

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI)
DOKTORA TEZİ

103843

LİSELERDE BÜROKRATİKLEŞME VE ÖĞRETMENLERİN STRES DÜZEYLERİ

103843

Hazırlayan
Namık ÖZTÜRK

Danışman
Yard. Doç. Dr. Mustafa METİN

İZMİR - 2001

Doktora tezi olarak sunduğum "Liselerde Burokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri " adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

Namık Öztürk



TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 16/05/2001 tarih ve 6/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 30. maddesine göre Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Namık Öztürk'ün "Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri" konulu tezi incelenmiş ve aday 21/06/2001 tarihinde, saat 10'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezinin savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilerek tezin BAŞARILI olduğuna oy GOKLUĞU ile karar verildi.

ÜYE
Prof. Dr. Reside Kabadayı

Reside Kabadayı

BAŞKAN
K. Duygulu
Prof. Dr. Kemal Acıkgöz

ÜYE
Münever Yalçınkaya
Doc. Dr. Münevver Yalçınkaya

ÜYE
Coskun Bayrak
Doc. Dr. Coskun Bayrak

ÜYE
Mustafa Metin
Yard. Doc. Dr. Mustafa Metin

ÖZET

Tarama modelindeki bu araştırmada, lise öğretmenlerinin; okullardaki bürokratikleşme düzeyine, okullardaki bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeylerine ve kendi stres düzeylerine ilişkin algılarını saptayıp, bu algılarının öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri ile okulların bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma için gerekli veriler, Açıkğöz, Açıkğöz ve Skovholt tarafından geliştirilen “Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeğı Türkçe Formu” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğı” ile elde edilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, gruplararası algı farklarını belirlemek için “t” istatistiğı ile tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizine göre farkın anlamlı olduğı durumlarda ise farkın kaynağını belirleyebilmek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algıları ile okullardaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişki ve bürokrasinin alt boyutları arasındaki ilişkileri saptayabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 1997-1998 öğretim yılı içerisinde İzmir İli sınırları içerisinde yer alan 73 genel, 22 kız meslek, 19 endüstri meslek, 19 ticaret meslek ve 11 imam hatip lisesi ile 18 özel lisedeki 7401 öğretmen oluşturmuştur. Yirmi üç genel lisede çalışan 337, yedi kız meslek lisesinde çalışan 73, beş özel lisede çalışan 88, iki İmam hatip lisesinde çalışan 44 öğretmen ile dokuz ticaret meslek ve endüstri meslek lisesinde çalışan 199 öğretmen olmak üzere toplam 46 lisede çalışan 725 öğretmen ise bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

1. Okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değışkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okulların türü, okulların büyüklüğü ve yerleşim birimleri değışkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğı saptanmıştır.

2. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

3. Bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

4. Bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okul türü, okul büyüklüğü ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

5. Bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, branş, okulların türü ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

6. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

7. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

8. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algılarıyla okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

In this survey type of research, the perceptions of high school teachers about bureaucratization in schools, rules and regulations, objectivity and procedural regulations have been determined and whether these perceptions vary in terms of the teachers' personal characteristics and some characteristics of schools have been dealt with.

The data for the research have been collected through "Minnesota Teacher Stress Scale Turkish Version", developed by Açıkgöz, Açıkgöz and Skovholt, and "The Scale for the Bureaucratic Characteristics of Schools", developed by the researcher.

t-Test has been made use of to discern the significance of the difference between two groups, and One-Way Variance Analysis for the difference between averages of three or more groups. When the difference was found to be significant in any case, Scheffée Test was made use of to find out the source of the difference. The Pearson Moments Multiplication Correlation Technique was made use of to discern the relationship between the teachers's perceptions of stress levels and of bureaucratization levels in their schools, and the relationship between the sub-levels of bureaucracy.

The body of the research consists of 7401 teachers working at 73 general high schools, 22 vocational high schools for girls, 19 technical vocational high schools, 19 commercial vocational high schools and 11 religious vocational high schools and 18 private high schools. A grand total of 725 teachers from a grand total of 46 teachers, namely 337 teachers from 23 general high schools, 73 teachers from 7 vocational high schools for girls, 88 teachers from 5 private high schools, 44 teachers from 2 religious vocational high schools, and 199 teachers from a total of 9 commercial vocational high schools and technical vocational high schools, make up the sample for the research.

The findings of the research are as follows:

1. While there is no significant differences between the perceptions of the teachers about the bureaucratization levels of schools in terms of their sex and fields of major, there are significant differences in terms of their ages, years of service, types of schools where they work, the sizes of schools, and the place of their schools.

2. While there are no significant differences between the perceptions of the teachers about the bureaucratization levels in the dimension of hierarchy of authorities in bureaucracy in terms of their sexes, fields of major, the places of the schools where they work, there are significant differences in terms of their ages, years of service, types of schools where they work, and the sizes of schools.

3. While there are no significant differences between the perceptions of the teachers about the bureaucratization levels in the dimension of the rules and regulations of bureaucracy in terms of their sexes, years of service, fields of major, and the places of the schools where they work, there are significant differences in terms of their ages, the types of schools where they work, and the sizes of schools.

4. While there are no significant differences between the perceptions of the teachers about the bureaucratization levels in the dimension of objectivity of bureaucratization in terms of their sexes, and fields of major, there are significant differences in terms of their ages, years of service, the types of schools where they work, the sizes of schools, and the places of their schools.

5. While there are no significant differences between the perceptions of the teachers about the bureaucratization levels in the dimension of the procedural characteristics of bureaucracy in terms of their sexes, fields of major, the types of schools where they work, and the places of their schools, there are significant differences in terms of their ages, years of service, and the sizes of their schools.

6. There is a positive and significant relationship between the dimensions of the hierarchy of authority of bureaucracy, rules and regulations, objectivity and procedural characteristics.

7. While there are no significant differences between the perceptions of their stress levels in terms of their sexes, years of service, fields of major, and the places of their schools, there are significant differences in terms of their ages, the types of schools where they work, and the sizes of schools.

8. There is a negative and significant relationship between the teachers' perceptions of their stress levels and of the bureaucratization levels at schools, the hierarchy of authority of bureaucracy, rules and regulations, objectivity and the bureaucratization level in the dimension of procedural characteristics.

ÖNSÖZ

Her örgüt ya bir mal ya da bir hizmet üretir. Dolayısıyla her örgütün belli bir amacı vardır. Örgütler bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için çaba gösterirler. Çünkü bu onların varlıklarını sürdürebilmelerinin ön koşuludur. Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için ise insan gücüne gereksinim duyulur. Ancak, insanların örgütlerde çalışmaları birtakım kurallara bağlıdır. Bu nedenle örgütsel yapılar oluşturulur. Bürokrasi de bir örgütsel yapı olup, kendine özgü kuralları vardır. Klasik Örgüt Kuramı içerisinde yer alan bürokrasi; otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik, prosedürel özellikler, teknik yeterlik ve işbölümü gibi özelliklere sahiptir.

Bir örgüt ve yönetim biçimi olan bürokrasinin babası sayılan Weber, bu kuramın üstün yönleri olduğunu belirtirken, kuram bazı yazarlar tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin başında aşırı kuralların olumsuzluklara neden olduğu, uzmanlaşmanın can sıkıntısı yarattığı, otoritenin iletişimde aksamalara neden olduğu, nesnelliğin morali düşürdüğü ve örgütsel amaçların gerçekleşebilmesinin en önemli ögesi olan insanı dikkate almadığı gösterilmektedir. Bu olumsuzluklar örgüt çalışanları üzerinde bir takım olumsuzluklar yaratmaktadır. Stres de bu olumsuzlukların başında gelmektedir.

Girdisi ve çıktısı insan olan okulların en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin stres düzeylerinin ve stres düzeyleri üzerinde etkisi olan durumların ya da nedenlerin bilinmesi, birtakım olumsuzlukların ortadan kaldırılmasını, dolayısıyla da okulların amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli ortamın sağlanmasını olanaklı kılabilir.

Bu nedenle çalışmada, okullardaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmenlerin stres düzeyleri üzerine etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada bir çok insanın emeği vardır.

Çalışmalarım boyunca bana destek veren eşim Elif Öztürk ve küçük yaşına karşın beni anlayışla karşılayan kızım Eylül Ezgi Öztürk'e çok şey borçluyum.

Araştırma görevlisi Necla Şahin'e, Hülya Altınok'a, anketlerin dağıtılması ve toplanması sırasında sürekli yanımda olan Murat Ellez'e, benden yardımlarını esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Işık Gürşimşek ve Yard. Doç. Dr. Hasan Zorlusoy'a, arkadaşım Çetin Güney'e, istatistiksel analizlerde yardımcı olan Öğrt. Görevlisi Yaşar

Yavuz ve Öğrt. Görevlisi Dr. Abbas Türnüklü'ye, her zaman desteklerini gördüğüm Öğrt. Görevlisi Dr. Uğur Altunay ve Yard. Doç. Dr. Eralp Altun'a teşekkür ederim.

Görüşlerine sıkça başvurduğum Yard. Doç. Dr. Ali Aksu'ya, tüm çalışmalarım boyunca bana her türlü desteği veren, gerçekten beni hiç yalnız bırakmayan ve her konuda yardımcı olan Yard. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a ayrıca teşekkür ediyorum.

Benden hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen her zaman yanımda olan hocam Prof. Dr. Kemal Açıkgöz'e, çalışmalarımda bana yol gösteren hocam Prof. Dr. Reşide Kabadayı'ya teşekkür ediyorum.

Çalışmamın başından sonuna kadar her an her saniye istediğim zaman ulaşabildiğim değerli bir dost, hoşgörülü bir ağabey ve titiz bir hoca olan danışmanım sayın Yard. Doç. Dr. Mustafa Metin'e sonsuz teşekkürler ediyorum.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
YEMİN METNİ.....	I
TUTANAK.....	II
YÖK DÖKÜMANTOSYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ.....	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XXIV

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Bürokrasi Kavramı ve Bürokrasinin Tarihsel Gelişimi	1
Weber'e Göre Yetki Türleri.....	5
İdeal Bürokrasinin Özellikleri.....	7
Bürokrasiye Getirilen Eleştiriler.....	10
Okullarda Bürokrasi ve Özellikleri.....	14
Bürokratikleşme ve Profesyonellik.....	17
Okullardaki Bürokratik Yapının İncelenmesi.....	20
Stres Kavramı.....	22
Stres Belirtileri.....	24
Stres Kaynakları.....	25
Öğretmen Stresi.....	28
Araştırmanın Amacı.....	30

Araştırmanın Önemi.....	30
Problem Cümlesi.....	31
Alt Problemler.....	31
Sınırlılıklar.....	33
Sayıtlar.....	34
Tanımlar.....	34

BÖLÜM II

İlgili Araştırmalar.....	36
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	42

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	54
Araştırmanın Modeli.....	54
Evren ve Örneklem.....	55
Veri Toplama Araçları.....	58
Okullardaki Bürokratik Özellikler Ölçeği.....	58
Okullardaki Bürokratik Özellikler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	59
Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri Türkçe Formu.....	60
Ölçeklerin Dağıtılması ve Toplanması.....	60
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	61

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	63
Deneklerin Kişisel Özellikleri ile Okulların Özelliklerine İlişkin Bulgular....	63
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	111
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	156
1. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği.....	157
2. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu.....	159
3. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği'nin Madde Test Korelasyonları.	161
4. OkullarınBürokratik Özellikleri Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yükleri.....	162
5. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	163
6. Araştırmanın Yapılabilmesi İçin Gerekli İzinler.....	164

ÇİZELGELER

Çizelge No

1. Bürokrasi Konusunda Çalışan Yazarlar ve Ele Aldıkları Bürokratik Özellikler	8
2. Kuralların İşlevleri ve Olumsuz Sonuçları.....	13
3. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar Bu Okullarda Örneklemeye Giren Öğretmenlerden Dönen ve Geçerli Sayılan Anket Sayıları İle Bunların Toplama Oranları	57
4. Bürokrasinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	60
5. Öğretmenlerin Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyi ile Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Standart Puan Aralıkları.....	62
6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	63
7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	63
8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	64
9. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	64
10. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	65
11. Öğretmenlerin Okul büyüklüğüne Göre Dağılımı.....	65
12. Öğretmenlerin Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı.....	66
13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine ilişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	68
14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	68
15. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine ilişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans	

Analizi Sonuçları.....	69
16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)..	69
17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	70
18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	70
19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)	71
20. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	72
21. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	72
22. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	73
23. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
24. Öğretmenlerin Okul türüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	74
25. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme	

Düzeşine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	75
26. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
27. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	76
28. Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiğı)	78
29. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiğı).....	79
30. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	79
31. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
32. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)	80
33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	81
34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeşine İlişkin Algı	

Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
35. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	82
36. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	83
37. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
38. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	84
39. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	85
40. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	85
41. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	86
42. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
43. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı	

Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	87
44. Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	88
45. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)..	89
46. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	90
47. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	90
48. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)	91
49. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	92
50. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
51. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	93
52. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları	

Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
53. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	94
54. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
55. Öğretmenlerin Okul türüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Ssheffé Testi)	95
56. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	97
57. Öğretmenlerin Okulların Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	97
58. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	98
59. Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	99
60. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	100
61. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları	

ve Standart Sapmaları.....	100
62. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
63. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	101
64. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	102
65. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	103
66. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	103
67. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	104
68. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	104
69. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart sapmaları	105
70. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106

71. Öğretmenleri Okul Türüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	106
72. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algularının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	107
73. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	108
74. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	108
75. Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	110
76. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	111
77. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algularının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	112
78. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	112
79. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	113

80. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	114
81. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	114
82. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	115
83. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	116
84. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları	116
85. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	117
86. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	117
87. Öğretmenlerin Okul büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	118
88. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	119
89. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Prosedürel	

Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Tetsti).....	119
90. Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	120
91. Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi, Kurallar-Düzenlemeler, Nesnellik ve Prosedürel Özellikler Boyutları Arasındaki İlişkiler	121
92. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	122
93. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	123
94. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	123
95. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	124
96. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	125
97. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	125
98. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	126
99. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları	126
100. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	127

101. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	127
102. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi).....	128
103. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	129
104. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	130
105. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları arasındaki Fark (Scheffé Testi)...	130
106. Öğretmenlerin Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Karşılaştırılması (t İstatistiği).....	132
107. Öğretmenlerin Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyi, Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi, Kurallar-Düzenlemeler, Nesnellik ve Prosedürel Özellikler Boyutlarına ilişkin Algı Puanları İle Stres Puanları Arasındaki İlişkiler	133

ŞEKİLLER

Şekil 1	Selyenin Genel Adaptasyon Sendromu.....	25
Şekil 2	İşteki Stres Kaynakları, Stresin Sonuçları ve Moderatörler.....	26



BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul merkezli yönetim anlayışının yaygınlaştığı günümüzde, özellikle okulların özerk bir yapıya kavuşması, öğretmenin etkin bir rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi ve okul çalışanlarının rollerinin yeniden belirlenmesi ile birlikte okulun yönetiminde yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve çevrenin katılımı gündeme gelmiştir (Aytaç, 2000). Ancak, okullar bürokratik birer kurumdur (Bursalıoğlu, 1994). Bu açıdan, önce okulların yapısının ve bu yapının, bürokratik boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının ortaya konması, bürokrasinin olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesi, bürokrasinin belirli boyutlarıyla bir bütünlük sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca okullardaki bürokratikleşme düzeyinin, öncelikle öğretmenler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin bilinmesini de gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma, okullarda bürokratik yapı ve bürokratikleşme kavramlarını tartışmanın ve bu bağlamda İzmir ortaöğretim kurumlarının bürokratikleşme düzeyini ortaya koymanın ve bu bürokratikleşme düzeyinin öğretmenlerin stres düzeyleri üzerindeki etkilerini ölçmenin yararlı olacağı düşüncesinden yola çıkılarak yapılmıştır.

Bürokratik yapı kavramı üç bileşenle açıklanabilir. Bu üç bileşenden ilki yatay, dikey ve coğrafi farklılaşmadır; ikincisi kuralların ve düzenlemelerin kullanılma derecesiyle ilgili olan biçimseliktir; sonuncusu ise karar alma yetkisinin dağılımıyla ilgili olan merkezileşmedir (Robbins, 1994).

Örgütlerin çoğu yapılanmada genellikle klasik örgüt kuramına dayanırlar. Klasik örgüt kuramı “güç, sorumluluk, işbölümü, uzmanlaşma ve bölümlerin karşılıklı bağımlılıkları” gibi temel öğeleri esas alır (Davis, 1982). Klasik örgüt kuramları içerisinde yer alan bürokrasi kuramı da bu özellikleri dikkate alınarak yapılmıştır.

Bürokrasi Kavramı ve Bürokrasinin Tarihsel Gelişimi

Bir örgüt ve yönetim biçimi olan bürokrasi kavramı (Aydın, 1994) ilk kez 1745 yılında Fransız fizyokrat Vincent de Gournay tarafından kullanılmıştır (Lungu, 1985).

Başlangıçta büroların artan egemenliğini anlatmak için kullanılan bu kavram zamanla, anlam ve içerik açısından değişerek günümüzde “kapitalist topluma özgü bir devlet yönetim biçimini anlatmaktadır” (Fişek, 1979).

Devlet işlemlerinin yapıldığı daireler anlamına gelen “büro” kavramı ile eski Yunanca’da “iktidar”, “hakimiyet” anlamını içeren “cratie” kavramlarından türemiş olan bürokrasi kavramı Weber tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Geniş bir alana yayılmış toplumsal fiil ve eylemlerin rasyonel ve objektif esaslara uygun olma sürecidir” (Baransel, 1983). Bürokrasi kavramı, birçok yazar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır.

Budak (1982)’ in aktardığına göre; Loski bürokrasiyi, “sıradan vatandaşların özgürlüklerinin bir sistem dahilinde kontrol edildiği bir süreç”; Herman, “resmi ellerle yönetimin tümü”; Shorp, “profesyonel yöneticiler tarafından güç uygulaması”, Warnotte ise, “örgütteki resmi kişilerin artan etkileri” olarak tanımlamışlardır Büyük Larousse (1986) sözlüğünde ise bürokrasi, “işlerin yürütülmesinde idarenin gücü ve etkisi olarak tanımlanmıştır”.

Bazılarınca da bürokrasi, “bir yönetim örgütlenmesi tarzı ya da bir grup insan anlamına değil, daha çok, memurların insan yaşamına soktuğu kırtasiyecilik ve kağıt kargaşası, karışıklık ve aksilikler anlamına gelmektedir” (Findley, 1996).

Bürokrasinin farklı tanımları farklı amaçlara yöneliktir. Bu tanımlardan ilki; tarihsel yaklaşımları içeren ve küresel bağlamda ele alınan bürokrasidir. Bu tanımda bürokrasi, modern sosyal örgüt biçimlerine benzer ve “pek çok bireysel çalışmayı sistematik biçimde eşgüdümleyerek, yönetsel işleri yerine getirmek üzere oluşan örgüt” biçimi olarak tanımlanır. Bu tanımda bürokrasi; büyük ya da biçimsel örgüt anlamına gelmektedir. İkinci anlamında bürokrasi, örgütlerin iç yapılarındaki ayrıntılara işaret eder; burada vurgulanan, çağdaş örgütler arasındaki farktır. Çağdaş örgütler, bürokratikleşme konusunda, etki alanlarında uyguladıkları tipik bürokratik özellikleriyle ayrılırlar. Üçüncü anlamında ise bürokrasi, kırtasiyecilik ve yetersizlik gibi olumsuzluklarla anılır (Punch, 1969).

Kavram olarak 18. yüzyıldan beri kullanılmakla beraber, bürokrasinin bir örgüt ve yönetim biçimi olarak varlığının çok daha eskilere dayandığı bilinmektedir.

Bugünkü anlamda kamu yönetiminin ilk kez binlerce yıl önce Mezopotamya’da görüldüğü söylenebilir (Ergun ve Polatoğlu, 1988).

Adı bürokrasi kavramı ile bütünleşmiş olan Weber (1996), çok gelişmiş ve niceliksel bakımdan büyük bürokrasilere tarihsel örnekler olarak;

- Yeni imparatorluk döneminde Mısır’ı
- Son dönem Roma Prenslığı, Diocletion Monarşisi ve ondan türeyen Bizans İmparatorluğu’nu
- Shi Hwangti’den bu yana Çin’i vermektedir.

Mardin (1992), Osmanlı toplumunun toplumsal özelliklerini iyi anlatan bir şemanın “patrimonyal bürokrasi” olduğunu belirtmektedir. Findley (1994) ise Osmanlı İmparatorluğunun yönetim biçiminin, Weber’in genel hatlarıyla belirttiği “patrimonyal bürokrasi” üzerinde biçimlendiğini vurgulamaktadır.

Weber (1996), tarihten örnekler verdiği bu bürokrasilerin, “patrimonyal” öğeler taşıdığını belirterek “patrimonyal” bürokrasilerde; memurların hür olmadığını ve sözleşme esasına göre atanmadığını vurgulamaktadır. Mardin (1992), “patrimonyal” yönetimlerde, meşruiyeti hükümdarın temsil ettiğini belirterek, hükümdarın, otoritesini ülke düzeyine yayılmış, oldukça özerk bir sınıf yoluyla değil, gelecekte kendine bağlı bir “patrimonyal” bürokrat sınıfı aracılığıyla sağladığını vurgulamaktadır.

Heper (1976), “patrimonyal” ve “yasal-ussal” bürokrasideki otorite boyutunun özelliklerini şöyle belirtmektedir:

- Patrimonyalizmde, ast ile üst arasındaki ilişkilerde yaygın sorumluluk ilişkisi vardır ve emir-komuta zincirine uyulmaz. Ussal-yasal otorite de ise, ast birinci derecede hizmetin nesnel gereklerini yerine getirmekle yükümlü olup, üste karşı sorumluluğu daha çok yönetseldir.

- Patrimonyalizmde, ast-üst arasında büyük bir sosyal mesafe varken, ussal-yasal tipte bu mesafe en alt düzeydedir.

- Patrimonyalizmde, yapılacak işlerin içeriği ve niteliği yasalarla açık ve net olarak saptanmamış olup, daha çok yöneticinin kişisel yeğlemelerine göre yapılırken, ussal-yasal tipte yasa ve yönetmeliklere uygun olarak üstün emirleri doğrultusunda nesnel olarak yapılır.

- Patrimonyalizmde, üstün emirlerinin açık ve net olmadığı durumlarda eşdeğer kararlar geçerli iken, ussal-yasal tipte ast, ilgili uzmanlara danışarak işin nesnel gereklerine göre hareket eder.

Örgütlere yapısal yaklaşımda iki temel yaklaşım vardır. Birincisi, en fazla etkililiği elde etmek için, örgütlerin nasıl yapılanması gerektiği üzerinde duran Taylor'un çalışmasıdır. Taylor'un "Bilimsel Yönetim" kuramı, işi en ince ayrıntılarına bölme, uygun ödeme ve işe harcanan zaman üzerinde yoğunlaşmıştır. Fayol, Urwick ve Gulick ise, uzmanlaşma, kontrol, otorite ve sorumluluğun temsili konusunda yöneticiler için bir dizi ilke geliştirmişlerdir. İkincisi ise, Weber'in ideal bürokrasisidir. Weber, "patriarkal" (babadan kalma) örgütlerdeki karar vermenin sınırlılıklarını görerek ussallığı en üst düzeye çıkarabilecek ideal bir tipin kavramlaştırılmasını aramış (Bolman ve Deal, 1984) ve yetkinin temeli üzerinde durmuştur.

Otorite, emir verme hakkı ve itaat ettirme gücüdür (Fayol, 1949). Otorite kavramı ile güç arasındaki farka değinen Weber, gücün zorlama ve baskı içerdiğini, otoritenin ise gücün bir alt basmağı olduğunu belirtmektedir (Gibson ve Ivancevich, 1988). Weber, otoritenin meşru temeli üzerinde durmuş ve toplumda insan davranışlarını etkileyen kuvvet merkezlerini şu üç grup altında ele almıştır:

- Birincisi, uzun yıllardan beri toplum tarafından kabul görmüş normlar, gelenekler ve tabular,
- İkincisi, izleyenlerin kendilerini bütünüyle vererek otoritesini kabul ettikleri bir bireyin karizmatik önderliği,
- Son olarak ise, toplum yaşamının düzenli bir biçimde sürdürülmesi, toplum amaçlarının ussal bir biçimde elde edilmesini sağlayan ussal-yasal yetkiye dayanan bürokratik örgütlerdir (Onaran, 1971).

Weber'in siyaset sosyolojisi onun otoriteye ilişkin çözümlemesinde odaklanır. Tüm siyasal otoritelerin, sonunda bir kuvvete dayandığını düşünen Weber, siyasal bir sistemin işlev görebilmesinin, kullanılan gücün meşru olmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Runcinman, 1968). Weber, tarih çalışmalarına bakarak geleneksel ve karizmatik yetkileri (Campbell ve diğerleri, 1987) belirlemiş, üçüncü yetki tipi olarak ta ussal-yasal yetki tipinden söz etmiştir.

Weber'e göre üç tür yetkiden birincisi, geleneklerin kutsallığına dayalı inanç ve bu inancı dayanak alan yetki tipidir; ikincisi bir bireyin kahramanlığı, belirgin bir özelliği daha bireyin üstün bazı özelliklerinin olduğu inancına dayanan karizmatik yetkidir, sonuncusu ise yasallığa dayanan ve emretme gücünü yasalardan alan yetki tipidir. (Weber, 1990).Yukarıda anahatlarıyla belirtilen yetki türleri aşağıda açıklanmıştır.

Weber'e Göre Yetki Türleri

Geleneksel Yetki: Geleneksel yetki, yerleşik geleneklerin ve bu gelenekler tarafından yetki sahibi olan kişi ya da kişilerin meşruiyetinin kutsallığına olan genel ve değişmez inanca dayanır (Runcinman, 1962). Bu yetki türünde, itaat efendiyedir. Efendinin verdiği emrin meşruiyeti ise verilen emrin geleneklere uygunluğuna bağlıdır (San, 1971). Geleneksel yetki mutlak itaat bekleyen davranışları öngörür (Bursalıoğlu, 1997). Bu yetki türünde, emirler geleneklere aykırı olmadığı sürece meşrudur.

Karizmatik Yetki: Sözlük anlamı "tanrı vergisi" olan karizma kavramı, Weber tarafından, bir sorunu olanlar ile olağanüstü özelliklere sahip olduklarına inandıkları bir lidere gereksinim duyanların yol göstericisi ve bu konuma kendi kendini atayan önderleri tanımlamak için kullanılmıştır (Weber, 1996).

Bir insanın kişiliğinden veya davranışından etkilenilebilir. Etkilenilen bu kişinin gücü karizmasındadır. Yani bizim onda olduğuna inandığımız farklı özelliklerdedir. Weber, tarihte karizmatik yetkiyi şöyle açıklamaktadır (Weber, 1996, s.326);

Psikolojik, fiziksel, ekonomik, dini, siyasi bunalım dönemlerinin doğal önderleri ne resmi görevliler ne de bugünkü anlamında meslek sahipleri, yani uzmanlaşmış, bilgi kazanmış ve para için çalışan kişiler olmuştur. Bunalım dönemlerinin doğal önderleri bedence, ruhça özel yeteneklere sahiptirler, bu yeteneklerinin herkese nasip olmayan doğüstü yetenekler olduğuna inanılmıştır.

Bu inanç karizmatik yetkiye meşruiyet kazandırmıştır. Asıl olan itaat edenlerin yetki sahibinde bazı güçlerin varlığına olan inançlarıdır.

Bu kavram yanlış anlamalara neden olmaktadır. Karizmatik önderin gerçekten doğüstü güçlere sahip olduğu sanılır. Oysa gerçek, karizmatik önderin geniş yığınlar üzerinde, kendinde olağanüstü güçlerin olduğu yönünde sağlam bir inanç oluşturmasıdır

(San, 1971). Bu tip yetkiye sahip olanlar kriz dönemlerinde ortaya çıkarlar (Eryılmaz, 1993).

Ussal-Yasal Yetki: Kişinin pozisyonundan dolayı oluşan yetkidir. Üstler, astlar üzerinde güç sahibidir (Gibson ve İvancevich, 1988). Yasal yetki olarak tanımlanan bu yetkide, emir verme gücünün geçerliliği, akılcı kurallardan oluşan ve herkes için bağlayıcı olan normlara dayanıyorsa “yasal yetki”den söz edilebilir (San, 1971). Ussal-yasal yetkiyi kullananların her işlemi ve kararı kurallara bağlıdır ve yetkinin sınırları açık ve net olarak belirlenmiştir. Yönetmel tüm işler yazılı belgelere dayanmaktadır (Oktay, 1997).

Weber, bürokratik örgütler için en uygun yetki tipinin ussal-yasal yetki tipi olduğunu belirterek nedenlerini şöyle açıklamaktadır: Ussal-yasal yetki, yönetimde devamlılığı sağlar, yöneticiler yeteneklerine göre ussal olarak atanır, yetkiyi elinde bulunduranlara yasal olanak ve araçlar sağlanmıştır ve yetkinin sınırları açık olarak belirlenmiştir (Baransel, 1993).

Weber, bu üç yetki biçimiyle örtüşen bürokrasiye ait özelliklerin bir arada bulunabileceğini belirterek, aynı tarihsel olgunun bir açıdan feodal, bir başka açıdan patrimonial, bir başka açıdan bürokratik, diğer yandan ise karizmatik olabileceğini ileri sürmüştür (Heper, 1976). Bir başka deyişle, karizmatik yetki, yasal unsurlar taşıyabileceği gibi, geleneksel yetki de karizmatik ve ussal-yasal örüntüler içerebilir (Oktay, 1997).

Weber’e göre, yönetici kadronun özellik ve eylemleri meşru yetkinin tipine göre değişir. Hiyerarşik olarak yapılandırılmış bürokraside ise en ussal yönetim kadrosu bulunur. Bu tip bürokraside kanun ve yönetmeliklere uygun olarak belirlenen yetki ve sorumluluk olup, üst-ast rolleri hiyerarşiye göre belirlenir ve çalışmalar genel kurallara uygun olarak yapılır. Weber, insanlardan, daha çok beklenen davranış biçiminin ussallık olduğunu ileri sürerek, düzenli çabalarla bunu sağlayacak en iyi aracın bürokrasi olduğunu belirtmektedir (Bursalıoğlu, 1997).

Ussal-yasal yetki türünün en özgül örneğini ideal bürokrasi oluşturur (Oktay, 1997). Weber, ideal bürokrasinin özelliklerini şöyle belirtmektedir:

İdeal Bürokrasinin Özellikleri:

1. Çalışanlar kişisel olarak özgürdürler. Yalnızca nesnel-resmi görevleriyle ilgili olarak otoriteye bağlıdırlar.

2. Örgütte hiyerarşik bir yapı vardır. Bürokratik örgütler açık biçimde tanımlanan görev hiyerarşisine göre örgütlenmişlerdir.

3. Her bir görev yasal açıdan, yetki alanı çerçevesinde açık ve net bir biçimde tanımlanmıştır.

4. Adaylar ya teknik özelliklerine göre atanır ya da adayın teknik eğitime sahip olduğunu belgeleyen diplomasına bakılır. Veya her ikisi de gerekir.

5. Çalışanlar, emeklerinin karşılığı olarak belirli bir ücret alırlar. Ücret hiyerarşik yapıya uygun olarak belirlenir. Çalışanlar yaşam boyu iş garantisi bulurlar.

6. İş, kariyer sağlar. Deneyim ya da başarıya bağlı bir terfi sistemi vardır ve terfiler üstlerin değerlendirmesine bağlıdır.

7. Çalışanlar katı ve sistematik bir disipline tabidir ve işyerlerinde sergiledikleri davranışlar kontrol edilir (Weber, 1986).

Örgüt içindeki tüm davranışlar, belirlenen kurallara ve düzenlemelere uygun olmalıdır. Kurallar ve düzenlemeler, örgüt yönetiminde az ya da çok öğrenilebilen uygulamaları anlatır (Huczynski ve Buchanan, 1991).

Weber bürokrasisinin amacı, verimli işlemek ve daha etkili hizmet sunmaktır (Peker, 1995). Weber bürokrasisinde;

a) Tüm işlerde çalışacak bireylerin yüksek derecede uzmanlaşması ve işleriyle ilgili olarak sorumluluk yüklenmeleriyle ilgili bir işbölümü,

b) Tüm görevlerin yeterli ve somut kurallara dayandırıldığı ve böylece standart uygulamaların sağlandığı kurallar ve düzenlemeler,

c) En alttan en üste açık ve görülebilir hiyerarşik bir otorite yapısı,

ç) Karar vermenin yansız olması ve ussallığın göstergesinin temeli sayılan nesnellik,

d) Yeterlilik esasına dayalı işe alma ve terfiler vardır (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Ayrıca, sağlam bir örgüt yapısının kurulması, nesnel ve akılcı bir yönetim anlayışı, yöneticilerin deneyim ve yeteneğe dayalı olarak atamayla gelmesi gibi kurallardan oluşan bürokrasi modeli bilimsel ve ideal bir nitelik taşır (Eren, 1989). Weber'in belirlediği bürokratik özelliklerin yanında bu alanda çalışma yapan diğer bazı yazarların çalışmalarında ele aldıkları birtakım bürokratik özellikler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1 Bürokrasi Konusunda Çalışan Yazarlar ve Bunların Ele Aldıkları Bürokratik Özellikler

	Weber	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parsons	Berger	Michels	Dimock
Otorite hiyerarşisi	*	*	*	*	*	*	*	*	*
İşbölümü	*	*	*	*	*	*	-	*	*
Teknik yeterlik	*	*	*	*	-	*	*	-	-
İşe uygun prosedür	*	*	*	-	*	-	*	-	*
Davranış kuralları	*	*	*	-	-	-	*	*	-
Sınırlı yetki	*	-	*	-	*	*	-	-	-
Görevliye göre değişen ödüller	*	-	-	*	-	-	-	-	-
Nesnellik	-	-	*	-	-	-	-	-	-
Yönetmelik bölümlenme	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Yazılı kurallara ağırlık verme	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Rasyonel disiplin	*	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak: Hall, R. H. (1963). "The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assesment." American Journal Sociology, S, 32-40

* Yazarlar tarafından kabul edilen bürokratik özellikler

- Yazarlar tarafından ele alınmayan bürokratik özellikler

Çizelge 1 incelendiğinde bu alanda çalışan yazarların bürokrasiyle ilgili olarak farklı özellikleri ele aldıkları görülmektedir.

Weber, ideal tip kavramıyla gerçeği anlatmaktan çok, anlam belirsizliği içerisinde olan araştırmacılara kılavuzluk işlevi göreleceğini vurgulamaya çalışmıştır (Akat ve diğerleri,1994). "İdeal tip kavramıyla arzulanan bir tür anlayışı kesinlikle söz konusu değildir... İdeal tiple yapılmaya çalışılan, toplumsal gerçeğin belirli bir yönden

sınanması ve ideal tip ölçüt alınarak kısmen anlatılması ve açıklanmasıdır” (Oktay, 1997).

İdeal tip bürokraside, belirlenen özelliklerin hepsinin üst düzeyde bulunması gerekirken, bürokratikleşmemiş örgütlerde ya da basit örgütlerde bu özelliklerin tamamının az da olsa bulunması yeterli görülmektedir. Üst düzeyde bürokratikleşmiş örgütlerde iç içe geçmiş bir iş bölümü, birbirine yakın çok katı bir hiyerarşik yapı, örgütsel davranışları yöneten genel kurallar ve yönetmelikler, örgüt üyeleri arasındaki mevkinin önemi esas alınarak oluşan kurallar tarafından şekillenen davranışlar ve duygusal davranmayarak tarafsız bir şekilde, başarılı bir performansın esas alındığı işe alma ve terfiler görülür. Bürokratikleşmemiş örgütlerde ise saydığımız bu özellikler basit düzeyde gerçekleşir (Hall, 1963).

Bürokratik özelliklerin üst düzeyde gerçekleştiği bürokrasiler olarak belirtilen ideal tip bürokraside memurun konumu özetle şöyledir:

1. Memuriyet bir meslektir.
2. Memurun kişisel konumu:
 - a. Memur, ister özel bir büroda, ister devlet dairesinde olsun, yönetilenlere kıyasla apayrı bir sosyal konum kazanmak ister ve bunu elde eder.
 - b. Saf bürokratik görevli, atamayla iş başına gelir.
3. Kamu bürokrasisinde memurun işi emekliliğine kadar sürer, iş garantisi vardır.
4. Görevlinin aldığı maaş genellikle belirlidir ve emeklilik maaşı yaşlılık güvencesidir.
5. Memur, kamu hizmeti hiyerarşisi içerisinde kariyer edinmeye çalışır (Weber, 1996).

Weber’e göre bürokratik model diğer modellere göre teknik, doğruluk, hız, kesinlik, dosyalama sistemi, süreklilik, gizlilik, birlik ve tam bağımlılık ile sürtüşme, kişisel maliyetlerin en aza indirilmesi, uzmanlaşma, nesnellik ve kestirilebilir kurallar açısından üstünlük sağlar (Weber, 1996).

Modern bürokrasiyi, rasyonel olarak çalışan ve meşru otoriteye sahip olan devlet örgütü olarak tanımlayan Weber’den (Şaylan, 1986) sonra bürokrasinin beklenmeyen sonuçları ve olumsuz fonksiyonları incelenmiş (Baransel, 1993) ve Merton, Selznik, Gouldner gibi yazarlar (Koçel, 1998) klasik yönetim anlayışına

uygun bu düşünce sisteminin kestirilebilen ya da kestirilemeyen yönlerini ortaya koymaya çalışmışlardır.

Merton Modeli, güvenilir davranış kalıplarını güvenceye almakta ve kurallara aşırı bağlanmanın amaçlanmamış sonuçlarını göstermeye çalışmaktadır. Gouldner modelinde ise; Merton modelinde olduğu gibi kişisel olmayan kuralların uygulandığı bir denetim isteğinden yola çıkılmaktadır. Grup içerisindeki güç ilişkilerinin görünürlüğünü azaltan kuralların, kişisel olmayan niteliklerine dikkat çekilmektedir (Katz ve Kahn, 1977). Selznick modelinde ise asıl konu yetki devriyle ilgilidir (Dereli, 1976).

Bürokrasiye Getirilen Eleştiriler

Weber, bürokrasinin üstünlüklerini belirtirken, olumsuz yanlarının da olabileceğini göz ardı etmemiş, aşırı bürokrasinin olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de görmüş, yüksek derecede günlük ve nesnel ilişkilerin örgütün içindeki ve dışındaki bireylerin, özgürlüklerini engelleyebileceğini ve yaratıcılıklarını boğabileceğini kabul etmiştir (Campbell ve diğerleri, 1987). Daha sonra, bürokrasi üzerinde çalışanlar bürokrasiyi çeşitli yönlerden eleştirmişlerdir.

Weber'in, bürokrasinin özellikleri olarak belirttiği ilkelerin, işlevleri ve olumsuz sonuçlarını Hoy ve Miskel (1982) şöyle ele almaktadırlar.

İşbölümü, olumlu bir işlev olarak uzmanlaşmayı sağlar, ancak sonuçta sürekli olarak aynı işi yapmak can sıkıntısına neden olur; bu ise örgütsel verimliliği düşürür.

Otorite hiyerarşisi bir yandan olumlu bir işlev olarak eşgüdümü artırırken, diğer yandan iletişimin bozulmasına ya da tıkanmasına neden olur. Bu durum astların kendilerini üstlerine karşı olumsuz gösterecek bir mesajı üstlerine iletmek istemeyişinden kaynaklanır.

Dereli (1976)'nin Merton'dan aktardığına göre, kurallar ve düzenlemeler sürekliliği, eşgüdümü, kararlılığı ve tekdüzeliği sağlar. Ancak diğer yandan kurallara sıkı bağlanma, amaçla aracın yer değiştirmesine neden olur. Örgütiçi kuralların işgörenler tarafından benimsenmesi eğiliminin artmasıyla ortaya çıkan araç ile amacın yer değiştirmesi ya da amacı gerçekleştirmek için ortaya atılan seçeneklerin yararlı olması durumunda, bunların yeni amaçlar olarak benimsenmesi durumu ortaya çıkabilir. Sonuçta işgörenler, kuralların amaçlara ulaşmada araç olduğunu unuturlar

Merton (1957) kuralların ve sıkı kontrolün, bürokratin davranışlarını kestirmede etkisi olabileceğini ancak bunun aynı zamanda değerleri yok edebileceğini ve esnekliği ortadan kaldırabileceğini belirterek, sistemin bu tavizsiz yanının bürokratin kendini savunurken yine bir kuralın arkasına saklanmasını da beraberinde getirebileceğini vurgulamaktadır.

Nesnellik, karar vermede ussallığı getirebilir; ancak insanlara insan gibi davranılmadığı durumlarda moralin düşmesine neden olur.

Meslek yönelimi, örgüte bağlılık duygusu kazandırdığı sürece yararlıdır. Örgütlerdeki yükselme, birbirine zıt olan kıdem ve başarıya bağlı olduğundan bu durum işgörenler arasında hoşnutsuzluk yaratır.

Çoğu bürokratik örgütlerde yaşam boyu iş güvencesi vardır. Bürokrasi bu yönüyle iş güvencesinin artmasını sağlar ve dolayısıyla örgütsel küçülmenin önüne geçer (Merton, 1957). Ancak diğer yandan bu durum, yaptırımların da fazla bir anlam ifade etmediğini bilen işgörenin, bu güvencenin arkasına saklanarak yeni gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmek için kendilerini yenilemelerini engelleyebilir.

Blau (1972) bürokrasiyi, biçimsel örgütlerdeki biçimsel olmayan ilişkileri ve bireysel davranışları dikkate almamakla suçlamaktadır.

Bürokrasiye getirilen eleştirilerden bir diğeri de biçimselliğin beklenmeyen sonuçlarından birisi olduğu söylenen “tutukluluk” yönündendir. Crozier (1981), biçimselliğin beklenmeyen sonuçlarından birinin “tutukluk” olduğunu belirterek, örgütleri tutuk yapan nedenleri şöyle açıklamaktadır:

- Kararlar aşırı derecede merkezileşmiştir. Karar alanlar ile uygulayıcılar arasında mesafe koyma ve duvar çekme vardır. Diğer taraftan, karar alma yetkisi olanlar, verilecek kararlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları gibi, sorunları iyi bilenler de karar verme yetkisine sahip değildirler.

- Yönetimdeki katmanlaşma, yönetsel alanda bir bölümden diğerine geçmeyi zorlaştırmakta bu durum ise iletişimin aksamasına neden olmaktadır.

- Yukarıda belirtilen her iki durum da sonuçta iletişimin aksamasına, alınacak kararların olumlu ya da olumsuz olsun uzun süre yürürlükte kalmasına ve olumsuzluklara neden olmaktadır.

Thompson (1973), uzmanlığa bağımlılığın, modern örgütlerde sıradanlaşma, alt hedeflere güçlü bağlanma, nesnellik ve bölümleşmeyi de beraberinde getirdiğini, bunun sonucunda değişimlere ayak uyduramayanların bu durumu sürekli bir engellenme olarak gördüklerini ve bunun patolojik bir durum olduğunu belirterek, diğer patolojik durumları şöyle sıralamıştır:

- Bürokratik örgütün temel öğeleri kişisel doyum açısından patolojiktir.
- İlişkilerin nesnel olması ve abartılması patolojik bir durumdur.
- Değişime direnç, patolojik bir duruma dönüşebilir. Çünkü değişim ve yenilik tehlikelidir ya da yenilikle birlikte yönetici, yönetimi astlarına devretmek zorunda kalabilir. Bu da yöneticinin otoritesini kaybetmesi anlamına gelebilir.

Uzmanlığın teknolojiyle birlikte sürekli gelişimi, bunun yanında, bürokratik yapının ve bazı hakların durağan kalması ya da ağır değişiyor olması, örgütsel otoriteyi tehlikeye düşürebilir.

Bürokrasiye ilişkin eleştirilerin bir bölümü de kurallara yöneliktir. Ancak kurallar her zaman olumsuz bir durum yaratmazlar. Kuralların aynı zamanda olumlu işlevler de görürler. Kuralların işlevleri şöyle sıralanabilir:

a) Örgütsel kuralların açıklayıcı bir işlevi vardır. Kurallar, işgörenlerin sorumluluklarını açık ve net olarak tanımlar.

b) Kuralların koruyuculuk işlevi vardır ve bu işlev yöneticiler ile astlar arasında tampon görevi görür.

c) Örgütsel kuralların bir diğer işlevi cezayı yasallaştırmasıdır. Yaptırım gerektiren davranışların neler olduğu ve yaptırımların niteliğinin astlara önceden bildirilmesi cezayı yasal hale getirir

ç) Kurallar, yöneticiye pazarlık yapma ve eylem özgürlüğü getirebilir. Biçimsel kuralları pazarlık aracı olarak kullanan denetmenler, astlarının biçimsel olmayan işbirliğini sağlayabilir (Hoy ve Miskel, 1982). Kuralların bu olumlu işlevleri yanında olumsuz sonuçları da vardır. Kuralların olumsuz sonuçları şöyle sıralanabilir:

a) Kurallar kabul edilebilir davranışın en alt düzeyini açıklayarak, kayıtsızlığı güçlendirir ve korur. Gouldner (1964) demokratik eşitlik üzerine kurulu toplumlarda,

yazılı kuralların bireysel çekişmeleri azaltarak birlikte çalışmayı olanaklı kıldığını ancak, diğer yandan, çalışanların en az kabul edilebilir davranış hakkındaki bilgisini artırarak kayıtsızlığı koruduğunu ve güçlendirdiğini belirtmektedir

b) Kurallar, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için bir araç oldukları halde amaçların yerine geçebilir ya da amaçların yer değiştirmesine neden olabilir.

c) Yasalara aşırı bağlanma, yasaların kapsamadığı alanlarda pasif kalmaya gerekçe oluşturur. Yasalara sıkı bağlanma olumsuz bir örgüt iklimi yaratır (Hoy ve Miskel, 1982., Lunenburg ve Ornstein (1996).

d) Mouzelis (1968), kuralların güvenilmezliğini vurgulayarak şöyle demektedir: Biçimsel kurullarla biçimsel olmayan kurullar çelişki içerisindedir. Davranışları kontrol altında tutan kurullarla buna karşı çıkan davranış arasında çekişme vardır. Bu çekişmeler yeni davranış biçimleri ortaya çıkarır. Yeni davranışları kontrol edebilmek için ise yeni kurullar gerekir. Sonuç olarak bu döngü şöyle devam eder.

Amaca yönelik kontrol → beklenmedik sonuçlar → yeniden kontrol

Kurulların işlevleri ve olumsuz sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2 Kurulların İşlevleri ve Olumsuz Sonuçları

İşlevler		Olumsuz sonuçlar
Açıklama	←→	kayıtsızlığın pekiştirilmesi
Koruma	←→	amaçların yer değiştirmesi
Cezanın yasallaşması	←→	yasalara aşırı uyma
Eylem özgürlüğü	←→	hoşgörü

Kaynak: Hoy ve Miskel (1982), Educational Administration, Random House, New York

Sonuç olarak bürokraside; a) ince ayrıntılı kurullar ve kontroller, b) katı bir hiyerarşi ve uzmanlaşmış bireyler tarafından yerine getirilen işlevler (Davis, 1982), c) merkezden yönetim, ç) yakın denetim, d) hizmetleri belli birimlere ayırma, e) bürokratik bir yapı ile kişiliği zedeleyen düzenlemeler ve gizlilik esas alınır (Çelik, 1997). Bunun yanında, otorite hiyerarşisindeki basamak sayısının artması, bürokratik işlevleri de artırır ve bunun sonucu olarak işi yavaşlatma, kırtasiyecilik, yetki ve sorumluluklarda istenmeyen durumlar gibi, “bürokratik hastalıklar” da ortaya çıkabilir. (Başaran, 1991).

Bir örgüt ve yönetim biçimi olan bürokrasinin, eğitim ve okul örgütlerini eskiden beri etkilediği, okul yönetiminde otokratik ve katı uygulamalara yol açtığı ve kişiler arası ilişkilerin ön planda olduğu okullarda, yapandan çok yapılacak işin öne çıkarılmasının sorunlar yarattığı bilinmektedir (Bursalıoğlu, 1997). Bundan dolayı, okullardaki uygulamaların bürokratik olup olmadığının ve okulların bürokrasinin özelliklerini gösterip göstermediğinin bilinmesi gerekmektedir.

Okullarda Bürokrasi ve Özellikleri

Okul biçimsel bir örgüttür ve belirli bir amacı vardır. Günlük işler rastgele yapılmaz ve zaman özel biçimde belirlenen kurallara göre ayarlanmıştır. Her dönemde herkesin belli bir yerde olması ve belli bir eyleme katılması beklenir. Biçimsellik okulda öylesine yerleşmiştir ki, öğrenci, öğretmen ve yöneticinin okul içinde ayrı ayrı yerleri, araçları ve odaları vardır (Tezcan, 1988).

Pek çok ülkedeki oturmuş eğitim sistemleri, bürokratik olarak yapılandırılmıştır. Bu eğitim sistemlerinin aşırı merkeziyetçi bir yapısı vardır. Bu nedenle eğitim sistemleri önemli bir ölçüde güç ve otorite sahibi olmuşlardır (Chapman, 1990).

Biçimsel örgütlerde olduğu gibi bütün okullar bürokrasiyle yönetilirler. Üyelerinin davranışlarını belirleyen kurallar, otoritenin basamaklandırıldığı bir hiyerarşik yapı ve çeşitli rollerle bağlantılı biçimsel ve biçimsel olmayan davranış normları vardır (Bush, 1995). Hiyerarşi kavramı, üstlerin çalışanlar üzerindeki otoritesini de içerir ve okullardaki hiyerarşik yapıda müfettişler üst düzey, yöneticiler orta düzey, öğretmen ve öğrenciler ise alt düzey çalışanlar olarak ele alınmaktadır (Lipham, Rankin ve Boeh, 1985). Ayrıca okullarda yeterlik temeline dayalı bir uzmanlaşma vardır (Packwood, 1989).

Udy (1972), bir örgütte üç ya da daha çok otorite düzeyi bulunması durumunda, bu örgütte otorite hiyerarşisi yapısı olduğunu belirtmektedir.

Okullardaki üstlerin, astlar üzerindeki otoritesini vurgulayan hiyerarşik yapıda, müdür yardımcıları, müdür baş yardımcısı ve okul müdürleri bulunmaktadır. Müdür yardımcıları bu otoritenin dışında tutulsa bile, öğretmenin sicil amiri konumundaki müfettişleri bir otorite düzeyi olarak ele aldığımızda, Udy'nin vurguladığı üç otorite düzeyinin okullarda olduğunu söyleyebiliriz.

Abbot, okulların benimsediği bürokratik özelliklere örnek olarak bir liste sunmuştur. Bu listede yer alan özelliklerden ilki; okul örgütü, işbölümü ve uzmanlaşma gereksiniminden doğrudan etkilenmiştir. Okulun birincil ve ikincil bölümlere ayrılması bunun göstergesidir. Yani eğitimsel ve yönetsel işlerin birbirinden ayrılması ile fen, matematik, müzik ve diğer bölümler ile rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışmanlıkların birbirinden ayrılması gibi.

İkincisi, okullarda açık ve net olarak belirlenmiş katı bir otorite hiyerarşisi vardır. Okul yöneticilerinin kabul etmemesine rağmen, pratik bunu doğrulamaktadır.

Üçüncüsü, okul örgütü, yetkilerin sınırını kurallarla açık ve net olarak çizer. Çalışanların davranışlarını kontrol altına almada kuralları kullanır ve performans geliştirmek için belirli standartlar geliştirirler.

Dördüncüsü, okullar Weber'in, nesnellik ilkesini yaygın bir biçimde uygular. Kişisel olmayan ilişkiler büyük ölçüde genelleşmiş değerlere dayandırılır.

Son olarak, eğitim örgütlerindeki memuriyet, mesleki yeterlik temeline dayanmaktadır. Atama ve yükselmeler kıdem ve başarıya göre yapılır. İşgörenler yaşam boyu iş güvencesi bulurlar ve emeklilik hakları garanti edilir (Starrat ve Sergiovanni, 1993).

Bush'da (1995), benzer olarak bürokrasinin temel özelliklerini ve bunların okullardaki uygulamalarını şöyle belirtmiştir:

Bürokrasi farklı konumlar arasında hiyerarşik bir otorite yapısı oluşturur. Bu yapıda komuta kademesindeki konumlarda bulunanlara yasal otorite temeline dayanan yetkiler verilmiştir. Herhangi bir konumda bulunanlar üstlerine karşı sorumludurlar. Eğitimsel kurumlarda da öğretmenler müdürlerine karşı sorumludur.

İkinci özellik olarak, Weber'in bürokrasi modeli, örgütsel amaçların uyumunu vurgular, yazılı amaçların dışındaki okulun amaçları da genelde okul müdürleri tarafından belirlenir ve okul çalışanları tarafından kabul edilir.

Üçüncü olarak, bürokrasi modeli yeterliliğe dayanan, belirli görevlerde uzmanlaşmış görevlilerle işbölümünü önerir. Okullar, belirlenmiş bir müfredat programını öğreten konu uzmanlarıyla işbölümünü açıkça sergiler.

Dördüncüsü, bürokrasilerde karar ve davranışlar kişisel olmaktan çok yasa ve yönetmeliklere dayandırılır. Kurallar ise eylemlerde tekdüzeliği sağlar ve otorite ile birlikte eşgüdümü olanaklı kılar. Yukarıdakilere ek olarak kurallar öğretmen davranışlarına rehberlik eder ve öğrenci dosyalarını düzenlemeyi sağlar.

Beşinci olarak, bürokrasiler, ilişkilerde nesnelliği vurgular. Bu karar vermede yansızlığı sağlar ve bireyselliğin etkisini en aza indirir. Okullar bu anlamda kişisel olmayan ilişkilere yönelerek, öğrenci ve öğretmenler arasında bir mesafenin olmasını isterler.

Son olarak, bürokrasilerde memur alımı ve yükselmelerde liyakat esas alınır. Okullar da bu özelliği gösterirler.

Abbot, okulların bir yandan işlevsel işbölümüyle, çalışanların rollerinin tanımlanmasıyla, prosedürel özelliklere uygun bir işleyiş biçimiyle bürokratik özellikler gösterdiğini vurgularken, diğer yandan okulların çeşitli anlamlarda klasik bürokrasilerden ayrıldığını ileri sürmektedir. Abbot'a göre okullar aslında gevşek bir bürokrasiye sahiptirler. Çünkü alt birimlerinin eşgüdümlemesinde "gevşeklik" sergilemişlerdir. Katı bürokrasilerden farklı olarak, kurallarla keskin sınırlandırılmamışlardır (Meyer ve Rowan, 1983).

Okullar gevşek bağlı sistemler olarak ele alınabilir. Glasman, iki sistemin paylaştığı eylemleri iki grupta ele alarak, bu iki gruptaki unsurların ya çok az değişiklik gösterdiğini ya da yeterli orandaki değişiklikleri taşıdığını belirtmekte ve bunların kendi aralarında bağımsız olduklarını vurgulamaktadır. Bunun eğitime uygulanmasını ise öğretmenin dünyasında bulunan değişiklikler, müdürün dünyasında yer almıyorsa müdür öğretmene gevşek bağlanma durumundadır diye açıklamaktadır (Weick, 1983).

Okullar, standart tipte ürün verebilmek için standart bir program ve bu alanda uzmanlığı resmi bir belgeye dayanan öğretmenleri çalıştırırlar. Bu okulları bitirenler, okulları bitirdiklerine ilişkin olarak kendilerine verilen resmi belgelere dayanılarak işe alınırlar. Bu durumlarda eğitim örgütleri çok sıkıdırlar (Meyer ve Rowan, 1983).

Merkezi otoritenin sıkı denetimi altında bulunan okullarda karar, genellikle yöneticiler ya da merkezi otorite tarafında verilmektedir. Bilimsel yönetim yaklaşımında olduğu gibi bürokrasi kuramına dayalı okullar, örgütsel yapı işlevinin ve standart

işlemin işlevini vurgulayarak, merkezi otorite tarafından dikkatle denetlenir. Dıştan denetlenen okullarda sıkça kullanılan güç, yasal zorlayıcı güç ve ödül olurken, uzmanlık gücü genellikle gözardı edilir (Cheng, 1996).

Bürokratikleşme ve Profesyonellik

Bürokratikleşme, bürokratik özelliklerin örgütlerde en üst düzeyde gerçekleşmesi anlamına gelir (Hall, 1963). Profesyonellik ise, uzun bir süreyi kapsayan teknik ve teorik eğitimle kazanılmıştır (Hoy ve Miskel, 1982). Profesyonellik uygulamayı ve deneyimi de içerir. 1739 sayılı METK’de de öğretmenlik, bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır.

Okul denilen sosyal örgütün en stratejik unsurlarından birisi olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu, 1994) okullarda anahtar niteliğinde önemli rolleri vardır (Mc Taggart, 1989). Bu nedenle, öğretmenlerin örgütteki yetki yapısının bilinmesi gerekir. Bu yetki yapısı, bürokratik örgütlerde çalışan öğretmenlerin davranışlarını anlamada çok önemli bir yer tutar (Boyan, 1983).

Okul amaçlarının gerçekleşmesindeki en önemli öğelerden bir diğeri de okul müdürüdür. “Okul müdürünün önemi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek yapısını yaşatmak ve okulun havasını korumak zorunda olmasından kaynaklanmaktadır.” Atamayla gelen okul müdürleri başlangıçta yalnızca statü lideri durumundadır (Bursalıoğlu, 1994). Statü lideri durumunda olan okul müdürü, eğer bilgisiz ve yeteneksizse, kuralların arkasına saklanabilir.

Okul müdürünün yaptığı her şey ve bunları ele alış biçimi, o okulun bir eğitim kurumu olarak yeterli olup olmadığını gösterir (Greenfield, 1987). Okul müdürünün yönetsel davranışı, hem okulun “bürokratikleşme düzeyini” hem de okulun havasını etkiler. Punch’a göre, okullardaki bürokratikleşme düzeyi, okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarıyla ilişkilidir (Campbell ve diğerleri, 1987).

Ancak öğretmenler okullarda uzman olarak görev yaparlar, profesyoneldirler. Profesyonellerin ve profesyonelliğin tanımları, birtakım özellikleri içerir. Bu özellikler şunlardır:

1. Profesyonel kararlar, uzun bir süreyi kapsayan teknik, teorik ve uygulamalı eğitimle kazanılmış uzmanlığa dayanır. Profesyoneller, yakın gözlemden

uzak olarak işlerinde söz sahibi olmak isterler. Onlar için asıl olan şey, yetenek ve becerileridir ve bunu uygulamak için yalnız kalmayı tercih ederler.

2. Profesyonelliğe yönelen birey nesnel ve tarafsızdır. Profesyonellerden, müşteri çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutmaları ve buna göre davranmaları beklenir.

3. Profesyoneller, iş değerlendirmelerinde sadece kendi düzeyindekilerin değerlendirmelerini kabul ederler. Kendilerine ayrılan alanda kendi kendilerini denetleyen dengeli bir grup oluştururlar ve uzmanlıklarının temelinde uzun süreli eğitim sonunda aldıkları bilgi vardır. Öğretmenler, yöneticileri meslektaşları olarak görmediklerinden, onların teknik olarak kendilerinden üstün olmaları durumunda bile, değerlendirmelerini kabul etmezler (Baldrige, 1983; Hoy ve Miskel, 1982)

Bir profesyonelin mesleğine uygun davranışlar göstermesi beklenir. Profesyonellikte gösterilmesi gereken mesleki davranışlar, Hall (1972) tarafından şöyle özetlenmektedir:

1. Bir profesyonel, mesleğinin hem kamu için hem de kendisi için yararlı olduğu inancını taşımalı ve buna göre davranmalıdır.

2. Meslek adamı olan bir profesyonel, kendi işinde iyi yetişmiş olmalı, yaptığı işin başkaları tarafından arzu edilir olduğuna inanmalı ve meslektaşları tarafından kontrol edilebileceği duygusunu taşımalıdır.

3. Bir profesyonel, çok az kişinin ödüllendirileceği bir işin üstesinden gelebileceği inancını taşımalı ve başkasının müdahalesine gerek duymadan kendi kararlarını uygulayabilmelidir.

4. Hoy ve Miskel'e (1982) göre, profesyonel davranışın temelinde profesyonel bilgi ve beceri vardır. Ancak bürokratik davranışın değerlendirilmesinde örgütsel kural ve düzenlemeler ile üstlerin onayladığı davranışlar vardır. Örgüt ve profesyonel çekişmesinin kaynağında, profesyonel "uzmanlık ve özerklik" ile "bürokratik kontrol ve disiplin" arasındaki çelişki yatar.

"Uzmanlık ve özerklik" ile "bürokratik kontrol ve disiplin" arasına sıkışmış profesyonellerin aynı davranışları göstermesi beklenemez. Yükselme arzusunun çok yüksek olduğu hırslı kişiler, amaçlarını gerçekleştirebilmek için iki yol seçebilirler.

Birincisi çok çalışarak; ikincisi ise, yöneticilere yakınlaşarak, onların isteklerini sorgusuz- sualsiz yerine getirerek amaçlarını gerçekleştirebilirler.

Bazı profesyoneller, örgüt dışı profesyonel referans gruplarına yönelerek, güçlü bir profesyonel yönelim duygusu kazanabilirler. Bazıları da profesyonel olarak iş arkadaşlarının onayı yerine, yöneticilerinin onayını benimseyebilirler. Bu bakımdan profesyonel kişilerin bazıları gerçek profesyoneller gibi davranışlar gösterirken, bazıları da bürokratik davranışları benimseyebilirler. Bürokratik ve profesyonel öğretmen davranışları ya da yönelimleri Corwin tarafından şöyle sıralanmıştır.

1. Bürokratik yönelim: a) Yönetime bağlılık, b) örgüte bağlılık, c) öğretme yeterliliğinin deneyime dayalı olduğuna olan inanç, ç) personelin birbirinin yerine geçebilmesi, d) standartlara, kural ve düzenlemelere önem verme, e) kamuya bağlılık

1. Profesyonel yönelim: a) öğrencilere yönelme, b) iş ve arkadaşlarına bağlılık, c) yeterliğin bilgiye dayandığına olan inanç, ç) öğretmenlerin karar alma güçlerinin bulunmasına olan inanç (Hoy ve Miskel, 1972).

Hiyerarşi iş amaçlarını gerçekleştirebilmesi için oluşturulmuş genel bir yapıdır. Amacı ast-üst ilişkileriyle iş sorumluluğunu yerleştirmektedir. Okullarda, bu hiyerarşik yapı içerisinde yer alan öğretmenler bir yandan profesyonel diğer yandan ise bürokrasinin bir üyesi olarak kabul edilirler. Ancak profesyonellerin çalışma hayatındaki rolleri tam olarak tanımlanamaz. Onların çalışma hayatlarında bir esneklik olması gerekir ve karar verme hakları bulunmalıdır (Packwood, 1989).

Okulun örgüt özelliklerinden birisi de okulun bürokratik bir kurum olmasıdır. Klasik anlayışta ve merkezden yönetilen eğitim örgütlerinde genelde katı bir hiyerarşik yapı vardır (Bursalıoğlu, 1994).

Okullar bir yandan bürokratik olarak yapılandırılmış örgütler olup denetim, değerlendirme ve yükselmeleri bürokratik kurallara uygun olarak yaparken, diğer yandan denkleminin dışındakilerin değerlendirmelerini kabul etmeyen uzman (profesyonel) öğretmenleri çalıştırırlar. Bu açıdan ele alındığında, okullarda profesyonel “uzmanlık ve özerklik” ile “bürokratik kontrol ve disiplin” arasındaki bu çelişkinin varlığı yadsınamaz. Türkiye’de de olduğu gibi konu alanı bilgisi dışında yöneticilik bilgileri yalnızca deneyime dayanan okul müdürlerinin okullarda tek yetkili olması bu çelişkilerin daha uzun süre etkili bir biçimde var olacağını göstermektedir. Bu bakımdan

okullardaki bürokratikleşme ile bürokratikleşme düzeyinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Okulların bürokratikleşme düzeyini Weber modeli bürokrasinin önemli öğelerine göre incelemek akılcı bir yaklaşım olacaktır. Bu yaklaşım, örgütsel yapılardaki farkları ortaya koyacağı gibi, kuramsal öğelerin tutarlılık derecesini deneysel olarak sınavabilecek bir araç da sağlayacaktır (Hoy ve Miskel, 1982).

Gouldner'in belirttiği gibi ideal tip bürokrasi, formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Bazı örgütler diğerlerinden daha bürokratik yapılanmıştır. Bir boyutuyla bürokratik olan bir örgüt, diğer boyutuyla daha az bürokratik olabilir (Hall, 1963).

Okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar- düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeylerinin belirlenebilmesi açısından okullardaki bürokratik yapının incelenmesi önem kazanmaktadır.

Okullardaki Bürokratik Yapının İncelenmesi

Örgütlerdeki bürokratikleşmeyi ölçmek için Hall'un (1963) geliştirdiği ve bürokratik yapının altı özelliğini belirleyen örgütsel envanter bu alandaki en sistematik çalışmalardan biridir. Hall, bu çalışmada Weber'in örgütsel özelliklerine dayanarak altı özellik belirlemiştir. Bu özellikler: İşbölümü, otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, prosedürel özellikler, nesnellik ile teknik yeterliğe dayalı işe alma ve terfilerdir. Hall'un ölçeğinde yer alan alt boyutlara ilişkin soru örnekleri aşağıda verilmiştir.

Her bir ölçeğe ilişkin soru örnekleri şöyledir:

1. Otorite hiyerarşisi ölçeği: "Bir kişi herhangi birinin kontrolüne gerek kalmaksızın kendi kararlarını alabilir.
2. İşbölümü ölçeği: "İnsanların burada hoşuna giden şey işin çeşitliliğidir.
3. Kurallar ölçeği: "Çay-kahve molası için mutlaka zaman ayarlamasına gidilmelidir."
4. Prosedürel özellikler ölçeği: "Daima işin gidişatıyla ilgili prosedüre uygun hareket etmeliyiz."

5. Nesnellik ölçeği: “Mevcut davranış biçimlerinin aksine bize karşı nazik olunmasını istiyoruz.”

6. Teknik yeterlik ölçeği: “Düzenli olarak çalışanların işbaşarımlarını belirlemeye yönelik değerlendirme yapılmalı” (Hall, 1963).

Hall’ün bu çalışmayı yaptığı sıralarda, Birmingham’daki Aston Üniversitesinde Aston Takımı Yaklaşımı adıyla benzer bir çalışma da D. S. Pugh ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada iş örgütlerinin yapısını daha objektif olarak değerlendirebileceklerini düşündükleri bir envanter geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu envanter örgütsel yapının beş temel özelliğini dikkate almaktadır. Bu özellikler şunlardır:

1. Uzmanlığa dayalı etkinlikler
2. Prosedürlerin standartlaştırılması
3. Dokümanların biçimselleştirilmesi
4. Otoritenin merkezileşmesi ve
5. Rol yapısının şekillenmesidir (Hoy ve Miskel, 1982).

Mülakata dayanan Aston Envanteri, Newbery tarafından bazı değişiklikler yapılarak liselerde uygulanmıştır. Holdawey ve arkadaşları Newbery’nin çalışmasını genişleterek eğitim örgütlerine uygulamışlar ve eğitim örgütlerinin yapısal farklılıklar gösterebileceğine ilişkin kanıtlar ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara göre okullar, yüksek derecede bürokratik ve güçlü bir biçimde profesyonel özellikler gösterebilecekleri gibi, düşük bürokratikleşme ve yetersiz profesyonel özellikler de gösterebilirler (Hoy ve Miskel, 1982).

Aston ve Hall’ün yaklaşımları benzerlikler göstermesine karşın, birçok yönden birbirinden ayrılırlar. Bunlardan en önemlisi, Hall’ün aracı astların, bürokratikleşme derecelerine ilişkin subjektif değerlendirmelerine dayanan bir anket, Aston Ölçeği ise, denetlenenlerle yapılan ve onların duygu ve deneyimlerinin sınanmadığı yapılandırılmış bir mülakat olmasıdır. Sousa, bu yöntemi kullanmış ve orta dereceli halk okullarına ilişkin benzer ve birbirini tamamlayan sonuçlar verdiğini bulmuştur. Hoy ve Miskel’in (1982) belirttiğine göre bu çalışmada belirlenen beş bürokratik özellik şunlardır:

1. Sistem merkezileşmesi (Aston)
2. Uzmanlaşma (Hall-Aston)

3. Okul merkezileşmesi (Hall)
4. Standartlaşma (Aston)
5. Formalleşme (Aston)

Başka bir çalışmada Moeller, okulların, yüksek ya da düşük düzeyde bürokratikleştiğini göstermek için, var-yok şeklinde derecelendirilmiş bir ölçek kullanmıştır. (Punch, 1969).

Bu alanda yapılan en kapsamlı çalışmalardan birisi de Mc Kay tarafından yapılmıştır. Bu çalışma eğitim alanındaki ilk çalışmadır. Bu çalışmada da Hall'ün belirlediği altı boyut alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 48 okulda çalışan 913 öğretmen oluşturmuştur. Çeşitli aşamalardan oluşan tekniğin geniş analizi yapılırken 48 soru seçilmiş ve 2 test kullanılmıştır. Sonuç olarak, "örgütsel envanter", Punch tarafından okullardaki bürokratikleşme düzeyini ölçmek için en sistematik çalışmalardan birisi olarak değerlendirilmiştir (Punch, 1969)

Diğer pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de okullar bürokratik olarak yapılandırılmışlardır. Okullarda yapılacak işler, (öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar için) açıkça belirtilmiştir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, devlet memurlarının, dolayısıyla da öğretmenlerin alacağı ödül ve cezaların kapsamını açıkça belirlemiştir. Okul personelinin hangi mevsimde nasıl giyineceği bile yönetmeliklerle belirlenmiştir. Bu nedenle, okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve okullardaki "bürokratikleşme düzeyinin" öğretmenler üzerindeki etkilerinin bilinmesi daha yararlı olacaktır. Çünkü, öğretmenlerin rahat ve stressiz ortamlarda çalışmaları, onların dolayısıyla da öğrencilerin verimini arttırmada oldukça önemli bir rol oynayacaktır.

Alanyazında günümüzün bir hastalığı olan ve insan sağlığı için önemine işaret edilen "stresin," öğretmenlerde yaygın olduğu, hatta bir öğretmen hastalığı olduğu vurgulanmaktadır (Borg ve Falzon, 1989; Solman ve Feld, 1989; Gilmore, Manthei ve Adair, 1996; Pehlivan, 1993). Bu bakımdan okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkinin bilinmesi önem kazanmaktadır.

Stres Kavramı

Tanım olarak üzerinde tam bir görüş birliğinin sağlanamamasına karşın, stres, günümüzde sıkça kullanılan ve ilgi duyulan bir kavramdır. Ertekin (1993), stres

kavramının günümüzün en karmaşık kavramlarından birisi olduğunu belirterek, araştırmacı sayısı kadar stres tanımı olduğunu vurgulamaktadır.

İş adamı stresi, sinirlilik veya duygusal gerilim olarak, hava trafik kontrolörü onu tetikte olma ve konsantrasyon güçlüğü olarak, biyokimyager ise sadece kimyasal bir olay olarak düşünür (Gibson ve İvanceviç, 1988).

Latince’de “estricia”, eski Fransızca’da “estrece” sözcüklerinden gelen stres kavramı (Baltaş ve Baltaş, 1986) başta Selye olmak üzere bu alandaki tüm araştırmacılar tarafından, önce “organizmaya zarar veren etken” olarak ele alınmış, sonra ise “dış ve iç ortamdan kaynaklanan zararlı etkenlerin organizmada yarattığı değişiklik” olarak kabul edilmiştir (Morgan, 1993). Kavram, birçok yazar tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Cannon’a göre stres, “organizmanın kendi yaşamını ve çevreye uyumunu tehdit eden bir uyarıcıya gösterdiği ve varoluşsal değeri olan bir savaşıma ya da kaçınma tepkisidir” (Zoraloğlu, 1998).

Selye’ye göre stres, “bireye yapılan etkilere spesifik olmayan tepkidir” (Akat, Budak ve Budak, 1994).

Hann’ın tanımında stres, “insanın içinde yaşadığı ortamı kötü olarak değerlendirmesi sonucu içine düştüğü durum”; Hause’ye göre ise, “insanın alışlagelen davranış kalıplarının yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkan tepki” (Morgan, 1993) olarak tanımlanmıştır.

Tanımlarının birçoğu stresi, bireyin çevresinden gelen etkilere gösterdiği tepki veya etki-tepki etkileşimi biçiminde açıklarlar. Etki tanımında stres, “bireye doğru yapılan kuvvet veya etkidir”. Tepki tanımında ise, “bireyin çevresindeki stres yaratan bir unsura karşı gösterdiği fizyolojik veya psikolojik tepkidir.” Etki-tepki tanımında ise stres; “çevrede bulunan etki koşulları ile bireyin buna belli bir şekilde tepki gösterme eğilimi arasındaki benzersiz bir etkileşimdir” (Gibson ve İvanceviç, 1988).

Tanımlar incelendiğinde stresin, bir uyarının ya da dış bir faktörün etkisi ile bireyin bunlara karşı fizyolojik ve psikolojik savunma davranışları arasındaki ilişkiye dayalı olduğu görülür.

Biyolojik-davranışsal yaklaşımda ise stres; organizmanın kendisi (biyo-psiko-sosyal yapısı) ve çevresi (içsel-dışsal) arasındaki diyalektik ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan ve optimum düzeyde olduğu sürece gelişmeye ve değişmeye yardımcı, aşırı olduğu durumlarda ise bireyin tüm biyolojik ve psikolojik kaynaklarını tüketen bir durum olarak görülmektedir (Şahin ve Durak, 1997).

Norfolk'a (1989) göre, stres, doğru ve yararlı bir biçimde yönlendirildiğinde zorlukları ve engelleri aşmada cesaret verebilir.

Her stres olumsuz değildir. Olumlu ve iyi stres de vardır. Olumlu stres fazlasıyla uyanma canlanma demektir. Ancak olumsuz stres kişisel sağlığı tehdit eder, iş görme gücüne ve verimliliğe zarar verebilir. Çünkü sıkıntı ve kaygı, çalışma yeteneğini ve gücünü olumsuz etkiler (Samuel ve Klarreich, 1999).

Stres, ister olumlu ister olumsuz olarak ele alınsın, sonuçta organizmada biyolojik, psikolojik ve fizyolojik bazı değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimlerin dışı vurumu stres belirtileri olarak ele alınmaktadır.

Stres Belirtileri

Amerikalı bilim adamı Paul Rosch stres sonucu ortaya çıkabilecek 50 belirti saptamıştır. Belirtiler arasında en sık görülenler şöyle sıralanabilir: "Baş ağrısı, diş gıcırdatma, kekemelik, sırt ve boyun ağrısı, baş dönmesi, cinsel isteksizlik, iştahta değişmeler, unutkanlık, hızlı konuşma, sindirim sorunları, ve idrar sıkıştırması" gibi. Almanya'da yaşayan eğitim psikolojisi profesörü Kurt Singer'e göre stresin belirtileri; bastırılan duygular sonucu sırt ağrıları, boyun sertliği, omuz kaslarında gerginlik, bel ağrısı, siyatik ve sabahları görülen kas gerginliğidir (Cumhuriyet 5 temmuz,1999).

Stres araştırmasının öncülerinden Selye, strese karşı gösterilen tepkileri üç başlık altında toplayarak, bunu "Genel Adaptasyon Sendromu" GAS olarak adlandırmıştır. GAS, alarm, direnme ve tükeniş olmak üzere üç aşama içerir.

Alarm Aşaması: vücudun kendisine stresör tarafından yöneltilen tehditle karşılaşmasının oluşturduğu başlangıç hareketidir. Stresörün seçilmesiyle birlikte, beyin doğrudan harekete geçer ve vücudun bütün sistemlerine biyokimyasal mesajlar gönderir. Bu aşamada, solunumda hızlanma, kan basıncında yükselme, göz bebeklerinde büyüme ve

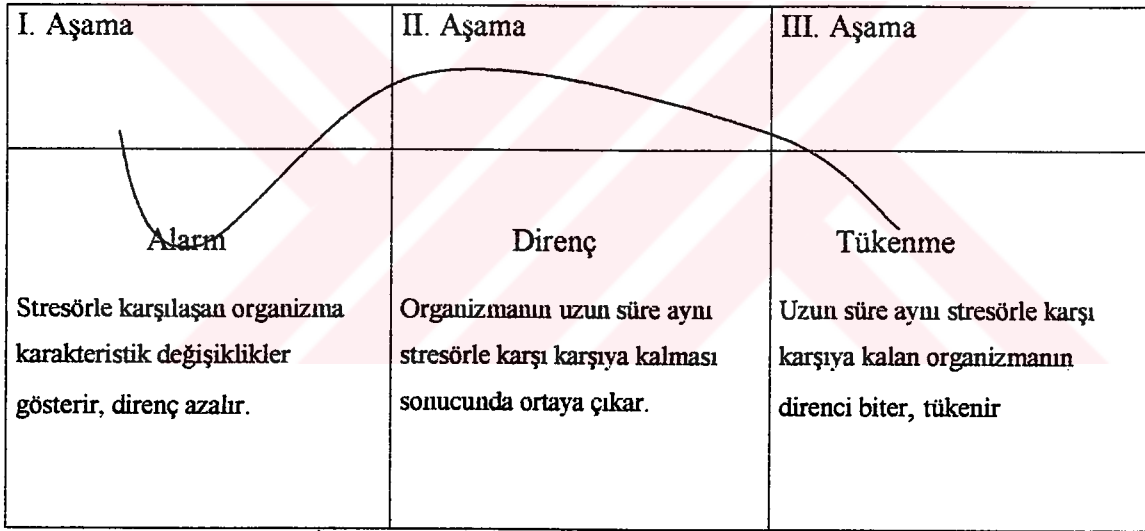
kaslarda gerilme görülür. Bu aşamada stresörün devam etmesi, direnç aşamasını ortaya çıkarır.

Direnç Aşaması: Bu aşamanın belirtileri yorgunluk, tedirginlik ve gerilimdir. Birey, artık stresörle savaş halindedir. Stresörlere gösterilen direnç değişiklik gösterebilir. Bireyler stresörlere karşı direnmede sınırlı bir enerji ve konsantrasyona sahiptir (Gibson ve İvançević,1988). Bu aşamada organizma uzun süre varlığını koruyabilmekte ve bedeninin direnci artmaktadır. Organizmanın direnci, fiziksel belirtileri ortadan kaldırmaktadır (Zoraloğlu, 1998).

Tükenme Aşaması: Sonuçta aynı stresöre uzun süre maruz kalma uyum sağlayıcı mevcut enerjiyi tüketir ve savaşan sistem tükenir.

GAS'ın aşamaları Şekil 1'de verilmiştir

Şekil 1 Selye'nin "Genel Adaptasyon Sendromu"(GAS)

I. Aşama	II. Aşama	III. Aşama
		
Alarm	Direnç	Tükenme
Stresörle karşılaşan organizma karakteristik değişiklikler gösterir, direnç azalır.	Organizmanın uzun süre aynı stresörle karşı karşıya kalması sonucunda ortaya çıkar.	Uzun süre aynı stresörle karşı karşıya kalan organizmanın direnci biter, tükenir

Kaynak:Gibson, L. J.ve İvanccvich, M. J.(1988). Organization Behaviour Structure Proccses Printed in The ABD.

Stres Kaynakları

Stresle ilgili alanyazın, stresi oluşturan nedenleri üç grupta toplamaktadırlar.

Bunlar:

- İş ile ilgili stres kaynakları
- Örgüt ile ilgili stres kaynakları
- Birey ile ilgili stres kaynakları (Aldemir, Ataol ve Solakoğlu, 1993).

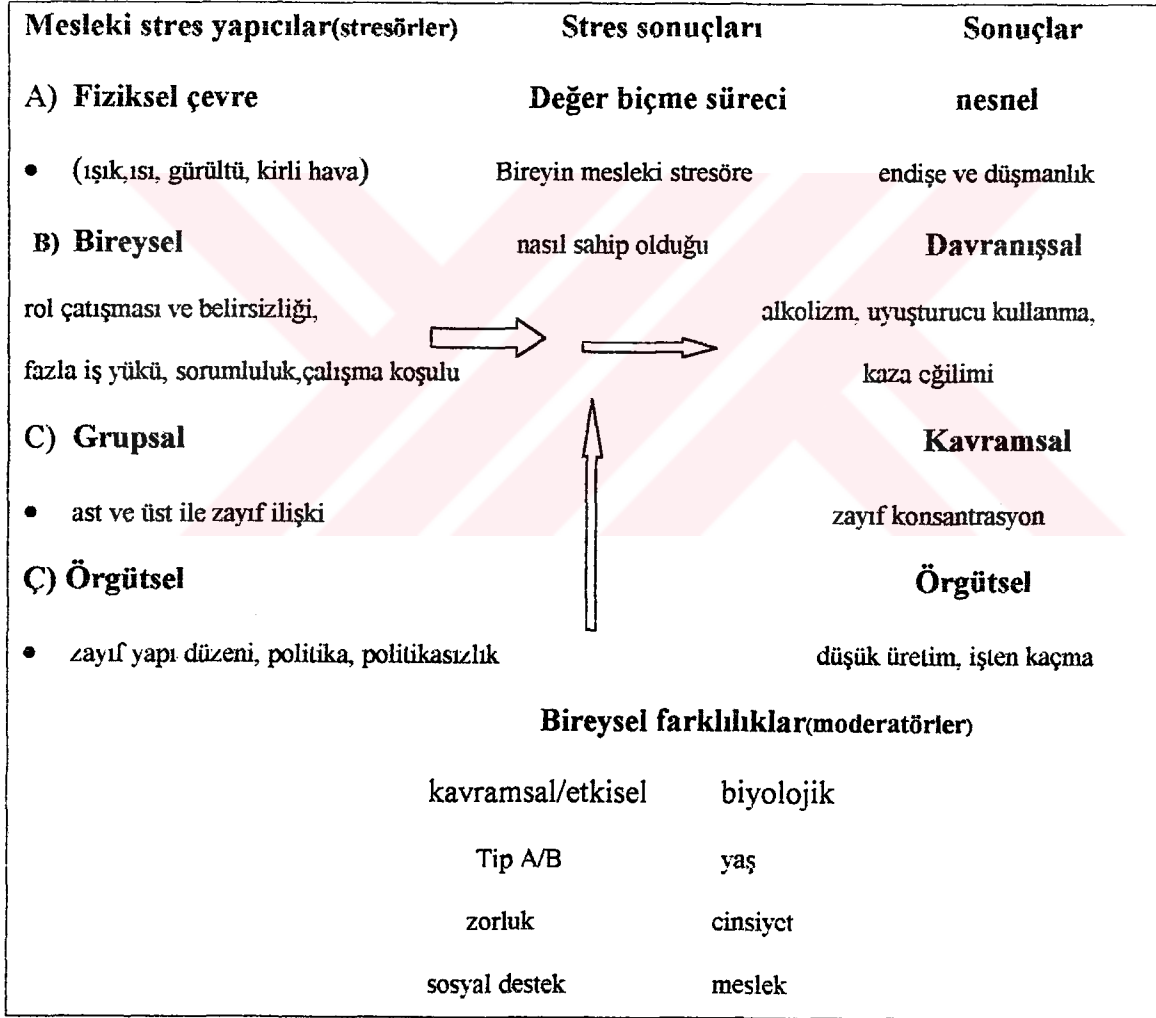
Bir başka araştırmada ise stres kaynakları şu başlıklar altında ele alınmıştır.

- Fiziksel stres kaynakları (gürültü ve titreşim)
- Bireysel stres kaynakları (A-B tipi kişilik, deneyimler, bozuk aile yapısı)
- Örgütsel stres kaynakları (aşırı iş yükü, işin niteliği ve diğer örgütsel faktörler) (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Bu araştırmada stres kaynakları etkileşimsel bir biçimde örgütsel ve iş stres kaynakları başlığı altında ele alınmıştır. Örgütsel stres, Quik ve Quik tarafından şöyle tanımlanmıştır: “örgüt ya da işle ilgili herhangi bir beklentiye karşı bireysel enerjinin harekete geçmesi” (Pehlivan, 1993).

İşteki stres kaynakları, stresin sonuçları ve moderatörler şekil 2’de verilmektedir.

Şekil 2 İşteki Stres kaynakları, Stresin Sonuçları ve Moderatörler



Kaynak: Gibson, L. J.ve İvanccvich, M. J.(1988). Organization Behaviour Structure Processes Printed in The ABD.

Şekil 2 incelendiğinde, mesleki stres yapıcıların; fiziksel çevre, bireysel, grupsal ve örgütsel olmak üzere dört grupta toplandığı; bireyin mesleki stresörlere nasıl sahip olduğu; stresi azaltan ya da artıran moderatörlerin neler olduğu ve stresin sonuçları görülmektedir.

Szilagy ve Wallache ise iş stresiyle ilgili faktörleri şu başlıklar altında ele almaktadırlar.

A) Çevresel faktörler

- ekonomi
- politik belirsizlik
- yaşam kalitesi

B) Örgütsel faktörler

1. örgütsel düzey

- örgütsel desen
- teknoloji
- ödül sistemi
- zaman baskıları

2. grup düzeyi

- tutarlılığın azlığı
- kötü ilişkiler
- statü problemleri
- denetsel problemler
- grup içi çatışma

3. Bireysel boyut

- rol belirsizliği
- rol çatışması
- kariyer gelişimi
- iş özellikleri
- ödüllerin çeşitliliği

C) Bireysel faktörler

- aile problemleri
- ekonomik problemler
- hareketlilik problemleri (Balcı, 2000).

Öğretmen Stresi

Stres, öğretmenleri de kapsayan bir çok meslek grubu arasında son yıllardaki en önemli araştırma konusu olmaktadır (Monthei ve Solman, 1998)

Yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğinin getirdiği stresin, bir yandan okul yönetimini ve öğretmen performansını, diğer yandan ise hem öğretmenin hem de ailesinin fiziksel ve ruhsal durumunu etkilediğini göstermektedir (Harris, Halpin ve Halpin, 1985).

Kyracou ve Sutcliffe tarafından “öğretmenin kendine güvenini veya iyi halini tehdit eden işin özelliklerine karşı gösterilen öznel ve olumsuz bir tepki” olarak tanımlanan öğretmen stresi (Manthei, Gilmore ve Adair 1996) yüksek boyutlara ulaştığında, öğretmenlerde saldırganlık, endişe, davranış bozuklukları, derse katılmayanların oranının artması, öğrenci ve öğretmen performansının düşmesi” gibi istenmeyen durumlara neden olabilir (Harris, Halpin ve Halpin, 1985).

Öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin, alanlarında iyi yetişmeleri, gerekli bilgilerle donanmış olarak okullara gitmeleri gerekmektedir. Öğretmenin yeterliliği, etkililiğini beraberinde getirir. Etkili öğretmen ise hem kendine güven duyar, hem de bu güvenin bir sonucu olarak çevresiyle iyi ilişkiler kurabilir. “Yeterlilik, etkililik için gerekli ancak yeterli değildir” (Açıkgöz, 1998). Alt yapının yetersizliği, yönetimin anlayışlı olmaması ya da otoriter bir yönetim anlayışı, veli baskısı, öğrencilerin ilgisizliği, öğretmenin maddi durumu, toplumda öğretmene verilen değer vb. birçok neden bir yandan öğretmenin etkililiğini düşürerek strese neden olurken, diğer yandan stres yapıcı faktörler olarak öğretilerde stres yaratır ve dolayısıyla etkililiğinin düşmesine neden olmaktadır.

Blase (1986) yaptığı bir araştırmada öğretmen stresiyle ilgili en sık görülen faktörleri, örgütsel-yönetimsel ve öğrenci-öğretmenle ilişkili olanlar biçiminde bulmuştur.

Kyracou (1987) öğretmen stresi modelinde, öğretmenin stres yaşantısının;

- Kendisinden çeşitli istemlerin beklenmesi,
- Kendisinin bu istemleri karşılamada yetersiz olacağı ya da zorluk yaşayacağı,

• Başarısızlık sonucunda ise bu durumun psikolojik ve fizyolojik olarak iyi durumunu olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin algılarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

Traver ve Cooper (1993) ise öğretmenlerin yaşadıkları en büyük stres kaynaklarını şöyle belirtmektedirler:

- Hükümetin yeterli desteği vermemesi
- Meslekteki sürekli değişimler
- Yapılan değişikliklerle ilgili bilgi eksikliği
- Toplumda öğretmenlik mesleğine olan saygının azalması
- Ulusal bir programa yönelik
- İşe uygun olmayan ücret
- Öğrenci değerlendirmesi yapma
- Temel davranışsal sorunlarla ilgilenme
- Öğretmenin kendine ayıracağı zamanın azlığı
- Yükselmelerde başarının dikkate alınmaması

Zoraloğlu (1998) yaptığı araştırmada, öğretmenlerde en yüksek stres yapıcı olarak “eğitim politikaları” boyutundaki stres kaynaklarını bulmuştur. Bu boyutta hükümetlerin eğitim politikalarındaki kararsızlığı, maaşların düşüklüğü ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşük olması yer almaktadır.

Okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algıları ve bunlar arasındaki ilişkilerin saptanması, bir yandan bürokratikleşmenin olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlenmesi diğer yandan ise bürokratikleşme düzeyi ile stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konması açısından önem kazanmaktadır.

Bireyle örgüt arasındaki ilişkilerde, önce bireylerarası ilişkilerin belirlenmesi sonra bireyle grup ilişkilerinin saptanması, en son olarak da bu iki grubun örgütle ilişkilerinin bilinmesi gerekir. Bu ilişkilerin bilinmesi olası sorunların çözülmesi açısından önem kazanmaktadır. Örgütsel uygulamaların ve bu uygulamaların çalışanlar

üzerindeki etkilerinin bilinmesi örgütsel etkililiği ve örgütsel yeterliliği olanaklı kılar. Aydın'ın (1994) Barnard'dan aktardığına göre, "örgütsel etkililik örgütsel amaçların gerçekleştirilmesiyle, örgütsel yeterlilik ise bireysel gereksinimlerin karşılanmasıyla ilgilidir."

Örgüt çalışanlarının örgütün yapısıyla ilgili bürokratik uygulamaları algılama düzeyleri ile yine örgüt çalışanlarının kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının saptanıp, aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi, hem yöneticilere hem de öğretmenlere önemli bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle, yapılan araştırmanın amacı ve önemi şu şekilde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyi, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi ile kendi stres düzeylerine ilişkin algılarını saptayıp, onların bu algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek ayrıca, algılarının öğretmenlerin ve okulların bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmektir.

Araştırmanın Önemi

Liselerdeki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının ve bunlar arasındaki ilişkilerin saptanması, bir yandan okullardaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlenmesine, diğer yandan, okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin kendi stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konması açısından önem kazanmaktadır.

Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de benzer çalışmaların sınırlı olduğu görülebilir. Yapılan bu çalışma, alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir ve yapılacak başka çalışmalara bir başlangıç noktası oluşturabilir.

Problem Cümlesi

Lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyi, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemer, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi ile kendi stres düzeylerine ilişkin algıları nelerdir? Onların bu algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? Bu algıları, öğretmenlerin ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Alt Problemler

Yukarıda ifade edilen problemi çözüme kavuşturabilmek için belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları onların;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Mesleki kıdemlerine,

ç) Branşlarına ve çalıştıkları,

d) Okul türüne,

e) Okul büyüklüğüne,

g) Okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir ?

2. Lise öğretmenlerinin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları onların;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Mesleki kıdemlerine,

ç) Branşlarına ve çalıştıkları,

d) Okul türüne,

e) Okul büyüklüğüne ve

g) Okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir ?

3. Lise öğretmenlerinin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları onların;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Mesleki kıdemlerine,

ç) Branşlarına ve çalıştıkları,

d) Okul türüne,

e) Okul büyüklüğüne ve

g) Okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir ?

4. Lise öğretmenlerinin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları onların;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Mesleki kıdemlerine,

ç) Branşlarına ve çalıştıkları,

d) Okul türüne

e) Okul büyüklüğüne ve

g) Okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir ?

5. Lise öğretmenlerinin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları onların;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Mesleki kıdemlerine,

ç) Branşlarına ve çalıştıkları,

d) Okul türüne,

e) Okul büyüklüğüne,

g) Okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir ?

6. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Liselerdeki bürokratik yapı, bu boyutlarıyla üniter bir yapı oluşturmakta mıdır?

7. Lise öğretmenlerinin kendi stres düzeylerine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları onların;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Mesleki kıdemlerine,

ç) Branşlarına ve çalıştıkları,

d) Okul türüne,

e) Okul büyüklüğüne,

g) Okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir ?

8. Öğretmenlerin, liselerdeki bürokratikleşme düzeyine; bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile kendi stres düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın kapsamı, İzmir il sınırları içinde yer alan genel, özel, kız meslek, imam hatip liseleri ile ticaret meslek ve endüstri meslek liseleri ile sınırlıdır.

Özel yabancı liseler ile özel akşam ve özel Türk fen liseleri araştırmaya dahil edilmemiştir.

2. Araştırma için kullanılan veriler, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarını saptamaya yarayan “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemeye yönelik “Minnesota Öğretmen Gerilimi Türkçe Formu”yla elde edilmiştir.

Sayıtlar

1. Öğretmenler, ölçekte yer alan maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Uygulanan ölçme araçları araştırmanın amacına uygundur.

Tanımlar

Otorite (authority): Emir verme hakkı ve itaat ettirme gücü (Fayol, 1949).

Yapı (structure): Örgüt içindeki farklılaşmış ve kalıba bağlanmış ilişkiler (Thompson, 1994).

Bürokratik Yapı (Bureaucratic Structure): Otorite hiyerarşisi, kurallar, prosedürel özellikler, nesnellik, ussallık ile üniter ve homojen değişkenler (Punch, 1969) olarak tanımlanabilir.

Yönetim : İnsanların işbirliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme, yürütme, iş ve çabalarının toplamı (Tosun, 1984).

Öğretmenlik : Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir (METK. Mad. 43).

Otorite Hiyerarşisi (hierarchy of authority) : Alttaki büroların daha üsttekiler tarafından denetlendiği, sıkı biçimde ast –üst ilişkisinin bulunduğu sistem (Huczynski ve Buchanan, 1991).

Bürokrasi (bureaucracy): “Geniş bir alana yayılmış toplumsal fiil ve eylemlerin rasyonel ve objektif esaslara uygun olma sürecidir” (Baransel, 1983).

Bürokratikleşme (bureaucratization): Karmaşık bir iş bölümünün, birbirine yakın çok katı bir hiyerarşik yapının, işsel davranışları yöneten genel kurallar ve yönetmelikler ile örgüt üyeleri arasındaki mevkinin önemi esas alınarak oluşan kurallar tarafından şekillenen davranışların ve duygusal davranmayarak tarafsız bir şekilde, başarılı bir

performansın esas alındığı işe alma ve terfilerin görüldüğü (Hall, 1963) üst düzey bürokrasileri anlatmak için kullanılan bir kavramdır.

Öğretmen Stresi: “Öğretmenin kendine güvenini veya iyi halini tehdit eden işin özelliklerine karşı gösterilen öznel ve olumsuz bir tepki” (Monthei, Gilmore ve Adair 1996).

Ortaöğretim: Temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (Mad. 26, METK).

Nesnellik (impersonality): İlişkilerde, örgüt çalışanlarının ve örgüt dışındaki bireylerin kişisel özelliklerinin dikkate alınmadığı yansız tutum (Hall, 1972).

Stresör: Stres nedenleri ya da iş stresini kolaylaştıran faktörler (Balcı, 2000).

Moderator: (bireysel özellikler, özellikle kişilik gibi) Stresi azaltan ya da artıran aracı değişkenler (Balcı, 2000).



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bürokrasi ve stresle ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar özet olarak verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Okul bürokrasisi ya da okullarda bürokratikleşme konulu doğrudan bir araştırma bulunamadığından bu bölümde bu konuyla az da olsa ilişkili olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Seçkin (1993), “Okul Müdürlerinin Kız Meslek Liseleri ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan bu çalışmayı ilgilendiren bazıları aşağıda özet olarak verilmiştir.

1. İşlerin bürokratik kurallara göre yürütülmesinin okulların gelişimini, okul müdürlerinin %50,9'u olumsuz, %9,1 çok olumsuz yönde etkilediğini belirtilirken, %27,9'u tarafından olumlu olarak bulunmuştur. Müdürlerin %10,3'ü ise etkilemiyor yönünde görüş belirtmişlerdir.

2. Okul müdürlerinin %47,3'ü kırtasiye işlerinin okulun gelişimini olumlu, %34,1'i olumsuz, %6,1'i çok olumsuz ve %2,1'i çok olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre deneklerin yarıya yakını kırtasiyeciliğin okulun gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

3. Okul müdürlerinin %57,9'u aşırı bürokrasi ve rutin işlerin iş doyumlarını olumsuz, %18,2'si çok olumsuz yönde etkilediğini, %8,8'i ise olumlu yönde etkilediğini belirtirken, %14,8'i bürokrasi ve rutin işlerin iş doyumlarını etkilemediğini belirtmişlerdir.

4. Okul müdürlerinin %61,3'ü karar yetkilerinin bakanlık merkez örgütünde toplanmasının kız meslek ve teknik liselerin gelişimini olumsuz, %21,1'i olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Müdürlerin %10'u ise etkilemediği yönünde görüş belirtirken, %6'sı çok olumsuz, %1,5'i ise çok olumlu seçeneğini işaretlemişlerdir.

Oktay'ın (1997), 1981 yılında yaptığı “*Siyasal Sistem ve Bürokrasi*” adlı doçentlik tezinde, değişen çevre koşulları karşısında Türk siyasal sistemi ile onun bir alt sistemi olan kamu bürokrasisinin sorunları tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda varılan yargılar kısaca şöyledir:

Türk siyasal sistemi, çevrenin beklentilerini yerine getirebilecek kamu hizmetlerini üretmede yetersiz olup, bunun sonucunda: aracı kullanma, rüşvetin artması ortaya çıkmakta ve bir yandan yetersiz diğer yandan yozlaşan yönetimin çevre saygınlığı giderek azalmaktadır bu durum ise meşruiyet tartışmalarına zemin hazırlamaktadır.

Dağlı'nın (1996), “*İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi*” adlı doktora tezinde, “ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile bu okulların birinci ve ikinci kademesindeki öğretmenlerin kendi okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın evrenini, 1994-1995 öğretim yılında Gaziantep ve Adana il merkezlerindeki ilköğretim okulu I. ve II. kademesinde en az bir yıl çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Yönetici davranışı boyutlarına ilişkin algılar arasında, yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu,
- Birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin tüm davranış boyutları arasında anlamlı bir fark görüldüğü,
- Birinci kademe çalışan öğretmenler ile yöneticilerin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Demirbolat'ın (1997), “*İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışma Yaratıcı Durumlar ve Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*” adlı doktora tezinde, Ankara ili merkez ilçelerinde çalışan okul müdürleri ile öğretmenlerden elde edilen verilere dayanılarak, yönetici ile öğretmenler ve

öğretmenlerle öğretmenler arasında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

- Yöneticilerle öğretmenler arasında çatışma yaratan nedenler önem sırasına göre; denetleme ve değerlendirme, karara katılma, yönetici ve öğretmenlerin görev ihlali, iletişim, karşılıklı saygı, dedikodular, önyargı, bazı kişi ya da gruplarla ilişkilerdeki farklılık, güven eksikliği ile yöneticilerin siyasi tercihlerini örgütsel ilişkilere yansıtması şeklinde sıralanırken, öğretmenler arasındaki çatışma nedenleri şöyledir; dedikodu, müdürün siyasi tercihini örgütsel ilişkilere yansıtması, kademeler arasındaki görev dağılımlarında görülen dengesizlikler, eğitim ve öğretim anlayışında karşılıklı suçlamalar ile ikinci kademe öğretmenlerinin konumlarını farklı algulamaları sonucu ayrı öğretmen odaları kullanmaları gelmektedir.

Koçman (1996), “Örgüt Mitleri” adlı yüksek lisans tezinde “Eğitim Örgütlerine İlişkin Mitler ve Özellikleri Nelerdir?” sorusuna yanıt aramayı amaçlamıştır. Rasyonellik, bürokrasi, uzmanlaşma, amaç birliği ve kuralların yanılmazlığı kavramlarının ele alındığı çalışma, kavramlara dayalı beş alt problemde incelenmeye çalışılmıştır. Betimsel olan araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir.

- Yönetimi rasyonel görevlerin oluşturduğunu kabul eden rasyonel örgüt görüşü, sistemdeki hataları beklenmeyen sonuçlar ile insanların sapmalarında arar. Kişisel ilişkileri bir kenara iten ve insanların yalnızca ekonomik güdüleyicilerle güdülenebileceğini ileri süren bu görüşün aksine araştırmaların bürokratik örgütlerde kişisel ilişkilere dikkat çektiği belirtilmekte ve örgütün informal boyutunu dikkate almamanın örgütü rasyonelliğe götüren yollardan birinin kapanması anlamına geldiği vurgulanmaktadır.

- Bürokrasi kavramı incelenirken bürokratik özellikler ile bürokrasiye getirilen eleştiriler ele alınmış, kurallar ve düzenlemelerin bireylerin öz denetim yeteneklerini geliştirmede, merkezileşmenin orta kademe yöneticilerinin sorumluluk yüklenme yeteneğini zayıflattığı, katı disiplinin hoşnutsuzluğa neden olduğu vurgulanarak; yönetimin temel görevinin ayrıntılı kurallar koymak yerine, sorunlar çıktığında onları çözmek ve gidermek için gerekli ortamı oluşturmak olduğu belirtilmektedir.

- İş bölümü ve onun doğal sonucu uzmanlaşma ve bunun getirdiği olumsuzluklar ele alınmış (can sıkıntısı ve tekdüzelik) ve modern bürokrasilerde yönetici ve uzmanın işbirliğine verilen önem üzerinde durularak gerginliğin rol çatışmasından kaynaklanabileceği vurgulanıp, doğru kararlar almanın yönetici ve uzmanların kendi alanlarında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını gerekli kıldığı ifade edilmektedir.

- Örgütsel amaçların olduğunun bilinmesinin, bireylerin rol performansını etkilediği, örgüt çalışanlarının tümünün amaçlardan haberdar olmasının bireylerin ortak çabalarını harekete geçirmede örgütlere avantaj sağladığı, bireyler ile örgütün karşılıklı çıkar ilişkisine dayalı etkileşimlerinin olduğu ve bireyleri örgütsel çabalara yönlendirmenin buna dayalı olduğu vurgulanarak, her bireyin örgütten farklı beklentisi olduğu, farklı tutum ve değerlerin örgütsel gerilimleri artırıcı bir rol oynadığı bunun ise amaç birliğini zayıflattığı belirtilmektedir.

- Etkili bir yönetimin, biçimsel ve biçimsel olmayan yapının birlikte ele alınmasıyla olanaklı olduğu belirtilerek, yöneticilerin, kuralların olumsuz yanını önceden kestirebilecek ve olumlu yanlarını nasıl artırabileceklerini öğrenmek durumunda olduklarına dikkat çekilmiştir.

Stresle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Pehlivan (1993) tarafından 185 bakanlık müfettişi, 115 okul müdürü ve 427 öğretmen üzerinde yapılan “Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları” başlıklı araştırmada, örgütsel stres kaynakları, stres performans ilişkileri ve stresle başa çıkma yöntemleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

- Ücret yetersizliği, müfettişlerde “az”, öğretmen ve okul müdürlerinde ise “çok” derecede stres yaratmaktadır.

- Araç gereç yetersizliği, müfettiş ve okul müdürlerinde “az”, öğretmenlerde ise “çok” derecede stres yaratmaktadır.

- İşyerindeki dedikodular, tüm gruplarda “orta” düzeyde stres yaratmaktadır.

- İşyerinde farklı kişilerin farklı beklentilerinin olması üç grupta da “orta” düzeyde stres yaratmaktadır.

- Meslek statüsünün düşük olması öğretmenlerde daha fazla stres yaratmaktadır.

- Yetke yapısı boyutunda ise; yöneticilerin teşvik etmemesi ve sorumlulukların yarattığı endişe müfettişlerde “az,” okul müdürleri ve öğretmenlerde “orta” düzeyde,

- Mevzuatın karışık olması ile yetki ve sorumlulukların açık olmamasının her üç grupta da “orta” düzeyde,

- Yetki azlığı müfettiş ve öğretmenlerde az, okul müdürlerinde “çok” düzeyde,

- Personel değerlendirmedeki adaletsizlik okul müdürleri ile müfettişlerde orta, öğretmenlerde ise “çok” derecede stres yaratmaktadır.

Zoraloğlu (1998) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları” adlı araştırmada, öğretmenlerin mesleki stresi ile stresin örgütsel doğurguları bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Çalışma, 1995-1996 öğretim yılında Malatya il merkezindeki 21 lisede çalışan 191 denek üzerinde yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

- Öğretmenler “eğitim politikaları” boyutunu en yüksek düzeyde stres yapıcı olarak görürken, “veli öğrenci ilgisizliği”, “fiziksel ve işle ilgili koşullar”, “iş yükü” ve “müdür” boyutunu biraz düzeyinde, “veli baskısı ve belirsizlik” boyutunu ise çok az düzeyde stres yapıcı olarak görmekteyler.

- Müdür alt ölçeğiyle ilgili öğretmen görüşlerinde, erkek öğretmenler kadınlara göre; meslek dersleri öğretmenleri dil ve edebiyat grubu öğretmenlerine göre; özel statülü liselerde görev yapan öğretmenler ise genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde stres belirtmişlerdir.

- Veli-öğrenci ilgisizliği boyutunda 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanların, 16 yıl ve daha üstünde kıdeme sahip olanlara göre ve meslek lisesi öğretmenlerinin özel statülü lise öğretmenlerine göre daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

- Stresin örgütsel doğurgularından en sık gözlenen iş gören devri, uyumsuzluk ve başarı düşüklüğü olarak sıralanırken, öğretmen görüşlerine göre gözlenme sıklıkları seyrektiler. Moral düşüklüğü ise hiç düzeyinde bulunmuştur.

- Uyumsuzlukla ilgili öğretmen görüşlerinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre ölçekteki davranışları kendilerinde daha sık gözledikleri bulunmuştur.

Ataklı (1999)'nın "Stres Kaynakları, Stresin Öğretmenlik Mesleğindeki Yeri, Okul Yöneticisi ve Velilerin Anlayışlılık Düzeyi Üzerine Öğretmen Görüşleri" adlı araştırması, 1996-1997 öğretim yılında Ankara merkez ilçede ilköğretim birinci kademedeki çalışan 191 öğretmenden elde edilen verilere dayanmaktadır. Deneklerin yarıdan fazlasını kadın öğretmenler oluştururken yarıya yakını 31-40 yaşları arasındadır.

Araştırma farklı yaş grubu öğretmenlerinin, stres kaynaklarının önemi, kendilerindeki ve okul ortamındaki stres düzeyi, mesleki hoşnutsuz olanağı sağlansa yeniden öğretmenliği tercih edip etmeme, sık baş ağrısı ve hastalık çekip çekmeme konularında görüşlerini belirlemek, bazı stres değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek, öğretmenlerin stresli oldukları durumlara okul yöneticisi ve velilerin anlayış düzeylerini belirlemek amacıyla yöneliktir.

Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir.

- Maaşların azlığı, eğitim-öğretim programındaki sık değişimler, mesleğin toplumdaki değerinin düşük olması, araç-gereç yetersizliği gibi nedenler stres oluşturan kaynakların başında gelmektedir. Malzeme yetersizliğinin genç, maaş düşüklüğü ile öğretmenlik mesleğinin gördüğü değer düşüklüğünün ise orta yaştaki öğretmenleri daha çok etkilediği bulunmuştur.

- Stresli öğretmenlerin okul ortamını da stresli algıladıkları ancak hoşnut bir ortam yaratıldığında tekrar öğretmenliği seçmek istediklerini belirtmişlerdir.

- Değişik yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okul ortamındaki stresi yüksek algılamadıkları bulunmuştur.

- Farklı yaş grubundaki öğretmenlerin stresli oldukları durumlarda okul yöneticilerini anlayışlı, velileri ise yeterince anlayışlı bulmadıkları bulunmuştur.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bürokrasiyle İlgili Olanlar

Hall (1963) araştırmasında bürokratikleşmeyi, bürokratik yapının 6 merkezi ögesi üzerinde ölçmeyi amaçlamıştır.

Çalışmanın verileri, 10 örgütte çalışan yöneticiler ile işçiler olmak üzere iki gruptan elde edilmiştir. Örnekleme alınan örgütlerin çalışma alanları, kaç yıldır faaliyet gösterdikleri ve büyüklükleri birbirinden farklıdır. Çalışma 65 ile 3026 çalışanı olan ve yaşları 4 ile 63 yıl arasında değişen örgütlerde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada teorik öneme sahip 6 özellik seçilmiştir. Bu özellikler:

- Uzmanlaşmaya dayalı bir işbölümü
- İyi tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi
- Görevlilerin haklarını ve görevlerini gösteren kurallar sistemi
- İşle ilgili kural ve yönetmeliklerden oluşan prosedürel sistem
- İlişkilerde bireysel değerlerin bir yana bırakıldığı nesnellik ve son olarak;
- Teknik yeterliliğe dayalı işe alma ve terfiler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kısaca şöyledir:

- Örgütleri, belirlenen boyutlardaki bürokratikleşme açısından, herhangi bir boyutuyla aşırıya kaçan örgütler olarak değerlendirmenin pek olanaklı olmadığı bulunmuştur.

- Benzeri özellikler gösteren örgütlerde benzeri bürokratik özellikler olmasına karşın, altı boyuttaki bürokratikleşmenin, örgütlerin büyüklüğü ve yaşları ile ilgili olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmanın bulguları örgütlerin çalışma alanlarının son derece önemli olduğunu göstermiştir.

- Araştırmanın belki de en önemli bulgusu; yaygın şekilde kabul edilen bürokratik modelin gerçekte var olmadığını ve bürokrasinin boyutlarının aynı düzeyde gerçekleşmediğini göstermesidir.

Udy (1959), endüstriyel olmayan 150 biçimsel örgüt üzerinde yaptığı çalışmasında bürokratik ve rasyonel öğelerden oluşan iki grup değişken formüle etmiştir.

- Bir örgütte üç ya da daha fazla otorite seviyesi bulunması, hiyerarşik otorite yapısını çağırıştırır.
- Fiziksel işlerden çok sadece işiyle ilgilenen örgüt üyesi, uzmanlaşmış yönetici personeldir.
- Duruma uygun olarak ödüllerin hem miktarı hem de türü, farklı işlere göre tasarlanır.
- Örgüt yalnızca, materyal ve eşya üretimi ile ilgili olarak ele alındığında sınırlı hedeflere sahip olduğu anlaşılır.
- İşlerin niteliğine ya da niceliğine bağlı olarak örgüt çalışanlarına verilen ödül, performansla ilgilidir.
- Bölünmüş katılım, karşılıklı olarak sınırlandırılmış bir anlaşma türüne dayanıyorsa düşünülür.
- Tamamlayıcı ödüller, yüksek otoriteye sahip olanlar tarafından düşük otoriteye sahip olanlara verilir.

Bu sınıflamada, otorite hiyerarşisi, yönetici personel ve işe göre farklılaştırılmış ödüller biçimsel örgütün bürokratik öğelerini oluştururken, sınırlanan hedefler, performansın önemi, bölünmüş katılım ve tamamlayıcı ödüller biçimsel örgütün rasyonel öğeleri olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

- Bürokratik grupta bulunan öğeler birbirleriyle, rasyonel öğeler de birbirleriyle olumlu ilişkiler göstermektedir ve iki grup arasında olumlu bir ilişki yoktur.
- Bürokratikleşme derecesiyle, rasyonelleşme derecesi birbirinden göreceli olarak bağımsızdır ve aslında grupların birbiriyle ters olma eğilimi vardır.

Gaziel ve Weis (1989), yaptıkları araştırmada, yabancılaşmanın iki yönünü ele almışlardır. Bunlardan birincisi, işten yabancılaşmayı (işe yabancılaşma), ikincisi ise dışa vurulan, görülen ilişkilere yabancılaşmayı incelemeyi amaçlamışlardır. Yabancılaşma türleri, okullardaki bürokratik yapının merkezileşme ve biçimsellik boyutları ile öğretmenin kontrol alanı ve kişiliğiyle ilgilidir. Araştırmanın hipotezleri:

- İŖe yabancılaşma düzeyi, okulun merkezileşme derecesi ile doğrudan etkileşerek değişecektir.
- Görülen, dışa vurulan ilişkilere yabancılaşma, okulun merkezileşme düzeyiyle değişecektir.
- Öğretmenin işe yabancılaşma düzeyi, okul örgütünün biçimsellik düzeyiyle doğrudan etkileşerek değişecektir.
- Öğretmenin görünen, dışa vurulan ilişkilere yabancılaşma düzeyi, okul örgütünün biçimsellik düzeyiyle doğrudan etkileşerek değişecektir.

Çalışmanın rneklemine, ğrenci sayısının 200 ile 800 arasında değiştiği 31 ilköğretim okulundaki 520 ğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

- Araştırmanın hipotezlerinde yer almamasına karşın, büyük okulların daha merkezietçi bir yapı içerdikleri,
- Kontrolün merkezileşmesinin ve biçimselliğin, öğretmenlerin yabancılaşması ile ilgili olduğu hipotezi gerçekleşmiştir.
- Merkezileşme, iş sınıflamasına oranla, kural gözlemiyle daha kuvvetli bir korelasyon göstermektedir. Merkezileşme aynı zamanda görülen ilişkilere yabancılaşmaya oranla, işe yabancılaşma konusunda daha güçlü korelasyon oluşturmuştur.
- Okul rgtleri, yüksek düzeyde işe yabancılaşma ve dışa vurulan davranışlarda memnuniyetsizlik sonuçları veren hiyerarşik düzenlemelere bel bağlamışlardır.
- Biimselliğin her iki özelliği de öğretmenlerin işe yabancılaşmasında etkilidir.
- Okullardaki bürokratik boyutlar işe yabancılaşmanın her iki türüyle de pozitif yönde bir ilişki içinde iken, kontrol alanı ile ölçülen öğretmenlerin kişiliği, yabancılaşmanın bu iki türüyle negatif bir ilişki göstermiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen üç temel bulgu şoye özetlenebilir.

- Öğretmenlerin kişisel algılarına göre merkezileşme ve biçimsellikle ölçülen, okullardaki bürokratik yapı içindeki öğretmenlerin, kontrol alanı ile ölçülen kişiliklerinden çok, işe ve dışa vurulan ilişkilere daha çok yabancılaştıkları,

- Kuralların ve düzenlemelerin, gözlem ve zorlamanın, öğretmenler arasındaki işe ve dışarıya vurulan ilişkilere yabancılaşma duygularında çok büyük etkisinin olduğu,

- Biçimselliğe oranla daha az bir etkiye sahip olan merkezileşmenin öğretmen yabancılaşmasında önemli bir faktör olduğu saptanmıştır.

Crozier (1961), “Bürokratik Düzenli Bir Örgütün Yönetim Düzeyinde İnsan İlişkileri” adlı çalışmasında, Fransa’da devletin kamu hizmeti kurallarına göre çalışan ve çok sayıda kuruluşu bulunan bir endüstri kuruluşunda yaptığı betimsel araştırmada, örgütlerde, yöneticiler düzeyindeki çatışma türlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çatışma türleri şu başlıklar altında ele alınmıştır.

- Denetmen- müdür çatışması
- Müdür yardımcısı- müdür çatışması
- Müdür yardımcısı-teknik uzman çatışması

Araştırmanın örneklemini kuruluştaki üretim işçileri, gözetimciler, bakım işçileri ve yöneticiler oluşturmaktadır. Yönetim grubunda; genel düzenleme planlama ve satışlarla ilgili bir müdür, üretimden sorumlu bir müdür yardımcısı, makine-bina bakımından sorumlu bir teknik uzman ve işgören yönetimiyle ilgili bir denetmen olmak üzere dört kişi vardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

- Çatışma durumlarının özünde bir çeşit erk savaşı vardır.
- Hiyerarşide yer alanların çatışmayı önleyici güçleri yoktur
- Örgütlerde yöneticilerin, çatışmaya girmelerini gerekli kılan hatta bu durumu ödüllendiren garip bir güç, saygınlık ve görev karışımı vardır.

Hall (1972), yaptığı “Profesyonelleşme ve bürokratikleşme” adlı araştırmada, profesyonelleşmenin yapısal ve davranışsal görünüşleri ile bunlar arasındaki ilişkiler ve

bürokratik boyutlardaki bürokratikleşme ile profesyonelleşmenin iki boyutu arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

- Profesyonelleşmenin yapısal ve davranışsal görünüşleri her zaman birlikte değişmezler.
- Profesyonellerin çalıştıkları örgütler daha çok değişim gösterirler. Uzmanların çalıştıkları örgütlerin bürokratikleşme derecesi artar. Bunun terside olabilir.
- Aşırı bürokratikleşme ve profesyonelleşme örgütte çatışmaya yol açar.
- Teknik yeterlilik boyutu bir kenara bırakılırsa genel olarak bürokratikleşme derecesi ile profesyonelleşme arasında negatif bir ilişki vardır.
- Profesyonelleri çalıştıran bir örgütle, profesyonel grup ya da profesyonel birey arasında çatışma olacağı varsayımı her zaman doğru değildir.

Punch (1969), “Okullardaki Bürokratik Yapı: Yeniden Tanımlanması ve Ölçülmesi” adlı çalışmasında, “bürokratik yapı” kavramının açıklanmasına ilişkin deneysel analizleri, kavramları yeniden tanımlayıp, ölçme biçimlerini belirleyecek seçenekler sunmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

- “Örgütsel envanter”, uzmanlaşma ve teknik yeterlik boyutlarının diğerlerine göre daha az tatmin edici olmasına karşın, örgütsel bürokratikleşmeyi ölçmek için uygundur.
- Okullardaki bürokratik yapı, yalnızca otorite hiyerarşisi, kurallar, prosedürel özellikler ve nesnellik boyutlarıyla homojen olarak kavramlaştırılabilir.
- Uzmanlaşma ve teknik yeterlik boyutlarını içeren bir yapı iki faktördür ve tek bir kavram değildir.

Anderson (1968), bürokrasinin, otorite, çatışma, kişiye bağlı olmamak ve amaç çıkarmak gibi çeşitli bağımsız ölçülerini tanımlamayı amaçladığı çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

- Okulun bürokratikleşme düzeyi, çalıştırılan bayan eleman yüzdesiyle ve okulun iç büyüklüğüyle doğru orantılıdır.

- Bürokratikleşme düzeyi, bürokratik kuralların sayısı, okul toplumunun sosyo-ekonomik düzeyi, amaçların belirgin olması, öğretmenlerin rekabeti ve statüleriyle ve diğer bölümlere göre daha fazla kurallara dayanan bölümlerle ters orantılıdır.

Campbell ve diğerleri(1987) , Bu alanda yapılan çalışmalardan verdikleri örneklerde, Gosine ve Keith'in "Bürokrasi, Öğretmen Kişilik Gereksinimleri ve Öğretmen Tatmini" adlı çalışmalarında, bürokratikleşme derecesinin düşük olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, bürokratikleşme derecesinin yüksek olduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla doyumlu olduğunu, Coks ve Wood'un, "Örgütsel Yapı ve Profesyonel Yabancılaşma: Devlet Okulları Öğretmenleri Olay Araştırması 1" adlı araştırmalarında ise, öğretmenlerarası yabancılaşmanın iki faktörünü şöyle belirlediklerini bildirmektedirler:

- Öğretimde büyük oranda profesyonelleşme
- Birçok okulun örgütsel yapısında bulunan sertlik

Spinks (1980) çalışmasında örgütlerde algılanan bürokratikleşme ile profesyonel tutumun örgütün iklimiyle ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada iki soruya yanıt aranmıştır. Birincisi, bürokratikleşme düzeyi ile örgüt ikliminin açıklığı arasında bir ilişki var mıdır? İkincisi ise, profesyonellik ile örgütün ikliminin açıklığı arasında bir ilişki var mıdır?

Çalışmanın örneklemini Oklahama bölgesinden rastgele belirlenen 2000 ve daha fazla öğrencisi olan 10 okulun baş müdürleri, müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada Weber'in ideal bürokrasisinin otorite hiyerarşisi, kurallar, roller ve nesnellik boyutlarıyla, profesyonelliğin müşteri üzerindeki otonomi, kurumsal otonomi ve müşterinin çıkarlarını kendi çıkarlarından önde tutma özellikleri alınmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetle şöyledir:

- Hipotezin tersine okul ikliminin açıklığıyla bürokratikleşme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

- Profesyonelliğin boyutlarıyla okul ikliminin açıklığı arasındaki pozitif ilişki anlamlı değildir.

- Bürokratikleşme düzeyi arttıkça müşterinin çıkarını gözetme eğilimi artmaktadır.

- Kurallar ve roller boyutundaki bürokratikleşme düzeyi arttıkça, kurumsal otonomi azalma eğilimi göstermektedir.

Woodruff (1983) çalışmasında, Mississippi'deki devlet okullarından seçilmiş 137 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyi, profesyonelleşme düzeyi ve müdürlerin otoritelerini kabul etmeye ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu ilişkiler ayrıca okulun örgütsel yapısı ile öğretmenlerin profesyonel tutumları ve öğretmenlerin müdürlerinin direktiflerini yerine getirmelerinde etkili olduğu düşünülen öğretmen sayıları, okulların düzeyi ve coğrafi bölge değişkenleri dikkate alınarak da incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda profesyonelleşme düzeyi ile bürokratikleşme düzeyi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, diğerleri arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır. Buna göre,

- Okulun aşırı bürokratikleştiğini düşünen öğretmenlerin, kurallara uymada daha az isteksiz oldukları,

- Müdürlerini yetenekli gören öğretmenlerin emirlere uymada fazla istekli oldukları,

- Daha profesyonel olan öğretmenlerin yönetsel kuralları kabul etmede daha istekli oldukları,

- Kendini daha çok mesleğine adanmış öğretmenlerin yönetsel direktifleri daha kolay yerine getirdikleri,

- Öğretmenlerin yönetsel direktifleri yerine getirme düzeylerinin profesyonelleşme düzeyinden çok bürokratikleşme düzeyinden etkilendiği,

- Son olarak, daha çok bürokratikleşmiş okullardaki öğretmenlerin daha az profesyonel olduğu belirlenmiştir.

Joo (1982), 139 ilkököl öğretmeninden elde edilen verilere dayanarak yaptığı araştırmada okul bürokratikleşmesi, öğretmenlerin bürokratik ve profesyonel yönelimleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetle şöyledir:

- Belirlenen okullarda düşük bürokratikleşme, yüksek profesyonel yönelim, düşük bürokratik yönelim, düşük çatışma ve yüksek iş doyumunu bulunmuştur.
- Hem öğretmenlerin mesleki yönelimi hem de bürokratik yönelimleri ile iş doyumunu arasında önemli bir ilişki saptanmıştır.
- Okulların bürokratikleşmesi ile diğer değişkenler arasında önemli bir ilişki saptanmamıştır. Fakat çatışma ile iş doyumunu arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.
- Bayan, daha yaşlı ve daha deneyimli öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek bir iş doyumuna sahip oldukları saptanmıştır.
- Daha yaşlı ve daha deneyimli öğretmenler okulları düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak belirtirken yüksek bir mesleki yönelim göstermişlerdir.
- Daha yüksek derecede çalışan öğretmenler daha düşük derecede çalışanlara göre daha düşük bürokratik yönelimle daha yüksek çatışma belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çatışması ve iş doyumunu, okul bürokratikleşmesi, öğretmenlerin mesleki ve bürokratik yönelimleri cinsiyet, yaş, öğretmen deneyimi ve derece gibi demoğrafik değişkenlerin ilişkisinden doğan bir ürün olarak değerlendirilmiştir.

Stresle İlgili Olanlar:

Manthei, Gilmore, Tuck ve Adair'in (1996) Yeni Zelanda'da 8 okuldaki toplam 652 öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak yaptıkları "Ortaokul Öğretmenlerinde Stres" konulu araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir.

- Anketi cevaplayanların %25'i öğretmenliğin son derece stres yaratıcı bir meslek olduğunu belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin 1/5'i işlerinde son derece doyumsuzluk yaşadıklarını söylemişlerdir.

- Ankete katılanların yaklaşık yarısı, gelecek on yıl içerisinde mesleğe devam etmelerinin olası olmadığını vurgularken, %40'ı ise mesleği yeniden seçebileceklerini belirtmişlerdir.

Faktör analizi sonucu 24 olası stres kaynağına ilişkin 7 faktör tanımlanmış ve bunlar en yüksekten en düşüğe göre şöyle sıralanmıştır.

- Öğrenci disiplinsizliği
- Zaman istemleri
- Fiziksel çevrenin yetersizliği
- Düşük mesleki kabul
- Program istemleri
- Toplumsal baskı

Değişkenler arasındaki ilişkiler ise;

- Öğrenci disiplinsizliği boyutunu bayan öğretmenlerin, program istemleri ve yetersiz ödüllendirmeyi ise erkek öğretmenler büyük bir stres kaynağı olarak görmekte-dirler.

Borg ve Falzon (1989), "Malta'da ilkökul Öğretmenleri Arasındaki İş Doyumu ve Stres Adlı bir araştırma yapmışlardır. 844 İlkokul öğretmenine iş doyumunun düzeyi ve stresin yaygınlığını araştırmak üzere anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şöyledir;

- Her on öğretmenden üçü işini çok aşırı stresli bulmaktadır.
- Mesleki kıdemin ve okutulan yaş grubunun öğretmen stresinde belirleyici bir rolü vardır.
- Ankete katılanların büyük çoğunluğu (%75,5) öğretmekten çok memnun olduklarını belirtmişlerdir.

- Öğretmenin kendi bildirdiği stres ile iş doyumunu arasında ve öğretmen stresi ile ikinci bir defa öğretmenlik yapma eğilimi arasında önemli derecede negatif bir ilişki bulunmuştur.

Solman ve Feld'in (1989) yaptıkları araştırmada katolik okullarındaki öğretmenlerin yüksek stres düzeylerinin; meslekten ayrılma, işten çok doyum sağlamama, devamsızlık oranının yükselmesindeki etkisi ile zayıf psikolojik sağlıkla olan ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Yeni Güney Galler'de 21 ortaokul ve 61 ilkokulda çalışan 437 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada yedi faktör belirlenmiştir. Bu faktör başlıklarındaki stres kaynakları şöyledir;

- Zayıf okul niteliği
- Öğrenci disiplinsizliği
- Eğitim programları ve zaman istemleri
- Düşük çalışma koşulları
- Toplum baskısı
- Dinsel yükümlülükler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

- Katolik okullarında görev yapan öğretmenler, işlerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre hem daha az stresli hem de daha doyum sağlayıcı bulmaktadır.

- Erkek öğretmenlerin işe devam oranı kadın öğretmenlerden daha yüksektir.

- Öğretmenlerin 1/5'i yüksek derecede stresli bulunmuş, ayrıca bu öğretmenler mesleklerini aşırı derecede stresli bulduklarını belirtmişlerdir.

- Cinsiyet değişkenine göre faktörler arasında farklılık bulunmamıştır.

- Kıdem bakımından stres faktörleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Yaşlı öğretmenler, gençlere göre okulun niteliği ve öğrenci disiplinsizliği boyutlarını daha az stresli bulmuşlardır.

Green, Reese, Jhonson ve Campell (1991), Güney Georgia ile Kuzey Florida eyaletlerindeki 85 ayrı ortaokulda çalışan 229 beden eğitimi öğretmeninden elde edilen verilere dayalı olarak yaptıkları araştırmada;

Öğretmenlerin yaşı, deneyimi, okulun büyüklüğü faktörlerinin, öğretmenlerin işinden duyduğu doyum ve mesleğin neden olduğu stresin düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir:

- Öğrenci sayısının 1500'den fazla olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin hem iş doyumunu hem de iş stresi bakımından olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir.
- Yaşın, iş doyumunu ve stres üzerinde anlamlı olmadığı gözlenmiştir.
- Kıdemin, iş doyumunu ve stres üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Bacharach, Bauer ve Conley (1986), yaptıkları araştırmada 42 ilkokul ile 45 ortaokuldaki örgütsel stresin analizini yapmışlardır.

Örgütsel stresin, işteki genel stres düzeyinin genel bir ortalaması olarak ele alındığı çalışmada, rol belirsizliği, yükselmenin ussallığı ile denetimsel davranış bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

- İşteki çalışma sürecinin bürokratikleşmesi olarak açıklanan yüksek rutinleşme ve düşük belirsizlik ortamı, yüksek stres düzeyine neden olmaktadır.
- Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve denetmenlerle iyi ilişkiler içerisinde olmaları, stres düzeyinin düşük olmasına neden olmaktadır.
- Otorite boyutunda ortaya çıkan ilişki anlamlı değildir.
- Olumsuz denetimsel davranış kesin olarak stresle ilgilidir.
- Yükselme sürecindeki ussallığın artması ve yükselme için olanak sağlaması oranında düşük stres belirtilmektedir.
- Sınıfların içinde bulunduğu koşullar bir öğretmenin rolünü engelliyorsa, daha yüksek stres görülmektedir.

Miller (1990), “Perception of Work-Related Stress Among Principals As Related To Belief Systems And Perception Of Bureaucratization Of School District (Stress) “ adlı çalışmasında bürokrasi, inanç sistemleri ve iş stresi arasındaki ilişkileri analiz etmeye çalışmıştır. ABD’deki büyük okullardan seçilmiş 214 lise yöneticisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonunda;

- İnanç sisteminin yöneticilerin iş stresi algısını etkilediği, ancak yardımcılarını etkilemediği,
- Bürokratik yapının yönetici yardımcılarında iş stresi algısını etkilediği, yöneticileri etkilemediği,
- İşle bağlantılı stres üzerinde, inanç sistemlerinin etkisi ile bürokratik yapının etkisi arasındaki ilişkinin düzenleyici bir rolünün olduğu bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, ölçme araçları ve bunların geliştirilmesi aşamaları ile verilerin toplanması ve analizi sonucu elde edilen bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995). Eğer, araştırmanın amacı çok sayıda obje ya da insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmak ise, tarama modeli en uygun bir modeldir (Balcı, 1995).

Bu araştırmada, öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme ve kendi stres düzeylerine ilişkin algıları saptanıp, bu algıların bazı değişkenlere göre betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma için gerekli olan veriler, bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarından elde edilmiştir.

Bu araştırmanın 1., 2. ve 3. bölümleri alanyazın taraması yapılarak, 4. bölümü ise ölçme araçlarından elde edilen verilere istatistiksel analizler uygulanarak oluşturulmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme ve kendi stres düzeylerine ilişkin algıları bağımlı, öğretmen algılarının değişmesinde etkili olacağı düşünülen cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, okulların türü, okulların büyüklüğü ve okulların bulunduğu yerleşim birimleri araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak ele alınmıştır. Ancak, okullardaki bürokratikleşme düzeyinin, öğretmenlerin kendi stres düzeyleri üzerindeki etkileri incelenirken okullardaki bürokratikleşme düzeyi bağımsız, öğretmenlerin kendi stres düzeyleri ise araştırmanın bağımlı değişkeni olarak kabul edilmiştir.

Evren

Bu araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında İzmir il sınırları içerisinde bulunan 73 genel, 22 kız meslek, 19 endüstri meslek, 19 ticaret meslek ve 11 imam hatip lisesi ile 18 özel lise ve bu liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu liselerde toplam 7401 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 3374'ü genel, 734'ü kız meslek, 1998'i endüstri meslek ve ticaret meslek, 411'i imam hatip ve 884'ü de özel liselerde görev yapmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, oranlı küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Oranlı küme örneklemede, evren alt evren gruplarına ayrılır. Bir araştırmada ne tür bir örnekleme yapılmasının gerektiğini araştırmanın problem yapısı belirler. Araştırmanın problemi, alt problemlerle açıklanmak isteniyorsa ve alt problemlerin bağımsız değişkenleri, boyutları farklı büyüklükteki gruplardan oluşuyorsa, kullanılacak yöntem, oranlı küme örnekleme yöntemidir (Arseven, 1994). Bu yöntemde, "her bir alt evrenden alınacak olan eleman miktarı, o alt evrenin tüm evren içindeki payı oranında belirlenir". Böylece alınacak örneklemin, evreni temsil etmesi güvenceye alınmış olur (Karasar, 1995).

Araştırmanın evrenini beş ayrı tür okulda çalışan toplam 7401 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu, oranlı küme örnekleme yöntemiyle oluşturulduğundan, her bir alt evrenden örneklem grubuna alınan öğretmen sayısının o alt evreni temsil etmesi beklenir. Araştırmada, tüm evrendeki öğretmenlerin 740'ına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, tüm evreni oluşturan öğretmen sayısı ulaşılacak öğretmen sayısına bölünerek (7401/740) 1/10'luk bir oran bulunmuştur. Bu orana göre, okul türlerinden örnekleme alınacak öğretmen sayıları şöyle belirlenmiştir:

$$\text{Genel liseler; } 3374 \times 1/10 = 337$$

$$\text{Kız meslek liseleri; } 734 \times 1/10 = 73$$

$$\text{Özel liseler; } 884 \times 1/10 = 88$$

$$\text{İmam hatip liseleri; } 411 \times 1/10 = 41$$

$$\text{Ticaret Meslek ve Endüstri Meslek Liseleri; } 1998 \times 1/10 = 199$$

Daha sonra, örnekleme girecek olan 740 kişinin belirlenmesine geçilmiştir. Okullar evreninden tesadüfi örnekleme yöntemi ile okullar örnekleme belirlenmiştir. Sonra bu okullar örnekleminde 740 kişi yine tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ancak, belirlenen okullara gönderilen anketlerin bazılarının geri dönmeyeceği de gözönüne alınarak seçilen okullara toplam 900 anket gönderilmiş ve bunların 800 tanesi geri dönmüştür. Anketlerin geri dönüş oranı %88,8'dir. Dönen anketlerden 75 tanesi çeşitli nedenlerle geçersiz sayılmıştır. Toplam 46 okulda çalışan 725 öğretmene ait anketler değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anket oranı %80,5'tir.

Örnekleme de yer alan okullar ile bu okullarda çalışan öğretmenlerden sağlanan geçerli anket sayıları ile yüzdeleri Çizelge 3'te de verilmiştir.

56



Çizelge 3

Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar Bu Okullarda Örnekleme Giren Öğretmenlerden Dönen ve Geçerli Sayılan Anket Sayıları ile Bunların Toplama Oranları

No	Okullar listesi	Geçerli Anket Sayısı	Geçerli Anket Yüzdesi (%)
1	Urla Lisesi	9	1,24
2	İlk Kurşun Lisesi	7	0,97
3	Gürçeşme Lisesi	12	1,66
4	Aliğa Lisesi	20	2,76
5	Behçet Uz Lisesi	15	2,07
6	Karşıyaka Lisesi	15	2,07
7	Cumhuriyet Lisesi	20	2,76
8	Torbalı Lisesi	14	1,93
9	Şirinyer Lisesi	14	1,93
10	Güzelbahçe Lisesi	8	1,10
11	Şehit Alb. İbrahim Karaoğlanoğlu Lisesi	11	1,52
12	Bergama Lisesi	27	3,72
13	Kemal Paşa Lisesi	23	3,17
14	Menemen Lisesi	10	1,38
15	M. Seyfi Eraltay Lisesi	22	3,03
16	Balçova Lisesi	15	2,07
17	Gazi Lisesi	16	2,21
18	Buca Lisesi	19	2,62
19	Karataş Lisesi	7	0,97
20	Süleyman Demirel Lisesi	17	2,34
21	Seferihisar Lisesi	6	0,83
22	Menderes Lisesi	25	3,45
23	Ahmet Adnan Saygun Lisesi	19	2,62
24	Karşıyaka Anadolu Mes. ve Kız Mes. Lisesi	9	1,24
25	Bergama Kız Mes. ve And. Kız Meslek Lisesi	8	1,10
26	Kemalpaşa Kız Meslek Lisesi	3	0,41
27	Gaziemir Kız Meslek Lisesi	14	1,93
28	Buca Kız Meslek Lisesi	15	2,07
29	Torbalı Kız Meslek Lisesi	10	1,38
30	Bornova And. Mes.Kız Tek.Mes. Lisesi	21	2,90
31	Özel Ege Lisesi	11	1,52
32	Özel Gediz Lisesi	5	0,69
33	Özel Fatih Anadaolu Lisesi	27	3,72
34	Özel Bornova lisesi	10	1,38
35	Özel Avni Akyol Lisesi	32	4,41
36	Karşıyaka Tic. Mes. Ve End. Tic. Meslek Lisesi	28	3,86
37	Gümüşpala Ticaret Meslek Lisesi	9	1,24
38	Buca And.Tek. ve Endt. Meslek Lisesi	24	3,31
39	Mithatpaşa Endüstri Meslek Lisesi	13	1,79
40	Balçova Ticaret Meslek Lisesi	13	1,79
41	Konak Motor Meslek Lisesi	32	4,41
42	Buca Ticaret Meslek Lisesi	16	2,21
43	Konak Atatürk Endüstri Meslek Lisesi	31	4,28
44	Tire Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	7	0,97
45	Karşıyaka İmam Hatip Lisesi	24	3,31
46	Konak İmam Hatip Lisesi	12	1,66
	Toplam	725	100,00

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” (Ek 1) ile “Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu” (Ek 2) kullanılmıştır. Birinci ölçek, okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı düzeylerini, ikinci ölçek ise bu okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algı düzeylerini ölçmektedir.

Veri toplama araçlarından “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçek ise Açıköz ve Açıköz ile Skovholt’un (1997) birlikte geliştirdikleri “Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu”dur.

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği

Okulların bürokratik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği”ni oluşturabilmek için, Türkçe ve İngilizce alanyazın taramış ve bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Hall (1963) tarafından belirlenen bürokrasinin altı özelliği seçilmiştir. Ancak, Punch (1969), “Bureaucratic Structure in Schools: Towards Redefinition and Measurement” adlı çalışmasında, okullardaki bürokratik yapıda otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarının birarada bulunduğunu ve aynı yönde bir değişim gösterdiğini; ancak, teknik yeterlik ve uzmanlaşma boyutlarının ise birlikte değiştiğini ve diğer dört alt boyutla negatif bir ilişki gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, iki faktörlü bürokratikleşme ölçeğinin doğru tahminler yapmak için kullanılmayacağına işaret etmektedir.

Bundan dolayı, bu çalışmada bürokrasinin Hall (1963) tarafından belirlenen ve aşağıda belirtilen dört boyutunun incelenmesi kararlaştırılmış ve 61 maddelik denemelik ölçek taslağı bu boyutlara göre oluşturulmuştur.

Bürokrasinin boyutları:

- Otorite hiyerarşisi
- Kurallar ve düzenlemeler
- Nesnellik
- Prosedürel özellikler

Okullardaki Bürokratik Özellikler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Alanyazın taraması sonucunda oluşturulan 61 maddelik denemelik ölçek taslağı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında çalışan öğretim elemanlarına incelettirilerek görüşleri alınmış ve “içerik geçerliği” sağlanmaya çalışılmıştır.

“İçerik geçerliği, ölçme aracındaki soruların, ölçmenin amacına uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğiyle ilgili olup, uzman görüşüyle belirlenir” (Karasar, 1995).

Uzmanların görüşü alındıktan sonra 11 maddenin içerikle uygun olmadığı düşünülerek, bu maddeler denemelik ölçekten çıkarılmıştır. Böylece, ölçek 50 maddeye indirilmiş ve öndeneme amacıyla 1998-1999 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi’nde yöneticilik kursuna katılan 120 deneğe uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak madde ve test istatistikleri ile ilgili analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda okul müdürlerine yönelik maddelerin işlemediği görülmüştür (Örneğin: “Okul müdürümüzle ilişkilerimiz ast-üst ilişkisi biçimindedir”, “okul müdürünün aldığı kararlar öğretmenler tarafından tartışmasız kabul edilir”, vb.). Bu maddeler üzerinde değişiklik yapılarak ölçek aynı gruba yeniden uygulanmış; ancak, aynı sorunla yeniden karşılaşmıştır.

Analizler sonucunda işlemeyen maddeler ölçekten çıkarılarak, ölçek taslağı 42 maddeye indirilmiştir. Denemenin hedef kitleyi temsil edebilmesi için 42 maddelik ölçek, 1998-1999 öğretim yılı ikinci döneminde genel, özel, kız meslek ile endüstri meslek liselerinde çalışan 167 öğretmene yeniden uygulanmıştır.

Uygulama sonuçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak; madde, tüm test ve alt testlere ilişkin istatistikler SPSS yardımıyla hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda 42 maddenin madde test korelasyonları belirlenmiş ve sonuçlar Ek-3’te verilmiştir. Ayrıca, yapılan faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin dört ayrı faktörde birleştiği gözlenmiştir. Maddelerin boyutlara göre faktör yüklerinin gösterildiği çizelge Ek 4’te verilmiştir.

Madde-test korelasyonları ve alt boyutlarına göre faktör yükleri belirlenen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği”nin alt boyutları birer alttest kabul edilerek, alttestlerin ve tüm testin iç tutarlılık (Cronbach Alpha Güvenirlik) katsayıları

hesaplanmıştır. Buna göre, tüm testin iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuş ve 42 maddenin alt boyutlara dağılımı ile bu boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise Çizelge-4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Bürokrasinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Otorite Hiyerarşisi	Kurallar – Düzenlemeler	Nesnellik	Prosedürel Özellikler
Maddeler	33, 30, 23, 29	3, 1, 4, 2, 27, 10, 5	7, 13, 17, 14, 37, 11, 8, 36, 34, 25, 38, 15, 39, 35, 6, 28, 12, 9	42, 24, 31, 41, 21, 18, 26, 22, 20, 40, 32, 16, 19
Güvenirlik Katsayıları	0,62	0,80	0,89	0,83

Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri Türkçe Formu

Envanter, Türkiye ve ABD'deki öğretmenlerin gerilim nedenlerini, gerilim tepkilerini ve gerilimle başetme yollarını belirlemek amacıyla yönelik olarak Açıköz, Skovholt ve Açıköz (1997) tarafından geliştirilmiş olup, 114 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada, ölçeğin 76 maddeden oluşan ve öğretmenlerin stres kaynaklarını ölçen I. bölümünün Türkçe formu kullanılmıştır. Bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları Ek 5'te verilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipi olup, derecelendirme ve puanlaması aşağıda verilmiştir.

Hiç (1), Çok Az (2), Biraz (3), Çok (4), Çok Fazla (5)

Ölçeklerin Dağıtılması ve Toplanması

Araştırmanın ölçme araçları 1998-1999 öğretim yılı mayıs ve haziran ayları içerisinde örnekleme yer alan okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce ilgililerden gerekli izinler alınmıştır (Ek 6).

Anketlerin belirlenen okullara ulaştırılması ve öğretmenlere uygulanmasına araştırmacının kendisi katılmıştır. Ayrıca, Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalları öğrencileri ile okullardaki rehber uzmanlardan katkı sağlanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Uygulamalar bittikten sonra dönen 800 anket tek tek incelenerek 75 tanesi eksik cevaplama nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan toplam anket sayısı 725'dir.

725 öğretmenden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayarda SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan istatistiksel analizler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Her alt problemle ilgili frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri bulunarak, ayrı ayrı çizelgeler halinde verilmiştir.

Araştırmada, iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi için, bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılmasını sağlayan "t" istatistiğinden, 3 ya da daha fazla gruplar arasındaki farkın test edilmesinde ise "Varyans Analizi"nden yararlanılmıştır. Varyans Analizi sonucunda, aralarında anlamlı düzeyde fark bulunan ortalamalarda farkın kaynağını bulmak için "Scheffé" testi uygulanmıştır.

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. "Korelasyon, iki bazen daha çok değişken arasındaki ilişkiyi gösterir." İlişki miktarı bir sayı ile gösterilir ve bu sayıya korelasyon ya da ilişki katsayısı denir (Arıcı, 1990). Korelasyon katsayısı, kovaryansın, her iki değişkenin standart kaymalarına bölünmesi sonucunda elde edilir (Baykul, 1996). Baykul'a (1996) göre, ölçeklerden elde edilen ham puanlar aritmetik ortalaması 0,00 ve standart kayması 1,00 olan standart normal dağılıma dönüştürülerek yorumlanabilir. (Standart normal dağılıma göre, standart puanların (z puanları) hesaplanmasında kullanılan eşitlik (Arıcı, 1990) şöyledir: $Z = (X - \bar{X}) / S$

Bu nedenle, okullardaki bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemek amacıyla "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" ve alt boyutları ile "Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu"ndan elde edilen ham puanlar, ortalaması 0,00 ve standart sapması 1,00 olan standart normal dağılıma (Z puanlarına) dönüştürülmüştür. Standart normal dağılımda ortalamanın yarım standart sapma sağı ile

yarım standart sapma solu arasında kalan ham puanlar “orta”, yarım standart sapmadan daha büyük olan ham puanlar “yüksek” ve yarım standart sapmadan daha küçük olan ham puanlar ise “düşük” düzey olarak kabul edilmiştir. Buna göre belirlenen düzeyler Çizelge-5’te verilmiştir.

Çizelge 5
Öğretmenlerin Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyi İle Kendi Stres
Düzeylerine İlişkin Standart Puan Aralıkları

Bürokratikleşme ve stres düzeyleri	Düşük	Orta	Yüksek
Bürokratikleşme düzeyi	148,4 ve altı	148,5–151,4 arası	151,5 ve yukarısı
Otorite hiyerarşisi	12,4 ve altı	12,5–13,4 arası	13,5 ve yukarısı
Kurallar-düzenlemeler	22,4 ve altı	22,5-23,4 arası	23,5 ve yukarısı
Nesnellik	56,4 ve altı	56,5-59,4 arası	59,5 ve yukarısı
Prosedürel özellikler	46,4 ve altı	46,5-49,4 arası	49,5 ve yukarısı
Stres düzeyi	194,4 ve altı	194,5-202,4 arası	202,5 ve yukarısı

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, önce örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile okulların bazı özelliklerine ilişkin bulgular çizelgeler halinde verilmekte, sonra da sırasıyla alt problemlerin sıralanışına uygun olarak istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Deneklerin Kişisel Özellikleri ile Okulların Bazı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 725 öğretmenin, yine araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, okul türü, okul büyüklüğü ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre dağılımları sayı ve yüzde olarak aşağıdaki çizelgelerde verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	441	60,8
Erkek	284	39,2
Toplam	725	100,0

Çizelge 6 incelendiğinde örneklemin %60,8' ini kadın öğretmenlerin, %39,2'sini ise erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	n	%
30 Yaş ve altı	142	19,5
31- 40 Yaş grubu	323	44,6
41 Yaş ve yukarı	260	35,9
Toplam	725	100,00

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan öğretmenlerin %19,5'ini 30 yaş ve altı, %44,6'sını 31-40 yaş grubu oluştururken, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan denekler örneklemin %35,9' unu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%
1-10 yıl	262	36,1
11-20 yıl	323	44,6
21- yıl ve yukarısı	140	19,3
Toplam	725	100.00

Çizelge 8 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin yarıya yakını 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu ve bunu sırasıyla 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların izlediği, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %19,3'le son sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branşlar	n	%
Sosyal Bilimler	148	20,4
Fen Bilimleri ve matematik	185	25,5
Güzel San. ve Beden eğitimi	68	9,4
Dil ve Edebiyat	181	25,0
Meslek dersleri	143	19,7
Toplam	725	100,00

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, %25,5 ile en büyük grubu fen bilimleri ve matematik branşı öğretmenleri oluşturmaktadır. Dil ve edebiyat öğretmenleri %25,0 ile bu grubu izlerken, sırasıyla %20,4 ile sosyal bilimler öğretmenleri ve %19,7 ile meslek dersleri öğretmenleri gelmektedir. %9,4 ile güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenleri en düşük yüzdeye sahiptir.

Çizelge 10'da Öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 10
Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türü	n	%
Genel liseler	351	48,4
Kız meslek liseleri	80	11,0
Özel liseler	85	11,7
İmam hatip liseleri	36	5,0
Tic. Mes. ve End. Mes. Liseleri	173	23,9
Toplam	725	100,0

Çizelge 10 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğretmenlerin %48,4 ile en büyük grubunun genel liselerde çalıştığı, %23,9 ile ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışanların ikinci sırada yer aldığı, kız meslek (%11) ile özel liselerde çalışan öğretmenlerin (%11,7) birbirine çok yakın yüzdelerle bunları izlediği ve imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin ise %5,0 ile örneklemin en küçük grubunu oluşturduğu görülmektedir.

Okulların büyüklüklerine göre öğretmen sayılarını ve bunların yüzdelerini gösteren bulgular Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul büyüklüğü	n	%
500 ve altı (küçük)	222	30,6
501-1000 (orta)	298	41,1
1001 ve yuk. (büyük)	205	28,3
Toplam	725	100,00

Çizelge 11 incelendiğinde, örnekleme alınan öğretmenlerin %41,1’i ile en çoğunun orta büyüklükteki okullarda, %30,6’sının küçük okullarda, %28,3’nün de büyük okullarda çalıştığı görülmektedir.

Bu kısımda son olarak, öğretmenlerin okulların bulunduğu yerleşim birimlerine göre sayı ve yüzdeleri saptanmış ve bunlara ilişkin sonuçlar Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12

Öğretmenlerin Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimleri	n	%
Diğer ilçeler	185	25,5
İzm. Büyükşehir. Bld.Sm. ilçeler	540	74,5
Toplam	725	100,0

Çizelge 12 incelendiğinde, öğretmenlerin %74,5' inin İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ilçelerde, %25,5' inin ise diğer ilçelerde çalıştıkları görülmektedir.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri ile okulların bazı özellikleri dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapıldığında; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %60,8'ini kadın, yaşlar dikkate alındığında ise örneklemin %44,6'sını 31-40 yaş, %35,9'unu 41 ve daha yaşlı ve %19,5'ini ise 30 yaş grubunda yer alan öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre, örnekleme kadın öğretmenlerin sayısı erkeklere oranla daha fazladır. Ayrıca, 31 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin tüm grup içindeki oranı %80,5'tir. Ancak, bu öğretmenlerin %44,6'sı 31 ila 40 yaş arasında iken 41 ve daha yukarı yaşta olan öğretmenlerin tüm örneklem içindeki oranı %35,9'dur. Tüm örneklem grubu dikkate alındığında, 31 yaşın altında olan öğretmenlerin oranı diğerlerine göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 11-20 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin tüm örneklem grubunun yaklaşık yarısına yakını (%44,6) oluşturduğu, 21 yıldan daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin ise tüm örneklem grubu içerisinde daha düşük bir oran (%19,3) gösterdiği görülmektedir.

Branşlar gözönüne alındığında en büyük grubu, %25,0 yüzdeyle fen bilimleri ve matematik ile dil ve edebiyat gruplarında yer alan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu grupta güzel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenleri %9,4 ile en düşük yüzdeye sahiptir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin %48,4'ü genel liselerde görev yaparken, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler %23,9 ile bu grubu

izlemektedir. Örnekleme yer alan en küçük grup %5,0 ile imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin %41,1'lik bir oranla çoğunluğu orta büyüklükteki okullarda görev yapmaktadır.

Okulların buldukları yerleşim birimleri dikkate alındığında örneklemin dörtte üçünü (%74,5) İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan öğretmenlerin oluşturduğu saptanmıştır.

Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, *lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kademelerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?* şeklinde belirlenmişti. Araştırmanın bu alt problemine çözüm bulmak amacıyla, örnekleme alınan lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları, bu puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra, bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kademelerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre karşılaştırılmıştır.

Söz konusu karşılaştırmalara ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar için "t" istatistiğinden yararlanılmış ve "t" istatistiği sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Kadın	433	143,51	23,74	-0,93	P = 0,71
Erkek	282	145,25	24,97		Fark önemsiz

P>0,05 F= 0,13

Çizelge 13'e göre, öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının kadın öğretmenlerde 143,51; erkek öğretmenlerde ise 145,25 olduğu görülmektedir. Yapılan "t" istatistiği sonucunda ortalamalar arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan her iki gruba ait ham puanlar önce standart puanlara dönüştürülmüş ve bu standart puanlardan yararlanılarak öğretmenlerin algı düzeylerine ilişkin üst, orta ve düşük düzey ölçütleri belirlenmiş, daha sonra ham puanlar bu belirlenen ölçütlerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda her iki grubun da okulları düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş Grupları	n	\bar{X}	SS
30 yaş ve altı	139	141,68	25,39
31-40 yaş	321	141,13	24,80
41 yaş ve yukarı	255	149,44	21,96
Toplam	715	144,20	24,23

Çizelge 14 incelendiğinde, 30 yaş ve altında yer alan öğretmenler ile 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının birbirine çok yakın (141,68-141,13) olduğu ve 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	10914,092	2	5457,04	9,514	P= 0,000***
Gruplar içi	408403,502	712	573,600		
Toplam	419317,594	714			Fark önemli

*** P<0,001

Çizelge 15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Scheffé testi sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Yaş Grupları	1	2	3
141,68	30 Yaş ve altı	(1)		*
141,13	31-40 Yaş	(2)		*
149,44	41 Yaş ve yukarısı	(3)		

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, 41 ve daha yukarı yaş grubunu oluşturan öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları ile 40 yaş ve daha altında yer alan öğretmenlerin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bulunan bu sonuca göre 41 yaş ve daha yukarısında yer alan öğretmenler, okulları, hem 30 yaş ve altı hem de 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre daha bürokratikleşmiş olarak algılamaktadırlar denilebilir.

Diğer yandan okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde ise, 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin okulları düşük, 41 yaş ve yukarısında yer alan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1- 10 yıl	258	139,44	24,67
11-20 yıl	320	146,37	24,20
21 ve üstü	137	148,08	22,12
Toplam	715	144,20	24,23

Çizelge 17 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamasının 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarda 139,44 (en düşük), 11- 21 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarda 146,37 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlarda ise 148,08’dir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	9398,633	2	4699,316	8,162	0,000***
Gruplar içi	409918,962	712	575,729		
Toplam	419317,594	714			Fark önemli

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında $P < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Mesleki Kıdem	1	2	3
139,44	1-10 yıl	(1)	*	*
146,37	11-20 yıl	(2)		
148,08	21 yıl ve yukarısı	(3)		

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle hem 11-20 yıl hem de 21 yıl ve daha üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre, 11-20 ile 21 yıl ve daha yukarı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, okullardaki bürokratikleşme düzeyini 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar denilebilir.

Ayrıca okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, her üç grubun da okulları düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları bulunmuştur. Ancak bu algılar arasındaki farkın anlamlılık düzeyinin 0,001 düzeyinde olduğu dikkate alındığında, daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okulları daha bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Thompson’un (1973) dediği gibi, uzmanlığın günümüz örgütlerinde giderek artması, sonuçta sıradanlaşma, nesnellik, alt hedeflere güçlü bağlanma gibi değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişim, değişime uyum sağlayamayanlar açısından sürekli bir engellenme olarak görülmüş ve değişime karşı bir direnç ortaya çıkmıştır.

Değişime uyum gençlerde daha kolaydır ve dolayısıyla değişime direnç de, yaşça daha büyük olanlara göre daha azdır. Yaşça daha büyük olan öğretmenlerin mesleki kıdem açısından da daha kıdemli oldukları düşünülürse bu direncin onlarda daha fazla olması beklenir. Sonuçta bu durumun, daha kıdemli öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyini daha az kıdeme sahip olanlara göre daha fazla algılamalarına neden olabilir. Diğer yandan, kıdemli öğretmenlerin kendilerinden daha genç ve daha az

mesleki kıdeme sahip olan birisinden emir alması ya da yapılacak işlerle ilgili olarak onlardan daha fazla bilgili olduklarına dair inançları böyle bir sonuç yaratmış olabilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş	n	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	145	143,55	24,80
Fen Bil. ve Matematik	181	147,04	23,82
Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	68	141,52	24,05
Dil ve Edebiyat	179	143,70	24,82
Meslek Grubu	142	143,14	23,48
Toplam	715	144,20	24,23

Çizelge 20 incelendiğinde, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamalarının branş değişkenine göre, fen bilimleri ve matematik grubuna giren öğretmenlerde 147,04 ile en yüksek, güzel sanatlar ve beden eğitim öğretmenlerinde ise 141,52 ile en düşük olduğu, dil ve edebiyat, sosyal bilimler ile meslek grubunu oluşturan öğretmenlerinin ortalamalarının ise birbirine çok yakın ve ortada yer aldığı görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Sonuçları

VaryansKaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	2210,05	4	552,513	0,94	P = 0,44
Gruplar içi	417107,541	710	587,475		
Toplam	419317,594	714			Fark önemsiz

P>0,05

Çizelge 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 20’de verilen ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirme yapıldığında, tüm branşlardaki öğretmenlerin okulları düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Türü	n	\bar{X}	SS
Genel Liseler	348	144,36	25,20
Kız Meslek Liseleri	80	139,80	25,75
Özel Liseler	81	147,24	19,76
İmam Hatip Liseleri	36	156,41	20,57
Tic. Mes. ve End. Mes.Liseleri	170	141,90	23,30
Toplam	715	144,20	24,23

Çizelge 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul türüne göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerde 156,41, özel liselerde çalışan öğretmenlerde 147,24, genel liselerde çalışan öğretmenlerde 144,36, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerde 141,90 ve kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlerde ise 141,90’dır.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 23’te verilmiştir.

Çizelge 23

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin
Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	8577,83	4	2144,458	3,707	P = 0,005**
Gruplar içi	410739,758	710	578,507		
Toplam	419317,594	714			Fark önemli

**P<0,01

Çizelge 23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi okul türleri arasında anlamlı düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé testi sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin
Algı Puanları Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul türü	1	2	3	4	5
144,36	Genel Liseler	(1)				
139,80	Kız Meslek Liseleri	(2)				
147,24	Özel Liseler	(3)				
156,41	İmam Hatip Liseleri	(4)	*			*
141,90	Tic. Ve End. Mes. Liseleri	(5)				

Çizelge 24'te görüldüğü gibi, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerle hem kız meslek hem de endüstri meslek ve ticaret meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler okullardaki bürokratikleşme düzeyini, kız meslek liseleri ile endüstri meslek ve ticaret meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadır, denilebilir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin okulları yüksek, diğer grupların ise düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Okuldaki kural-düzenlemeler, prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi ve nesnel davranışları kabullenmek bu durumla ilgili olabilir. Otoritenin emirlerine uymayı kabul eden ve bunun varlığından haberdar olan birey ya da gruplar okullardaki bürokratikleşmeyi yüksek düzeyde algılamış olabilirler.

Diğer yandan, doğal grupların oluşturduğu normlar örgüt üyeleri üzerinde bir baskı aracı olarak kullanılabilir. Eğer, doğal örgütün/örgütlerin amaçları ile örgütün amaçları arasında bir çelişki yoksa doğal örgüt/örgütlerin üyeleri örgütsel amaçları gerçekleştirme konusunda örgüte destek sağlayabilirler (Aydın, 1994). Bu durum, çalışanların bir yandan yöneticilerin koyduğu kurallarla örgütsel kurallara uyum göstermesini, öte yandan grup normlarının uygulanmasını olanaklı kılabilir. Sonuçta ise çalışanların okullarındaki bürokratikleşme düzeyini daha yüksek algılamalarının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin, okul büyüklüğüne göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Büyüklüğü	n	\bar{X}	SS
500 ve altı (küçük)	218	152,06	23,52
501-1000 (orta)	294	142,74	23,80
1001- ve yukarısı (büyük)	203	137,86	23,43
Toplam	715	144,20	24,23

Çizelge 25 incelendiğinde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının orta ve büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	22262,350	2	11131,175	19,96	P= 0,000 ***
Gruplar içi	397055,244	712	557,662		
Toplam	419317,594	714			Fark önemli

***P<0,001

Çizelge 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Büyüklüğü	1	2	3
152,06	500 ve altı (küçük) (1)		*	*
142,74	501-1000 (orta) (2)			
137,86	1001 ve yuk. (büyük) (3)			

Çizelge 27’ye göre, küçük olan okullarda çalışan öğretmenlerle orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuca göre küçük okullarda çalışan öğretmenler okullardaki bürokratikleşme düzeyini orta büyüklükteki okullarla büyük okullarda çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin bürokratikleşme ölçeğinden aldıkları ham puanlar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, okullardaki bürokratikleşmeyi küçük okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek, orta ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ise düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Hall'ün (1972) ve Aston grubunun bulgularıyla çelişmektedir. Hall, araştırması sonucunda örgütlerin belirlenen boyutlarda bürokratikleşmesinin, örgütün büyüklüğüyle ilgili olmadığını, ancak örgütün verdiği hizmet türünün bürokratikleşmede önemli olduğunu bulmuştur. Diğer yandan Koçel'in (1998) aktardığına göre Aston grubu çalışmaları sonucunda örgütün büyüklüğü ile örgütün yapısı arasında önemli ilişkiler vardır. Buna göre örgütün büyüklüğü arttıkça uzmanlaşma ve biçimselliğin arttığı saptanmıştır.

Bu çelişkinin temelinde şu iki neden düşünülebilir: Birincisi, bu iki araştırma eğitim örgütlerinde yapılmamıştır. İkincisi ise, Türk eğitim sisteminde okulların fiziksel yerleşimleri bir yandan dağınık olup, diğer yandan ise bu dağınık yapılanma içerisinde ana hizmet binası dışında kalan bölümlerde yönetici ile öğretmenlerin yüz yüze gelme olasılığı çok fazla değildir. Dolayısıyla, öğretmenler yöneticilerin yakın denetiminden uzakta kalmaktadır. Küçük okullarda, okul müdürü ile öğretmenlerin yüz yüze gelme olasılığı daha fazladır. Bu, bir yandan yüz yüze iletişim ile olumlu bir durum yaratıp, öğretmenlerin başkalarının uyarılarına gerek kalmaksızın kurallara uymasını sağlayabilir, diğer yandan da yakından denetim ve sıkı kontrolü beraberinde getirebilir.

Branş öğretmenliğinin esas alındığı liselerde öğretmenlerin yalnızca ders saatlerinde okula gelmeleri ve okulda buldukları süre içinde yöneticilerle sık karşılaşmamaları bir diğer neden olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin okulların buldukları yerleşim birimlerine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının "t" istatistiği Çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28

Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	SS	T	Önem Denetimi
Diğer İlçeler	183	141,32	26,59	1,864	P= 0,018
İzm. Büyüsh. Bld. Sm.	532	145,19	23,31		Fark önemli

P<0,05 F = 5,58

Çizelge 28 incelendiğinde, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamasının 145,19, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları dışında kalan diğer ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise 141,32 olduğu görülmektedir. Yapılan “t” istatistiği sonucuna göre ortalamalar arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuca göre İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda çalışan öğretmenlerin diğer ilçelerde çalışanlara göre, okullardaki bürokratikleşme düzeyini anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Ayrıca okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde her iki grubun da okullardaki bürokratikleşme düzeyini düşük olarak algıladıkları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi *lise öğretmenlerinin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?* Şeklinde belirlenmişti.

Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar çizelgeler halinde sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının “t” istatistiği Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	Önem Denetimi
Kadın	441	13,26	2,87	0,644	P= 0,804
Erkek	284	13,12	2,86		Fark önemsiz

P>0,05

Çizelge 29 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamasının 13,26, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 13,12 olduğu görülmektedir. Yapılan “t” istatistiği sonucuna göre, ortalamalar arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, her iki grubun da bu boyutu orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş Grupları	n	\bar{X}	SS
30 yaş ve altı	142	12,73	3,08
31-40 yaş	323	13,10	2,77
41 yaş ve yukarı	260	13,60	2,83
Toplam	725	13,21	2,87

Çizelge 30 incelendiğinde öğretmenlerin, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının 13,60 ile 12,73 arasında değiştiği, buna göre 41 ve daha yukarıya yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 13,60 ortalamayla en yüksek, 20-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ise 12,73 ile en düşük ortalama düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamalar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü

Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	76,316	2	38,158	4,666	0,010**
Gruplar içi	5904,972	722	8,179		
Toplam	5981,288	724			Fark önemli

**P<0,01

Çizelge 31’e göre, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında yaş değişkenine göre P< 0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé testi sonuçları Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları

Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Yaş Grupları	1	2	3
12,73	30 yaş ve altı (1)			*
13,10	31-40 Yaş (2)			*
13,60	41 yaş ve yuk. (3)			

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, 41 ve daha yukarıya yaş grubunda yer alan öğretmenlerin hem 30 yaş ve altında hem de 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerle

bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu bulguya göre, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin hem 30 yaş ve altı hem de 31- 40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre okullardaki bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyini daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Diğer yandan bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak bir değerlendirme yapıldığında 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bu boyutu yüksek, 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 33'te verilmiştir.

Çizelge 33

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1-10 yıl	262	12,80	2,98
11-20 yıl	323	13,38	2,80
21 yıl ve yukarısı	140	13,57	2,75
Toplam	725	13,21	2,87

Çizelge 33'te görüldüğü gibi, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalaması 1-10 yıl mesleki kıdem grubunda yer alanlarda 12,80; 11-20 yıl mesleki kıdem grubunda yer alanlarda 13,38 ve 21 yıl ve daha yukarı kıdem grubunda yer alanlarda ise 13,57'dir.

Ortalamalar düzeyindeki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelgede 34'te verilmiştir.

Çizelge 34

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	70,534	2	35,267	4,308	0,014**
Gruplar içi	5910,755	722	8,187		
Toplam	5981,288	724			Fark önemli

**P<0,01

Çizelge 34'te görüldüğü, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ortalamalar arasında görülen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 35'te verilmiştir

Çizelge 35

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Mesleki Kıdem	1	2	3
12,80	1-10 yıl (1)		*	*
13,38	11-20 yıl (2)			
13,57	21 yıl ve Yuk. (3)			

Çizelge 35 incelendiğinde, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle hem 11-20 yıl hem de 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyini 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer iki gruptan da daha düşük algıladıkları söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde 1-10 yıl mesleki kıdeme

sahip öğretmenlerle 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşmeyi orta, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branşlar	n	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	148	13,18	2,93
Fen Bil. ve Matematik	185	13,43	2,89
Güzel San. ve Beden Eğitimi	68	12,95	2,92
Dil ve Edebiyat	181	13,21	3,00
Meslek Dersleri	143	13,06	2,59
Toplam	725	13,21	2,87

Çizelge 36 incelendiğinde, sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik, dil ve edebiyat ile meslek dersleri öğretmenlerinin, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının birbirine çok yakın ve güzel sanatlar ve beden eğitimi grubunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 37'de verilmiştir.

Çizelge 37

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	17,153	4	4,288	0,518	0,723
Gruplar içi	5964,136	720	8,284		
Toplam	5981,288	724			Fark önemsiz

P>0,05

Çizelge-37'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan grupların algı puanlarının ortalamaları, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, tüm grupların bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşmeyi orta düzey olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 38'de verilmiştir.

Çizelge 38

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Türü	n	\bar{X}	SS
Genel Liseler	351	13,13	2,97
Kız Meslek Liseleri	80	12,82	2,71
Özel Liseler	85	13,34	2,87
İmam Hatip Liseleri	36	14,66	2,08
Tic.Mes. ve End. Mes. Liseleri	173	13,17	2,81
Toplam	725	13,21	2,87

Çizelge 38'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul türüne göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamaları 12,82 ile 14,66 arasında değişmektedir. Buna göre 14,66 ortalamayla imam

hatip lisesi öğretmenleri ilk sırada yer almakta ve bu grubu sırasıyla, ortalamaları birbirine çok yakın olan özel, ticaret meslek ve endüstri meslek ile genel liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamaları izlemektedir. Kız meslek liselerinde çalışan öğretmenler ise 12,82 ortalamayla en son sırada yer almaktadır.

Ortalamar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 39'da verilmiştir.

Çizelge 39

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	91,675	4	22,919	2,80	0,025*
Gruplar içi	5889,613	720	8,180		
Toplam	5981,288	724			Fark önemli

* P<0,05

Çizelge 39'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul türüne göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 40'ta verilmiştir.

Çizelge 40

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasisinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Türü	1	2	3	4
13,13	Genel Liseler	(1)			
12,82	Kız Mes.Liseleri	(2)			
13,34	Özel Liseler	(3)			
14,66	İmam Hat.Liseleri	(4)	*		
13,17	Tic. Mes. ve End. Mes. Lis.	(5)			

Çizelge 40'a göre, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları

ile kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuca dayanarak imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyini daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Diğer yandan ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutunu yüksek genel, kız meslek, özel liseler ile ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, okul büyüklüğüne göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Büyüklüğü	n	\bar{X}	SS
500 ve altı (küçük)	222	13,79	2,67
501-1000 (orta)	298	13,08	2,84
1001 ve üstü (büyük)	205	12,77	3,03
Toplam	725	13,21	2,87

Çizelge 41’e göre, küçük okullarla orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının ortalamalarının birbirine çok yakın ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	118,283	2	59,141	7,28	P= 0,001***
Gruplar içi	5863,005	722	8,121		
Toplam	5981,288	724			Fark önemli

***P<0,001

Çizelge 42’de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 43’te verilmiştir.

Çizelge 43

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Büyüklüğü	1	2	3
13,79	500 ve altı (1) (küçük)		*	*
13,06	501 –1000 (2) (orta)			
12,78	1001 ve üstü (3) (büyük)			

Çizelge 43 incelendiğinde, küçük okullarda görev yapan öğretmenler ile orta büyüklükte ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, küçük okullarda görev yapan öğretmenler, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyini orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar.

Ayrıca ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutunu yüksek, orta büyüklükteki okullarla büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okulların buldukları yerleşim birimlerine göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının t istatistiği Çizelge 44'te verilmiştir.

Çizelge 44

Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	SS	T	Önem Denetimi
Diğer İlçeler	185	13,23	2,83	0,110	P= 0,769
İzm. Büyükşehir. sını.	540	13,20	2,89		Fark önemsiz

$P > 0,05$, $F = 0,086$

Çizelge 44 incelendiğinde, öğretmenlerin okulların buldukları yerleşim birimlerine göre bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemek için t istatistiği yapılmış, her iki grup arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca ortalamalar, standart puanlara dönüştürülerek belirlenen ölçütlere göre incelendiğinde, her iki grubun da bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşmeyi orta düzey olarak algıladıkları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi *lise öğretmenlerinin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların*

buldukları yerleşim birimlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bürokrasinin “kurallar-düzenlemeler” boyutundaki “bürokratikleşme düzeyine” ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” istatistiğiyle test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 45’te verilmiştir.

Çizelge 45

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istatistiği)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Kadın	440	22,98	5,11	0,497	P= 0,591
Erkek	283	22,79	5,33		Fark önemsiz

$P > 0,05$, $F = 0,289$

Çizelge 45 incelendiğinde, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamalarının kadın öğretmenlerde 22,98, erkek öğretmenlerde ise 22,79 olduğu görülmektedir. Yapılan “t” istatistiği sonucunda her iki grup arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşmeyi her iki grubun da orta düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 46’da verilmiştir.

Çizelge 46

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş Grupları	n	\bar{X}	SS
30 yaş ve altı	142	22,72	5,43
31-40 yaş	322	22,36	5,02
41 yaş ve üstü	259	23,69	5,20
Toplam	723	22,91	5,19

Çizelge 46 incelendiğinde, 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının birbirine çok yakın ve 41 yaş ve üstünde yer alan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 47'de verilmiştir

Çizelge 47

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	257,999	2	128,999	4,285	P= 0,008**
Gruplar içi	19248,336	720	26,734		
Toplam	19506,335	722			Fark önemli

**P<0,01

Çizelge 47'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 48'de verilmiştir.

Çizelge 48

**Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasisinin Kurallar-Düzenlemeler
Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları
Arasındaki Fark (Scheffé Testi)**

\bar{X}	Yaş Grupları	1	2	3
22,72	30 yaş ve altı (1)			
22,36	31-40 yaş (2)			*
23,69	41 yaş ve yuk. (3)			

*P<0,01

Çizelge 48’de görüldüğü gibi, 41 ve yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerle 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. 30 yaş ve daha altındaki grupta yer alan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları, standart puanlara dönüştürülerek belirlenen ölçütlere göre değerlendirildiğinde 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bu boyutu yüksek düzeyde, 30 yaş ve altındaki grupta yer alan öğretmenlerin orta düzeyde, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler ise düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 49’da verilmiştir.

Çizelge 49

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1-10 yıl	262	22,39	5,08
11-20 yıl	321	23,20	5,21
21 yıl ve yukarısı	140	23,20	5,33
Toplam	723	22,91	5,19

Çizelge 49'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları 23,20 ile 22,39 arasında değişmektedir. Buna göre 1-10 yıl mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin algı puanları ortalaması 22,39 ile en düşük, 11-20 yıl ve 21 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının birbirinin aynısı ve diğer gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 50'de verilmiştir

Çizelge 50

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	108,787	2	54,394	2,01	0,134
Gruplar içi	19397,547	720	26,941		
Toplam	19506,335	722			Fark önemsiz

$P > 0,05$, $F = 2,01$

Çizelge 50'de görüldüğü gibi, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları arasında mesleki kıdem değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortalamalar, standart puanlara dönüştürülerek belirlenen ölçütler dikkate alınarak değerlendirildiğinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu boyutu

düşük, 11-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 51’de verilmiştir.

Çizelge 51

**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler
Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik
Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Branşlar	n	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	148	22,67	5,48
Fen Bil. ve Matematik	183	23,49	5,31
Güzel San. ve Bed.Eğitimi	68	22,89	4,71
Dil ve Edebiyat	181	22,43	5,11
Meslek Dersleri	143	23,02	5,06
Toplam	723	22,91	5,19

Çizelge 51 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının sosyal bilimler, dil ve edebiyat ile güzel sanatlar ve beden eğitimi grubu öğretmenlerinde birbirine çok yakın ve meslek dersleri ile fen bilimleri ve matematik grubunda yer alan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılarak sonuçlar Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52

**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler
Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplararası	112,429	4	28,107	1,041	0,385
Gruplarıçi	19393,906	718	27,01		
Toplam	19506,335	722			Fark önemsiz

Çizelge 52’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamaları, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde; fen edebiyat grubu öğretmenlerinin bu boyutu yüksek, dil ve edebiyat grubu öğretmenlerinin düşük, diğer grupların ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türüne göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 53’te verilmiştir.

Çizelge 53

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Türü	n	\bar{X}	SS
Genel Liseler	350	22,77	5,30
Kız Meslek Liseleri	80	22,86	4,84
Özel liseler	85	24,55	4,58
İmam Hatip Liseleri	36	24,52	5,20
Tic. Mes. ve End. Mes. Liseleri	172	22,06	5,21
Toplam	723	22,91	5,19

Çizelge 53 incelendiğinde, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı ortalamalarının 22,06 ile 24,55 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, özel liselerde çalışan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının ortalamaları 24,55 ile en yüksek düzeyi oluştururken; bu ortalamayı sırasıyla 24,52 ile imam hatip, 22,86 ile kız meslek, 22,77 ile genel liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamaları izlemektedir. Son sırada ise 22,06 ortalamaya sahip ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının yer aldığı görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılarak sonuçlar Çizelge 54’te verilmiştir.

Çizelge 54

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	451,986	4	112,997	4,258	P= 0,002 **
Gruplar içi	19054,349	718	26,538		
Toplam	19506,335	722			Fark önemli

** P<0,01

Çizelge 54'te görüldüğü gibi, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre P< 0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Görülen bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 55te verilmiştir.

Çizelge-55

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Türü	1	2	3	4	5
22,77	Genel Liseler	(1)				
22,86	Kız Meslek Liseleri	(2)				
24,55	Özel Liseler	(3)				*
24,52	İmam Hat. Liseleri	(4)				
22,06	Tic.Mes.veEnd.Mes.Liseleri	(5)				

*P<0,01

Çizelge 55'te görüldüğü gibi, özel liseler ile ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Diğer gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Buna göre, özel liselerde çalışan öğretmenler bu boyuttaki bürokratikleşmeyi ticaret meslek ve

endüstri meslek liselerinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar, denilebilir.

Ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak bir değerlendirme yapıldığında ise, özel liselerde çalışan öğretmenler ile diğer gruplarla arasında anlamlı bir fark olmamasına karşın, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşmeyi yüksek, genel liselerde çalışan öğretmenler ile kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin orta, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ise düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Özel okullardaki öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyini yüksek olarak algılamasının nedeni, bu okulların diğer okullardan farklı birtakım kurallara-düzenlemelere sahip olmasından kaynaklanabilir. Özel liseler bir yandan devlet okullarındaki gibi bakanlık müfettişleri tarafından denetlenirken, diğer yandan okul müdürlerinin koydukları kurallara uymak zorundadırlar. Özel liselerdeki öğretmenlerin geleceklerini garanti altına almasının bir kuralı başarılı olmalarıdır. Bürokrasilerde olduğu gibi ömür boyu iş garantileri yoktur. Bu nedenle kurallara-düzenlemelere eksiksiz uymaları gerekmektedir. Bir yandan okul yönetimi diğer yandan bakanlık müfettişlerinin denetimlerine tabi olan özel lise öğretmenleri aynı zamanda veli baskısıyla da karşı karşıyadır. Velilerin okul yönetimine baskıları, okul yönetiminin denetim sıklığının artmasına neden olabilir. Yakından denetim ve sıkı kontrol özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu boyutu yüksek düzeyde bürokratikleşmiş olarak algılamasına neden olabilir.

Öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 56'da verilmiştir.

Çizelge 56

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Büyüklüğü	n	\bar{X}	SS
500 ve altı (küçük)	222	24,40	4,94
501-1000 (orta)	297	22,56	5,23
1001 ve yukarısı (büyük)	204	21,78	5,05
Toplam	723	22,91	5,19

Çizelge 56 incelendiğinde, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamalarının 21,78 ile 24,40 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının 24,40 ile en yüksek, orta büyüklükteki okullarda çalışanların ortalamalarının 22,56 ile orta, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise 21,78 ile en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 57'de verilmiştir.

Çizelge 57

Öğretmenlerin Okulların Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	793,157	2	396,579	15,259	P= 0,000 ***
Gruplar içi	18713,178	722	25,991		
Toplam	19506,335	724			Fark önemli

***P<0,001

Çizelge 57'de görüldüğü gibi, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında okul büyüklüğü değişkenine göre P< 0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 58'de verilmiştir.

Çizelge 58

Öğretmelerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Büyüklüğü	1	2	3
24,40	500 ve altı (küçük)	1	*	*
22,56	501-1000 (orta)	2		
21,78	1001 ve yuk. (büyük)	3		

Çizelge 58'e göre, küçük okullarda çalışan öğretmenler ile hem orta büyüklükte hem de büyük okullarda çalışan öğretmenlerin, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuca göre, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin hem orta büyüklükte hem de büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre, bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşmeyi daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşmeyi yüksek, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin orta, büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ise düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okulların buldukları yerleşim birimlerine göre bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan t istatistiği sonuçları Çizelge 59'da verilmiştir.

Çizelge 59

Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimine Göre Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istatistiği)

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	SS	t	Önem Denetimi
1 Diğer İlçeler	184	22,12	5,42	-2,38	P = 0,217
2 İzm.Büyşeh. Bld. Sm.	539	23,18	5,09		Fark önemsiz

$P > 0,05$, $F = 1,52$

Çizelge 59 incelendiğinde, öğretmenlerin bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde çalışan öğretmenler için 22,12; diğer ilçelerde çalışanlar için 23,18 olduğu görülmektedir. Yapılan “t” istatistiği sonucunda gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Ancak ortalamalar, belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutunu İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde çalışan öğretmenler orta, diğer ilçelerde çalışan öğretmenler ise düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algılamaktadır, denilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi *lise öğretmenlerinin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?* şeklinde belirlenmişti.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan t istatistiği sonucu Çizelge 60’ta verilmiştir.

Çizelge 60

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istatistiği)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Kadın	437	55,87	12,34	-2,11	P= 0,35
Erkek	283	57,90	13,01		Fark önemsiz

P>0,05, F =0,8

Çizelge 60 incelendiğinde, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmenlerin algı puanları ortalamasının kadın öğretmenlerde 55,87, erkek öğretmenlerde ise 57,90 olduğu görülmektedir. Yapılan “t” istatistiği sonucunda her iki grup arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ancak ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak incelendiğinde kadın öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutunu düşük, erkek öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 61’de verilmiştir.

Çizelge 61

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş Grupları	n	\bar{X}	SS
20-30 yaş	142	55,23	13,18
31-40 yaş	322	54,93	12,94
41 yaş ve yukarısı	256	59,65	11,39
Toplam	720	56,67	12,64

Çizelge-61’de görüldüğü gibi, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının ortalamaları 59,65 ile 54,93 arasında değişmektedir. 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alanların ortalamaları 59,65; iken bu grubu 55,23 ortalamaya sahip 20-30 yaş grubunun ortalamaları izlemekte olup,

31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algı puanları ortalamaları ise 54,93'tür.

Ortalamlar düzeyinde gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 62'de verilmiştir.

Çizelge 62

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	3536,497	2	1768,249	11,384	P= 0,000***
Gruplar içi	111370,147	717	155,328		
Toplam	114906,644	719			Fark önemli

*** P<0,001

Çizelge 62'ye göre, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları arasında yaş değişkenine göre P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé testi sonuçları Çizelge 63'te verilmiştir.

Çizelge 63

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Yaş grup.	1	2	3
55,23	20-30 yaş (1)			
54,93	31-40 yaş (2)			
59,65	41 yaş ve yukarı (3)	*	*	

Çizelge 63 incelendiğinde, öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları incelendiğinde, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamalarıyla hem 31-40 yaş hem de 30 ve

daha aşağısı yaş grubunda yer alan 6đretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara g6re, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan 6đretmenler b6rokrasinin nesnellik boyutunu diğer iki gruba g6re anlamlı d6zeyde daha fazla b6rokratikleşmiş olarak algılamaktadırlar, denilebilir.

Diğer yandan ortalamalar, standart puanlar 6lç6t alınarak değerlendirildiğinde 30 yaş ve altında yer alan 6đretmenler ile 31-40 yaş grubunda yer alan 6đretmenlerin b6rokrasinin nesnellik boyutunu d6ř6k, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alanlar 6đretmenlerin ise y6ksek d6zeyde b6rokratikleşmiş olarak algıladıkları s6ylenebilir.

6đretmenlerin mesleki kıdemlerine g6re b6rokrasinin nesnellik boyutundaki b6rokratikleşme d6zeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları 6izelge 64'te verilmiştir.

6izelge 64

6đretmenlerin Mesleki Kıdemlerine G6re B6rokrasinin Nesnellik Boyutundaki B6rokratikleşme D6zeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1-10 yıl	262	54,16	12,92
11-20 yıl	321	57,66	12,60
21 yıl ve yukarı	137	59,13	11,39
Toplam	720	56,67	12,64

6izelge 64 incelendiğinde, b6rokrasinin nesnellik boyutundaki b6rokratikleşme d6zeyine ilişkin 6đretmen algı puanları ortalamalarının mesleki kıdemle birlikte artış g6sterdiği g6r6lmektedir. Buna g6re, 21 ve daha yukarı mesleki kıdem grubunda yer alan 6đretmenlerin ortalamaları 59,13 ile en y6ksek, 11-20 yıl mesleki kıdem grubunda yer alan 6đretmenlerin 57,66 ile ortada, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip 6đretmen grubunun ortalaması ise 54,16 ile en d6ř6kt6r.

Ortalamalar d6zeyinde g6zlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek y6nl6 varyans analiziyle test edilerek, sonuçlar 6izelge 65'te verilmiştir.

Çizelge 65

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	2789,065	2	1394,53	8,918	P= 0,000***
Gruplar içi	112117,579	717	156,370		
Toplam	114906,644	719			Fark önemli

*** P<0,001

Çizelge 65'te görüldüğü gibi, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Scheffé Testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 66'da verilmiştir

Çizelge 66

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Mesleki Kıdem	1	2	3
54,16	1-10 yıl	(1)	*	*
57,66	11-20 yıl	(2)		
59,13	21 yıl ve yuk.	(3)		

Çizelge 66'daki sonuçlara göre, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları ile hem 11-20 yıl hem de 21 yıl ve daha yukarı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler bu boyuttaki bürokratikleşme düzeyini hem 11-20 hem de 21 yıl ve yukarı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük algılamaktadırlar, denilebilir.

Bulgular gözönüne alınarak öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin ortalamaları belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak

değerlendirildiğinde, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu boyutu düşük 11-20 ile 21 ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 67’de verilmiştir.

Çizelge 67

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş	n	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	147	56,33	13,09
Fen Bil. ve Mat.	182	58,04	12,04
Güzel San. ve Beden	68	54,86	13,05
Dil ve Edebiyat	181	56,55	12,65
Meslek Dersleri	142	56,28	12,71
Toplam	720	56,67	12,64

Çizelge 67 incelendiğinde sosyal bilimler, dil ve edebiyat ile meslek dersleri öğretmenlerinin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ortalamalarının birbirine çok yakın ve güzel sanatlar beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek, fen bilimleri ve matematik grubu öğretmenlerine göre ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 68’de verilmiştir.

Çizelge 68

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	605,037	4	151,529	0,946	P= 0,437
Gruplar içi	114301,608	715	159,862		
Toplam	114906,644	719			Fark önemsiz

P>0,05

Çizelge 68’de görüldüğü gibi, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen alguları arasında branş değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ancak ortalamalar, belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde sosyal bilimler, güzel sanatlar ve beden eğitimi ile meslek dersleri öğretmenlerinin bürokrasinin nesnellik boyutunu düşük fen bilimleri ve matematik grubunda yer alan öğretmenlerle dil ve edebiyat grubunda yer alan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algularının okul türüne göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 69’da verilmiştir

Çizelge 69

Öğretmenlerin Okul türüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algularının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul türü	n	\bar{X}	SS
Genel Liseler	349	57,09	12,99
Kız meslek liseleri	80	53,67	14,46
Özel liseler	83	56,85	10,75
İmam Hatip Liseleri	36	62,83	9,32
Tic.Mes.ve End.Mes.Liseleri	172	55,83	12,03
Toplam	720	56,67	12,64

Çizelge 69 incelendiğinde, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının 62,83 ile en yüksek olduğu, bunu sırasıyla 56,85 ortalamayla özel liselerde, 57,09 ortalamayla genel liselerde, 55,83 ile ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının izlediği, en son sırada ise 53,67 ortalamaya sahip olan kız meslek lisesi öğretmenlerinin ortalamalarının yer aldığı görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılarak, sonuçlar Çizelge 70’te verilmiştir.

Çizelge 70

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	2269,322	4	567,330	3,6	P= 0,006 **
Gruplar içi	112637,323	715	157,535		
Toplam	114906,644	719			Fark önemli

** P<0,01

Çizelge 70'te görüldüğü gibi, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında okul türü değişkenine göre P<0,01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 71de verilmiştir.

Çizelge 71

Öğretmenlerin Okul türüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul türü	1	2	3	4	5
57,09	Genel Liseler	(1)				
53,67	Kız Meslek Liseleri	(2)				
56,85	Özel Liseler	(3)				
62,83	İmam Hat. Liseleri	(4)	*			
55,83	Tic.Mes.ve End.Mes.Lis.	(5)				

Çizelge 71'deki sonuçlara göre, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları ile kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlerinin algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Diğer grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin okul türüne göre bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları, standart puanlar ölçüt alınarak bir değerlendirme yapıldığında, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin

nesnellik boyutunu yüksek, genel liselerde çalışan öğretmenler ile özel liselerde çalışan öğretmenlerin orta, ticaret meslek liselerinde çalışan öğretmenler ile kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ise düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 72’de verilmiştir.

Çizelge 72

**Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki
Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve
Standart Sapmaları**

Okul Büyüklüğü	n	\bar{X}	SS
500 ve altı (küçük)	220	60,20	12,95
501-1000 (orta)	295	56,19	12,29
1001- ve yukarı (büyük)	205	53,56	11,89
Toplam	720	56,67	12,64

Çizelge 72 incelendiğinde, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamalarının 60,20 ile 53,56 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin ortalaması 60,20, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin 56,19 ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ise 53,56’dır.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 73’de verilmiştir.

Çizelge 73

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	4797,915	2	2398,957	15,62	P= 0,000 ***
Gruplar içi	110108,729	717	153,569		
Toplam	114906,644	719			Fark önemli

*** P<0,001

Çizelge 73 incelendiğinde, bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları arasında P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 74'te verilmiştir.

Çizelge 74

Öğretmenlerin Okul büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul büyüklüğü	1	2	3
60,20	500 ve altı (küçük)	1	*	*
56,19	501-1000 (orta)	2		
53,56	1001 ve yuk. (büyük)	3		

Çizelge 74'e göre, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları ile hem orta büyüklükteki hem de büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Buna göre, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin bu boyutu diğer iki gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Ayrıca ortalamalar, belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutunu yüksek, orta büyüklükteki okullarla büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ise düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Bürokratikleşmeyle birlikte örgüt çalışanlarında bürokratik davranışlar da oluşmaktadır. Bürokratik davranışlar bir yandan olumlu diğer yandan ise olumsuz olabilirler. Bürokratik davranışlar düzenli, tutarlı ve önceden kestirilebilir olduğunda olumlu, işgörenlerin katı bir şekilde benimsediği durumlarda ise yenileşmeye engel olacağından olumsuz olarak değerlendirilebilir (Başaran, 1991). Ancak, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanımaları bürokratik davranışları yumuşatabilir. Bu bir yandan öğretmenlerin yöneticilerine olan sevgi ve saygıları sonucu hatırlatmaya gerek duymadan kurallara uymaları diğer yandan ise okul müdürlerinin çalışanlar üzerinde aşırı baskı uygulamamasından kaynaklanabilir.

Küçük örgütlerde çalışan bireylerin karşılıklı olarak birbirlerini anlamaları ve birbirlerinin davranışlarını kestirebilmeleri daha kolaydır. Büyük örgütlere göre küçük örgütlerde, büyük birimlere göre küçük birimlerde işgörenlerin morali daha yüksektir (Başaran, 1991). Bu durum çalışanlar arası yakınlığın bir sonucu olabilir. Yöneticinin bürokratik davranış kazanmış olması ve fiziksel yakınlık dolayısıyla herkese eşit davranması küçük okullarda çalışan öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutunu daha fazla bürokratikleşmiş olarak algılamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının okulların buldukları yerleşim birimlerine göre “t” istatistiği Çizelge 75’te verilmiştir.

Çizelge 75

Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istaistiği)

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Diğer İlçeler	184	55,40	13,87	-1,58	P= 0,012**
İzm. Büyüsh. Bld. Sm.	536	57,10	12,17		Fark önemli

**P<0,01, F =6,34

Çizelge 75 incelendiğinde, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde görev yapan öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının 57,10; diğer ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise 55,40 olduğu görülmektedir. Yapılan t istaistiği sonucunda gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur.

Bu sonuca dayanarak bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşmeyi İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde çalışan öğretmenlerin diğer ilçelerde çalışanlara göre daha yüksek algıladıkları, söylenebilir.

Diğer yandan ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak incelendiğinde ise bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyini, büyükşehirde çalışan öğretmenler orta, diğer ilçelerde çalışanlar ise düşük düzeyde algılamaktadırlar, denilebilir.

İnsanların birey ya da nesnelere olduğu gibi görebilmesi anlamına gelen nesnellik, duyguların değil aklın kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle yöneticilerin ilişkilerinde yansız hizmet sunmaları bir zorunluluk haline gelir. “Özellikle siyasal tarafsızlık, yöneticilerin en önemli sorumluluklarından biridir.” Astlara, yöneticilerce taraflı davranılması, astların “adalet ve güven” duygularını zedeleyebilir (Pehlivan, 1998). Bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları ortalamalarının çoğunlukla düşük ve orta düzeyde yer alması öğretmenlerin adalet ve güven duygularıyla ilgili olabilir.

Bürokrasinin nesnellik boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yaşlarına göre 41 ve daha yukarı yaş grubunda, okul türüne göre imam hatip liselerinde, okul büyüklüğü

değişkenine göre ise küçük okullarda çalışan öğretmenlerin dışında kalan diğer tüm grupların bu boyutu düşük ve orta düzeyde algılamaları, liselerde nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyinin düşük olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi *lise öğretmenlerinin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?* şeklinde belirlenmişti.

Bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan t istatistiği sonuçları Çizelge 76'da verilmiştir.

Çizelge 76

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istatistiği)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	Önem Denetimi
Kadın	437	47,44	6,70	-0,634	P= 0,813
Erkek	284	47,77	6,8		Fark önemsiz

$P > 0,05$, $F = 0,802$

Çizelge 76 incelendiğinde, öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının erkek öğretmenlerde 47,77; kadın öğretmenlerde ise 47,44 olduğu görülmektedir. Yapılan t istatistiği sonucuna göre ortalamalar arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca ortalamalar incelendiğinde, her iki grubun da belirlenen standart puanlar aralığında bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, her iki grubun da bu boyutu orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 77’te verilmiştir.

Çizelge 77

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaşlar	n	\bar{X}	SS
30 yaş ve altı	139	47,20	7,02
31-40 yaş	322	46,92	6,87
41 yaş ve yukarı	260	48,58	6,34
Toplam	721	47,57	6,74

Çizelge 77 incelendiğinde, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının 48,58 ile en yüksek, 30 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamalarının 47,20 ile orta, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamalarının ise 46,92 ile en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 78’te verilmiştir.

Çizelge 78

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	416,957	2	208,479	4,62	P = 0,010**
Gruplar içi	32381,021	718	45,099		
Toplam	32797,978	720			Fark önemli

** P< 0,01

Çizelge 78’de görüldüğü gibi, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında yaş değişkenine göre P<0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çizelge 80

**Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler
Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algularının Aritmetik
Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1-10 yıl ve altı	258	46,30	6,94
11-20 yıl	323	48,32	6,69
21 yıl ve üstü	140	48,19	6,19
Toplam	721	47,57	6,74

Çizelge 80 incelendiğinde, öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 46,30; 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ise birbirine çok yakın (48,32-48,19) ve diğer gruptan yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 81’de verilmiştir.

Çizelge 81

**Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Prosedüsel Özellikler
Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	650,508	2	325,254	7,26	P = 0,001***
Gruplar içi	32147,470	718	44,774		
Toplam	32797,978	720			Fark önemli

*** P<0,001

Çizelge 81’de görüldüğü gibi prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları arasında mesleki kıdem değişkenine göre P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gözlenen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 82’de verilmiştir.

Çizelge 82

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Mesleki Kıdem	1	2	3
46,30	1-10 yıl ve altı (1)		*	*
48,32	11-20 yıl (2)			
48,19	21 yıl ve yukarısı (3)			

Çizelge 82’de görüldüğü gibi, 11-20 yıl ve 21 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamaları ile 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

Buna göre, daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az deneyime sahip olan öğretmenlere oranla bürokrasinin prosedürel özellikler boyutunu daha yüksek düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Diğer yandan, öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyini belirleyebilmek için, bu alt boyuta ilişkin ortalamalar standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu boyutu düşük, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının branşlarına göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 83’te verilmiştir.

Çizelge 83

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş	n	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	146	47,44	6,40
Fen Bil. ve Mat.	185	48,17	6,56
Güzel San. ve Bed. Eğt.	68	47,22	7,77
Dil ve Edebiyat	179	47,45	7,18
Meslek Grubu	143	47,25	6,26
Toplam	721	47,57	6,74

Çizelge 83 incelendiğinde, tüm branşlarda yer alan öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Fen bilimleri ve matematik grubunda yer alan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının ortalaması 48,17 ile diğer grupların tümünün ortalamalarından daha yüksektir.

Ortalamalar düzeyindeki bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 84'te verilmiştir.

Çizelge 84

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	93,898	4	23,474	0,514	P= 0,72
Gruplar içi	32704,08	716	45,676		
Toplam	32797,978	721			Fark önemsiz

P>0,05

Çizelge 84'te görüldüğü gibi branş değişkenine göre bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan ortalamalar, standart puanlara göre belirlenen ölçütler dikkate alınarak değerlendirildiğinde de tüm grupların bu boyutu orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 85'te verilmiştir.

Çizelge 85

Öğretmenlerin Okul türüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okulların Türü	n	\bar{X}	SS
Genel Liseler	350	47,41	6,94
Kız meslek liseleri	80	46,88	6,94
Özel liseler	83	48,46	5,70
İmam Hatip Liseleri	36	50,22	6,14
Tic. Mes. ve End. Mes. Liseleri	172	47,23	6,73
Toplam	721	47,57	6,74

Çizelge 85 incelendiğinde, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamalarının 47,23 ile 50,22 arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde genel liseler, kız meslek liseleri ile ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının birbirine çok yakın ve en düşük düzeyde, imam hatip liselerinde çalışanların puan ortalamalarının ise 50,22 ile en yüksek düzeyde olduğu; 48,46 ortalamaya sahip olan özel liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise ortada yer aldığı görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 86'da verilmiştir.

Çizelge 86

Öğretmenlerin Okul türüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü

Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	384,770	4	96,192	2,12	P= 0,07
Gruplar içi	32413,280	716	45,270		
Toplam	32797,978	720			Fark önemsiz

Çizelge 86’da görüldüğü gibi, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının okul türü değişkenine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Ancak ortalamalar, standart puanlara göre belirlenen ölçütler gözönüne alınarak değerlendirildiğinde, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşmeyi imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin yüksek, diğer tüm grupların ise orta düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 87’de verilmiştir.

Çizelge 87

Öğretmenlerin Okul büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart sapmaları

Okul büyüklüğü	n	\bar{X}	SS
500 ve altı (küçük)	220	49,41	6,36
501-1000 (orta)	297	46,95	6,63
1001- ve yukarısı (büyük)	204	46,49	6,95
Toplam	721	47,57	6,74

Çizelge 87 incelendiğinde, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları okulların büyüklüklerine göre değişmektedir. Buna göre, orta büyüklükteki okullarla büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Ortalamar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 88’de verilmiştir.

Çizelge 88

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	1099,955	2	549,997	12,45	P= 0,000 ***
Gruplar içi	31698,023	718	44,148		
Toplam	32797,978	720			Fark önemli

***P<0,001

Çizelge 88’de görüldüğü gibi, bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşmeye ilişkin öğretmen algıları arasında okul büyüklüğü değişkenine göre P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 89’da verilmiştir.

Çizelge-89

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Büyüklüğü	1	2	3
49,41	500 ve altı (küçük) (1)		*	*
46,95	501-1000 (orta) (2)			
46,49	1001 ve yukarısı (büyük) (3)			

Çizelge 89’a göre, küçük okullarda çalışan öğretmenler ile orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Buna göre küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşmeyi hem orta büyüklükteki hem de büyük okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Diğer yandan ortalamalar, standart puanlara göre belirlenen ölçütlerle karşılaştırıldığında, tüm grupların bürokrasinin prosedürel özellikler boyutunu orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okulların buldukları yerleşim birimlerine göre bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamalarının karşılaştırılmasıyla ilgili “t” istatistiği Çizelge 90’da verilmiştir.

Çizelge 90

Öğretmenlerin Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Bürokrasinin Prosedürel Özellikleri Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istatistiği)

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Diğer ilçeler	184	46,76	7,03	-1,89	P= 0,743
İzm. Büyşehir. Bld.Sın.	537	47,85	6,63		Fark önemsiz

P>0,05, F =0,107

Çizelge 90 incelendiğinde İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde çalışan öğretmenlerin bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ortalamasının 46,76; diğer ilçelerde çalışan öğretmenlerin puanları ortalamasının ise 47,85 olduğu görülmektedir. Yapılan t istatistiği sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak bir değerlendirme yapıldığında, her iki grubun da bu boyutu orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algıladıkları söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi *lise öğretmenlerinin algılarına göre, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları üniter bir yapı oluşturmakta mıdır? Bu boyutlara ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* şeklinde belirlenmişti.

Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasındaki ilişkiler Çizelge 91’de verilmiştir.

Çizelge 91

Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi, Kurallar-Düzenlemeler, Nesnellik ve Prosedürel Özellikler Boyutları Arasındaki İlişkiler

	Nesnellik	Prosedürel özellikler	Kurallar – Düzenlemeler	Otorite Hiyerarşisi
Nesnellik	1,000			
Prosedürel özellikler	0,672**	1,000		
Kurallar-Düzenlemeler	0,601**	0,601**	1,000	
Otorite	0,540**	0,543**	0,479**	1,000
Bürokratik,	0,939**	0,834**	0,773**	0,677**

** P<0,01

Çizelge 91 incelendiğinde, boyutlar arasında P<0,01 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak okullardaki bürokratik yapının, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikleri boyutlarıyla üniter bir yapı olduğu söylenebilir. Punch (1969)'ın bulguları bu sonucu destekler niteliktedir.

Punch (1969) yaptığı çalışmada, otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu belirterek, okullardaki bürokratik yapının yukarıda belirtilen boyutlarla üniter ve homojen bir yapı olduğunu, içerisinde teknik yeterlik ve uzmanlaşmayı barındıran bir yapının ise iki faktörlü olduğunu ve üniter bir yapı olmadığını vurgulamaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, bürokratik yapı hem iki faktör kavramı olarak yeniden tanımlanmalıdır hem de uzmanlaşma ve teknik yeterlik boyutları bundan çıkarılmalıdır. Bu alternatifler konumdan kaynaklanan ve teknik olarak nitelenen otorite arasındaki çelişkiyi yansıtmaktadır...İdeal tip bürokratik örgüt, iki ortak olasılık gerçekleştirmek üzere işlemektedir. Örgütteki iş gören sadece, teknik yeterliği baz alarak yükselecektir. Yani profesyonelleşme ve bürokratikleşme zıt şeyler değil, tamamlayıcıdır (Punch, 1969).

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi, *lise öğretmenlerinin kendi stres düzeylerine ilişkin alguları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?* şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamalarının cinsiyetlerine göre “t” istatistiği Çizelge 92’de verilmiştir.

Çizelge 92

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t istatistiği)

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Kadın	441	214,73	50,39	0,911	Fark önemsiz
Erkek	284	211,25	49,84		P = 0,77

P>0,05, F =0,081

Çizelge 92 incelendiğinde, kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamalarının kadın öğretmenlerde 214,73; erkek öğretmenlerde ise 211,25 olduğu görülmektedir. Yapılan “t” istatistiği sonucunda ortalamalar arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan ortalamalar incelendiğinde her iki grubun ortalamalarının da belirlenen standart puanın üzerinde yer aldığı ve yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir. Ellison, öğretmenlik mesleğinin en stresli meslekler arasında yer aldığını belirtmektedir (Zoraloğlu, 1998).

Bulgular sonucunda her iki cinsin de yüksek düzeyde stres belirtmesi mesleki stresin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Solman ve Feld (1989)’in araştırmasındaki bulgularından birisi, cinsiyet değişkeni açısından stres faktörleri arasında anlamlı bir fark olmadığı biçimindedir. Trevar ve Cooper (1993) tarafından yapılan çalışmada ise, kadın öğretmenlerin okulun yönetimi ve yapısı, kalabalık sınıflar ve öğretmenlere değer ile iş güvensizliği boyutlarında erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek düzeyde stres belirttikleri bulunmuştur.

Ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin anlamsız da olsa erkek öğretmenlerden yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Trevar ve Cooper'in bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 93'te verilmiştir.

Çizelge 93

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş grupları	n	\bar{X}	SS
20-30 yaş	142	220,03	48,70
31-40 yaş	323	215,86	49,70
41 yaş ve yukarısı	260	206,64	50,96
Toplam	725	213,37	50,17

Çizelge 93 incelendiğinde 20-30 yaş grubunu oluşturan öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamasının 220,03 ile en yüksek düzeyde, 31-40 yaş grubunda yer alanların ortalamalarının 215,86 ile orta düzeyde, 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamalarını ise 206,64 ile en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 94'te verilmiştir.

Çizelge 94

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	20066,701	2	10033,351	4,01	P= 0,018
Gruplar içi	1802651,00	722	2496,747		
Toplam	1822717,70	724			Fark önemli

P<0,05

Çizelge 94'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 95'te verilmiştir.

Çizelge 95

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Yaş Grupları	1	2	3
220,03	30 yaş ve altı	(1)		*
215,86	31-40 yaş	(2)		
206,64	41 yaş ve yukarısı	(3)		

Çizelge 95'te görüldüğü gibi, 30 yaş ve daha altında yer alan öğretmenlerin stres puanları ortalamaları ile 41 yaş ve yukarı grupta yer alanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. 31-40 yaş grubunun ortalamalarıyla diğerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulguya dayanarak 30 yaş ve daha altında yer alan öğretmenlerin 41 yaş ve daha yukarısında yer alanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek strese sahip oldukları söylenebilir. Ancak ortalamalar, standart puanlara göre belirlenen ölçütler dikkate alınarak değerlendirildiğinde tüm grupların yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir.

Kyriacou ve Sutcliffe (1978) araştırmalarında 45 yaş ve üstü öğretmenlerin stres düzeylerinin daha genç olanlara göre daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Yaşça daha büyük olan öğretmenlerin olaylara daha hoşgörülü yaklaşımları, geleceğe ilişkin olarak diğerlerine oranla fazla sorunlarının olmaması böyle bir sonuca neden olmuş olabilir. Çizelge incelendiğinde yaş düzeyi arttıkça stres puanının azaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 96'da verilmiştir.

Çizelge 96

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1-10 yıl	262	218,66	47,98
11-20 yıl	323	211,67	51,22
21 ve üstü	140	207,39	51,14
Toplam	725	213,37	50,17

Çizelge 96 incelendiğinde 1-10 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin stres düzeyleri ortalamalarının 218,66 ile en yüksek düzeyde olduğu, 11-20 yıl mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin 211,67 ortalamayla bu grubu izlediği, 207,39 ortalamaya sahip olan ve 21 yıl ve yukarısı mesleki kıdem grubunda yer alanların ortalamalarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortalamlar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 97’de verilmiştir.

Çizelge 97

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanları Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	13259,028	2	6629,514	2,64	P= 0,07
Gruplar içi	1809458,67	722	2506,175		
Toplam	1822717,70	724			Fark önemsiz

P>0,05

Çizelge 97 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında P< 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca ortalamalar, belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, her üç grubun da yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir.

Mesleki kıdem arttıkça stres puanları ortalamalarında görülen azalma, deneyimle ilgili olabilir. Deneyimli öğretmenlerin olaylara yaklaşımı, böyle bir sonuç doğurmuş olabilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 98’de verilmiştir.

Çizelge 98

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş	n	\bar{X}	SS
Sosyal Bilimler	148	214,24	48,37
Fen Bil. ve Mat.	185	210,92	50,39
Güzel San. ve Bed. Eğt.	68	215,69	52,07
Dil ve Edebiyat	181	213,75	49,02
Meslek Grubu	143	214,05	52,78
Toplam	725	213,37	50,175

Çizelge 98 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamalarının 210,92 ile 215,69 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre güzel sanatlar ve beden eğitimi grubu öğretmenleri 215,69 ortalamayla en yüksek ortalamaya sahipken bunu sırasıyla, 214,24 ortalamaya sahip sosyal bilimler, 214,05 ortalamaya sahip meslek grubu, 213,75 ortalamaya sahip dil ve edebiyat grubu öğretmenleri izlemektedir. Matematik ve fen grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamaları ise 210,92 ile en düşük düzeydedir.

Ortalamlar düzeyindeki bu farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 99’da verilmiştir.

Çizelge 99

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem denetimi
Gruplar arası	1680,147	4	420,037	0,166	0,956
Gruplar içi	1821037,55	720	2529,219		
Toplam	1822717,70	724			Fark önemsiz

$P > 0,05$

Çizelge 99’da görüldüğü gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin stres düzeyleri arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortalamlar, standart puanlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, tüm grupların yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 100’de verilmiştir.

Çizelge 100

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okul Türü	n	\bar{X}	SS
Genel Liseler	351	215,66	48,54
Kız Meslek Liseleri	80	220,65	53,44
Özel liseler	85	197,51	56,09
İmam Hatip Liseleri	36	178,66	40,30
Tic. Mes.ve End.Mes. Liseleri	173	220,37	46,49
Toplam	725	213,37	50,17

Çizelge 100 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamalarının 220,65 ile 178,66 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler 178,66 ile en düşük ortalamaya sahipken, kız meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin 220,65 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ortalamalar düzeyinde gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Çizelge 101’de verilmiştir.

Çizelge 101

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	79293,370	4	19823,343	8,18	0,000***
Gruplar içi	1743424,33	720	2421,423		
Toplam	1822717,70	724			Fark önemli

*** P<0,001

Çizelge 101’de görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin stres düzeyleri arasında P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 102’de verilmiştir.

Çizelge 102

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul Türü		1	2	3	4	5
215,66	Genel liseler	(1)					
220,65	Kız Meslek Liseleri	(2)					
197,51	Özel liseler	(3)					*
178,66	İmam hatip liseleri	(4)	*	*			*
220,37	Tic.Mes.ve end Mes lis.	(5)					

Çizelge 102 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerle, genel, kız meslek, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin, özel liselerde çalışan öğretmenlerle ise ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, genel liselerde, kız meslek liselerinde, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler; imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlere göre, endüstri meslek ve ticaret meslek liselerinde çalışan öğretmenler ise özel liselerde çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek stres belirtmişlerdir.

İmam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerle, özel liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Diğer yandan, ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin düşük düzeyde, özel liselerde çalışan öğretmenlerin orta düzeyde; genel, kız meslek, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ise yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir.

Miller (1990), işle bağlantılı stres üzerinde, inanç sistemlerinin etkisi ile bürokratik yapının etkisi arasındaki ilişkinin düzenleyici bir rolünün olduğunu bulmuştur.

Eğer bürokratik kural-düzenlemelere uymakla dini kurallara uyum arasındaki ilişkinin iş stresi üzerinde bir etkisi varsa, yani inanç sisteminin, kurallara uymayı öngördüğü bir sistemin getirdiği bir alışkanlıkla, kişiler aynı şekilde bürokratik kurallara sorgusuz sualsiz uyum gösteriyorlarsa, bu durum imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin iş stresini daha düşük algılamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Okullardaki bürokratikleşme düzeyi, yapılacak işlerin açık ve net olarak belirlenmesi, nesnellik ilkesine uyulması, değerlendirmede kıdem ve başarının dikkate alınması şeklinde yorumlandığında imam hatip liselerinin bu ilkelere önem verdiği düşünülebilir. Buradan hareketle, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin, standart puanlar ölçüt alınarak belirlenen stres düzeyine göre düşük düzeyde stres belirtmesi okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile ilgilidir diyebiliriz. Diğer yandan özel liselerde çalışan öğretmenlerin streslerinin de orta düzeyde çıkması aynı durumla açıklanabilir. Kuralların açık ve net olduğu, bireyler arası ilişkilerde ve örgüt birey arası ilişkilerde nesnellığın esas alındığı, yapılacak işlerin nasıl yapılacağına belirli bir prosedüre bağlanması, çalışanlara görev ve sorumlulukların önceden belirtilmesi öğretmenleri olumlu yönde etkileyerek stres düzeylerinin düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

Ayrıca bireylerin stres yaratan bir olayı nasıl algıladıkları da önemlidir. Bazı kültürlerde ölüm bile yalnızca başka bir yaşama geçiş olarak görülür. Bu kültürde, stres ölüm karşısında gösterilecek en son tepki olarak algılanabilir (Samuel ve Klarreich, 1999). Bu nedenle imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler olayları ya da olguları, diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre farklı bir şekilde algılamış olabilirler.

Öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algılarının okul büyüklüğüne göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 103'te verilmiştir.

Çizelge 103

**Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin
Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Okul büyüklüğü	n	\bar{X}	SS
500 ve altı(küçük)	222	196,40	49,36
501-1000 (orta)	298	218,08	49,27
1001- ve yukarısı (büyük)	205	224,91	47,75
Toplam	725	213,37	50,17

Çizelge 103 incelendiğinde, okul büyüklüğüyle birlikte öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algıları ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Çizelgede görüldüğü gibi, küçük okullarda çalışan öğretmenler 196,40 ile en düşük ortalamaya, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenler 218,08 ortalamaya ve büyük okullarda çalışan öğretmenler ise 224,91 ile en yüksek ortalamaya sahiptir

Ortalamalarda görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 104'te verilmiştir.

Çizelge 104

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	97847,896	2	48923,948	20,47	0,000***
Gruplar içi	1724869,81	722	2389,016		
Toplam	1822717,70	724			

*** P<0,001

Çizelge 104'te görüldüğü gibi, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algıları arasında P<0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 105'te verilmiştir.

Çizelge 105

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

\bar{X}	Okul büyüklüğü	1	2	3
196,44	500 ve altı (küçük) (1)		*	*
218,08	501-1000 (orta) (2)			
224,91	1001 ve yuk. (büyük) (3)			

Çizelge 105 incelendiğinde, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerle büyük okullarda çalışan öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamaları ile küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Diğer taraftan ortalamalar, belirlenen standart puanlar ölçüt alınarak bir değerlendirme yapıldığında, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin orta düzeyde, orta büyüklükteki okullarla büyük okullarda çalışan öğretmenlerin ise yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir.

Bu bulgu, Campell ve diğerklerinin (1991) bulgularıyla benzeşmektedir. Campell ve arkadaşları öğrenci sayısının 1500 ve üzerinde olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin daha stresli olduklarını belirtmektedirler.

Blase (1986), öğretmen stresiyle ilgili olarak en sık görülen faktörlerden birisinin öğrencilerle ilgili olduğunu, öğrencilerin disiplinsiz davranışları, ilgisizliği, düşük başarıları ve devamsızlıklarının çok sık görülen stres yapıcılığı olduğunu belirtmektedir. Green-Reese, Johnson ve Campell (1991)'in araştırmalarında fazla öğrenciye sahip ortaokullarda çalışan beden eğitim öğretmenlerinin hem iş doyumunu hem de iş stresi bakımından olumsuz olarak etkilendikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Monthei ve Solman (1989) ise öğretmenlerin, öğrencilerin davranışı faktörünü en başta gelen stres kaynakları arasında göstermektedir.

Öğrenci sayısının artmasıyla birlikte istenmeyen öğrenci davranışlarının artması olasılığı vardır. Yine disiplin sorunlarının çözümü, kalabalık sınıflar, nöbet hizmetlerinin yerine getirilmesinde karşılaşılan zorluklar öğrenci sayısı bakımından büyük olan okullarda öğretmen stresi düzeyinin artmasının birer nedeni olarak düşünülebilir. Öte yandan küçük okullardaki bürokratikleşmenin yüksek düzeyde olması ve dolayısıyla yönetici ve öğretmenler arası davranışların önceden kestirilebilirliği, görev ve sorumlulukların bilinmesi küçük okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeylerinin orta düzeyde çıkmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Diğerk yandan, iş tatmininin büyüklük arttıkça azaldığı ileri sürülmektedir. Çünkü örgüt büyüdükçe karara katılma olasılığı azalmaktadır. Büyük örgütlerde kişisel çabaların belirlenebilen sonuçları açık olmadığı gibi, büyük örgütlerde işgörenin örgütle özdeşleşmesi için yeteri kadar fırsat yaratılmamaktadır (Robbins, 1994). Bu durum büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde strese sahip olmasının bir diğerk nedeni olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algı puanları ortalamalarının okulların buldukları yerleşim birimlerine göre t istatistiği Çizelge 106'da verilmiştir.

Çizelge 106

Öğretmenlerin Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Karşılaştırılması (t İstatistiği)

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	SS	t	Önem denetimi
Diğer İlçeler	185	212,57	52,47	-0,251	0,20
İzm. Büy. Şeh. Bld Sın.	540	213,65	49,41		Fark önemsiz

$P > 0,05$, $F = 1,64$

Çizelge 106 incelendiğinde, yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin stres düzeyleri ortalamaları diğer ilçelerde çalışan öğretmenlerde 212,57; İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde öğretmenlerde ise 213,65'tir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan t istatistiği sonucunda her iki grup arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bunun yanında ortalamalar, standart puanlar ölçüt alınarak değerlendirildiğinde, her iki grubun da yüksek düzeyde stres belirttikleri söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın son alt problemi *öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile i stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* şeklinde belirlenmişti.

Bu probleme çözüm aramak için öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları ile öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algı puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları Çizelge 107'de verilmiştir.

Çizelge 107

Öğretmenlerin Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyi, Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi, Kurallar-Düzenlemeler, Nesnellik ve Prosedürel Özellikler Boyutlarına İlişkin Algı Puanları ile Stres Puanları Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	Otorite hiyerarşisi	Kurallar-düzenlemeler	Nesnellik	Prosedürel özellikler	Bürokratikleşme
Stres	-0,382**	-0,309**	-0,479**	-0,337**	-0,477**

** P< 0,01

Çizelge 107’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi stres düzeyleri ile okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları arasında negatif ve anlamlı (P<0,01 düzeyinde) bir ilişki bulunmuştur.

Buna göre okullardaki bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin stres düzeylerinde bir azalma olduğu ya da bürokratikleşme düzeyinin artmasının öğretmenlerin stres düzeylerini düşürmede olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgu araştırmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Ancak bu bulgu, bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin stres düzeylerinde her zaman bir azalmanın olacağı şeklinde değerlendirilirse yanlış olabilir. Kaldı ki, bu bulgu Bacharach ve arkadaşlarının (1986) yaptıkları araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bacharach ve arkadaşları araştırmalarının sonucunda “çalışma sürecinin bürokratikleşmesi olarak belirtilen yüksek rutinleşmenin” yüksek strese neden olduğunu bulmuşlardır.

Yakından denetim, sıkı kontrol ve denetimler, ussallaşmayı sağlarken morali düşüren nesnel yaklaşım ile her işin nasıl yapılacağına aşırı derecede rutin hale gelmesinin, öğretmenleri olumsuz olarak etkilemesi beklenir.

Çünkü öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler profesyoneldirler ve profesyoneller kendi kararlarını kendileri vermek isterler. Ancak, yozlaşan sistem içerisinde okullardaki bürokratik davranışların

öğretmenlerce olumlu bir durum olarak görülmesi, öğretmenlerin stres düzeyini düşüren bir etken olarak ele alındığında, bulunan sonuç anlam kazanabilir.

Eğitim sisteminde dolayısıyla okullarda yöneticinin çok önemli bir birimi temsil ettiği bilinmektedir. Bu bakımdan yöneticinin liderlik biçimi ve davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Öğretmenlerin moralini düşüren önemli etkenlerin başında yöneticilerin tarafsızlığı ve dürüstlüğünden kuşku duyulması gelmektedir (Pehlivan, 1998). Bürokratikleşmiş okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerle aralarındaki ilişkilerin bir yandan karşılıklı iyi niyete, sevgiye ve saygıya dayanması (bürokratikleşme düzeyinin küçük okullarda daha yüksek çıktığı bulgular arasında yer almaktadır) diğer yandan ise yöneticinin davranış biçiminde etik değerleri ön plana çıkarması bürokratikleşmiş okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algılarının düşük çıkmasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

Türk eğitim sistemindeki yanlış uygulamalar ve bunların okullara olumsuz yansımaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Atamalardaki kayırmalar, değerlendirmede nesnellik esasına uyulmaması, yönetim kadrosundakilerin nesnel davranmamaları veya davranmamaları öğretmenlerin stres düzeylerinin yüksek çıkmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Türk siyasal sisteminin çevrenin beklentilerini karşılamada yetersiz kalması sonucunda, aracı kullanma, rüşvetin artması gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkabilmektedir. Sonuçta ise hem yetersiz hem de yozlaşan yönetimin çevre üzerinde saygınlığı azalmaktadır (Oktay, 1977). Bu durum eğitim sistemine de yansımış ve öğretmenleri olumsuz olarak etkilemiş olabilir. Doğal olarak öğretmenler, kuralların herkese eşit uygulandığı, atamalarda kayırmaların olmadığı, yükselmelerde başarının esas alındığı, yapılacak işlerde izlenecek yolların önceden belli olduğu okullarda daha rahat olacaktırlar. Bu durum, bürokratikleşme düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin stres düzeylerinin düşük çıkmasının bir başka nedeni olarak düşünülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ile uygulama ve araştırma alanlarına yönelik öneriler verilmektedir.

Sonuçlar

Bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar sırasıyla, önce okullardaki *bürokratikleşme düzeyi* ile bürokrasinin *otorite hiyerarşisi*, *kurallar-düzenlemeler*, *nesnellik* ve *prosedürel özellikler* boyutlarındaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin öğretmen algıları, sonra bunlar arasındaki ilişkiler ve son olarak da öğretmenlerin kendi *stres düzeylerine* ilişkin algıları ile *bürokratikleşme düzeylerine* ilişkin algıları ve bu algıları arasındaki ilişkiler özetlenerek verilmektedir.

I. Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Okullardaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin öğretmen algıları arasında, *cinsiyet* ve *branş* değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. *Yaş*, *mesleki kıdem*, *okulun türü*, *okulun büyüklüğü* ve okulların buldukları *yerleşim birimleri* değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Buna göre;

1. 41 yaş ve daha yukarisında yer alan öğretmenlerin, 40 yaş ve daha altında yer alan öğretmenlere,
2. 11 yıl ve daha üstü *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenlerin, 1-10 yıl *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenlere,
3. *İmam hatip* liselerinde çalışan öğretmenlerin, hem *ticaret meslek ve endüstri meslek* liselerinde hem de *kız meslek* liselerinde çalışan öğretmenlere,
4. *Küçük okullarda* çalışan öğretmenlerin, hem *orta büyüklükte* hem de *büyük okullarda* çalışan öğretmenlere ve
5. *İzmir Büyükşehir Belediyesi* sınırları içerisinde çalışan öğretmenlerin ise *diğer ilçelerde* çalışan öğretmenlere göre okullardaki bürokratikleşme düzeyini anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları saptanmıştır.

Düzeyley açısından bakıldığında ise;

a. *İmam hatip liselerinde* alışan öğretmenler ile *küçük okullarda* alışan öğretmenler okulları *yüksek düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

b. *41 ve daha yukarı yaş grubunda* yer alan öğretmenler okulları *orta düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

c. Cinsiyetlerine göre hem kadın hem de erkek öğretmenler, yaşlarına göre 40 yaş ve daha aşağı yaş grubu, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre tüm gruplar, okulların türüne göre genel, kız meslek, özel ve ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler, okul büyüklüğüne göre hem orta büyüklükte hem de büyük okullarda çalışan öğretmenler, yerleşim birimlerine göre ise hem İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde hem de diğer ilçelerde çalışan öğretmenler okulları düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algılamaktadırlar.

II. Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar:

Bürokrasinin *otorite hiyerarşisi* boyutundaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin ğretmen algıları arasında *cinsiyet, branş* ve okulların buldukları *yerleşim birimleri* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken, *yaş, mesleki kıdem, okulların türü* ve *okulların büyüklüğü* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre;

1. *Yaş* değişkenine göre, *41 ve daha yukarı yaş grubunda* yer alan öğretmenlerin, *40 yaş* ve daha altında yer alan öğretmenlere,

2. *21 yıl ve daha fazla mesleki kademe* sahip olan öğretmenlerin, *20 yıl ve daha az mesleki kademe* sahip olan ğretmenlere,

3. *İmam hatip liselerinde* görev yapan öğretmenlerin, *kız meslek liselerinde* alışan ğretmenlere,

4. *Küçük okullarda* alışan öğretmenlerin ise hem *orta büyüklükte* hem de *büyük okullarda* alışan öğretmenlere göre bürokrasinin *otorite hiyerarşisi* boyutundaki bürokratikleşme düzeyini anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları bulunmuştur.

Düzeyler açısından bakıldığında ise;

a. 41 yaş ve daha yukarısında yer alan öğretmenler, 21 yıl ve daha yukarısı mesleki kıdeme sahip olanlar, imam hatip liselerinde çalışan öğretmenler ile küçük okullarda çalışan öğretmenler bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutunu yüksek düzeyde bürokratikleşmiş olarak algılamaktadırlar.

b. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyini, cinsiyetlerine göre her iki grupta yer alanlar, 40 yaş ve daha altında olanlar, 20 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanlar, branşlarına göre tüm gruplar, genel, kız meslek, özel ve ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler ile orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışan öğretmenler, yerleşim birimine göre ise hem İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde hem de diğer ilçelerde çalışan öğretmenler orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak algılamaktadırlar.

III. Bürokrasinin Kurallar-Düzenlemeler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar.

Bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı, yaş, okulların türü ve okulların büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre;

1. 41 yaş ve daha yukarısı grupta yer alan öğretmenlerin, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere,

2. Özel liselerde çalışan öğretmenlerin, ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlere,

3. Küçük okullarda çalışan öğretmenlerin ise hem orta büyüklükte hem de büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre okullardaki bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyini anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları saptanmıştır.

Düzeyler açısından bakıldığında ise;

a. 41 ve yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenler ile fen bilimleri ve matematik branşındakiler, imam hatip liseleri ile özel liselerde çalışanlar ve küçük

okullarda çalışan öğretmenler bürokrasinin *kurallar-düzenlemeler* boyutunu *yüksek düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

b. *Cinsiyetlerine* göre her iki grup, 30 yaş ve altındakiler, 11 yıl ve daha fazla *mesleki kıdeme* sahip olanlar, *sosyal bilimler, güzel sanatlar ve beden eğitimi* öğretmenleri ile *meslek dersleri* öğretmenleri, *genel ve kız meslek* liselerinde çalışan öğretmenler, *orta büyüklükteki* okullarda çalışan öğretmenler ile okulların bulunduğu *yerleşim birimlerine* göre *İzmir Büyükşehir Belediyesi* sınırları içerisinde çalışan öğretmenler okullardaki bürokrasinin *kurallar-düzenlemeler* boyutunu *orta düzeyde bürokratikleşmiş* olarak görmektedirler.

c. 31-40 yaş grubunu oluşturan öğretmenler, 1-10 yıl *mesleki kıdeme* sahip olanlar, *dil ve edebiyat* grubunda yer alanlar, *ticaret meslek ve endüstri meslek* liseleri ile *büyük* okullarda çalışan öğretmenler *yerleşim birimlerine* göre ise *İzmir büyükşehir Belediyesi* sınırları dışında çalışan öğretmenler okullardaki bürokrasinin *kurallar-düzenlemeler* boyutunu *düşük düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

IV. Bürokrasinin Nesnellik Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bürokrasinin *nesnellik* boyutundaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin öğretmen algıları arasında; *cinsiyet* ve *brans* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığı, *yaş, mesleki kıdem, okulların türü, okulların büyüklüğü* ve *okulların buldukları yerleşim birimleri* değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre;

1. 41 ve daha yukarı *yaş grubunda* yer alan öğretmenlerin, 40 yaş ve daha altında yer alan öğretmenlere,

2. 11 yıl ve daha fazla *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenlerin, 1-10 yıl *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenlere,

3. *İmam hatip* liselerinde çalışan öğretmenlerin, *kız meslek* liselerinde çalışan öğretmenlere,

4. *Küçük* okullarda çalışan öğretmenlerin, hem *orta büyüklükte* hem de *büyük* okullarda çalışan öğretmenlere,

5. *Yerleşim birimleri* dikkate alındığında ise *İzmir Büyükşehir Belediyesi* sınırları içerisinde çalışan öğretmenlerin diğer ilçelerde çalışan öğretmenlere göre *bürokrasinin nesnellik* boyutundaki *bürokratikleşme düzeyini* anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları saptanmıştır.

Düzeyler açısından bakıldığında ise;

a. 41 ve daha yukarı *yaş* grubunda yer alanlar, *imam hatip* liseleriyle *küçük* okullarda çalışan öğretmenler *bürokrasinin nesnellik* boyutunu *yüksek düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

b. *Erkek* öğretmenler, 11yıl ve daha fazla *mesleki kıdeme* sahip olanlar, *fen bilimleri ve matematik* ile *dil ve edebiyat* grubunda yer alanlar, *genel ve özel liselerde* çalışanlar, okulların buldukları yerleşim birimi değişkenine göre ise *İzmir Büyükşehir Belediyesi* sınırları içerisinde çalışan öğretmenler *bürokrasinin nesnellik* boyutunu *orta düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

c. *Kadın* öğretmenler, 40 *yaş* ve daha altında yer alanlar, 1-10 yıl *mesleki kıdeme* sahip olanlar, *sosyal bilimler, güzel sanatlar ve beden eğitimi* öğretmenleri ile *meslek dersleri* öğretmenleri, *kaz meslek, ticaret meslek ve endüstri meslek* liselerinde çalışan öğretmenler, *orta büyüklükteki* okullarla *büyük* okullarda çalışan öğretmenler ve okulların buldukları yerleşim birimi değişkenine göre *İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları dışında* çalışan öğretmenler *bürokrasinin nesnellik* boyutunu *düşük düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

V. Bürokrasinin Prosedürel Özellikler Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar:

Bu boyuta ilişkin öğretmen algıları arasında, *cinsiyet, branş, okul türü* ve okulların buldukları *yerleşim birimleri* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. *Yaş, mesleki kıdem, okul büyüklüğü* değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Buna göre;

1. 41 ve daha yukarı *yaş* grubunda yer alan öğretmenlerin, 31-40 *yaş* grubunda yer alan öğretmenlere,

2. 11 yıl ve daha fazla *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenlerin, 1-10 yıl *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenlere,

3. *Küçük* okullarda çalışan öğretmenlerin, hem *orta* büyüklükte hem de *büyük* okullarda çalışan öğretmenlere göre bürokrasinin *prosedürel* özellikler boyutundaki *bürokratikleşme düzeyini* anlamlı olarak daha yüksek algıladıkları bulunmuştur.

Düzeyler açısından bakıldığında ise;

a. *İmam hatip* liselerinde çalışan öğretmenler bürokrasinin *prosedürel* özellikler boyutunu *yüksek düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

b. Cinsiyetlerine göre her iki grupta yer alanlar, tüm yaş grupları, 11- yıl ve daha çok *mesleki kıdeme* sahip olanlar, *branşlarına* göre tüm gruplar, *genel, kız meslek, özel ve ticaret meslek ve endüstri meslek* liselerinde çalışan öğretmenler, *okulların büyüklüğüne* göre her üç grupta yer alan öğretmenler ile okulların buldukları yerleşim birimlerine göre hem *İzmir Büyükşehir Belediyesi* sınırları hem de *diğer* ilçelerde çalışan öğretmenler bürokrasinin *prosedürel* özellikler boyutunu *orta* düzeyde *bürokratikleşmiş* olarak görmektedirler.

c. *Mesleki kıdemlerine* göre 1-10 yıl *mesleki kıdeme* sahip olan öğretmenler ise bürokrasinin *prosedürel* özellikler boyutunu *düşük düzeyde bürokratikleşmiş* olarak algılamaktadırlar.

VI. Bürokrasinin Otorite Hiyerarşisi, Kurallar-düzenlemeler, Nesnellik ve Prosedürel Özellikler Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar:

Bu alt probleme ilişkin bulgulara göre, okullardaki *bürokratik yapı* belirtilen özelliklerle bir *bütünlük* ve *tek bir yapı* görüntüsü vermektedir. Bu özelliklerin birbirleriyle ilişki düzeyleri şöyledir:

Otorite hiyerarşisi ile *nesnellik* boyutu arasında ($r = 0.54$), *otorite hiyerarşisi* ile *kurallar-düzenlemeler* boyutu arasında ($r = 0.47$), *otorite hiyerarşisi* ile *prosedürel* özellikler boyutu arasında ($r = ,54$), *kurallar-düzenlemeler* ile *prosedürel* özellikler arasında ($r = 0.60$) ve *nesnellik* ile *prosedürel* özellikler boyutu arasında ($r = 0.67$) anlamlı ve *pozitif* ($P < 0.01$) bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bürokrasinin *otorite hiyerarşisi*, *kurallar-düzenlemeler*, *nesnellik* ve *prosedürel* özellikler boyutlarındaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin öğretmen algı puanları ortalamaları ile okullardaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin öğretmen algı

puanları ortalamaları arasında *anlamlı ve pozitif* ($P < 0.01$ düzeyinde) bir ilişki bulunmuştur. Belirtilen boyutlara ilişkin “r” değerleri aşağıda verilmiştir.

Okullardaki *bürokratikleşme düzeyi* ile *otorite hiyerarşisi* boyutu arasında $r = 0,67$; okullardaki *bürokratikleşme düzeyi* ile *kurallar-düzenlemeler* boyutu arasında $r = 0,77$; okullardaki *bürokratikleşme düzeyi* ile *nesnellik* boyutu arasında $r = 0,93$ ve okullardaki *bürokratikleşme düzeyi* ile *prosedürel özellikler* boyutu arasında $r = 0.83$ düzeyinde bir ilişki vardır.

VII. Öğretmenlerin Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlerin kendi *stres düzeylerine* ilişkin algıları arasında *cinsiyet, mesleki kıdem, branş* ve okulların bulunduğu *yerleşim birimleri* değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. *Yaş, okulların türü* ve *okulların büyüklüğü* değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında;

1. *Yaşlarına* göre 30 yaş ve *daha altında* yer alan öğretmenlerin, 41 ve *daha yukarı yaş* grubunda yer alan öğretmenlere ,

2. *Okulların türüne* göre; *genel, kız meslek, ticaret meslek ve endüstri meslek* liselerinde çalışan öğretmenlerin, *imam hatip* liselerinde çalışan öğretmenlere,

3. *Ticaret meslek ve endüstri meslek* liselerinde çalışan öğretmenlerin ise *özel* liselerde çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek *stres* yaşadıkları saptanmıştır.

4. *Okulların büyüklüğü* dikkate alındığında ise *orta* büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerle *büyük* okullarda çalışan öğretmenlerin, *küçük* okullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla stres yaşadıkları bulunmuştur.

Düzeyler açısından bakıldığında ise;

a. *Cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine branşlarına* göre tüm gruplar ile *okul türüne* göre *genel, kız meslek ve ticaret meslek* liselerinde çalışan öğretmenler, *okul büyüklüğüne* göre *orta* büyüklükteki okullarla *büyük* okullarda çalışan öğretmenler, *yerleşim birimlerine* göre ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin stres düzeyi *yüksek*,

b. *Özel* okullarda çalışan öğretmenler ile *küçük* okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeyi *orta*,

c. *İmam hatip* liselerinde çalışan öğretmenlerin stres düzeyi ise *düşük* bulunmuştur.

VIII. Öğretmenlerin Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları ile Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlerin okullardaki *bürokratikleşme düzeyi* ile bürokrasinin *otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler* boyutlarındaki *bürokratikleşme düzeyine* ilişkin algı puanları ortalamaları ile kendi *stres düzeylerine* ilişkin algı puanları ortalamaları arasında $P < 0.01$ düzeyinde anlamlı ve *negatif* (bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutu arasında $r = -,38$; kurallar ve düzenlemeler boyutu arasında $r = -,30$; nesnellik boyutu arasında $r = -,47$ düzeyinde prosedürel özellikler boyutu arasında $r = -,33$) bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen temel bulgular özetle şöyledir:

1. Öğretmenler okulları, genelde *düşük* ve *orta* düzeyde *bürokratikleşmiş* olarak görmektedirler.

2. Bürokrasinin boyutları arasında *anlamlı* ve *pozitif* bir ilişki vardır. Okullardaki bürokrasi bu boyutlarla *üniter* bir yapı görüntüsü vermektedir.

3. Öğretmenlerin, kendi *stres düzeyleri* ile okullardaki *bürokratikleşme düzeylerine* ilişkin algı puanları ortalamaları arasında *anlamlı* ve *negatif* bir ilişki vardır. Başka bir deyişle okulların *bürokratikleşme düzeyleri* arttıkça öğretmenlerin *stres düzeyleri* düşmektedir.

4. Öğretmenlerin stres düzeyleri çoğunlukla *yüksektir*. Yalnızca okul türü değişkenine göre imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri *düşük*, özel okullar ve *küçük* okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri ise *orta* düzeyde bulunmuştur.

ÖNERİLER

1. Araştırma sonuçları, yaşlarına göre 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler ve nesnellik boyutlarını, mesleki kıdem değişkeni dikkate alındığında 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanların otorite hiyerarşisi ve nesnellik boyutlarını, imam hatip liseleri ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise tüm boyutları yüksek düzeyde bürokratikleşmiş

olarak algıladıklarını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin çoğunluğu okulları orta ve düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak algılamaktadırlar. Bu durum yöneticilerden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle yöneticilerin yetiştirilmesi ve atanması önem kazanmaktadır. Var olan duruma göre her türdeki okula müdür ataması yapılırken yüksek öğrenim görmüş olmak ve son üç yılın sicil ortalamasının “iyi”den aşağı olmaması gibi genel, yönetici yetiştirme kursu sonucundaki değerlendirme sınavlarında başarılı olmak gibi özel koşullar ile yüksek lisans yapmış olmak tercih nedenleri arasında yer almaktadır. Bu uygulamaya devam edilmeli, süreç içerisinde alanda yüksek lisans yapmış olmak zorunluluk haline getirilmeli, bir yabancı dil bilme ise tercih nedeni olmalıdır.

2. Örgütsel yapıda yer alan üç temel öge farklılaşma, merkezileşme ve biçimselliktir. Farklılaşma dikey, yatay ve coğrafi farklılaşma olarak ele alınmaktadır. Farklı uzmanlık alanlarının örgütlerdeki yatay farklılaşmayı artıran bir etken olduğu bilinmektedir. Liselerde çalışan öğretmenlerin tümünün yüksek okul ve fakülte mezunu olduğu ve aynı eğitimden geçtiği dikkate alındığında böyle bir farklılaşmanın olmadığı düşünülebilir. Bu yaklaşım bize doğru tahminler vermez. Çünkü liselerde branş öğretmenliği esas olup öğretmenler farklı alanlarda uzmanlaşmışlardır. Diğer yandan kalabalık öğrenciye sahip olan okullarda fiziksel bir büyüme ve birleşme de söz konusudur. Bununla birlikte liselerde yönetici konumunda olan kişiler ana hizmet binalarında görev yapmakta ve dolayısıyla diğer birim ve bölümlerde bir otorite boşluğu doğmaktadır. Otoritedeki bu boşluk, bölüm ve birimler arasındaki eşgüdümün sağlanamaması sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle büyük okullardaki otorite boşluğunun giderilebilmesi için yeni bir yapılanmaya gidilmeli, diğer birim ve bölümlerde yeni yönetim birimleri oluşturulmalı ve bu birimler arasında yönetim birliği sağlanmalıdır.

3. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer boyutların otorite tarafından belirlendiği dikkate alındığında okul müdürlerinin atanması önem kazanmaktadır. Okul müdürlerinin kuramsal, teknik ve insansal becerilere sahip olma derecesi; okuldaki yönetim anlayışını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Diğer yandan, okul müdürleriyle aynı eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin müdürün otoritesini kabullenmeleri zor olabilir. Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği ve

bürokratik örgüt yapılarında bürokratik kurullarla uzmanlık arasında bir çatışmanın varlığı dikkate alındığında otoriteye uyma daha da zorlaşacaktır. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi konularında hizmet içi eğitimden geçmelerinde yarar görülmektedir.

4. Nesnellik boyutuna ilişkin öğretmen alguları genellikle orta ve düşük düzeyde bulunmuştur. Buna dayalı olarak; sicil amirleri durumunda olan okul müdürleri, yönetmelik gereği, öğretmenlerin dış görünüşleri, zeka derecesi ve kavrayış kabiliyeti, azim ve sebatkarlık, sır saklamada güvenirlilik ve insan ilişkilerindeki başarı, güvenilir olmama, şahsi menfaatleri aşırı ölçüde düşünme, yalan söyleme, dedikodu yapma, kin tutma gibi ölçütleri dikkate alarak öğretmenlerin sicil raporlarını doldurmaktadırlar. Dikkate alınan bu ölçütlerin soyut ve tanımlanmasının güç olduğu görülmektedir. Sicil raporlarının doldurulmasında somut ve açıkça tanımlanabilen ölçütler belirlenmeli ve değerlendirmeler bu ölçütlere göre yapılmalıdır.

5. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda, kurumlarında olağanüstü gayret ve çalışmaları sonucunda emsallerine göre başarılı görev yaptıkları saptananların bir maaş tutarında parayla, yine görevinde olağanüstü gayret ve çalışma gösterenlerin takdirnameyle ödüllendirileceği vurgulanmaktadır. Ancak, olağanüstü gayret ve çalışmanın ne olduğu açık ve net olarak belirlenmemiş, ödüllendirmeler ödülü verecek kişilerin kişisel değerlendirmelerine bırakılmıştır. Bu durum, ödülü alacak kişiler için olumlu gibi görünse de diğer çalışanların tepkisine neden olmaktadır. Bu nedenle cezalarda olduğu gibi açık ve net ölçütler belirlenmeli ve ödüllendirmeler buna göre yapılmalıdır.

6. Öğretmenlerin özlük hakları, görev ve sorumlulukları, cezalar ve ödüller ile okullarda uyulması gereken diğer kural-düzenlemelerle ilgili bilgiler, yasa ve yönetmeliklerde yer almasına karşın göreve yeni atanan hatta görevdeki öğretmenlerin çoğunluğu bu durumdan habersizdir. Bu nedenle, öğretmenlere hizmet öncesi eğitimleri sırasında okul yönetimi, mevzuat ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun öğretmenleri ilgilendiren kısımlarını içerecek dersler konmalı, görevde olanlar ise bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. Böylece öğretmenlerin belirsiz olarak gördükleri bazı durumlar ortadan kalkabilir.

7. Öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algularıyla kendi stres düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum

öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının açık ve net olarak belli olmaması, değerlendirme ölçütlerinin açık olmaması ya da yanlış olması, okullarda yapılacak işlere ilişkin belirsizlik, müdürün yönetim anlayışı ve atanma biçimi, iletişimdeki aksamalar, okulun bir disiplin politikasının olmaması gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bundan dolayı yönetici konumunda olan kişilerin eğitim örgütlerinde liderlik rollerini, kuralların arkasına saklanmadan nesnel bir yaklaşım içerisinde yerine getirmeleri önem kazanmaktadır. Bu da gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaktan geçer. Bu nedenle süreç içerisinde okul yöneticisi yetiştirmek için üniversitelerde bir bölüm açılmalı, okul yöneticileri bu bölümün mezunları arasından atanmalıdır.

8. Okullarda öğretmenlere karara katılma hakkı verilmeli, müdür yardımcılarının atanmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalı, ayrıca mevzuat dışında okul müdürleri tarafından belirlenen kurallar-düzenlemeler öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin katılımıyla belirlenmelidir.

9. Okul müdürleri uygulayıcı olma durumundan kurtarılmalı, kendi kararlarını verip uygulayabilmeli, okulla ilgili işleri yerine getirirken her zaman üstlerinin görüşünü almak durumunda olmamalıdır. Bu durum bir yandan öğretmenlerin müdürleri hakkındaki olumsuz düşüncelerini ortadan kaldırabilir, diğer yandan kararlar arasındaki çelişkiyi giderebilir.

10. Okullarda, okulla doğrudan ilişkili konularda okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımlarını sağlayan, belli konularda ise merkezi kararlara bağlı bir yapılanmaya gidilmelidir.

11. “Okullar hem girdisinin hem de çıktısının insan” olmasından dolayı diğer kurumlardan farklılık gösterirler. Ancak mevcut uygulamalarda, okul yöneticileri, okulun öğretimsel lideri olmaktan çok bir işletme yöneticisi konumundadırlar. Okulun gereksinimlerini karşılamak amacıyla kaynak arayışı içine giren okul müdürleri, öğrenme-öğretim sürecinin geliştirilmesine yeteri kadar zaman ayıramamaktadırlar. Bu nedenle, okul yöneticileri bu durumdan kurtarılmalı, okullar için gerekli kaynaklar yaratılmalıdır.

Araştırmacılar İçin neriler:

1. İlkretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarıyla stres düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
2. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik, prosedürel özellikler, teknik yeterlik ve işbölümü boyutlarını içeren bir çalışma yapılarak, bu boyutlar arasındaki ilişkiler incelenebilir.
3. Okullardaki bürokratikleşme düzeyi, okulun ve okul müdürünün bazı özellikleri dikkate alınarak incelenebilir.
4. İmam hatip liseleri ile özel okullar ayrı ayrı ele alınarak bu okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile yönetici ve okulların bazı özellikleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
5. İmam hatip liseleri ve özel liselerde çalışan öğretmenlerde stres yaratan nedenler ile genel liseler, kız meslek liseleri ve ticaret meslek liselerinde çalışan öğretmenlerde stres yaratan nedenler ve bunların stres yaratma dereceleri bir araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1998) **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K., T. Skovholt ve K. Ü. Açıkgöz (1997). **Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri Türkçe Formu**. Yayımlanmamış Araştırma Raporu.
- Akat, İ. (1984). **İşletme Yönetimi**, İzmir: Üçel Yayımcılık Dağıtımçılık.
- Akat, i., Budak, G., ve Budak, G. (1994). **İşletme Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım A. Ş. ISBN 975-486-392-X
- Aldemir, M. C., A. Ataoğlu ve G. B. Solakoğlu (1993). **Personel Yönetimi**, İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Anderson, J. G. (1968). **Bureaucracy in Education**. Baltimore, Md: Johns Hopkins Universty Press.
- Arıcı, H. (1990). **İstatistik, Yöntemler ve Uygulamalar**, Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Arseven, A. D. (1994). **Alan Araştırma Yöntemi**. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Astley, W. G. (2000) “**The Two Ecologies: Population and Community, Perspective on Organizational Evolution**”,
<http://www.src.uchicago.edu/ssrl/prelims/orgs/orgsl.html>.
- Ataklı, A. (1999). “**Stres kaynakları, Stresin Öğretmenlik Mesleğindeki Yeri, Okul Yönetici ve Velilerin Anlayışlılık Düzeyi Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri**”. Ankara: Amme İdaresi Dergisi, cilt 32, sayı 2, s. 59-67.
- Aydın, M.(1984) **Çağdaş Eğitim Denetimi**, İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. 1994. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (2000) “**Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim**” **Eğitim Yönetimi**, s. 55-81 Sayı 21, Ankara: Önder Matbaası
- Bacharach, S. B., C. Bauer ve S. Conley (1986) “**Organizational Analysis Of Stress: The Case of Elementary and Secondary Schools**” **Work and Occupations**, 13, 1; 7-32.
- Balcı, A. (2000) **Örgütsel Gelişme**, Ankara: PEGEM Yayıncılık.

- Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti. ISBN 975-95682-1-7.
- Baldrige (1983). "Organizational Characteristics of Colleges and Universities" **The Dynamics of Organizational Change in Education**, ABD.
- Baltaş, A., Baltas, Z.(1986) **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. Cenker Yayınevi.
- Baransel, A. (1993). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, I. Cilt, İstanbul: Avcıol Basım Yayın. İşletme Fakültesi Yayın No: 257
- Başar, H. (1998) **Eğitim Denetçisi**, Ankara: Önder Matbaacılık. PEGEM Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1991). **Örgütsel Davranış**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baykul, Y. (1996) **İstatistik (Metotlar ve Uygulamalar)**. Ankara: Lazer Ofset
- Baykul, Y., F. Turgut. (1992) **Ölçeleme Teknikleri**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Blau, P. M.(1972). "A Formal Theory of Differentiation In Organization" **The Formal Organization** s.185-209
- Blase, J. J. (1986). "A Qualitative Analysis Of Sources Of Teacher Stress: Consequences For Performance" **American Educational Research Journal**, XXIII, I. 13-40.
- Bolman, G. L., ve Deal, T. E. (1984). "Getting Organized: The Structural Approaches." **Modern Approaches To Understanding and Managing Organizations**. Washington; Jossey Bass Publishers, s. 27-49
- Borg, M. G. ve Falzon, J. M. (1989) "Stress and Job Satisfaction Among Primary Schools Teacher in Malta." **Educational Review**. Vol. 41, No:3 s. 271-279
- Boyan, N. J. (1969). "Okulun Yetke Yapısında Öğretmenin Ortaya Çıkan Rolü." (Çev: Ümit Karaman), Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak.** Cilt: 16, Sayı 2, S.
- Budak, G. (1982). "Bürokrasinin Kavramsal Gelişimi, Temel Öğeleri ve Endüstriyel Bürokrasi Üzerine Uygulamalı Bir Model Yaklaşım", DEÜ. İ. İ. B. Fakültesi, İzmir: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Bursalioglu, Z. (1997). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, Doğuş Matbaası, ISBN: 975-7251-04-6.
- Bursalioglu, Z. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: şafak Matbaacılık Ltd. şti. Pegem Yayınları no: 9
- Bush, T. (1995). **Theories of Educational Management**, Paul Chapman Publising Ltd. 144, Liverpool Road London. N1 1LA
- Büyük Larousse, (1986) İstanbul: İnterpress Basın ve Yayıncılık, cilt 4, s.2054
- Campbell, R. F., T. Flemeing., L. J. Newell ve J. W. Bennion (1987). **A History of Thought and Practice in Educational Administration**. Amsterdam: Teachers College Press.
- Chapman, J. D. (1990) **School-Based Decision-Making and Management: Implications for School Personnel**, London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, s. 42-64.
- Cheng, Y. C. (1996). School-based Decision-making and Management, "School Effectiveness and School Based Management: A Mechanism for Development, London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, s.42-64
- Crozier, M. (1970) "Bürokratik Düzenli Bir Örgütün Yönetim Düzeyinde İnsan İlişkileri." (çev: İnal Cem Aşkun). Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi, C. G., No:2
- Crozier, M. (1981). "Yönetimde Tutukluk." **Yönetim**. (çev: M. Kazancı). Derleyen, ř. Öz- Alp. Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akedemisi Yayını, s. 103-110.
- Cumhuriyet, 5 Temmuz (1999).
- Çelik, V. (1997). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dağlı, A. (1996). "İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi" Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara: Hacattepe Üniversitesi.
- Davis, K. (1982). **İşletmede İnsan Davranışları** (Çev: Kemal Tosun ve diğerleri), İstanbul: İstanbul Matbaası.

- Demirbolat, A. (1997). **İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışma Yaratan Durumlar ve Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri** Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dereli, T.(1976). **Organizasyonlarda Davranış**. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu.
- Eren, E. (1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İşletme Fak. Yayın No: 20.
- Ergun, T. ve A, Polatoğlu (1988). **Kamu Yönetimine Giriş**. TODAİE NO: 222, Ankara: Olgaç Matbaası
- Ersan, N. (1985). **Yönetim ve Otorite**, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ertekin, Y. (1993). **Stres ve Yönetim**. Ankara: TODAİE No.253.
- Eryılmaz, B.(1993). **Bürokrasi**. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Fayol, H. (1949). **General and Industrial Management**, Pitman Publishing, London.
- Findley, C. V. (1994) **Osmanlı Devletinde Bürokratik Reform Babıali (1789-1922)** (çev:Latif Boyacı ve İzzet Akyol)). İstanbul: İz Yayıncılık. ISBN:975-355-100-2
- Findley, C. V. (1996) **Kalemiyeden Mülkiyeye**. Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi, (Çev: Gül Çağalı Güven). Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul: Numune Matbaacılık, ISBN 975-333-056-1
- Fişek, K. (1979). **Yönetim**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Fred, C. L., A. Ornstein. C. (1996). "Organizational Structure" **Educational Administration**. Concepts and Practices. By Wadsworth Publishing Company A Division of International Thomson Publishing, Inc, ABD.
- Gaziel, H. H ve I. Weiss (1989) "School Bureaucratic Structure, Locus of Control and Alienation Among Primary Schoolteachers", **Resarch in Education**, Edinburgh: No:44, s. 57-66
- Gibson, L.J., M. J. Ivancevich. (1988). **Organization Behavior Structure Proesses**, ABD.
- Gouldner, A. (1964). **Patterns of Industrrial Bureaucracy**. New York, Free Press.

- Green- Reese, S., D. J. Jhonson ve W. A. Campbell (1991). "Teacher Job Satisfaction and Teacher Job Stress: School Size; Age and Teaching Experience." **Education**, 112,2 : 247-202.
- Grenfied, İ. (1987). **Instructional Leadership**. ABD. Library of Congress Catoloning in Publication Data. Printed in.
- Hall, R. H. (1972). "Processionalization and Bureaucratization" **The Formal Organization**, Basic Books Publishers, New York London, 143-161.
- Hall, R. H. (1963). "The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assesment." **American Journal Sociology**, s. 69: 32-40.
- Harris, K. R., G. Halpin ve G. Halpin. (1995) "Teacher Characteristics and Stress" **Journal of Educational Research**, 78, 61: 346-350
- Heper, M. (1973). **Modernleşme ve Bürokrasi (Karşılaştırmalı Kamu Yönetimine Giriş)**, Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, G-3, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Heper, M. (1976). "Osmanlı Türk Bürokrasisinde Modernleşme Saf Patrimonyalizmden Patrimonyal Yasallığa Geçiş." **Yönetim Sosyolojisi (Yönetim Sosyolojisi Kollokyumuna Sunulan Bildiriler- Tartışmalar 14-15 Ekim. Ankara: TODAİE. s. 51-76**
- Hoy, W. K., C. G. Miskel (1982). **Educational Administration**, (çev: Abdurahman Tanrıöğen). Random House, New York.
- Huczynski, A. A., Buchanan, D. A. (1991).**Organizational Behaviour**, An Introductory Text. By Prentice Hall International (UK) Ltd. Printed and Britain at the Universty Press, Cabridge.
- Joo, S. H. (1981). "Relationship Of School Bureaucratization, Elementary School Teachers' Professional and Bureaucratic Orientation, Conflict, and Job Satisfaction in A Selected School District" **Educational, Administration. Universty of Minnesota** <http://wwwlib.umi.com/dissertation/tulleit/8206368>
- Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- Katz, D., R. Kahn, I. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. (Çev: Halil Can, Yavuz Bayer). TODAİE. No: 167. Ankara: Doğan Basımevi.
- Koçel, T. (1998). **İşletme Yöneticiliği**. (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik- Modern- Çağdaş Yaklaşımlar.) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. ISBN : 975-486-304-0.
- Koçman, E. A. (1996). **Örgüt Mitleri**, Malatya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kyriacou, C. (1987). "Teacher Stress and Burnout: An International Review." **Educational Research**, 29.2
- Lipham, J. M., R. E. Rankin, Jr. J. A. Boeh (1985). **The Principalship: Concept, Competencies and Cases**, New York: Longman, ss. 80-95
- Lungu, G. F. (1985). "In Defence of Bureaucratic Organization in Education" **British Educational Management and Administration Society**, s. 172-178.
- Lunenburg, F. C., A.C Ornstein. (1996) "Organizational Structure", **Educational Administration Concept and Practices**, Wadsworth Publishing Company, s. 25-55.
- Manthei, R., A. Gilmore, B. Tuck ve V. Adair (1996) "Teacher Stress In Inter Mediate School." **Educational Research** 38,1:3-9
- Manthei, R., ve R. Solman (1998). "Teacher Stress and Negative Outcomes in Canterbury State Schools," **New Zeland Journal of Educational Studies**, 23, 2: 145-163
- Mardin, Ş. (1992). **Türkiye’de Toplum ve Siyaset**. İstanbul: İletişim Yayınları
- Merton, R. (1957). "Social Theory and Social Structure." Glencole: IL: Free Press, s.195-206. [Http:// www.rutnet.edu/~iridencr/courses/MERTONR2.HTML](http://www.rutnet.edu/~iridencr/courses/MERTONR2.HTML)
- Meyer, J. ve Rowan B. (1983). "The Structure Of Educational Organizations" **The Dynamics Of Organizational Change In Educational**. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California s.60-86
- Miller, T. L. (1990), "Perception of Work-Related Stress Among Principals As Related To Belief Systems And Perception Of Bureaucratization Of School District (Stress)" **Educational, Administration** (0514) Doktora tezi Oklohama State Unıvarsty. [http:// wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9119890](http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9119890)

- Morgan, G. (1993) **İşte ve Yaşamda Stresle Başa Çıkmanın Yolları**, (Çev:Şebnem Çağla), İstanbul: Ruh Bilimleri Yayınları
- Mouzelis, N. P. (1968). **Organization and Bureaucracy: An Analysis of Modern Theories**. Chicago: Aldine Publishing.
- Norfolk, D. (1989) **İş Hayatında Stres**, (Çev: Leyla Serdaroğlu), İstanbul: Form Yayınları, No 3.
- Oktay, C. (1997). **Siyasal Sistem ve Bürokrasi, Yükselen İstemler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi** İstanbul: Der Yayınları.
- Onaran, O. (1971). **Örgütlerde Karar Verme**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Özen, Ş. (1993) **Bürokratik Kültür 1. Yönetimsel Değerlerin Toplumsal Temelleri**. TODAİE. Ankara: Takav Matbaası.
- Pacwood, T. (1989). "Return to Hierarchy" **British Educational Management And Administration**. Society. S.9-15.
- Pehlivan, İ. (1993) "Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe üniversitesi.
- Pehlivan, İ. (1998) **Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik**, Ankara: Önder Matbaacılık. PEGEM Yayınları. ISBN 975-7251-40-2
- Peker, Ö. (1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Punch, R. H. (1969) "Bureaucratic Structure in School: Towards Redefinition and Measurement" **Educational Administration Quartle**, s. 43-45
- Runciman, W. G.(1962). **Toplumsal Bilim ve Siyaset Kuramı**. (Çev: Erol Mutlu) Verso Anonim Şirketi.
- Robbins, S. P. (1994) **Örgütsel Davranışın Temelleri** (çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir: ETAM A.Ş.
- San, C. (1971). **Max Weber'de Hukukun ve Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi** Ankara: Sevinç Matbaası, İktisadi ve İdari İlimler Akademisi Yayınları No: 47.
- Sabuncuoğlu, Z., M. Tüz. (1995) **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Samuel, H., Klarreich, PH. D. (1999). **Stressiz Çalışma Ortamı**. (Çev: Bengi Güngör). Ankara: Öteki Matbaası ISBN 975-7782-32-7.
- Spinks, R. L. (1980) "The Relationship Between The Level of Bureaucratization And The Level of Professionalizm And School Climate" **Education, Administration** (0514) Doktora tezi, Oklahoma State Universty. [Http://www.Lib.umı.com/dıssertations/fullcit/8027218](http://www.Lib.umı.com/dıssertations/fullcit/8027218).
- Seçkin, N. (1993). "Okul Müdürlerinin Kız Meslek ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri" (yayımlanmamış araştırma raporu). Ankara: G. A. Mesleki Eğitim Fakültesi.
- Sergiovanni, T.J ; Starrat, R. J. (1993). **Supervision A Redefinition**. Newyork: Mc Graw-Hill inc., ISBN: 0-07-056339-X, s. 40-50.
- Solman, R. ve Feld, M. (1989). "Occupational Stress: Perceptions Of Teachers İn Catholic Schools". **Journal Of Educational Administration**, 27, 3: 55-68.
- Şahin, N. H. ve Batıgün, A. D. (1997). "Bir Özel Hastahane Sağlık Personelinde İş Doyumu ve Stres." **Türk Psikolojisi Dergisi**. 12(39). S.57-71
- Şaylan, G. (1986). **Türkiye'de Kapitalizm, Bürokrasi ve Siyasal İdeoloji**, Ankara: Başarı Matbaası, V Yayınları.
- Mc. Taggart (1989). J. " Bureaucratic Ratonality and Self-Educating Profession: The Problem of Teacher Privatizm." **Curriculum Studies**, Vol. 21, No: 4, 345-361.
- Tezcan, M. (1988). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Olgaç Matbaası
- Tezbaşaran, A.A. (1997) **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, J. D. (1976) **Örgütler Çalışırken Yönetim Teorisinin Toplum Bilimsel Temeli**, (çeviren: Ural Sözen, Tengiz Üçok). Ankara: Kalite Matbaası.
- Thompson, V. A. (1973) "Bureaucracy and Bureaupathology," **Organizational Behavior And The Practice Of Manegement**, Scott, Foresman and Company Glenview, İllinois Brighton, England. s. 404-413

- Tosun, (1984). **İşletme Yönetimi**. İstanbul: Mars Basım Yayın ve Dağıtım Ltd. Şti, Venüs Ofset.
- Trevar, C. J. Ve C. Cooper (1993). "Mental Health, Job Satisfaction And Occupational Stress Among UK Teacher", **Work& Stress**, VII,3: 203-219.
- Udy. J. S. (1972). "Bureaucracy and Rationality in Webers's Organization Theory: An Empirical Study." **The Formal Organization**, Basic Books Publishers, New York London, 17-23
- Weber, M. (1990) "Legitimate Authority and Bureaucracy" **Organization Theory** Penguin Books Ltd, Registered Offices: Harmondsworth, Middlesex, England. s.3-15.
- Weber, M. (1996) **Sosyoloji Yazıları** (Çeviren: Taha Parla) İstanbul: İletişim Yayınları, ISBN 975-470-525-9
- Weber, M. (1986). "The Ideal Bureaucracy." **Management Classics**. Business Publications, inc. Texas, 75075. s. 220-226.
- Weick, K. (1983). "Organizational Characteristics of Colleges and Universities." **The Dynamics Of Organizational Change In Education**, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California s. 38-58
- Woodruff, J. B. (1983). "The Relationship of Teacher Perceptions of The Degree of Bureaucratization and Professionalization and Their Compliance With Administrative Directives" **Education, Administration**. Mississippi State University. <http://www.lib.com/dissertations/fullcit/8413966>.
- Zoraloğlu, Y. R. (1998). "Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları" Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

EK 1

Değerli Meslektaşım,

Okullar bürokratik olarak yapılandırılmış örgütlerdir. Bürokratik olarak yapılandırılmış örgütler ise bazı özellikler taşırlar. Bu özellikler; otoritenin hiyerarşik bir yapıda olması (ast-üst ilişkisi), çalışanların uymak zorunda olduğu kural ve düzenlemelerin bulunması, resmi ilişkilerde bireysel değerlerin ve kişisel ilişkilerin dikkate alınmaması (nesnellik) ve işleyişte standartlaşmış bir yolun izlenmesidir.

Bu çalışmanın amacı, yukarıda belirtilen özelliklere uygun bir işleyişin liselerde gerçekleşme derecesini belirleyebilmektir. Sizlerden istenen, şu anda çalıştığınız okulda, yukarıda belirtilen özelliklerin ne derecede gerçekleştiğine ilişkin algınızdır. Elde edilen veriler başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi vereceğiniz yanıtların içtenliğine bağlıdır. Verdiğiniz bilgiler toplu olarak değerlendirileceğinden kimliğinizle ilgili bilgilere gerek yoktur.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi
Namık Öztürk
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi

BÖLÜM I

Bu bölümde bireysel özelliklerinizle ilgili maddeler yer almaktadır.

1. **Cinsiyetiniz**
 - a) Kadın
 - b) Erkek
2. **Yaşınız**
 - a) 30 ve altı
 - b) 31-40
 - c) 41 ve yukarısı
3. **Meslekteki kıdeminiz**
 - a) 1-10 yıl
 - b) 11-20 yıl
 - c) 21 yıl ve yukarısı
4. **Branşınız**
 - a) Sosyal bilimler
 - b) Türk Dili ve Edeb.
 - c) Fen bilimleri ve matematik
 - ç) Güzel san. ve beden eğit.
 - d) Meslek dersleri
5. **Çalıştığınız okulun türü**
 - a) Genel lise
 - b) Kız meslek lisesi
 - c) Özel lise
 - ç) İmam hatip lisesi
 - d) Ticaret mes. ve endüstri meslek lisesi
6. **Çalıştığınız okulun bulunduğu yerleşim biriminin adı**

OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Açıklama: Aşağıda bürokratik özelliklerle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen seçeneklerden katıldıklarınızı işaretleyiniz.						
1	Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.					
2	Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.					
3	Bu okulda herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz.					
4	İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.					
5	Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.					
6	Bu okulda, herhangi bir kurala aykırı davranan herkes aynı yaptırımla karşılaşır.					
7	İdareciler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
8	Öğretmenlerden bazılarının idarecilerle yakın ilişkiler içinde olması işlerin aksamasına neden olmaktadır.					
9	Bu okuldaki öğretmenleri anlamak oldukça zordur.					
10	Bu okuldaki hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.					
11	Okul müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.					
12	Kurallar, okuldaki herkes için geçerlidir.					
13	Okul müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.					
14	İdareciler bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
15	Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.					
16	Bir karar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınmaktadır.					
17	Nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.					
18	Resmi yazışmalarda, önceden belirlene yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.					
19	Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.					
20	Öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.					
21	Yapılacak bir işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.					
22	Bu okulda prosedürüne uygun olmayan hiçbir iş kabul görmez.					
23	Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.					

24	Yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul idaresi tarafından önceden belirlenmektedir.					
25	Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedürüne uydurulmaktadır.					
26	Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.					
27	Bu okulun tüm çalışanları aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.					
28	Bu okulda herkes kafasına göre iş yapmaktadır.					
29	Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.					
30	Okulda uyulması gerekli davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.					
31	Bu okulda yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden bildirilmektedir.					
32	Yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.					
33	Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.					
34	Bu okulda, başarılı her çalışan takdir edilir.					
35	Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.					
36	Bu okulda hakeden herkese takdir ve teşekkür verilir.					
37	Bu okulda ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.					
38	Okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır.					
39	Okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.					
40	Öğrenci disiplin işleri disiplin yönetmeliğine uygun olarak yapılır.					
41	Öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.					
42	Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenmiştir.					

MİNNESOTA ÖĞRETMEN GERİLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, öğretmenlerin gerilim (stres) düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeği içtenlikle yanıtlamanız doğru sonuçlara varmayı sağlayacaktır. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır ve toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle, cevap kağıdına adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Mad. No:	Açıklama: Aşağıda gerilim (Stres) düzeyi ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin sizde yarattığı stres düzeyini yanda verilen seçenekler arasından bularak işaretleyiniz.	Hiç	Çok az	biraz	çok	Çok fazla
1	Mesleksel gelişme olanaklarının bulunmayışı					
2	Sürekli olarak zaman darlığı çekmem					
3	Sekreterlik vb. hizmetlerin verilmeyişi					
4	Kağıt okuma, not doldurma vb. işlerin çokluğu					
5	Anababaların eleştirel ve saldırgan tavırları					
6	İş çevremde benden mükemmel olmamın beklenmesi					
7	İşyükünün çok fazla olması nedeniyle kendime zaman ayıramamam					
8	Kendimi geliştirme olanaklarının bulunmayışı					
9	Öğrencilerin saygısızlığı					
10	Hizmet öncesi eğitim yetersizliği					
11	Yapacak çok fazla işin olması					
12	Başarım değerlendirecek ölçütlerin iyi tanımlanmamış olması					
13	Eğitim programı vb. değişiklikler yapıldığı zaman onlara uyum sağlamamı kolaylaştıracak eğitim verilmemesi					
14	Görevlerimin iyi tanımlanmamış olması					
15	Müdür, müfettiş, anababa vb. kişilerin işime karışmaları					
16	Çelişkili rol beklentileri (öğretmenlik, disiplin sağlayıcılık)					
17	Program amaçlarının açık olmaması					
18	Öğrencinin ileriki yaşamına önemli bir etki yapıyor olmak					
19	Öğrencilerin kötü davranışları					
20	Sınıftaki eksikleri tamamlamak için kendi paramı harcamak zorunda kalmam					
21	Hizmet içi eğitim yetersizliği					
22	Okulda öğretimle ilgisi olmayan işler yapmak					
23	Kalabalık sınıflar					
24	Harita, film vb. görsel-işitsel araçların bulunmaması					
25	Öğretmen olarak benden beklenenlerin netleşmemiş olması					
26	Kütüphane, öğretmen odası, spor Salonu, yemekhane vb. fiziksel olanakların yetersizliği					
27	Isıtma, aydınlatma gibi fiziksel koşulların yetersizliği					
28	Sınıfların darlığı					
29	Defter, kitap, kalem vb. benzer malzemelerin yetersizliği					
30	Üstlerin destekleyici olmaması					
31	Mesleksel ilerlemede karşılaşılan haksızlıklar					

32	İşimi yaparken bağımsız davranma olanağının bulunmaması					
33	İşe başlarken karşılaşılan haksızlıklar					
34	Atamalarda görev ve yer seçme hakkının verilmemesi					
35	Başarılı öğretmenin ödüllendirilmemesi					
36	Hükümetin kararlı bir eğitim politikası izlememesi					
37	Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşük olması					
38	Saygı görememe					
39	İşle ilgili sorunların çözümünde müdürün yardımcı olmaması					
40	Öğretmenler arasında işbirliğinin bulunmaması					
41	Diğer öğretmenlerin görevlerini iyi yapmaması					
42	Eğitim politikaları ile ilgili kararlarda etkili olamamak					
43	Dernek, sendika gibi mesleksel örgütlerin bulunmayışı/ yetersizliği					
44	Maaşların düşüklüğü					
45	İş güvenliğinin bulunmaması					
46	Öğretmenliğin sıkıcı olması					
47	Öğrettiklerimin sıkıcı olmaması					
48	Öğrencilerin beslenme, giyim, güvenlik gibi temel gereksinimlerinden sorumlu olmak					
49	Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar					
50	Görevimi layıkıyla yapabilmem için yeterli zamanı bulamam					
51	Okulda ders programlarının hazırlanması vb. kararlarda görüşümün alınmaması					
52	Müfettişlerin övmekten çok eleştiriyor olması					
53	Müdürün otoriter davranması					
54	Müdürün ilgisiz, güdüsüz olması					
55	Müdürün yetersizliği					
56	Müdürün kişisel sorunlarını çözmeye yardımcı olmaması					
57	Müdür tarafından yeterli bilgilendirme yapılmaması					
58	Diğer öğretmenlerin yetersizliği					
59	Öğrencilerin devamsızlığı					
60	Öğretmenler arasında karşılıklı saygının bulunmaması					
61	İş amaçlarının açık olmaması					
62	Öğretmenliği istediğim kadar iyi yapamamam					
63	Diğer öğretmenlerin okulla ilgili kararları etkilemeleri ve daha yetkili olmaları					
64	Öğrencilerin verileni anlayamaması ve öğrenememesi					
65	Öğretmenler arasında arkadaşlığın olmaması					
66	Öğrencilerin ilgisizliği					
67	Öğrencilerin kişisel sorunları (örneğin; aile içi geçimsizlik, bunalım vb.)					
68	Öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu madde kullanmaları					
69	Anababaların olumsuz etkileri					
70	Anababaların ilgisizliği					
71	Anababaların, öğrencilerin başarısızlığı nedeni ile öğretmeni suçlamaları					
72	Anababaların tehdit ve baskıları					
73	Öğretimi öğretmenden daha iyi bildiğini düşünen anababalar					
74	Açık olmayan sorumluluk					
75	Dersten çıkamamama, öğretim yılı içinde izin alamamama gibi nedenler					
76	Eğitim sistemini değiştirme güç ve yetkisinin olmaması					

EK 3
OKULLARDAKİ BÜROKRATİK ÖZELLİKLER ÖLÇEĞİNİN MADDE TEST
KORELASYONLARI

Mad. No:	r
1	0,58*
2	0,62*
3	0,49*
4	0,45*
5	0,36*
6	0,62*
7	0,65*
8	0,58*
9	0,44*
10	0,41*
11	0,59*
12	0,56*
13	0,63*
14	0,57*
15	0,47*
16	0,42*
17	0,54*
18	0,52*
19	0,37*
20	0,41*
21	0,48*

Mad. No:	r
22	0,60*
23	0,50*
24	0,43*
25	0,63*
26	0,33*
27	0,56*
28	0,59*
29	0,48*
30	0,44*
31	0,56*
32	0,52*
33	0,31*
34	0,64*
35	0,47*
36	0,63*
37	0,62*
38	0,70*
39	0,59*
40	0,46*
41	0,48*
42	0,33*

EK 4
OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ'NİN ALT BOYUTLARIN İLİŞKİN FAKTÖR YÜKLERİ

Madde No:	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
33	0.60			
30	0.59			
23	0.53			
29	0.38			
3		0.74		
1		0.69		
4		0.65		
2		0.57		
27		0.55		
10		0.49		
5		0.48		
7			0.76	
13			0.72	
17			0.69	
14			0.68	
37			0.66	
11			0.65	
8			0.62	
36			0.61	
34			0.56	
25			0.56	
38			0.55	
15			0.54	
39			0.54	
35			0.52	
6			0.49	
28			0.48	
12			0.45	
9			0.42	
42				0.61
24				0.57
31				0.56
41				0.55
21				0.53
18				0.52
26				0.50
22				0.50
20				0.50
40				0.49
32				0.48
16				0.41
19				0.36

EK 5**Minnesota Öğretmen Gerilimi Türkçe Formunun Alt Boyutlarına İlişkin
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları**

Alt boyutlar	Madde No	Güvenilirlik Katsayısı
I (Müdür)	30,39,40,41,51,54,55,56,57,58,60,63	0.87
II (Eğitim Politikaları)	12,35,36,37,38,42,43,44,45,52,76	0.81
III (Veli Öğretnci İlgisizliği)	49,59,62,64,65,66,67,68,69,70	0.78
IV (Fiziksel ve İşle ilgili koşullar)	1,8,15,16,22,23,24,26,27,28,29,32,33,34	0.83
V (Belirsizlik)	6,10,13,14,17,21,25,46,47,48,61,74	0.77
VI (Veli Baskısı)	5,18,20,71,72,73,75	0.70
VII (İş yükü)	2,3,4,7,9,11,19,50	0.72

EK 6

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10 2 MAYIS 1999

SAYI :B.08.4.MEM.4.35.00.11-600.1/
KONU:Tez Çalışması

40695

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ :Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.05.1999 tarih ve 267 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Yönetimi ve Denetim) Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Namık ÖZTÜRK'ün "Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri" konulu bir anket uygulaması yapmak istediği Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

İstenilen tez uygulamasını, İlişik listede isimleri belirtilen okullarda okul müdürlüğü'nün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Tensiplerinize arz ederim.

Zeki Bulgin İNANLI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/ MAYIS /1999
M. Hisan UĞURCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı