuya aynı oranda inanmış olmaları ve uygulama aşamasında da aynı davranışları göstermeleri gerekmektedir. Aksi takdirde yerleşmenin başarılı bir şekilde yürütülmesi imkânsız hale gelir. Bu durum da telafisi zor olan sonuçların doğmasına neden olabilir. O açıdan yerleşme konusunda alt yapı çalışmaları yaparak yerel yönetim, toplum ve okul bileşenlerinden her birinin yerleşmeye hazır olduğu görüldüğü zaman uygulamaya geçilmelidir.

Ülkelerin Eğitimde Yerleşme Konusundaki Çalışmaları

Bu başlık altında ülkelerin eğitimde yerleşme konusundaki çalışmalarına yer verilmiştir.

Almanya

Almanya, 16 eyaletten oluşan federatif bir ülkedir. Ülkenin eğitim sistemi eyaletlerdeki federal hükümetler tarafından kontrol edilmektedir. Bu açıdan ülkede merkezi bir eğitim bakanlığı bulunmamaktadır (İlimoğlu, 2014).

Almanya'da eyaletlerin eğitim sisteminden sorumlu birimler şunlardır: İlgili eyaletin eğitim bakanlığı, valilik ve kent ya da küçük yerleşim birimlerindeki eğitim müdürleri. Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretimle ilgili yasal düzenlemelerin (kanun, yönetmelik, yönerge) hazırlanmasından sorumludur. Valilik, kendisine bağlı olan çeşitli eğitim ve yönetim birimleri, ortaokul, lise ve mesleki okulların denetimiyle görevlidir. Eğitim müdürlüğü ise bölgesindeki ilkokul ve temel eğitim

okullarının işleyişinin sağlanması ve bu okulların denetimi görevlerini yürütür (Gülcan, 2005; Sağlam, 1999).

Alman eğitim sisteminde temel ilkeler ve buna yönelik belirlenen politikalar dışındaki uygulamalar eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin Baden-Württemberg eyaleti merkezîyetçiyken diğer eyaletler bölgesel niteliktedir. Bazı eyaletlerde eğitim süresi 10 yılken bazılarında bu süre 12 yıldır. Ancak ülke içerisindeki bu farklı uygulamaların ortadan kaldırılması için çeşitli örgütler kurulmuştur (Demirel, 2000).

Almanya okulların finansmanı eyalet yönetimleri ile yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. Öğretmen maaşları eyalet yönetimi tarafından ödenirken binaların yapımı, onarım, kent kütüphanelerinin kurulması, kitap ve personel sağlanması gibi konular yerel yönetimler tarafından finanse edilmektedir (Sözer 1997). Yerel yönetimler tarafından yürütülen diğer eğitim hizmetleri ise şunlardır (Pektaş, 1997): Mesleki eğitim, sosyal yardım ve gençlik hizmetleri, taşımali eğitim hizmetleri, meslek okulları, pansiyonlu okullar, akşam liseleri, kreşler, yetiştirme yurtları, kütüphaneler, müze ve sanat galerileri, film merkezleri.

Alman eğitim sisteminde karar alma süreçlerine öğrenci ve veliler aktif bir şekilde katılırlar. Okulların eğitimle alakalı konularda alacakları kararlar okul bünyesinde oluşturulan içsel danışma kurulları tarafından belirlenir. Öğretmen kurulları ders kitaplarının seçimi ve disiplin suçlarıyla alakalı konularda kararlar alır. Eşit sayıdaki öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan okul konseyleri ise öğrencilerin okul içi ve dışındaki faaliyetlerinin planlanması, öğrenmenin örgütlenmesi gibi konulardan sorumludur (Kantos, 2013).

Almanya'da okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Eyaletler arası farklılıklar olmasına rağmen, sınıf öğretmenliği için en az üç, orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapacaklar için ise en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan aday öğretmenler her eyalette bulunan "Devlet Sınav Dairesi" tarafından yapılan iki aşamalı sınavı başarmalıdır. Bu sınavı başaranlar asil öğretmen olarak ihtiyaç duyulan bir okulda görevlendirilmektedir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) federal sistemle yönetilen ülkelerden biridir. Bu ülkede eğitimle ilgili karar alma yetkisi eyalet hükümetlerine bırakılmıştır. Eyaletlerde eğitim konusunda en tepede yer alan ve vali tarafından atanan kişi eyalet eğitim müdürüdür (Erdoğan, 2003). Eyalet düzeninde eğitim sisteminde karar alan organlar eyalet eğitim kurulu, eyalet eğitim müdürü ve eyalet eğitim dairesidir. Eyalet eğitim kurulu, eğitim konusunda en yetkili birimdir. Bu kurulun üyelerinin bir bölümü vali tarafından seçilirken diğer bölümü ise halk tarafından belirlenir (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Eyalet eğitim kurulu, eğitim faaliyetlerinin tümüyle alakalı politika geliştiren ve uygulatan bir kuruldur (Demirci, 2005). Eyalet eğitim kuruluna eyalet eğitim müdürü başkanlık etmektedir.

ABD'de eğitimdeki uygulamalar konusunda eyaletler bağımsız durumdadır. Ancak bu sistemde federal hükümetin de bir takım görevleri bulunmaktadır. Bunlar ülke genelinde eğitim konularında politikalar geliştirmek, kalitenin artırılması için önemler almak, eyaletlere mali yardımda bulunmak ve milletler arası eğitim faaliyetlerine katılmaktır (Akyol, 2001).

Eğitimin finansmanı konusunda ABD'de federal hükümet, eyalet ve bölge olmak üzere üç kaynaktan sağlanmaktadır. Yapılan harcamaların yüzde 8-10'u federal hükümet, yüzde 45-55 arası eyalet hükümeti ve yüzde 40-50 arası bölge yönetimi tarafından karşılanmaktadır. Eğitimin finansman kaynaklarından bir diğeri ise öğrencilerden toplanan harçlardır. ABD'de paralı eğitim veren okullar

federal hükümet tarafından belli oranlarda da olsa finanse edilmektedir (Demirel, 2000; Erdoğan, 2003).

ABD’de federal hükümetin öğretmen yetiştirme ve atama ile ilgili bir görevi ya da sorumluluğu yoktur. Bu görev eyaletlerdeki görevliler tarafından yerine getirilmektedir. Ancak öğretmen olarak görev alabilmek için en az 4 yıllık eğitim almak tüm eyaletlerde geçerli bir kuraldır. Öğretmenlerin sahip oldukları haklar ve aldıkları maaşlar eyaletlere göre değişmektedir (Harmanlı, 2009).

Japonya

Japon eğitim sisteminin yönetsel yapılanmasında merkezi ve yerel yönetimle birlikte özel sektörün de söz sahibi olduğu görülmektedir. Japonya’da Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından idare edilen “ulusal okul”, yerel yönetimlerce yönetilen “yerel okul” ve vakıf, kişi ve kuruluşların katılımlarıyla oluşturulan “özel okul” olmak üzere üç farklı okul tipi mevcuttur (Türkoğlu, 1998). Bu sistemde bakanlığın temel sorumluluğu eğitim, kültür, spor, bilim ve teknolojiyle ilgili etkinlikler geliştirmek ve yaymaktır. Eğitsel açıdan bakıldığında bakanlığın politika belirlemek, bütçe hazırlamak, ulusal dili geliştirmek, eğitim programlarını hazırlamak gibi görevleri bulunmaktadır. Ayrıca bakanlığın eğitimden sorumlu yerel eğitim kurumlarına rehberlik etme gibi bir vazifesi de vardır (Telci, 2009). Bakanlık dışında bölge eğitim kurulu, ulusal valilikler ve belediyeler eğitimde söz sahibidirler (Erdoğan, 2000).

Program geliştirme ve uygulama süreçlerinde Japon Eğitim Sisteminde daha çok merkeziyetçi bir yapı hâkimdir. Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından her on yılda bir güncellenen ulusal eğitim programları ülkenin tamamında uygulanmaktadır. Programlar okullarda düzenlenen çalıştaylarla öğretmenlere anlatılmaktadır (Trelfa, 1998). Bu süreçte okullar öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine ve yerel ihtiyaçlara göre kendi eğitim programlarını oluşturmaktadır (Demirel, 2000).

Japonya’da eğitimin yönetiminde görev alan paydaşlar finansman konusunda da sorumluluk almaktadır. Buna göre ulusal okulların finansmanı merkezi hükümet, yerel okulların finansmanı il ve belediye yönetimleri, özel okulların finansmanı ise vakıf, kişi ve kuruluşlar tarafından karşılanmaktadır (Tekdere, 2013). İlkokul ve ortaokulda öğrencilere verilen eğitim hizmetleri, okulların yapımı, öğretmenlerin maaşlarının ödenmesi ve öğle aralarında öğrencilere okullarda verilen yemekler merkezi hükümetçe finanse edilirken ortaöğretim ve yükseköğretimde yerel yönetimler ve özel sektör de işin içine katılmaktadır (Mutlu, 2006).

Japon eğitim sisteminde öğretmenlik yapabilmek için kişilerin öğretmenlik sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Bu sertifikalar sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli sertifika, iki yıllık yüksekokullardan mezun olanların alabildiği ikinci sınıf sertifika ve dört yıllık üniversiteleri tamamlayanların hak kazandığı birinci sınıf sertifikadan oluşmaktadır (Demirel, 2000). Geçici sertifika alabilmek için ise herhangi bir yükseköğretim kurumunda en az bir yıl eğitim alma şartı bulunmaktadır (Türkoğlu, 1998). Öğretmenlik sertifikasına sahip olan adaylar arasından, bölge eğitim kurulları tarafından düzenlenen ve bir yıl geçerliği olan yazılı sınavda başarılı olanlar, öğretmen olarak çalışabilme hakkına kavuşabilmektedir. Bu süreç bakanlığın denetimi altında gerçekleştirilmektedir (Telci, 2009).

İspanya

İspanyol eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapı 1990’lü yılların sonlarında yerini yerel yönetimlerin etkin olduğu bir sisteme bırakmıştır (Sağlam, 1999). Ancak yine de ülke genelinde uygulanan politikalarda eşgüdümün sağlanabilmesi için Eğitim ve Bilim Bakanlığına birtakım

görevler verilmiştir. Zorunlu eğitim süresi, eğitim ve öğretmen standartları, eğitim ihtiyaçları, eğitimin planlaması ve denetimi bu görevlerden bazılarıdır (Bozan, 2002). Bakanlığın dışında özerk bölge yönetimleri, yerel eğitim otoriteleri ve okullar eğitimde söz sahibi olan organlardır (Eurydice, 2006; Akt. Erden, 2009).

İspanya yönetsel açıdan tam özerk ve yarı özerk bölgeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tam özerk bölgeler, merkezi hükümetin denetimi dışındaki tüm normlarla ilgili yasal mevzuatı düzenleme ve uygulama hakkına sahiptir (Ültanır, 2000). Bu bakımdan tam özerk bölgelerin okul, öğretmen, program, denetim, planlama, bütçe gibi konularda sorumlulukları bulunmaktadır (Bozan, 2002). Tam özerk olmayan bölgelerde ise eğitimle alakalı konularda yetki Eğitim ve Bilim Bakanlığına bağlı Eğitim ve Bilim Müdürlüklerindedir. Bu müdürlükler personel alımı, okulların yapımı, öğrencilere sağlanan sosyal yardımlar ve ders araç gereçlerinin sağlanmasında bakanlık adına karar verme yetkisine sahiptir (Sağlam, 1999).

İspanyol eğitim sisteminde karar alma süreçlerinde yerelleşmeye örnek olarak gösterilebilecek uygulamalar bulunmaktadır. Öğretmen, veli, öğrenci, yönetici ve belediye temsilcilerinin oluşturduğu “*consejo escolar del centro*” adlı kurul buna en güzel örnektir. Kurul, bütçe, öğretimin örgütlenmesi, yönetim ve denetim işlerinden sorumludur. Bu kurul tüm yönetsel, finansal, eğitimsel ve örgütsel konularda son otoritedir (Erden, 2009).

Eğitimin finansmanı açısından bakıldığında İspanya’da yerel yönetimlerin eğitime olan destekleri diğer Avrupa ülkelerinin gerisindedir. Yerel yönetimlerin bütçelerinin yaklaşık %14’ü eğitim, sağlık ve sosyal yardım alanlarındaki harcamalara ayrılmıştır (Pektaş, 1999). Eğitime, Avrupa ortalamasının altında (%4,9) bir kaynak ayıran İspanya’da eğitim harcamalarının %12,6’sı özel kurumlar tarafından sağlanmaktadır (Hesapçioğlu ve İnandı, 2004).

İspanya’da öğretmen olabilmek için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde farklı kıstaslar belirlenmiştir. Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için üç yıllık kısa süreli üniversiteyi tamamlayarak “*Maestros*” adı verilen sertifikayı alma şartı vardır. Ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için ise uzun süreli üniversite eğitimi ve pedagojik formasyon belgesi istenmektedir (Delgado, 1999). Öğretmen alımları tam özerk bölgelerdeki eğitim bakanlıklarıyla tam özerk olmayan bölgelerdeki Eğitim ve Bilim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Erden, 2009).

Türk Eğitim Sisteminde Yerelleşme Çabaları

Geçmişte kurulmuş Türk devletlerinde eğitim, dinsel niteliği ağır basan medreselerde verilen bir hizmetti. Medreselerde öğrencilerin ihtiyaçları vakıf ve lonca türü yapılar tarafından karşılanmaktaydı. Osmanlı Devleti’ndeki mahalle mekteplerinde de durum benzer özellik göstermekteydi. Toplumun üst kesimleri tarafından kurulan vakıflarca masrafları karşılanan bu okullar ibadethanelerin yanlarında tesis edilirdi. Eğitim sistemindeki bu dağınık yapı, Osmanlı Padişahlarından II. Mahmut döneminde düzenlenmeye çalışılmış ve bir bakanlığın görev alanlarına eğitim konusu da eklenmiştir. Daha sonraki süreç incelendiğinde 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti’nin (Eğitim Bakanlığı) kurulduğu görülmektedir. Böylelikle eğitim işleri daha düzenli bir şekilde ele alınmaya başlamıştır (Başar, 2004; Koçer, 1991).

Osmanlı Devleti’nin mirasçısı konumunda bulunan Türkiye Cumhuriyeti eğitim konusunda Osmanlı’nın son zamanlarda uygulamış olduğu merkeziyetçiliği daha sistematik bir hale getirmiştir. Bu kapsamda 3 Mart 1924 yılında farklı milletlere ait okullar, medreseler ve Osmanlı Maarif Vekâleti tarafından kurulan okullar kapatılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile de tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Güven, 2003).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde her ne kadar merkeziyetçi bir anlayış hâkim olsa da bu dönemde yerelleşmeye örnek olabilecek uygulamalar da mevcuttur. Bu dönemde okulların kapanması, öğretmen maaşlarının belirlenmesi, okulların denetlenmesi, il bazında eğitim bütçesinin hazırlanması, halktan toplanan eğitim vergisinin bireysel olarak hesaplanması gibi konularda il özel idarelerinin ve belediyelerin önemi görevleri bulunmaktaydı (Bucak, 2000). Ayrıca 1926-1931 yılları arasında ülkenin 13 eğitim bölgesine ayrılarak Maarif Emirliklerinin tesis edilmesi de eğitimdeki yerleşme çabalarındandır (Bozan, 2003).

Türkiye’de 1960’lı yıllarla birlikte eğitimde yerleşmenin sağlanması konusunda Barker Raporu, Merkezi Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP), Kamu Yönetimi Araştırması (KAYA) Raporu ve Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Eğitim Raporu” gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası tarafından 1951 yılında yayınlanan Barker Raporunda, mahalli cemaatlerin eğitimin finansmanında daha çok sorumluluk alabileceği ifade edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu’nun kararıyla 1962-1962 yıllarında sürdürülen MEHTAP ile kamu yönetiminde verimliliğin artırılmasının yolları ortaya konmuştur. Kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesi için 1988-1991 yılları arasında yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan KAYA Raporu ise yetki ve kaynakların dengesiz bir şekilde dağılımına dikkat çekmiştir (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü [TODAİE], 1966, 1991). TÜSİAD tarafından yapılan “Türkiye’de Eğitim Raporu” (1990) adlı çalışmada merkezi yönetim, eğitim sistemini olumsuz şekilde etkileyen en önemli unsur olarak gösterilmiştir. Eğitimin mevcut sorunlarının çözümünde yerleşmenin idari, mali ve teknik avantajlar sağlayacağı ileri sürülmüştür (Bucak, 2000).

Planlı döneme geçişle birlikte ülkemizde 5 yıllık kalkınma planları hazırlanmaya başlanmıştır. Bu planlarda yerleşmeyle alakalı görüşlere ilk kez 5. Kalkınma Planında yer verilmiştir. Beşinci Kalkınma Planında merkezi yönetimin iş yükünü hafifletilmesi için yerel yönetimlerin sorumluluklarının artırılması önerilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1985). Daha sonraki kalkınma planlarında da yerleşmeye ilişkin görüşler yer almıştır. Eğitimin finansmanında vakıf, kişi ve kuruluşlarının katkılarının artırılmasına yönelik politikaların geliştirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığının üst düzey bir karar organı haline dönüştürülerek yetki ve sorumluluklarının taşra birimlerine ve yerel yönetimlere kaydırılması, eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanında yerel bazdaki paydaşların da katkısının sağlanmasının gerekliliği bu görüşlerden birkaçıdır (DPT, 1989, 1995, 2000, 2007).

Türk eğitim sisteminde uygulanması faydalı olacak nitelikteki tavsiyelerin yapıldığı Milli Eğitim Şuralarında da yerleşmeye dair görüşler dile getirilmiştir. Özellikle 15. Milli Eğitim Şurası’nda (1996) yerleşme konusu detaylı olarak ele alınmıştır. Burada öğretmenlerin istihdamında yerel yönetimlerin söz sahibi olması, eğitimin finansmanı konusunda yeni kaynakların bulunması, eğitimin yönetiminde tüm paydaşların söz sahibi olması, okul bazlı bütçelemenin oluşturulması gibi konulara değinilmiştir. 17. Milli Eğitim Şurası’nda (2006) ise okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel yönetimler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve özel okulların teşvik edilmesi önerilmiştir.

Sonuç olarak merkeziyetçiliğin hakim paradigma olarak hüküm sürdüğü Türkiye’de yerleşmenin yetki genişliği ve yetki devri türlerine örnek gösterilebilecek adımların atıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı il ve ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri ile yarı özerk bir kurum olan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) eğitime yön veren kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Ancak yerleşme bağlamında başta özel okullar olmak üzere yerel yönetimler ve vakıflar da eğitim sisteminin önemli paydaşları olarak hizmet vermektedirler.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Neo-liberal politikaların etkisiyle devletlerin kamu yönetimi açısından küçülmesi eğitim reformlarında yerelleşme mefhumunun popüleritesini artırmıştır. Bu bağlamda eğitim yönetiminin unsurlarını oluşturan yönetim, teftiş, planlama ve ekonomi gibi konularda merkezi hükümetler yetki ve sorumluluklarını yerel yönetimlere ve okullara aktarmaya başlamıştır. Sorumlulukların aktarımı sonrasında eğitim konusunda farklı kesimlerin katılımlarıyla demokratik bir yapının oluşturulması ana hedeflerden biri haline gelmiştir (Lewis ve Naidoo, 2004). Bu hedefle birlikte bireylerin yönetime yakınlaşacağı, hesap verilebilirliğin sağlanabileceği ve demokrasinin güçleneceği düşünülmektedir (Vincent, 1996). Türkiye’de yıllardır sürdürülen merkeziyetçi yönetim yapısı yukarıda sözü edilen hedefleri gerçekleştirilmede başarısız olduğu için iş başına geçen hükümetler tarafından bu konu sürekli olarak gündeme getirilmektedir (Mukul ve Sarı, 2009). Ancak yerelleşme konusundaki yanlış algıların egemenliği bu konuda esaslı bir çözümün elde edilemeyeşine neden olmaktadır.

Türkiye’de öğretim programları, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, okutulacak dersler ve saatleri gibi eğitime dair tüm meselelerde karar organı Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Bu uygulamalar Taylorizm ile Klasik Yönetim anlayışlarının eğitim sistemimizde hakim paradigma olarak yaşadıklarının göstergeleridir (Peker, 1995). Japonya’da program geliştirme ve uygulama süreçlerinde ülkemizdekine benzer bir durum söz konusudur. Ancak bu ülkede programlarla alakalı her okulda çalıştayların düzenleniyor olması öğretmenlerin görüşlerinin de önemsendiğini ortaya koymaktadır. Oysaki Türkiye’de karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin çok da hesaba katılmadığı ortadadır. Alman, Amerikan ve İspanyol eğitim sistemlerine bakıldığında ise merkezi yönetimin ana politikaların dışındaki konuları yerel yönetimlere bıraktıkları görülmektedir. Böylelikle bölgesel özelliklere göre politika geliştirmek mümkün hale gelmektedir. Bu açıdan Türkiye’de yönetsel yapının restorasyonu, bakanlığın yoğun iş yükünden kurtulmasını ve alınan kararların bölgesel sorunları çözebilecek niteliğe kavuşmasını sağlayabilir.

Katılım neo-liberal yaklaşımların eğitimden beklentileri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Türkiye’de okul-aile birlikleri bu beklentileri gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Ancak bu birliklerin büyük çoğunun resmiyette kurulduğu ve herhangi bir işlevinin olmadığı ortadadır. ABD, İngiltere, Almanya, İspanya gibi ülkelerde veliler okul yönetimine etkin bir şekilde katıldıkları gibi okul yöneticilerinin seçiminde de söz sahibidirler. Bu bağlamda Türkiye’de insanların ve kurumların demokrasi şuurunun sözü edilen ülkelerin düzeyine çıkarılmasının yolları aranmalıdır.

Türkiye’de eğitimin finansmanında kullanılan kaynaklar çeşitlilik göstermektedir. Bu kaynakları Koç (2007) şu şekilde sıralamaktadır: Genel bütçeden ayrılan paylar, Eğitime katkı payı (ilköğretim, 4306 sayılı Yasa gereğince), Öğrenci katkı payı (Yükseköğretim, 2547 sayılı Yasa gereğince), Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu gelirlerinden ayrılan paylar (3308 sayılı Yasa gereğince), Eğitim, gençlik, spor hizmetleri vergisi (3412 sayılı Yasa gereğince), Döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler, Dernek gelirleri (okul yaptırma, öğrenci koruma dernekleri vb), İl özel idareleri bütçesinden ayrılan paylar, Halk (kişi ve kuruluşlar) katkıları-bağışlar, Dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan krediler, burslar ve bağışlar. Merkezi yönetim bütçesine bakıldığında 2018 yılında merkezi bütçenin yüzde 12,13’ünün eğitime ayrıldığı görülmektedir. MEB bütçesinin milli gelire olan oranı ise 2018 yılında yüzde 2,69 seviyesindedir (Eğitimsen, 2017). MEB için ayrılan bütçenin büyük bir miktarının personel maaşlarına gitmesi okulları çeşitli amaçlarla öğrencilerden para toplamaya itmektedir (Keskin, 2008). Araştırma kapsamında incelenen Almanya, ABD, Japonya ve İspanya’da ise finansman konusunda merkezi hükümete yerel yönetimlerin ve özel kurumların destek olduğu görülmektedir. Türkiye’de de benzer bir yapının kurulması bakanlığın bütçesinin farklı alanlarda kullanılmasının yolunu açacaktır. Ayrıca böylelikle okul yöneticileri kaynak bulma derdinden kurtulmuş olacaktır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi YÖK bünyesindeki eğitim fakültelerine ve öğretmen atama görevi MEB’e verilmiştir. Öğretmenlik programları başarıyla bitiren öğretmen adayları Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak adlandırılan çoktan seçmeli bir sınava girmektedirler. Bu sınavın dışında son yıllarda sözlü mülakat sınavı da öğretmen seçiminde belirleyici rol oynamaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Almanya ve Japonya’da da buna benzer sınavların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen seçiminde yetkinin genellikle yerel yönetimlerde olduğu gözlenmektedir. Bu uygulama bölgesel ihtiyaçlara göre öğretmen seçebilme konusunda avantaj sağlayabilir. Böylelikle öğretmen adayları da çalışmak istedikleri bölgelerde hizmet vererek daha verimli olabilirler.

Dünya ülkelerindeki yerelleşme uygulamaları incelendiğinde, söz konusu ülkelerdeki yerel yönetimlerin Türkiye’dekilere göre daha geniş yetkilere ve mali güce sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında eğitim kurumlarının karar süreçlerinde, gerek yerel yönetimlerin gerekse yakın çevrede bulunan diğer paydaşların aktif bir şekilde yer aldığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de eğitimde yerelleşmenin sağlanabilmesi adına öncelikle yerel yönetimlerin güçlendirilmesine ve okulların karar süreçlerinde yerel yönetimlerin katılımının artırılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Yerelleşmeyle ilgili dünya ülkelerindeki uygulamalara yer vererek ülkemiz için uygulanabilir önerilerde bulunmayı amaçlayan bu çalışmada, yerelleşmenin eğitim açısından birtakım avantajlarının olduğu ve ülkemizin bu yöndeki reformlara ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu reformların eğitim yönetimi sürecinde liderlerin işlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Böylelikle eğitim liderleri kararlarını daha hızlı bir şekilde alabilecek ve değişen koşullara göre kararlarını revize edebileceklerdir.

Kaynakça

- Akyol, A.(2001). *Amerikan eğitim sistemi üzerine bir inceleme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Al, H. (2002). *Bilgi toplumu ve kamu yönetiminde paradigma değişimi*. Ankara: Bilim adamı Yayınları.
- Başar, E. (2004). *Millî Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Bozan, M. (2002). *Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar MEB Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde yerelleşme*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bumin, K.(2010). *Demokrasi arayışında kent*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Can, H. & Tecer, M. (1979). *İşletme yönetimi*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Canan, K. (2008). *Avrupa birliğine uyum sürecinde Türkiye’de yerelleşme ve bölgeselleşme politikaları*. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Çınkır, Ş. (2002). Eğitim yönetiminde yerelleşmenin üstünlükleri ve sakıncaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 100–110.
- Delgado, A. (1999). *Developments in teacher education in Spain (1995-1998)*. TNTEE Publications. V.2, Nr.2.
- Demirci, A. (2005). *ABD’de eğitim sistemi ve coğrafya öğretimi*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DPT. (1985). Beşinci beş yıllık kalkınma planı 1985-1989. Erişim: <http://www.kalkinma.gov.tr>, 3 Mayıs 2018.

- DPT. (1989). Altıncı beş yıllık kalkınma planı 1990-1994. Erişim: <http://www.kalkinma.gov.tr>, 3 Mayıs 2018.
- DPT. (1995). Yedinci beş yıllık kalkınma planı 1996-2000. Erişim: <http://www.kalkinma.gov.tr>, 3 Mayıs 2018.
- DPT. (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001-2005. Erişim: <http://www.kalkinma.gov.tr>, 3 Mayıs 2018.
- DPT. (2007). Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı 2007-2013. Erişim: <http://www.kalkinma.gov.tr>, 3 Mayıs 2018.
- Eğitimsen. (2017). *Web bülteni*. Erişim: <http://egitimsen.org.tr>, 7 Mayıs 2018.
- Erden, A. (2009). İspanya eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.269-292) içinde. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergun, T. & Polatoğlu, A. (1988). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Güçlü N. & Bayrakçı M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve hiç bir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Gülcan, M.G. (2005). *AB ve eğitim süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, İ. (2003). 1940'dan Günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 160.
- Harmancı, F.M. (2009). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.29-44) içinde. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. & İnandı, Y. (2004). Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitimin finansmanı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (20), 53-72.
- İlimoğlu, İ. (2014). *Eğitimin yerelleşmesi aracılığıyla yerel birimlerin Türk eğitim sistemine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Y. Özden. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s.4-38) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, N. E. (2008). Dünya Bankası ve eğitimde yerelleşme: Kamu okullarında işletmecilik. *Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 617-624). Antalya: Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını.
- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, 39-50.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Lewis, G.S & Naidoo, J.(2004). Whose theory of participation? School governance policy and practice in South Africa. *Current Issue in Comparative Education*, 6:100-112.
- MacDonald, B. (1999). How education became nobody's business. U. Khan (Ed.). *Participation Beyond the Ballot Box: European Case Studies in State-Citizen Political Dialogue* (pp. 20-36). London: UCL Pres.
- Kantos, Z.E. (2013). Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.49-68) içinde. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.

- McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO.
- MEB. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. Erişim: <https://ttkb.meb.gov.tr>, 2 Mayıs 2018.
- MEB. (2006). 17. Milli Eğitim Şurası. Erişim: <https://ttkb.meb.gov.tr>, 2 Mayıs 2018.
- Mukul, İ. ve Sarı, S. (2009). Türkiye’de neoliberal eğitimin coğrafya ders kitaplarına yansımaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 129-144.
- Mutlu, A. (2006). Eğitim ve sağlık hizmetlerinin desantralizasyonu. A. Güner & S. Yılmaz, (Ed.). *Mali yerelleşme: Teori ve uygulama üzerine yazılar*, Güncel Yayıncılık, 1. Basım, İstanbul.
- Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 257-294.
- Ökmen, M. (2005). Küreselleşme sürecinde yerelleşme eğilimleri ve yerel yönetimler. M.Kösecik & H.Özgür. (Ed.), *Yerel Yönetim Yazıları-1: Reform* (s. 539-564). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (2), 29-42.
- Özgen, V. (2011). *Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, C. (2016). *Kamu yönetiminde stratejik yaklaşımlar*. Ankara: Sage Yayıncılık.
- Peker, Ö. (1995). Eğitimin yerelleşmesi ya da özerkleşmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(3), 31-43.
- Pektaş, E.K. (1997). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 167, 53-70.
- Simon, H.A., Smithburg, D.W. & Thompson, V.A. (1985). *Kamu yönetimi* (C. Mıhçıoğlu, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa ülkesinde eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(2), 300-315.
- Taşçı, H. (2008). *Yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitimde yerelleşmeye ilişkin kendilerini hazır görme durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tekdere, M. (2013). *Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin ekonomik, sosyal ve siyasi boyutları: Türkiye’de uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Telci, A.M. (2009). Japonya eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.347-362) içinde. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TODAİE (1966). *Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP)*. Erişim: <http://www.todaie.edu.tr>, 5 Mayıs 2018.
- TODAİE (1966). *Kamu Yönetimi Araştırması (KAYA)*. Erişim: <http://www.todaie.edu.tr>, 6 Mayıs 2018.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü dalga* (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Tortop, N. (1990). *Yönetim biliminin temel ilkeleri*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Adana: Baki Kitabevi.

Eğitim Örgütlerinde Yerelleşme

Deniz GÖRGÜLÜ

Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası (1951). *Kalkınma planı için tahlil ve tavsiyeler*. Ankara: Akın Matbaası.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Yayınları.

Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: power and participation*. Falmer Press.

Yüksel, M. (2001). *Küreselleşme, ulusal hukuk ve Türkiye*. Ankara: Siyasal Kitabevi.