



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARININ BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ALİ KOZAK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Temmuz, 2016

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARININ BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ali KOZAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Danışman: Doç.Dr. M. Akif HELVACI

Uşak
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temmuz 2016

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ALİ KOZAK

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Danışman: Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Bu araştırma, Denizli İli Çivril İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını belirleme ve bazı değişkenler açısından inceleme amacıyla yapılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlardan; bilimsel yönetim yaklaşımı, bürokratik yönetim yaklaşımı, insan ilişkileri yaklaşımı, sistem yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve Z kuramı yönetim yaklaşımlarını hangi düzeyde benimsedikleri, bunun yanısıra en yüksek ve en düşük düzeyde gösterdikleri yönetsel yaklaşıma ilişkin görüşlerin cinsiyet, branş, öğrenim durumu, kıdem, okuldaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Denizli ili Çivril ilçesi sınırları içinde bulunan tüm devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 37 ilkokul ve ortaokul bulunmaktadır. Bu okullarda 467 öğretmen görev yapmaktadır. Bu araştırmada örneklem alınmamış evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılara Helvacı ve Keçeci (2012) tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği' uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi; öğrenim durumu, kıdem, okuldaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetsel davranışlar daha çok neoklasik yönetim yaklaşımlarına uygun olduğu ve daha az klasik

yönetim yaklaşımına uygun davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin “bilimsel” ve “bürokratik” yönetim yaklaşımını “az” düzeyinde; “insan ilişkileri”, “sistem yaklaşımı”, “Z-kuramı” yönetim yaklaşımını “çok”, “durumsal yaklaşımı” ise orta düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanısıra, okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark meydana geldiği saptanmıştır. Yine okul yöneticilerinin sistem yaklaşımı bağlamında öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı; ancak branş, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Yöneticisi, Yönetimsel Yaklaşımlar, Klasik Yönetim, Neo Klasik Yönetim

ABSTRACT
MANAGERIAL APPROACHES DEMONSTRATED BY SCHOOL
ADMINISTRATORS

Ali KOZAK

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Uşak University, The Institute of Social Sciences, June 2016

Thesis Supervisor: Associate Professor Mehmet Akif HELVACI

The purpose of this research is to determine the managerial approaches demonstrated by school administrators working within the boundaries of Çivril District Government Primary and Secondary Schools and at the same time, this research aims to determine the level of school administrators' managerial behaviours consisting of scientific management approach, bureaucratic management approach, human relations approach, system approach, contingency approach, theory Z approach. Moreover, this research aims to determine whether school administrators' the highest and the lowest levels of managerial approaches differentiate or not subproperties as gender, branch, education status, seniority, work duration at the current school and the number of teachers in the schools.

The population of the research is the teachers working within the boundaries of Çivril District 37 Government Primary and Secondary Schools. 467 teachers working in these schools participated in the study.

The personnel information form and the scale of evaluation of managerial approaches of school administrators developed by Helvacı and Keçeci (2012) were used. In the analysis of data from the scales, SPSS program was used. T-test has been applied for determining teachers' opinions about managerial behaviours of school administrators and whether opinions differentiate or not on the basis of gender and branch variables. ANOVA is used to identify whether or not there is a significant relationship between teachers' opinions about managerial behaviours of school administrators and variables such as education status, seniority, work duration at the current school and the number of teacher in the school.

Research findings Show that among the managerial approaches demonstrated by school administrators, the highest level is neo-classical approach and the lowest level is classical approach. In this context, according to research findings concerning managerial approaches demonstrated by school administrators, scientific and bureaucratic management approaches are in 'low' level; human relations, system approach and theory Z approach are in 'high' level; contingency approach is in 'middle' level. Moreover, It is found that teachers' opinions concerning to school administrators' scientific management approach didn't show a significant difference between such variables as gender, branch, seniority, work duration but showed a significant difference about the number of teachers. In addition, it is found that teachers' opinions concerning to school administrators' system approach didn't show a significant difference about gender and seniority however, showed a significant difference about branch, work duration, the number of teachers.

KeyWords: School Administrator, Managerial Approaches, Classical Management, Neo-Classical Management

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali KOZAK'ın 'Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Yaklaşımlarının İncelenmesi' başlıklı tezi/...../..... tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ**İMZA**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. M. Akif HELVACI.....

Üye: Doç. Dr. İbrahim H. ÇANKAYA.....

Üye: Yrd.Doç. Dr. Gökhan TUZCU.....

Üye: Yrd. DoçDr. Gökhan DEMİRHAN.....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Hakan GÜLVEREN.....

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Asım ARI

ÖNSÖZ

Araştırma süreci boyunca emeği geçen, veri toplama aşaması sırasında okullarda yardımlarını esirgemeyen okul müdürlerine ve değerli zamanlarını ayırarak anketleri cevaplandıran öğretmenlere, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar yaşadığım her türlü sorunda benimle beraber olan, desteklerini benden esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmada bana yol gösteren danışman hocam Mehmet Akif HELVACI'ya, bilgi ve deneyimlerini sabır, içtenlik ve hoşgörülle benimle paylaştığı değerli katkı ve önerileriyle eksikliklerimi tamamlamama yardımcı olduğu için teşekkürlerimi sunarım.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: ALİ KOZAK

Doğum Yeri ve Doğum Tarihi: UŞAK-20/03/1967

Lise Öğrenimi : Uşak İmam-Hatip Lisesi

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Bildiği Yabancı Diller: Almanca, Arapça

İş Deneyimi: Öğretmenlik ve Yöneticilik

Çalıştığı Kurumlar:

- 1990-1993: Muş/Merkez MEV Fatih İlköğretim Okulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
- 1993-1994: İstanbul Askerlik Hizmeti Yedek Subay
- 1994-1995: Muş/Merkez MEV Fatih İlköğretim Okulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
- 1995-1996: Aydın İli Söke İlçesi Söke Lisesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
- 1996-2000: Uşak/Merkez Muzaffer Mert İlköğretim Okulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
- 2000-2004: Uşak/Merkez Mehmet Sadık Boz İlköğretim Okulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
- 2004-2013: Uşak/Merkez Turhan Akçay İlköğretim Okulunda Müdür Vekilliği ve Müdür Yardımcılığı
- 2013-2014: Uşak/Merkez Mehmetçik İlkokulu Müdür Yardımcılığı
- 2014: DENİZLİ/Çivril İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü devam etmekte.

İletişim Adresi:

Cumhuriyet Mah. Saffet Efendi Sk.

No:25/11

Merkez-Uşak

Tel - 05368521667

E-mail : alkozak@hotmail.com.tr

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. SAYILTILAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR	4
1.5. TANIMLAR.....	5
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. BİR ÖRGÜT OLARAK OKUL VE YÖNETİMİ.....	6
2.1.1.Yönetim Kavramının Tanımı	6
2.1.2. Okul Yönetimi	7
2.1.3.Okul Yöneticisi Olarak Müdür	8
2.1.4.Okul Müdürünün Yetiştirilmesi	11
2.1.5.Okul Müdürünün Liderliği	13
2.2. LİDERLİK KURAMLARI	15
2.2.1.Öğretimsel Liderlik	15
2.2.2. Dönüşümcü Liderlik.....	17
2.2.3.Teknoloji Liderliği.....	18
2.2.4.Etik Liderlik.....	18
2.2.5.Kültürel Liderlik.....	20
2.3.YÖNETİM KURAMLARI VE EĞİTİM YÖNETİMİNE YANSIMALARI	21
2.3.1.Klasik Yönetim Yaklaşımı	21
2.3.2.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	22

2.3.3. Bürokratik Yönetim Yaklaşımı	27
2.3.4. Neo-klasik (Davranışsal Kuramlar) Yönetim Yaklaşımı	31
2.3.5. İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Hawthorne Araştırmaları.....	33
2.3.6. Çağdaş Yönetim Yaklaşımları (Sistem Kuramları).....	36
2.3.7. Z kuramı	42
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
2. BÖLÜM: YÖNTEM	49
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	49
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	49
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	49
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	51
4. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
4.2 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Bulgular	53
4.3. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?	55
4.4. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Branşa Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?	56
4.5. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Kıdem Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?	57
4.6. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?	58
4.7. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?	59
4.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Bürokratik Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular	61
4.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular	63
4.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular.....	65
4.11. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?.....	67
4.12. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Branşa Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?.....	67
4.13. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Kıdem Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?	68

4.14. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?	69
4.15. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?	71
4.16. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Durumsallık Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular	74
4.17. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Z-kuramı Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular	75
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. SONUÇLAR.....	79
5.2. ÖNERİLER	81
5.2.1.Uygulamacılara Öneriler	81
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler.....	82
KAYNAKÇA	83
Akçay, A.(2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?. Milli Eğitim ...	83
Dergisi. Kış 2003, Sayı:157.....	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Yönetici ve Lider Özellikleri Arasındaki Karşıtlıklar	14
Tablo 4.1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ($n = 402$).....	52
Tablo 4.2. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları bilimsel yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$).....	53
Tablo 4.3 Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre t -testi sonuçları	56
Tablo 4.4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyine ilişkin görüşlerinin branş bakımından t -testi sonuçları	56
Tablo 4.5.1 Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından dağılımı	57
Tablo 4.5.2 Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından ANOVA sonuçları	58
Tablo 4.6.1 Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi bakımından dağılımı	58
Tablo 4.6.2 Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreci bakımından ANOVA sonuçları	59
Tablo 4.7.1 Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı”	

bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından dağılımı	60
Tablo 4.7.2. Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerine okuldaki öğretmen sayısına göre ANOVA sonuçları	60
Tablo 4.7.3 Tukey HSD Sonuçları	61
Tablo 4.8 Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları bürokratik yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$).....	62
Tablo 4.9 Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları insan ilişkileri yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$).....	64
Tablo 4.10 Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları sistem yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$).....	66
Tablo 4.11 Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre t -testi sonuçları	67
Tablo 4.12 Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyine ilişkin görüşlerinin branş bakımından t -testi sonuçları	68
Tablo 4.13.1 Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından dağılımı	68
Tablo 4.13.2 Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından ANOVA sonuçları	69
Tablo 4.14.1 Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi bakımından dağılımı	70
Tablo 4.14.2 Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreci bakımından ANOVA sonuçları	70
Tablo 4.14.3 Tukey HSD Sonuçları	71
Tablo 4.15.1 Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından dağılımı	72
Tablo 4.15.2 Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerine okuldaki öğretmen sayısına göre ANOVA sonuçları	72
Tablo 4.15.3 Tukey HSD Sonuçları	73
Tablo 4.16. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları durumsallık yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$).....	74
Tablo 4.17. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları Z-kuramı yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$).....	75

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

İ.Ö.O. : İlköğretim Okulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Eleman Sayısı

SS: Standart Sapma

YYBÖ: Yönetmelik Yaklaşımları Belirleme Ölçeği

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

F: Frekans



1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM

Okul yöneticileri, okulun etkililiği ve verimliliği açısından çok önemlidir. Çünkü okul yöneticileri, sahip oldukları bilgi ve becerilerle okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemekte ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmektedir (Ağaoğlu vd., 2012).

Yönetim, farklı toplumlarda ve kültürlerde farklı biçimlerle anlaşılabilir da günümüzde genelde bir örgütün madde ve insan kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Yönetim, örgütlerin amaç, yapı, hava ve süreçlerini belirlemeye ve açıklamaya yönelmiş bir bilimdir. Bu anlamda yönetimin, işletme ve hukuk kurallarıyla ilgilenmemesi düşünülemez. Yönetimi en çok uğraştıran konu, bu kuralların uygulanış tarzı olmakla birlikte bu uygulanış tarzını yöneticinin benimsediği yönetim yaklaşımlarının etkilemesidir (Taymaz, 1989). Koçel (1989)'e göre olan her yaklaşım örgüte olan değişik bir bakışı ifade eder. Her yaklaşımın amacı ise belirli amaçları gerçekleştirmek için organizasyonu oluşturan unsurların nasıl bir araya getirileceği ile ilgilidir. Bu nedenle yöneticinin benimsediği yönetim yaklaşımı, örgüt başarısı için bir araç durumundadır.

Günümüzün getirdiği hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında, yönetici ve çalışanların görev ve rollerinde önemli değişimlere sebep olmuştur. Sosyal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişimden payını almıştır. Eğitim kurumlarının bu değişime uyum sağlamasında öncülük görevini üstlenenler ise eğitim yöneticileri olmaktadır. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması kendisinden beklenen rolleri yeterince oynayabilmesine bağlıdır. Eğitim yönetimi, eğitimi şekillendiren, onun niteliğini doğrudan etkileyen bir süreçtir. Bu yüzden kaliteli bir eğitim için; dinamik, etkili ve yönetim süreçlerini sağlıklı bir şekilde işletecek yönetim şarttır. Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin, okulların performansını etkilemekte önemli rolleri

vardır. “İyi bir okulun temel koşulu iyi bir yöneticidir” gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun ya da öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermek durumundadır. Bu anlamda okul müdürlerinin benimsediği yönetim yaklaşımı, onun hizmetinin kalitesini ortaya koyacaktır (Okutan, 2003). Okul yöneticilerinin bunu sağlayıp sağlamadıklarını anlamak için yönetim yaklaşımlarından hangilerini ne düzeyde kullandıklarını bilmekte yarar olacaktır.

Değişik kaynaklarda yönetim yaklaşımları; örgütte kişilerin verimliliğine önem veren klasik yaklaşımlar olarak bilimsel yönetim yaklaşımı ve bürokratik yönetim yaklaşımı, örgüt çalışanların kişiliklerine ve ilişkilerine önem veren neo-klasik yaklaşım olarak insan ilişkileri yaklaşımı, çağdaş yaklaşımlar olarak örgütü bir sistem olarak ele alan, örgütün insani boyutu ile birlikte kuramsal boyutu arasında bir denge sağlayan sistem yaklaşımı, örgüt yönetimi ve yöneticiyi koşullara göre değerlendiren durumsallık yaklaşımı ve örgüt kültürünü önemseyen Z kuramı gibi yaklaşımlar yer almaktadır (Eren, 2003; Koçel, 1989; Kaya, 1996; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Ilgar, 2005; Aydın, 2010; Hicks ve Gullett, 1981; Bursalıoğlu, 2010; Doğan, 2007).

Konuya başka bir açıdan bakıldığında yönetim kuramlarının uygulamaya dönük olmadığı ya da kuramsal çerçevede yetişen eğitim yöneticilerinin alanda uygulayıcı olarak çalışmak yerine akademik çevrelerde kalmayı tercih etmeleri bir sorun olarak görülmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Özellikle Türkiye’de lisans seviyesinde okul yöneticilerinin şu an yetiştirilmemesi ayrı bir problemdir. Milli eğitim bünyesinde çalışan öğretmenleri potansiyel okul müdürleri olarak görevlendirmek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitim ve okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir meslek olduğu bilim çevrelerince kabul edilen bir gerçektir. Avrupa Birliği ülkelerinde okul yöneticisi olabilmek için; temel eğitim koşulu, çalışılan okula öğretmen olabilmek için gerekli diplomaya sahip olmak ve bu ülkelerin bazılarında yöneticilik için belirli giriş eğitimini tercih etmesi (Erden ve Erden, 2005) dikkat çekmektedir. Türkiye’de ise okul yöneticiliğinin bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmemesi ve yönetici adaylarına hizmet öncesinde yöneticilik eğitiminin verilememesinin yarattığı sorun alanlarından biri de okul yöneticisi seçme ve atama sistemindeki rasyonel olmayan keyfi uygulamalardır (Memduhoğlu, 2007). Bunun sonucunda

mesleki olarak bilinmesi gereken yönetim yaklaşımlarını bilmeyen yöneticiler okulu etkili olarak yönetemeyeceklerdir.

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlardan klasik ve neo-klasik ve çağdaş yönetim yaklaşımlarını ne düzeyde benimseyip kullandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede yöneticilerin yetiştirilmesine katkı sağlaması için müdürlerin yönetim kuramlarına nasıl baktıklarını bilmek onların hizmet içinde yetiştirilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin bu yönetim yaklaşımları ne derece uyguladıklarını bilmek eğitim yönetimi alanında çalışanlara, Milli Eğitim Bakanlığının üst yönetim kadrolarında bulunan yöneticilere, alanı yakından takip edenlere bilgi sunacağından bu ve benzeri çalışmalar önemlidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, Denizli ili Çivril ilçesinde devlet ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını belirlemektir. Bununla birlikte en az ve en yüksek gösterdiği yönetsel davranışları bazı değişkenler açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bilimsel yönetim davranışlarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin en az sergilediği bilimsel yönetim davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, branş, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri bürokratik yönetim davranışlarının düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri insan ilişkileri davranışlarının düzeyi nedir?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri sistem yönetimi davranışlarının düzeyi nedir?

6. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri durumsallık yönetim davranışlarının düzeyi nedir?
7. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri Z kuramı yönetim davranışlarının düzeyi nedir?
8. Okul yöneticilerinin en fazla sergilediği sistem yaklaşıma ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, branş, kıdem, hizmet süresi okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma ile elde edilen bulguların, özellikle; ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin hangi yönetsel davranışlara sahip olduğuna ilişkin bir bilgiye sahip olunması; hizmet içi eğitim kapsamında okul yöneticilerini yetiştirme programlarına ışık tutması ve okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları konusuna ilişkin düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları oluşturması açısından önem taşımaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmanın sayıltıları şunlardır:

- a) İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel davranışları, ölçekte yer alan sorularla ölçülebileceği kabul edilmiştir.
- b) Öğretmenler 'Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarını Belirleme' ölçeğine samimi ve içten yanıtlar vermişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli ili Çivril ilçesi sınırları içinde yer alan devlet ilkökul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Bu tip araçların niteliğinden doğan sınırlılıklar bu araştırma içinde geçerlidir.

1.5. TANIMLAR

Okul Yöneticisi: Okul yöneticisi, okulunu bir sistem olarak algılayıp çözümleyebilen, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir biçimde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı olarak görev yapan kişidir.

Yönetmel Davranış: Yöneticinin örgüte, iş görene, çevreye ve yönetmel süreçlere ilişkin her türlü bakış açısını ve bu bakış açısının yönlendirdiği davranışlarını ifade eder.



2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde bir örgüt olarak okul ve yönetimi, okul yöneticisi olarak müdür ve yönetsel yaklaşımlar ile ilgili kavram ve konulara yer verilmiştir.

2.1. BİR ÖRGÜT OLARAK OKUL VE YÖNETİMİ

Eğitim sisteminin üretim alt sistemini oluşturan okullar, sistemin en önemli parçası olarak görülmektedir. Okulun, sistemin hedeflerine ulaşmasında etkin bir role sahiptir.

Okul örgütleri, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulur ve amaçlarına ulaştıkları sürece varlıklarını korurlar. Toplumun eğitim gereksinimini karşılayan öngörülen amaçları gerçekleştirebilmesi, okul çalışanlarının güçlerini etkili biçimde birleştirmelerini gerektirir. Bunun bilinen en iyi yollarından biri okulların, kendilerini eğitim-öğretim takımının bir üyesi olarak algılayan öğretmenler ve takımın önderi olarak algılayan okul yöneticilerine sahip olmasıdır (Demirtaş, 2005).

Okul yönetimi başlığı altında genel olarak, yönetim kavramının tanımı ve örgütler için önemi; okul yönetiminin kapsamı; okul müdürleri ve nitelikleri; yönetim süreçleri ve eğitim yönetiminde liderlik ile ilgili kavram ve konulara yer verilmiştir.

2.1.1. Yönetim Kavramı

Yüz yıllardır insanlığın kaderini etkileyen yönetim olgusu ile ilgili tanımlar yönetimin bilimsel olarak ele alınmasıyla artmıştır. Yönetim ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Örgütlerin amaçlarına ulaşması için yönetime ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda yönetim örgüt için vardır. Örgüt ve yönetim iç içe geçmiş durumdadır. Bir benzetimle örgüt bir anatomi, yönetim ise bir fizyolojidir (Bursalıoğlu, 2000).

Örgütler amaçlarına ulaşmak için çeşitli çalışmalar yapmak zorundadırlar. Faaliyette bulunmayan örgütler devamlılıklarını ve etkililiklerini sağlayamadıkları için amaçlarına

ulaşamazlar. Amaçlara taşıma görevi yönetimindir. Bu noktada yönetim; bir işletmede amaca ulaşma yolunda girişilen çalışmaların düzenlenmesidir (Koçel, 1989; Eren, 2003; Öztürk, 1999). Yönetim bu çalışmaları ise insanlar ile yürütür. Bu nedenle yönetimin örgütü amaçlarına ulaştırabilmesi için öncelikli ihtiyacı insanlardır. İnsanların amaçlara yönlendirilmesi, bu yolda yapılan çalışmalara katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetim; insanları ortak amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmalara yöneltme işi olarak tanımlanmaktadır (Akat ve Üner, 1993). Bir örgütte neler yapılacak ve nasıl yapılacak sorularına verilecek cevaplar yönetim denilen sentezi oluşturur. Burada neler yapılacaktır sorusunun cevapları yönetim biliminin konu alanını ve nasıl yapılacaktır sorusunun cevabı ise yönetim ilke ve tekniklerini kapsar (Kaya,2008).

İnsanlar örgüt amaçları adına düzenledikleri çalışmaları planlı, kasıtlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirirler. Gerçekleştirilen bu çalışmalar örgütte bulunan bireylerin tamamının ürünüdür. Her birey faaliyetlere amaçlar doğrultusunda katkıda bulunur. Bireyler örgütü amaçlarına ulaştırmak için benzer veya farklı görevler üstlenebilirler. Bireyler arasındaki görev dağılımını sağlamak da yönetim kapsamındadır. Yönetim bireyler arasında iş bölümü yaparak amaçlara daha kısa ve etkili yoldan ulaşmaya çalışma faaliyetidir. Bu nedenle yönetimi; örgütün amaçlarına ulaşmak için çalışmaları düzenlemek, bu çalışmalara insanları yönlendirmek ve insanlar arasında iş bölümü yapmak olarak da ifade edilmektedir (Eren, 2003).

Bir örgütün başarılı olması için iyi bir yönetime ihtiyaç vardır. İyi bir yönetimin amacı az insan, az para, az malzeme, az zaman ve az yer kullanarak daha çok verim elde etmektir. Bir başka deyişle; kaynak israfına yer vermeden eldeki olanakları en iyi bir biçimde kullanarak, işlerin daha basit, daha ucuz ve daha iyi yapılmasını sağlamaktır (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999). İyi bir yönetim için yönetim süreçlerinin yerinde ve doğru bir şekilde kullanılması gerekir. Yönetim; planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol fonksiyonları yardımıyla eldeki kaynakları etkin ve verimli bir biçimde kullanarak belirlenmiş amaçlara ulaşma sürecidir (Hicks ve Gullet, 1981; Koçel, 1989; Eren, 2003).

2.1.2. Okul Yönetimi

Günümüzde okullar, bir öğrenme yeri olarak tanımlanmaktadır. Okullardan beklenen ise söz konusu öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Okullar, etkili öğrenmeyi

gerçekleştiremediğinde statü ve güven kaybına uğramakta; varlık nedenini kaybetmiş olmaktadır. Diğer taraftan çağdaş okulların gerçekleştirmeleri beklenen bazı amaç ve işlevleri vardır. Okul ve eğitime yüklenen söz konusu amaç ve işlevler gerçekleştirilemediğinde de bunları başka kurumlar ve birimler üstlenmeye başlamaktadır. Okullar -özellikle resmi okullar- sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği ilkelerine bağlı olarak ülkenin her yerinde, herkese, eşit düzeyde eğitim ve öğrenme fırsatları sunmak durumundadır. Okullar bunu sağlayamadığında toplumda sosyal adalet, sosyal eşitlik ve sosyal hareketliliği gerçekleştirmeleri bir yana sosyal eşitsizliğin kaynaklarından biri olmaya başlar. Bu durumda söz konusu eşitsizlik, okullar aracılığıyla sürekli olarak yeniden üretilir ve meşrulaştırılır (Şişman, 1998).

Eğitim yönetimi, yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Erdoğan (2004) eğitim yönetiminin eğitime makro düzeyde, okul yönetiminin ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaştığını belirtmektedir. Okul yönetimi; eğitim yönetiminin genel kavram ve süreçlerinin okul düzeyinde uygulanmasını konu edinir denilebilir (Balcı, 2010). Bu nedenle; okul yönetimi aynı zamanda eğitim yönetiminin özelliklerini de yansıtır (Balcı ve Pehlivan Aydın, 2001).

Okul yönetimi okulun dolayısıyla eğitimin amcalarına ulaşmak için çeşitli yönetsel faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetlerde genel olarak yönetim süreçlerinin tamamından söz edilebilir. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amcalarına uygun yaşatmaktır (Taymaz,1989). Okul yönetimi bir okulun amaç ve politikalarını gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler eşgüdümle ve yönlendirir (Balcı ,2010).

2.1. 3.Okul Yöneticisi Olarak Müdür

Her okul müdürünün amacı, bakanlığın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmak, var olandan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır (Taymaz, 1989; Gürsel, 1995).

Eğitim yönetimi alanında yapılmış araştırmalar göstermiştir ki nerede bir başarılı okul varsa orada başarılı bir okul müdürü vardır (Aydoğan ve Helvacı, 2010). Okul müdürü okulun

başarısından doğrudan sorumlu olan kişidir. Ayrıca, okul başarısı okul müdürünün aldığı kararlarla ve kararları uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları çözme becerisiyle doğru orantılıdır (Çelikten, 2000).

Okul müdürünün yönetsel etkinliklerinin dayanağı, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği eğitim politikaları ve bu politikalara uygun kanun, tüzük ve yönetmeliklerdir. Okul müdürü çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmektedir. Okul yöneticisi, okulunu bir sistem olarak algılayıp çözümleyebilen, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir biçimde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı olarak görev yapan kişidir (Taymaz, 1989; Demirel, 2001).

Binbaşıoğlu (1983), iyi bir okul ve eğitim yöneticiliği ile ilgili araştırmaların, iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiği üzerinde durduklarını belirterek iyi bir eğitim yöneticisinde bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

- 1) Konumun verdiği güç yerine, geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir.
- 2) Yetkilerini bilgece kullanmasını bilir.
- 3) Herkese karşı anlayışlı ve eşit davranır.
- 4) Örgütünü ve amaçlarını iyi tanır.
- 5) Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurar.
- 6) Sorunların kendisine gelmesini beklemez, sorunları kendisi arar.
- 7) Yüreklidir üzerine aldığı işleri sorumluluk duygusuyla sonuçlandırır.
- 8) Önerilerini ve programlarını dikkatle planlar, uygular ve uygulatır.
- 9) Bir öneriyi savunabilir ya da bir öneriye yapılacak karşı koymaları dikkatle yanıtlayabilir.
- 10) Okul yöneticiliğinde demokrasiye inanır ve onu uygular.
- 11) Bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüştür, iş arkadaşlarını da öyle olmaya özendirir.
- 12) Çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında doğru bilgi verir.
- 13) Eğitime inanır ve öğrencinin yararlarını her şeyin önünde tutar.
- 14) Tutum ve giyimine özen gösterir.
- 15) Düşünerek konuşur ve görüşlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille açıklar.

16) Her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları övmekten çekinmez.

17) İş arkadaşlarının çabalarını düzene koymayı (eşgüdüm sağlamayı) bilir.

18) Okulla toplumun işbirliği yapmasını sağlar, okulu topluma, toplumu da okula yaklaştırmaya çalışır.

19) Yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir.

20) Olayları, adları ve çehreleri anımsayabilir.

Balcı (1993) “Etkili Okul” adlı araştırmasında öğretmenlerin, etkili okuldaki yöneticilere ilişkin algılarını belirlemeye çalışmış ve etkili okuldaki yöneticilerin davranışları olarak şunları belirlemiştir:

1) Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.
 2) Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.
 3) Öğretim programlarını koordine eder.
 4) Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.

5) Personelin okula bağlanmasını sağlar.

6) Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.

7) Sınıflarda olup bitenleri; sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.

8) Sıkça okulun her tarafında görülür.

9) Sürekli öğrenci ile temas halindedir.

10) Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.

11) Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.

12) Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.

İlköğretim okulları yönetmeliğinde okul müdürünün sorumluluğu şu şekilde verilmiştir: ‘Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur.’

Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde ise okul müdürünün görev tanımı ve sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir:“ Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar. Organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek yüksek verim için tedbirler alır. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Personelin sicil raporlarını doldurur. Okul araç gereçlerini ve teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okul bütçesini yerinde ve zamanında kullanır. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor ile sunar. Gerektiğinde yetki ve sorumluluk devreder.”

Okul müdürü de eğitim örgütleri olan okulları etkili yönetebilmek için bu niteliklere sahip bir lider olmalıdır. Okul müdürünün liderliği ve sergilemiş olduğu liderlik çeşitleri aşağıda verilmiştir.

2.1.4. Okul Müdürünün Yetiştirilmesi

Eğitim alanı kalkınma açısından kamu yönetimi içinde en etkili alandır. Eğitim sisteminin ürünleri her alanı etkilemekte ve toplumun birçok kesimindeki sorunlardan eğitim sistemi sorumlu tutulmaktadır. Bu nedenle okullar etkili ve kaliteli bir eğitim gerçekleştirmelidirler. Okullarda etkililik sağlanmak eğitim yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. Okullar uygulamada iyi yönetilebildiği ölçüde etkili olacaklardır. Bir başka deyişle; okullar iyi yönetilebilirse eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Bu durumda okulun iyi yönetilebilmesi için iyi yöneticilere ihtiyaç vardır. Bir diğer anlamda eğitimin geleceği eğitim yöneticilerinin elindedir. Bu nedenle okul müdürlerinin yöneticilik eğitiminden geçirilmeleri zorunludur (Kaya, 2008; Aydın, 2010).

Eğitim ile ilgili pek çok sorun özel uzmanlık isteyen sorunlardır (Başaran, 1993). Okul yöneticisi ise kurumunda birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlarla bizzat baş etmesi, çözüm araçları geliştirmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur (Bursalıoğlu, 2010).

Türk eğitim sisteminde 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesi 'Meslekte esas olan öğretmenliktir.' ilkesini getirmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde 'öğretmenlik devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği' olarak tanımlanmaktadır. Bu kanunlara göre okul müdürleri öğretmenler arasından seçilmekte ve gerektiğinde öğretmenliğe geri dönebilmektedirler. Öğretmenlerin okul yöneticisi olmak için yönetim alanında her hangi bir tahsil yapmaları şartı aranmamaktadır. Ancak okul yönetimi eğitimi almamış sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliği okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalmaktadır. Bu bağlamda; eğitim yönetmeninin öğretmenlikle birlikte yönetimde de yetişmiş olması gerekmektedir (Başaran, 1993). Bir doktor, avukat, mühendis vs nasıl eğitim almadan bu meslekleri yerine getiremiyorsa yöneticilik eğitimi almamış bir öğretmende eğitim yöneticisi olmamalıdır. Bu nedenle okul yöneticisinin alan eğitimi görmüş olması yani, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesi okulun amaçlarının belirlenen düzeyde gerçekleşmesi açısından önemlidir (Memduhoğlu, 2007).

Gelişmiş ülkelerde ve özellikle A.B.D. ve Kanada'da eğitim yönetimi bir uzmanlık alanı ve bağımsız bir meslek olarak algılanmaktadır (Kaya, 1996; Aydoğan ve Helvacı, 2010). Bu çerçevede eğitim ve okul yöneticileri tıpkı bir hukukçu bir doktor ya da mühendis gibi uzmanlık eğitiminden geçirilmektedir. Bu anlayışın temelinde profesyonellik ve uzmanlık yatmaktadır. Biliniyor ki örgütsel etkisizliğin % 90'ı insan hatasından bunun %95'i de yöneticinin yetişmemesinden kaynaklanmaktadır (Balcı, 2010). Bu nedenle, eğitim örgütlerinde etkililik sağlanmak isteniyorsa işe yöneticilerin eğitimi ile başlanmalıdır (Memduhoğlu, 2007).

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumlaşmasına en önemli engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin karıştırılması olmuştur (Taymaz, 1989; Memduhoğlu, 2007). Bu karışma, öğretmen-yönetici tipinin doğmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış yıpranmasını arttırmıştır. 'Meslekte öğretmenlik esastır' sloganından henüz vazgeçilemediğinden ne bu uzmanlık alanlarının gelişmesi, ne de bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde kullanılabilmesi şimdilik uygun görülmemektedir (Bursalıoğlu, 2010). Bunun sonucunda uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici öğeden yoksun kalan eğitim

düzenimiz, bir deneme ve yanılma mekanizması içine sokulmuş ve düzenin sadece yapısında değil, ürünün de beyin gücü savurganlığı artmış bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2000).

Okul içindeki ve dışındaki birey ve grupları okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir (Bursalıoğlu, 2010). Yöneticilik eğitimi yalnızca yöneticilik ve liderlik davranışları kazandırmak açısından değil, aynı zamanda yöneticileri hızla değişen koşullara uyarlanmalarında gerekli bilgi ve beceriyle donatma, onlara mesleki güvence ve saygınlık sağlama, örgütsel etkililiği ve verimi artırma, yönetimsel gelişmeyi ve örgütsel değişmeyi hızlandırma bakımından da büyük bir önem taşımaktadır (Kaya, 1996). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi kısaca; yönetici adaylarının ve yöneticilerinin bilgi, yetenek, tutum ve davranışlarını sistemli bir şekilde geliştirerek şimdiki ve gelecekteki işlerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktır (Tortop, 1999). Eğitim yöneticiliği, öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılamadıkça böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görülmeyecektir (Memduhoğlu, 2007).

2.1.5.Okul Müdürünün Liderliği

Liderlik günümüzde belki de en çok tartışılan, araştırma yapılan kavramlardan biridir. Liderlik grup başarısı için öylesine önemlidir ki, tarih yazılmaya başladığından beri insanlar bu konuyla ilgilenmişlerdir. Etkili liderlik bir yöneticinin sahip olabileceği en önemli yeteneklerden biri olarak görülmektedir. Okul müdürünün öğretmenlerle etkin ve olumlu bir ilişki yürütebilmesi, onun okulda liderlik statüsü kazanmasına bağlı olmaktadır. Müdür de ancak okuldaki öğretmenler ve diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilmektedir (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın görülmekle beraber eş anlamlı sözcükler değildir. Çoğu tanımlarda ortaya çıkan en önemli fark, liderlerin bağlılık yaratması, yöneticilerin ise, statülerinin getirdiği sorumlulukları yüklenerek otorite ve güç kullanmalarındadır. Liderler daha çok insanlara yönelik etkinliklere yönelirler. İnsan ilişkileri ile daha yakından ilgilenirler. Yöneticiler, planlama ile sorunların üstesinden gelmeye çalışır, liderler ise, yol ve yöntem belirleyerek değişimi sağlarlar. İlgili alanyazın incelendiğinde liderlikle ilgili tanımlarda, liderliğin farklı yönlerinin ele alındığı görülmektedir. Liderlik

bazen bir kişilik özelliği , bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmaktadır (Can, 1997).

Liderliğin temelinde başkalarını etkileme vardır (Efil, 1996). Okul yöneticiliği de yetkilerinden daha çok etkilerin ağır bastığı bir alandır (Ilgar, 2005). Bunun nedeni, okulu diğer örgütlerden ayıran en büyük özelliğin girdisi ve çıktısının insan olmasıdır. Okul, informal öğelerin yoğun olduğu bir ortamdır. Bu nedenle bir okul yöneticisinin iyi bir yönetici olmasının yanında liderlik özelliği de taşıması beklenmektedir.

Bennis Tablo 2.1. de yönetici ve liderlik arasındaki temel ayrımları aşağıdaki gibi belirtmiştir (Akt.Keçecioğlu, 1998):

Tablo 2.1.Yönetici ve Lider Özellikleri Arasındaki Karşıtlıklar

<u>Yönetici</u>	<u>Liderlik</u>
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüştür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden, niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma karşı çıkar

Okul yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesini sağlayacak yapıyı oluşturacak, verimi artıracak ve insan ilişkilerini düzenleyecek kişidir. Bu nedenle insanları etkileme, işe koşma ve onları memnun etme gibi becerilere sahip olmalıdır. Eğitim lideri okul içinde öğretmen ve öğrencilerin beklentilerinin farkında olmalı ve bu beklentileri karşılayacak etkinliklerin organizasyonunu yapmalıdır (Yıldırım, 2002). Böyle bir sorumluluğu yüklenecek ve okulu etkili kılacak bir eğitim yönetmeninin mesleğinde iyi yetişmesinin yanı sıra etkili bir lider olması da gerekmektedir (Başaran, 2000). Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur ve bu sorunun çözümü de liderlik özelliği taşıyan kişilerin yetiştirilip göreve getirilmesine bağlıdır (Ilgar, 2005).

Aşağıda okul yöneticisi olarak müdürlerin sergilemesi beklediği liderlik türleri ve açıklamaları yer almaktadır.

2.2. LİDERLİK KURAMLARI

Bu bölümde başlıca liderlik yaklaşımlarından olan öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, teknoloji liderliği, etik liderlik ve kültürel liderlik kuramları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Öğretimsel Liderlik

Müdürün araştırmada ve politika alanyazınında imajı 1980'lerin başından beri kapı bekçisi olmaktan çok eğitim lideri haline dönüşmüştür (Helvacı, 2005). Eğitim yöneticileri bir yandan çevrenin eğitimsel ve kültürel yaşamını etkileyen, öte yandan eğitim ve öğretimin gelişmesine çevrenin katkısını sağlayan bir lider olarak görülmektedir (Taymaz, 1989).

Etkili yöneticilerin etkili liderler olabildikleri, bunun da öğretim liderliği ile gerçekleşebileceği paylaşılan görüşlerdendir (Can, 2011). Öğretim liderliği eğitim-öğretim kurumlarının temel görevinin eğitsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak ve bunun için gerekli ortamların oluşmasını sağlamak gerçeği üzerine ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğretim liderliği kültürel liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, süper liderlik, transformasyonel liderlik ve entelektüel liderlik gibi liderlik yaklaşımlarıyla da iç içedir (Erişen, 2003).

Etkili okul uygulamalarında ve etkili okulun değiştirilmesinde okul yöneticisi kilit bir faktör olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin program yöneticisi olarak kabul edilen rolünün eğitimde yenilik beklentilerinden dolayı değişmesiyle, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ön plana çıkmıştır. Eğitimde kalite ve başarının okul müdürlerinin yöneticilik rolüyle öğretimsel liderlik rollerinin bütünleşmesi sayesinde olacağı kabul edilmiştir (Çelik, 2003; Demir, 2008). Moorthy (1992) bunu, “öğretimsel liderlik bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir” şeklinde tespit etmiş ve birbiriyle bütünleşen bu iki rolün üç önemli

boyutundan bahsetmiştir. Bunlar; okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirmektir (Akt.Çelik, 1999; Demir, 2008).

Öğretimsel liderlik rolünü üstlenen bir okul yöneticisinden şu davranışları göstermesi beklenir (Çelik, 2000):

1. Vizyonun gerçekleştirilmesi yolunda öğretmenlerin motivasyonunu üst düzeyde tutar.
2. Öğretmenlerini iyi tanır ve onların zayıf yönlerini geliştirmeleri için gerekli ortamı oluşturur.
3. Eğitim alanındaki gelişmeleri sürekli takip ederek bilgi birikimi, deneyimi ve sorunları çözümedeki başarısıyla ve izleyicilerine birinci dereceden kaynak olur.
4. Etkili bir eğitim ve öğretim için gerekli öğretimsel kaynakları sağlar ve öğretimde başarı için en uygun iklimi oluşturur.
5. Zamanı ve kaynakları en etkili şekilde kullanır.
6. Müdür-öğretmen-öğrenci-veli dörtgeninde etkili ve faydalı bir iletişim ortamı oluşması için gerekli şartları oluşturur ve etkili iletişimi en üst düzeyde tutar.
7. Görünür kişi olarak öğretmenlerle aynı ortamı paylaşarak öğretmen, öğrenci ve velilerin çekinmeden, kolaylıkla iletişim kurabileceği bir lider rolü üstlenir.

Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şu şekilde belirtilmiştir (Akt. Çelik, 2003: 39):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme.
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma.
3. Okulun amaçlarına ulaşması için kaynak sağlama ve kaynakları etkili şekilde kullanma
4. Öğretmen, öğrenci, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma
5. Öğretmenlerle iletişimini en üst düzeyde tutarak, personel geliştirme etkinliklerine katılır ve destekler.
6. Değişik öğretim materyalleri sağlar ve yeni öğretim stratejileri geliştirmeyi özendirir.
7. Okulun başarısını sürekli arttırıcı ve öğretmenlerin kendini geliştireceği imkânlar oluşturma
8. Uzun vadeli ve anlaşılır bir vizyon geliştirip, bunun öğretmenler tarafından da paylaşılmasını sağlayarak örgütü hedeflerine ulaştırma.
9. Karar verme sürecinde diğer grup ve ilgililerin görüşünü alma.

10. Zamanın en etkili şekilde kullanma ve etkili öğretimi bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplini sağlama.

2.2.2. Dönüşümcü Liderlik

Değişen toplumun yapısı okulları ve dolayısıyla okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarını etkilemektedir. Çevredeki değişim hızının okulun öğrenme hızından yüksek olduğu bir dünyada, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri yeni liderlik rolleri ve sorumlulukları yüklenmek zorundadırlar (Çelik, 2000). Örgütlerin günümüzde değişim sürecine uyum sağlayabilmesinin eski liderlik davranışlarıyla mümkün olmayacağı değişim hızına en çok dönüşümcü liderlerin uyum sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Helvacı, 2005).

Okullarda yoğunlaşan yeniden yapılandırma çabalarıyla, okul müdürü, yapılacak değişikliklerin başlatılması, organize edilmesi ve yönlendirilmesi için öncü kişidir (Helvacı, 2005). Planlı değişim, okul gelişimi, etkili okul ve personel gelişimi, değişimi yönlendirmede ve desteklemede ilk kişi olan müdürün izlerini taşımaktadır (Helvacı, 2005). Araştırmalar müdürün rolü ile okul reformunun etkililiği arasında doğrudan bir korelasyon olduğunu göstermiştir (Spitulnik, 2001; Akt. Helvacı, 2005). Carlin (1992), 'okul reformunda en kısa rotayı temsil eder' demektedir (Akt. Helvacı, 2005). Okul müdürünün dönüşümcü liderliğine ilişkin bazı davranışlar şu şekilde özetlenebilir (Demirtaş ve Güneş, 2002; Balcı, 2010; Helvacı, 2005; Çelik, 1999; Erçetin: 2000);

- İşgörenlerin iş ile ilgili değer, inanç ve tutumlarının değiştirir ve onların yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi yoluyla örgütte değişim sağlar
- Örgütlerin gerçekte ne olması gerektiği ile ilgili bir vizyon sunar bu vizyonu paylaşımlara bir hedef duygusu ve anlam verme, bağlılık, istek ve heyecan getirir.
- Açık ve net vizyon ve misyonlar, süreçler, kaynak ve yapılar geliştirir.
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri, seremonileri kullanır.
- Örgütsel özdeşleşmeyi sağlar.
- Öğrencileri yeni gelişmelere göre yetişmesini sağlar.
- Okulun sosyal çevresindeki değişimleri izleyerek okulun değişim gereksinimine cevap verir.
- Okulu geliştirme girişimlerinde bulunur.

- Tutum, söylem ve eylemleriyle okul kültürünü şekillendirir.
- Eğitim alanında meydana gelen değişme ve gelişmeleri yakından takip eder.
- Okul üyelerinde gelişme duygusu oluşturur.
- Okulda ne tür bir değişikliğin gerekli olduğuna karar verir.
- Okulun değişime hazırlanmasını sağlar, değişimi uygular ve değişimi değerlendirir.
- Değişime karşı olabilecek direnişlerin azaltılması konusunda stratejiler geliştirir.
- Okul üyelerinin değişimin planlamasına ve uygulanmasına katılımını sağlar.
- Değişimin gerçekleşmesi için okul üyelerini motive eder.

2.2.3. Teknoloji Liderliği

Okul yöneticisinin, okul yönetiminde bir liderlik rolü üstlenmesi günümüzde önemli bir nitelik haline gelmiştir. Liderlik kavramı, insanları etkileme, belli amaçlar doğrultusunda yönlendirme ve böylelikle insanların gücünden yararlanmadır. Artık yöneticilik ve liderlik farklı anlamlar ifade etmekte ve okul yöneticiliğinden çok okul liderliği kavramı tercih edilmektedir (Şişman, 1994).

Okul yöneticilerinin iyi bir değişim lideri, iyi bir eğitim ve öğretim lideri olmalarının yanında onların rolüne hızlı teknolojik değişimlere paralel olarak iyi bir teknolojik yeterliğe sahip olmaları da eklenmiştir. Teknoloji yeterliğine sahip olmak için, okul yöneticilerinin teknolojiyi tanınması, anlaması, uygulamalarını bilmesi ve benimsemesi gerekir. Mac Neil ve Delafield'e (1998) göre, okul yöneticilerinin önemli rolleri arasında teknoloji yeterliğine sahip olma beceri ve davranış özellikleri bulunmalıdır. Bunun yanı sıra, gelişen teknoloji yeterliği ile bütünleşen teknolojik liderlik, okul yöneticilerine hem okul yönetimini hem de personelini geliştirmede farklı bir bakış açısı kazandıracığından dolayı önemlidir (Akt. Akbaba Altun, 2002:8).

2.2.4. Etik Liderlik

Etik, insan davranışında neyin doğru, neyin yanlış olduğuyula ve davranışın kontrolüyle ilişkilidir. İnsanın ya da onun davranışının iyi, kötü, doğru ya da yanlış olduğuna karar vermenin neye göre algılandığı ile ilgili sorulara yanıt arar. Ahlaki karar ve yargılarda kişisel

ilginin veya diğerk insanların ilgilerinin ne derecede etkili olduğunu araştırır (Akt. Yılmaz, 2006).

Meslek etiğı, özellikle doğrudan doğruya insanlarla ilgili olan işlerde, aynı meslekten olan bireylerin birbirleriyle olan diyaloglarında uymaları gerekli olan davranışlar bütünü olarak nitelendirilebilir. Meslek etiğinin ayırt edici özelliğı, mesleki etik ilkelerinin toplumun bütün vicdanında ortak olmaması ve dolayısıyla mesleki etik dışı davranışların meslek çerçevesi dışında fazla tepki görmemesidir (Pehlivan Aydın, 1999).

Etik liderlik; örgütte çalışanların gerek ahlaki ikilemler gerekse çatışmacıl değerler arasında en etik olanını karşılaştırmada yönlendirme gücü olan liderlik biçimidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Etik lider etkileme ve yönlendirme gücünü etik değerlerden aldığına göre bu değerleri geliştirmek, bilinçli olarak vurgulamak durumundadır. Bunu başarabilmek için ulusal ve evrensel değerlerden yararlanmalı bu değerleri okulda davranış normlarına dönüştürmelidir. Etik değerleri okul davranış normlarına dönüştürmek demek etkileme gücünü bireysellikten çıkarmak ahlaksal bir yaptırıma dönüştürmek demektir. Bir başka anlatımla belli bir davranışın lider öyle istediğı için değil davranış normları gereğı gösterilmesinin söz konusu olduğunun ilgililerce doğru olarak anlaşılmasını sağlamaktır (Aydın, 2010).

Okul yöneticilerinin etik liderliğe ilişkin bazı davranışlar şunlardır (Çelik, 1999);

1. Öğrencilere yönelik her karar verme ve uygulama etkinliklerinde en iyi temel değerlere uyulmalıdır.
2. Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirmelidir.
3. Bütün bireysel hakları, insan haklarını ve vatandaşlık haklarını korumalı ve bu haklara uygun ilkeleri desteklemelidir.
4. Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmeli devlet yönetimini doğrudan veya dolaylı olarak hedef alan yıkıcı eylemlerde bulunmamalıdır.
5. Eğitimde yürütme kurulunun aldığı yönetsel karar ve düzenlemeleri uygulamalıdır.
6. Eğitimsel hedeflere ulaşmayı engelleyecek kanun, politika ve düzenlemelerin doğru ölçütlere dayandırılması için gerekli çabayı göstermelidir.

7. Politik, sosyali dini ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmalıdır.
8. Sadece denklik belgesi veren kurumlara uygun olarak mesleki sertifikaları ve akademik dereceleri kabul etmelidir.
9. Standartları korumalı, sürekli olarak mesleki gelişime katkı sağlayıcı araştırmalar yapmalı ve mesleki etkililiğini geliştirmelidir.
10. Bütün örgütsel sözleşmelere onuruyla uymalı ve bağlılığını göstermelidir.

2.2.5. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik; örgütsel kültüre yön vererek iş görenlere örgütteki değer, norm, sembol ve anlamları aşıl原因 ve bunları örgüte yerleştiren iş gören ile örgüt kültürünü amaçlar doğrultusunda uyumlaştıran bir liderlik biçimidir. (Demirtaş ve Güneş, 2002). Okul yöneticisi olarak kültürel lider; örgütün misyonunu yerine getirebilmesi için kültürel değerlerin bekçiliğini yapan önemli kültürel anlamları açıklayan ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutar (Çelik, 1999).

Okullar kültürün aktarıldığı ve kültürel değişimin gerçekleştiği kurumlardır. Kültürel değişimi gerçekleştirebilen okullarda, bunu yapma görevini üstlenen okul müdüründen beklenen en önemli davranış kültürel liderlik rolüdür (Şişman, 1998). Bununla birlikte okullar sosyal sistem olarak öğrenciye kültürü aktarmasının yanı sıra kendi kültürlerini de üretirler. Güçlü ya da zayıf her okulun bir kültürü vardır (Çelik, 1999). Güçlü örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde işgörenler nasıl davranması gerektiğini belirten yerleşmiş davranışsal parametreler oluşmuşken, zayıf örgüt kültürüne sahip kuruluşlarda işgörenler ne yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışarak zaman kaybederler. Örgüt kültürü biz duygusunu ve takım ruhunu geliştirir, bireyleri birbirine ve işletmeye bağlar (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003).

2.3. YÖNETİM KURAMLARI VE EĞİTİM YÖNETİMİNE YANSIMALARI

Yönetim, insan ilişkilerinin olduğu her yerde ve zamanda var olmuştur. Tarihçiler yönetim düşüncesinin ilkçağda yaşamış medeniyetlerde dahi var olduğunu ve zaman içerisinde gelişme gösterdiğini belirtmektedirler. Tarihçi Daniel A.Wren örgüt ve yönetim düşüncesinin başlangıcını MÖ. 5000’li yıllara kadar götürmektedir. Ancak yönetimin ayrı bir bilim dalı olarak incelenmesi son yüzyılın ürünüdür. Ure ve Babbage’nin 1830’lardaki yazılarının yönetim biliminin başlangıcı olarak kabul edilse de genellikle, 20. yüzyılın başlarında, Amerika Birleşik Devletleri’nde Bilimsel Yönetim akımının başlamasıyla Ataerkil Yönetim Döneminin bittiği, Yönetimde Bilimsel Dönem’in başladığı varsayılır. Yönetim anlayışlarını değiştiren, ortaya atılan yönetim kuramları olmuştur. Kuram, yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araçtır (Bursalıoğlu, 2000).

Örgüt ve yönetim kuramları ‘klasik örgütsel kuram’, ‘insan ilişkileri akımı’ ve ‘örgütsel davranış akımı’ olarak sınıflandırıldığı gibi, klasik yaklaşım, insan ilişkileri ve yapısalcı yaklaşım olarak da tanımlanmaktadır (Owens, 1981; Etzioni, 1964). Örgüt ve yönetim kuramları klasik kuram, neoklasik kuram ve sistem yaklaşımı olarak da sınıflandırılmaktadır (Hicks ve Gullett, 1981). Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır:

2.3.1. Klasik Yönetim Yaklaşımı

Tarihi çok eskilere, insanlığın varoluşuna dayanan yönetim bilimi, ancak 20. yy başından bu yana yani F. Taylor’un 1911 yılında ‘Bilimsel Yönetim’ adlı kitabını yazmasından sonra ciddi olarak sosyal bilim haline gelmiştir (Eren, 2003). 1911 yılında yayınlanan Taylor’un kitabını H. Fayol ve M. Weber’in yapıtları izlemiştir (Eren, 2003). Klasik Yönetim yaklaşımına bu isimlerin görüşleri damgasını burmuştur (Koçel, 1989; Kaya, 1996).

Klasik yaklaşım 1900’lü yıllardan 1930’lu yıllara kadar devam etmiştir (Eren, 2003). Bilimsel yönetim yaklaşımı, yönetim kuramı ve bürokratik yaklaşım, klasik yönetim yaklaşımının gelişiminde rol oynayan üç düşünce akımıdır (Aydın, 2010). Bu akımlar aşağıda açıklanmıştır.

2.3.2. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bilimsel yönetim ortaya çıktığı 1900'lü yılların koşullarına bakıldığında sanayi devrimi yapılmış, daha önce ustalar tarafından küçük aletlerle uzun zamanda küçük işler yapılırken makinelerin geliştirilmesiyle daha kısa zamanda daha büyük işlerin yapılması sağlanmıştır. Az sayıda insanla çalışılan atölyelerden çok sayıda insanla çalışan fabrikalara geçişse yönetimin önemini arttırmıştır. Makineler ve fabrikaların dâhil olduğu üretim hayatı Dünya'da büyük bir tüketim ortamını hazırlamıştır. Bu durum rekabet ortamını arttırmış, makinelerden daha etkin bir şekilde yararlanarak daha kısa sürede, daha az maliyetle daha iyi üretim yapabilmenin yolları aranmıştır. Bu bilimsel yönetimin ana noktası olmuştur (Hicks ve Gullett, 1981).

19. yüzyıl boyunca az sayıda kişiler yönetimle sınırlı bir biçimde ilgilendilerse de; yönetimin bir bilim olarak incelenmesi epey bir gecikmeden sonra 20. yüzyılın başlarında ilk kez bir Amerikalı makine mühendisi olan Fredick W. Taylor tarafından başlatılmıştır (Koçel, 1989; Doğan, 2007).

Bir fabrikada işçi ve ustabaşı olarak çalışan Taylor, 1883'te mühendis diploması aldıktan sonra Amerika'da bilimsel yönetim alanında birçok çalışma ve araştırma yapmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Taylor'un yaptığı çalışmalar, yönetim alanına bugün bile dâhil birçok katkı sağlamıştır. Bu nedenle bilimsel yönetim denince, yaklaşımın kurucusu, başlatıcısı sayılan Taylor akla gelmekte, Taylor'un öncüsü olmasından ve yaptığı katkılardan dolayı bilimsel yönetime Taylorizm adı da verilmektedir (Kaya, 1996; Akat ve Üner, 1993).

Taylor'un en çok üzerinde durduğu çalışmalar, yüksek verim alabilme sorunu olmuştur (Kaya, 1996; Bursalıoğlu, 2010). Yüksek verim alabilmek için her örgüt içerisinde etkili bir yöntemin olduğunu belirtmiştir. Bu en etkili biricik yolun saptanması için örgütün o yönünün bilimsel bir yolla incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu bilimsel yollar, gözlem ve deneyle saptanabileceğini, sonuçların ise çalışma ortamına aktarılabilceğini savunmuştur (Aydın, 2010).

Bilimsel yönetim yaklaşımı öncüleri; üretimde savurganlık, kayıplar ve çalışanların işten kaytarmasını önleyerek verimliliği arttırmak amacıyla işin standartlarını oluşturmak için hareket ve zaman etütleri yapmışlar, uzmanlaşma ve primli ücret sistemini önermişler, işçi psikolojisi ve üretimde moral kavramı üzerinde durmuşlardır (Koçel, 1989; Doğan, 2007). Bilimsel işletmecilik hareketinin öncüleri, örgütün yapısından çok yapılan işlerin incelenmesini ön plana almışlardır (Bursalıoğlu, 2010).

Bilimsel yönetim kuramı; bilimsel yöntem ve tekniklerle yönetim sorunlarının ortadan kaldırılacağını ve örgütlerin daha çok verim sağlayacağını savunmaktadır. Bu nedenle bilimsel yönetimin önderi olarak bilinen Taylor, yönetimi bilim olarak ele almış; disiplin, tarafsızlık ve akılcılığa önem vermektedir (Vural, 1998).

Taylor gözlemleri sonucunda; verimin düşmesinin sebeplerinden birinin işgörenlerin iş saatindeki gereksiz hareketleri olduğunu saptamıştır (Eren, 2003). Verimliliğin sağlanması için bu gereksiz hareketlerin önüne geçilmesi gerekmektedir. Taylor ve onun kurmuş olduğu Taylorizm ekolünün izleyicileri, yapmış oldukları çalışmalarda; işgörenlerin, işleri yaparken çoğu zaman atıl duran vücut azalarından gereken şekilde yararlanmadıklarını, gereksiz hareket ve oyalanmalarla standart bir çalışma hızı veya temposuna erişemediklerini, çalışma süreleri ile dinlenme sürelerinin iyi ayarlanmamasının yorgunluğu arttırdığı ve dayanıklılığı azalttığını nihayet bu üç hususun iş verimliliğini düşürdüğü, zaman ve para kayıplarına neden olarak maliyetleri yükselttiğini ortaya çıkarmışlardır (Eren, 2003). Bu nedenle iş görenlerin gereksiz hareketlerini engellemek için işin tabiatının belirlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun içinde; yapılacak işin tüm aşamaları ve ne kadar sürede yapıldığı belirlenerek iş görenlerin buna uyması sağlanmalıdır. Ancak böylece zaman kaybı önlenerek daha çok verim elde edilebilir. Bunun için; Taylor fabrikalarda on veya on beş kişilik işçi gruplarının çalışmalarını değerlendirmiştir. Bunların her birinin iş yaparken yaptıkları el kol hareketlerini, harcadıkları zamanı, saniye sayacı ile ölçmeye çalışmıştır (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999). Bu zaman verilerine göre; tüm işçilerin yapacakları iş en az bir gün önceden tam olarak yönetim tarafından planlanır ve herkese yapacağı işin detaylarını ve kullanacağı araçları gösteren yazılı talimatlar verilir. Bu görev sadece neyin yapılması gerektiğini değil, nasıl ve tam olarak ne kadar sürede yapılması gerektiğini de içerir (Taylor, 1997). Böylece bir işin en az zamanda yapılması için gerekli olan usulleri belirlenir, işgörenlerin de bu usuller

hakkında bilgilendirilir. Bu durumla işveren aynı maliyet ile daha fazla iş üretme olanağı sağlanır.

Bilimsel Yönetim'e göre işçiler işten kaytarma eğilimindedirler. İş görenlerin işten kaytarma eğilimleri zaman kaybına dolayısıyla da verimliliğin düşmesine neden olmaktadır. Taylor işten kaytarma yani çalışır gibi görünüp çalışmamak önlenemediğinde verimliliğin artacağına inanmaktadır (Vural, 1998).

İşten kaytarmacılık doğal ve sistematik olmak üzere iki türdedir. Birincisi; insanların işin kolayına kaçma ve aldırmama yönündeki eğilimleri ve doğal içgüdülerinden kaynaklanan doğal tembelliktir (Taylor, 1997). Bu tür bir kaytarma tamamen kişisel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Taylor (1997) 'Niçin bu tembel adam benim yarım kadar çalışıp benimle aynı ücreti alırken ben daha çok çalışayım?' dediğini belirtmektedir.

Sistematik kaytarma ise, daha karmaşıktır ve bireysel faktörlere ek olarak örgütsel ve sosyal faktörler yoluyla da teşvik görür. Sistematik tembellik/kaytarmanın büyük bölümü daha fazla çalışmanın nasıl gerçekleşebileceği konusunda işverenleri bilgisiz bırakmayı hedefleyen işçilerle yapılmaktadır (Taylor, 1997). İşçinin korkusu şudur: eğer patron ne miktar iş çıkarılması gerektiğini biliyorsa, o zaman aynı ücrete karşılık işçiyi daha fazla çalışmaya zorlayacak şekilde normda değişiklik yapacaktır (Hicks ve Gullett, 1981). Bu nedenle işçiler işverenlerden yeteneklerini gizlemektedir. İş görenin bu düşünce ile performansını gizlemesi verimliliği düşürmektedir. Bu durumun engellenmesi, iş görenin tüm çabasını örgüt çıkarına yoğunlaştırması için Taylor ücret sistemini yeniden yapılandırmıştır.

Bilimsel yönetime göre yönetici işleri planlamalı, koordine etmeli ve denetlemelidir. Yönetimin bu sorumluluğu 5M formülü (Man: insan, Money: para, Material: malzeme, Machine: makine ve Method: yöntem) ile özetlemektedir (Kaya, 1996). Bilimsel yönetim ilkelerini bilen bir yöneticinin iş görenleri herhangi bir araç gibi ve araç kadar kolay yönetilebileceği kabul edilmiştir (Aydın, 2010).

Bilimsel yönetimin önem verdiği bir diğer konu ise; iş birliğidir. İşbirliği (cooperation), Taylorizm 'in en temel ilkesidir (Aydın, 2010). İşçilerle yapılan bütün işin

geliştirilmiş bilimsel ilkelerle uyumlu olmasını sağlayacak biçimde samimi bir işbirliğine gidilir (Taylor, 1997).

Taylor'un yönetim anlayışını kısaca özetlemek mümkündür. Taylor'un yasa haline gelmiş ilkeleri(Taylor, 1997);

1. Gelişi güzel yöntemler değil, bilim
2. İhtilaf değil, uyum
3. Bireycilik değil iş birliği
4. Sınırlı üretim değil, maksimum üretim
5. Her işçinin en üst verimlilik ve refah düzeyine geliştirilmesi

Taylor ve bilimsel yönetim kuramcıları örgütün yönetim fonksiyonuna önem verdiler. Örgüte mekanik bir açıdan bakarak iş ve iş tabiatı üzerinde yoğunlaştılar. Taylor ve onu izleyenler işin hareket ve zaman yönleri ile o kadar fazla ilgilendiler ki, iş insandan ayrı görülmeye başlandı (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitimin verimliliği arttırmak için de okulların bilimsel yönetim ilkelerine göre yönetilmesi düşüncesi; yukarıda bahsedilen bilimsel yönetim tekniklerinin okullara adapte edilmesini gerektirmiştir. Bilimsel yönetim ilkelerinden hareketle, eğitimde bilimsel yöntemlerle öğretmen seçimi, bilimsel denetim, iş başında yetiştirme ve iş analizi uygulamaları başlatılmış, sorumluluk, değerlendirme ve yeterliliğe dayalı ödeme, ödül ve terfi uygulamaları ön plana çıkmış, öğretmenlere amaçlar ve bu amaçların nasıl gerçekleşeceği öğretilerek okullarda uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Karip,2004).

Taylor tarafından da tanımlandığı gibi, bilimsel yönetim her ne kadar geniş uygulamaları var idiyse de, esas itibariyle fabrika veya atölye tipi iş yerlerindeki üretime yöneliktir (Hicks ve Gullett, 1981). Okullar ise kar amacı gütmeyen örgütlerdir. Üretim odaklı olan bilimsel yönetim yaklaşımının eğitim örgütlerine olan katkılarının yanı sıra bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Bilimsel işletmecilik akımının okul yönetimine girmesi, okul yöneticisinin bir verim uzmanı sayılmasına yol açmıştır (Bursalıoğlu, 2010). Okullar fabrika, öğrenciler hammadde

olarak kabul edilmiştir. Eğitim kurumlarından bilimsel yönetimin etkisiyle, entelektüel yetiştiren eğitim anlayışından, üretici yetiştiren eğitim anlayışına geçilmiş, eğitime bir yatırım olarak bakılmaya başlanmıştır. Böylece bilimsel yönetim görüşlerinden yalnızca eğitim kurumlarının yöntemleri değil, aynı zamanda amaçları ve programları da büyük ölçüde etkilenmiştir (Kaya, 1996).

Taylor'un geliştirdiği tekniklerden biri de parça başına ücretlendirmedir. Bu uygulama özellikle döner sermaye ile çalışan teknik öğretim kurumlarının amaçlarını bir dereceye kadar uygun düşer (Bursalıoğlu, 2010). Ancak teknik öğretim kurumlarının dışında kalan okullar için; parça başına ücretlendirme eğitim örgütleri açısından adapte edilmesinde güçlük çekilen bir konudur. Eğitim örgütlerinde verimin sayısallaştırılması hemen hemen olanaksızdır (Bursalıoğlu, 2010). Bu durum eğitim örgütlerinin amaçlarından ve sonuçlarının uzun vadede görülmesinden ileri gelir. Bu nedenle parça başına ücretlendirme tekniğinin uygulamasında sınırlılıklar bulunmaktadır.

Eğitim örgütlerinde iş analizi ve tanımlaması sanayi kurumlarında olduğu kadar kesinlikle yapılamaz. Çünkü eğitimde iş uzmanlaşması sanayide olduğu kadar ileri değildir ve olması da doğru değildir. Bu yüzden eğitim örgütleri sadece iş ilkesine göre boyutlaştırılmaz (Bursalıoğlu, 2010).

Klasik kavram ve ilkelerden kurtulamamış olan birçok eğitim örgütleri özendirme öğelerine önem vermezler (Bursalıoğlu, 2010). Bu nedenle klasik kuram ve ilkeler ile eğitim örgütlerinde insanın sosyal ve psikolojik yönü ihmal edilebilir.

Genel olarak bilimsel yönetim yaklaşımını benimseyen okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışlar şöyle özetlenebilir;

- Öğretmenlerden bir makine ya da robot gibi çalışmasını bekler.
- Herşeyden önce okulun giderlerini en aza indirmek için uğraşır.
- Öğretmenleri savurganlık yapmamaları için sürekli uyarılarda bulunur.
- Çalışanları tembel ve savurgan olarak görür.
- Öğretmenlerin üzerinde sürekli kontrol ve denetim sağlamaya çalışır.
- Öğretmenlerin derse giriş çıkışlarını sürekli kontrol eder.

- Uyulması gereken kuralları açık bir şekilde belirtir ve sık sık tekrarlar.
- Sorunları hep aynı yöntemler ile çözmeye çalışır.
- Öğretmenleri maddiyat ile güdülendiğini, sadece maaşları arttığında daha fazla çalışacaklarını düşünür.
- Lider vasıflı kişilerin okulda ön plana çıkmasından hoşlanmaz.
- Okulda sosyal ilişkilerin ortaya çıkmasından hoşlanmaz.
- Öğretmenlerin fazla mesai yapması gerektiğini savunur.
- Öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için eğitilmesini savunur.
(Hizmetiçi eğitim vb programlara katılmamıza teşvik eder.)

2.3.3. Bürokratik Yönetim Yaklaşımı

Dünyadaki bir çok ülkede eğitim sistemlerinin bürokratik olarak yapılandığı görülmektedir. Bu tür eğitim sistemleri genelde merkezi bir yönetim yapısına sahiptirler. Bürokrasi istenen sonuçlara ulaşmak için insan aktivitelerini organize eden bir proje, medeniyetler tarihi boyunca geliştirilen sosyolojik bir olgudur. Hayatımızın büyük bir kısmını geçirdiğimiz okullar da bürokrasinin formlarından birisidir (Buluç, 2009).

Bürokrasi sözcüğü 18. Yüzyıldan bu yana kullanılmakla beraber, devlet yönetimi, yönetim ve örgütlenme biçimi olarak ilk çağlardan beri mevcuttur (Akat ve Üner, 1993). 18.yüzyıl sonlarında tanımlanması ile kendine yönetim alanında bir inceleme alanı bulmuştur. Bürokrasi sözcüğü üç farklı anlamda kullanılmaktadır. Birinci anlamda bürokrasi tüm devlet örgüt ve personelini ifade etmektedir (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999). Bu tanım için; bürokrasi kelimesini oluşturan bureau ve cratie kelimelerinden bir çıkarımda bulunulabilir. 'Bureau' kelimesi eski yunanca da büro 'Cratie' ise 'egemenlik' 'iktidar' anlamına gelmektedir. Bürokrasi bureau ve cratie kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelen bir deyimdir (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999).

Halk arasında bugün 'bürokrasi' deyimini genellikle yetki ve sorumluluğun açıklıkla belirtilmemiş olmasını, katı ve kişisel olmayan kuralları, işini yürütemeyen görevlileri, performansın yavaşlığını, işi başkalarına yüklemeye çabasını, çelişen işlemler ve talimatı, gereksiz yere tekrarlanan işleri, bir kimsenin kendi gücünü arttırma çabasını, uygunsuz

kişilere gereğinden fazla yetki verilmesini, kaynakların israf edilmesini ve işlemezliği eleştirmek için kullanılan deyimdir (Hicks ve Gullett, 1981).

Bürokrasi bir başka deyişle kırtasiyecilik olarak da görülmektedir. Nitekim bu sorunlarla bürokraside karşılaşmak mümkündür. Bu sorunların pek çoğuna bürokrasi neden olduğu da kabul edilebilir. Ancak 'Bürokratik Yönetim Kuramı' çerçevesinde ele alınan bürokrasi daha çok organizasyon yapısıdır (Koçel, 1989). Bürokrasi doğanın bir ürünü değildir; aksine insanlar tarafından hazırlanmış, icat edilmiş kavramsal bir organizasyon modelidir (Hicks ve Gullett, 1981).

Taylor ve Fayol'un çalışmalarına konu olan örgütler gibi Weber'in ideal bürokrasisi ussaldır. Kişiden kişiye değişmeyen, duygusallığa yer vermeyen ilkeleri barındırır. Bu özellikleri ile bilimsel ve ideal bir niteliğe sahiptir (Eren, 2003). Weber tanımladığı ideal bürokrasinin gerçek yaşamda var olmadığını ve bu nedenle fikirlerinin, uygulamanın içinde olan yöneticilere rehberlik etmesi yerine örgüt kavramının gelişimine katkıda bulunacak bir başlangıç olduğunu vurgulamıştır (Doğan, 2007).

Bürokratik örgütte kişilerin işlerini gerçekleştirirken bulunacakları faaliyetler ve görev alanları açık bir şekilde belirlenir. Görevler önceden saptanmış ve yazılı olarak örgüte dağıtılmış olan yönetmelik veya tüzüklere göre yerine getirilir (Eren, 2003). Bununla birlikte çalışanlar bu yönetmelik ve tüzüklerin dışında davranışlar gösteremezler. Weber'e göre bir personelin sadece bulunduğu kademelerin ilkeleri doğrultusunda rasyonel olarak; herhangi bir kırgınlık aşırı arzu göstermeden, hissel herhangi bir bağ geliştirmeden davranması gerekir (Koçel, 1989).

İşgörenler görevlerini gerçekleştirirken gerekli olan maddi ve beşeri araç ve kaynaklar ve bu araç ve kaynakları kullanabilme dereceleri ve hakları yönetmelik ve tüzüklere göre açıkça saptanır. Kişilerin görevlerinin getirdiği bu haklara ise yetki denir. Yetki sadece maddi ve manevi kaynakları kullanabilme hakkı ile sınırlı değildir. Yetkinin, kurumlaşmış güç, gücün dış göstergesi başkalarını etkileyecek kararlar alabilme gücü, karar verme hakkı, itaat isteme hakkı, emir ve talimat verme hakkı gibi tanımları yapılmıştır (Balcı, 2010). Yöneticinin astları üzerindeki yetki ve otoritesi koordinasyonu sağlamada büyük kolaylık

sağlar. Yalnız bu tür koordinasyon çalışanın kendisine söyleneni yapma ve üst düzey yöneticiye itaat etme ilkesinde dayanan bir koordinasyondur (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999).

Weber'in üzerinde durduğu diğer bir önemli konu ise belgeleme ve dosyalamadır. Hiyerarşik mevkiler arasında gerçekleşecek ilişkiler, yazılı iletişime dayandırılır ve bu evraklar ispat aracı olarak dosyalarda saklanır (Akt.Eren, 2003).

Bürokratik olarak nitelendirilen ussal örgüt tipinin çarpıcı özellikleri olarak şu noktaları gösterebiliriz (Aydın, 2010);

1. Otorite hiyerarşisi
2. Görevlilerin uymaları gereken kurallar
3. Prosedürel ayrıntılar ve
4. Kişisellikten uzaklık ya da nesnellik

Weber'in bürokratik yönetim modeli bazı özellikleri açısından eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerin başında bürokratik modelin kural, yasa ve yönetmeliklere aşırı önem vermesidir. Bürokratik örgütlerde kurallara aşırı bağlılığın amacı kişiselliği engellemek ve ussal bir yönetim tipi oluşturmaktır. Ancak; bu aşırı kuralcılık istenildiği gibi her zaman örgüt başarısını arttırmayabilir. Kurallar gerilimleri azaltmak için kullanılırken yeni gerilimler yaratabilirler (Aydın, 2010). İşgörenler öylesine kural yönelimli olurlar ki kuralların amaçların gerçekleştirilmesi aracı olduklarını unuturlar (Aydın, 2010).

Örgütlerdeki katı kuralcılık; örgütün dış dünyadaki değişimleri görebilmesi ve uyumu konusunda da bir engel olmaktadır. Ayrıca çevrenin ekonomik sosyal teknolojik ve siyasal koşulları da ortaya çıkan hızlı değişme ve gelişmeler, biçimsel yapısı katı olan bürokratik örgütleri karışıklıklara ve yetersizliklere sürüklemektedir (Eren, 2003). Yasa ve yönetmeliklerde örgütün karşısına çıkabilecek her soruna cevap bulunamayacağından, yasa ve yönetmeliklere aşırı bağlı örgüt çalışanı yeni bir durum ile karşılaştığında yetersiz ve çelişkili bir profil çizer. Yasalara aşırı bir uyma söz konusu olduğunda yasaların kapsamadığı konularda herhangi bir girişim beklenemez (Aydın, 2010). Ayrıca, bazı düşünürler pek haklı olarak bürokrasinin örgütsel amaçlara çok fazla önem verdiğini ve kişisel amaçları göz ardı ettiğini ileri sürmekte bu iki amaç grubu arasındaki mevcut tansiyonu giderme bakımından zayıf kaldığını hatta artırdığını ifade etmektedirler (Eren, 2003). Aşırı kuralcılık ve

bireyselliğin önemsizlenmesi gibi nedenler bürokratik örgütlerde çatışma ortamı oluşturmaktadır. Bu çatışma ortamı ise örgütün veriminin düşmesine sebep olmaktadır.

Eleştirilere hedef olan diğer bir konu ise bürokratik örgütlerdeki uzmanlaşmaya verilen önemdir. İş bölümü sonucu yapılan görev dağılımı uzmanlaşmayı getirmekle birlikte can sıkıntısına neden olabilir. Literatürdeki örnekler, sıkıntının verimliliği düşürdüğünü ya da işgörenlerin işlerini daha çekici kılmamanın yollarını aradıklarını göstermektedir (Hoy ve Miskel, 1978).

Bürokrasi, siyasal, dinsel, ticari, askeri eğitsel ve diğer tür organizasyonlar da vardır (Hicks ve Gullett, 1981). Eğitim organizasyonları olan okullarda da bürokratik yönetim yaklaşımı uygulamalarına rastlamak mümkündür. Yönetim görevlerini düzenleme yöntemi olan bürokrasinin ilkeleri, eğitim ve okul örgütlerini eskiden beri etkileye gelmiştir (Bursalioğlu, 2010). Bununla birlikte; okullar belirli yönleri ile bürokratik özellikler göstermekle birlikte, bazı yönleri ile de bürokratik örgüt niteliği taşımazlar. Okullarda bürokratik yapının katılığı veya esnekliği çeşitli koşullara göre değişir (Karip, 2004).

Okulda yönetim yapısı olarak hiyerarşik bir yapılanama bulunmaktadır. Ancak okulda görülen hiyerarşik yapı daha çok bir 'gevşek yapılanma' olarak değerlendirilebilir (Karip, 2004). 'Meslekte esas öğretmenliktir' görüşü bu hiyerarşik yapının tam olarak oluşmamasına neden olmaktadır. Öğretmen her görevi yapabilir kabul edildiğinden, hiyerarşi kavramıyla bağdaşmayacak sıçramalar olmaktadır. Bunun aksine gerekli eğitim ve yaşantı sonucunda hiyerarşide belirli bir makamı doldurabilecek nitelikte olan yönetici de her an öğretmenliğe atanabilmektedir (Bursalioğlu, 2010). Bununla birlikte; okulda öğretmenin yaptığı iş üzerinde denetim ve kontrol son derece sınırlıdır (Karip, 2004). Bir bilginin becerinin tutumun ya da davranışın kazandırılması farklı öğretmenlerce farklı yöntem, araç ve gereçlerle sağlanabilir. Bir davranışın kazandırılmasının çeşitli kurallara bağlanması ve bu kurallarla gerçekleştirilmesi eğitimin işlevine ters düşmektedir. Ayrıca; kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde yapandan çok yapılacak işi ön planda tutan ideal tip bürokrasinin uygulanması zor olmaktadır (Bursalioğlu, 2010).

Bütün bu sınırlılıkların yanında Weber'in bürokratik yönetim yaklaşımının eğitim örgütlerine bazı kazanımları da bulunmaktadır. Weber'in karizmatik yetki kavramı eğitimde liderlik sorunun çözümünde yararlı olabilir. Rutin ve prosedür içine itilmiş eğitim örgütlerinin bunların dışına çıkabilecek bir tür lidere ihtiyaçları vardır. Böyle bir liderin doğuşu ve başarısı ise karizmatik yetki ile olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim yöneticisi bürokratik kuralların olumsuz sonuçlarını nasıl kestirebileceğini öğrenmek durumundadır. Kendi kendine, kuralların işlevsel sonuçlarını nasıl arttırabileceğini ve nasıl azaltabileceğini sormalıdır (Aydın, 2010).

Kısaca Weber'in ideal bürokrasisi eğitim örgütlerinde katı uygulamalara yol açmış; Weber'in özenle üzerinde durduğu verimle çelişkili olduğu bazı yazarlarca ileri sürülen ömür boyu memuriyet ilkesi, vatandaşlarda bürokrasi korkusuyla birlikte, tutucu, değişmelere karşı direnen, yeniliği geciktirici, işleri güçleştirici bürokrat tipi yaratmış ve demokratik eğitim yönetimi gereksinmesini doğurmuştur (Kaya, 1989).

Genel olarak bürokratik yönetim yaklaşımını benimseyen okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışlar şöyle özetlenebilir;

- Okulun verimliliğinin ancak mevzuata bağlı kalınarak arttırılacağını savunur.
- Okuldaki problemleri çözmek için doğrudan ilgili mevzuata başvurur.
- Okulda kurallara uyulmadığında hemen resmi işlemleri başlatır.
- Okuldaki her hususu dosyalama ve belgelemeye önem verir.
- Okulda değerlendirme yaparken siyasal, ailesel ve özel ilişkileri ölçüt olarak ele almaz.
- Okulda oluşturduğu kurallar herkes için geçerlidir, kimseye ayrıcalık tanımaz.
- Okulda ast-üst ilişkilerine önem verir.
- Vaktinin çoğunu odasında ve disiplin sorunlarına ayırarak geçirir.

2.3.4. Neo-klasik (Davranışsal Kuramlar) Yönetim Yaklaşımı

1900'lerin başında ortaya çıkan geleneksel örgüt ve yönetim kuramları, aşağı yukarı 1930'lara kadar gerek Amerika, gerekse kıta Avrupa'sında örgütlerin yapı ve işleyişine yön

veren tek kuramsal model olarak süregelmiştir. Ancak, bir yandan 1929'da başlayıp, dünyayı sarsan ekonomik bunalımın etkisiyle, bir yandan da işletmelerde çeşitli örgütlenme sorunlarının artması sonucu olarak geleneksel örgüt ve yönetim kuramının eksikleri ve yetersizlikleri her geçen gün daha çok duyulur hale gelmiştir (Şimşek, 2003: 73).

Neoklasik kuram olarak adlandırılan davranışçı kuramlar, klasik kurama bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Klasik örgüt kuramının üzerinde durmadığı konulara eğilmiştir. Neoklasik örgüt kuramının temelinde, insan ilişkileri yaklaşımı yatmaktadır. İnsan ilişkileri yaklaşımı ile klasik örgüt kuramının eksiklerini tamamlayan görüş ve araştırmaların tümü “neoklasik örgüt kuramını” oluşturmaktadır (Aydın, 2010).

Klasik kuramın mekanik yaklaşımına ilk kez davranış bilimlerinin verilerini sokmaya çalışan neoklasik yönetim kuramı ile ilk kez bir örgüt içerisinde yer alan insan ve onun oluşturduğu sosyal ilişkilerin önemi vurgulanmış, işletmelerinde bir sosyal sistem olduğu ve bu sistemin en önemli ögesinin insan olduğu belirtilmiştir (Vural, 1998).

İnsanın örgüt yapısı içerisinde nasıl davrandığı ve neden o şekilde davrandığı ve yapı ile davranış arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Davranışsal yaklaşımın bir diğer özelliği de, örgütü yapısal bir süreç (klasik örgüt kuramcılarının bakış açısı) olmaktan çok, çeşitli gereksinmelere sahip insanların bir araya gelmesi ile oluşan “sosyal” bir yapı olarak görmesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2003). Ayrıca; örgütte insan faktörüne ve insan ilişkilerine önem verilmesi, örgütte yüksek performans için sosyal ve psikolojik faktörlerin (iletişim, liderlik, motivasyon, vb) dikkate alınması, çalışanların yönetim kararlarına katılması, çalışanlar ve yöneticiler arasında iletişim, iş zenginleştirmeye önem verilmesi, insanlara yetki ve sorumluluk verilmesi ve ücretlerin iyileştirilmesi anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu nedenle, McGregor ve Maslow, işgörenleri motive etmenin bir yolu olarak fiili katılımı benimsemiştir ki; bu katılım, daha az yapılaşmış bir örgütü ve daha özerk bireyi gerektirmektedir. Yani örgütte çok katı sınırlamalar olmayacak ve birey işini yapma konusunda daha fazla söz sahibi olacaktır. İnsanların örgüte faydalı olabilecek asıl öz kaynak olduğunu ve yöneticilerin insanları değerli varlıklar olarak görmeleri gerektiğini savunmaktadırlar (Vural, 1998).

Neo-Klasik teori klasik teoriye tepki olarak doğmasına rağmen klasik teoriden tamamen bağımsız değildir. Adından da anlaşılacağı gibi neo-klasik teori klasik teoriyi içinde

barındırır. Klasik öğretinin kabul edildiğini onaylar, ama bunun yanında bireysel davranıştan doğan yaklaşımları, değişimleri ve doğal grubun etkisini de katmaktadır (Öztürk, 1999). Aşağıda Neo-klasik yaklaşım ile özdeşleşmiş olan İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Hawthorne araştırmalarına yer verilmiştir.

2.3.5. İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Hawthorne Araştırmaları

Hawthorne deneyleri uzun süreli bir deneyler dizisini kapsamaktadır. Başlangıçta bu deneylerin amacı, klasik yönetim kuramında olduğu gibi verimliliği etkileyen unsurları belirleyebilmektir. Bu deneylerle, ücretin ışıklandırmanın, ısının, gürültüden uzak bir ortamının, yorgunluk ve monotonluğun verim artışıdaki etkilerinin ortaya çıkarılması; böylece verim artışıyla öncelikle dikkate alınması gereken faktörler belirlenerek, etkisiz faktörler için gereksiz zaman ve para harcanmaması düşünülmüştür. Western Electric kuruluşunun Hawthorne fabrikalarında 1924'te başlayan bu araştırmalar, altı kısımdan oluşmaktadır. Bunlar (Eren,2003; Akat ve Üner, 1993: Balcı, 2010; Aydın, 2010) ;

1. Işıklandırma Deneyleri: Bu deneylerle ışık şiddetindeki artış ve azalmaların verimlilik etkilerini inceleme ana amacı oluşturmuştur. Işık şiddeti arttığı veya azaldığı zamana bağlı olarak verimlilikte bir artma ve azalma olmamıştır. Verimlilik ışığa bağlı olarak değişmemiştir.

2. Röle Montaj Odası Deneyleri: Bu deneyle fiziksel yorgunluğun iş verimi üzerine etkileri araştırılmış, çalışma saatlerinde kısaltmalar ve dinlenme molalarının arttırılmasının, araç ve malzemelerdeki değişikliklerin etkileri saptanmaya çalışılmıştır.

Üretim artışı ile yorgunluğun azalması arasında bir ilişki saptanmamıştır.

3. İkinci Röle Montaj Odası Deneyi: Burada ilk röle montaj deneyleri üzerinde çok durulmayan teşvikli ücret sistemlerinin üretimde sağladığı artışlar araştırılmıştır.

4. Mika Yarma Test Odası Deneyi: Bu araştırma da mola artışı ile haftalık çalışma sürelerindeki artışın verimlilik üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuçta, işçiler arasında üretim miktarları açısından büyük fark görülmemiş, toplam olarak, üretim miktarında yavaş seyreden bir artış olmuştur.

5. Mülakat Programı: Mülakat programı, beşinci grup araştırma olup yapılan deneylerin şaşırtıcı sonuçları ve bunların nedenleri bulunmak istenmiştir.

6. Seri Bağlama Odası Gözlemleri: Nihayet sosyal grupların oluşması grup üyelerinin davranışlarının analizi için yapılan altıncı çalışma, Seri Bağlama Gözlem Odası Deneyi adını taşımış ve bu deney sonucunda bir de özel mülakat programına yer verilmiştir. Araştırma sonunda şu bulgular elde edilmiştir (Aydın, 2010);

1. Üretim düzeyi, bireylerin fizyolojik kapasiteleri tarafından değil, toplumsal normlar tarafından belirlenmektedir.

2. Ekonomik olmayan ödül ve yaptırımlar, işgörenlerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemekte ve ekonomik özendiricilerin etkisini anlamlı düzeyde sınırlandırmaktadır.

3. İşgörenlerin genelde bireyler olarak değil bir grubun (söz konusu araştırmada çalışma ya da deney grubunun) üyeleri olarak davrandıkları görülmüştür.

4. Grupta en çok sevilen ve grup normlarını kişiliğinde somutlaştıran ve grubun davranışında etkili olan kişinin, doğal lider olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bu bulgular, davranışsal yönetim yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla davranışsal yaklaşımının ana fikri bir organizasyon yapısı içinde çalışan 'insan' unsurunu anlamak, onun yeteneklerinden azami ölçüde yararlanabilmek yapı ile insan davranışları arasındaki davranışları incelemek, organizasyon içinde ortaya çıkan sosyal grupları ve özelliklerini tanımak ve kısaca yöneticiye kullanabileceği yeni araç ve kaynaklar vermektir (Koçel, 1989).

Klasik yönetim yaklaşımlarının yetersizliği, öğretmenlerin değişen beklentileri ve öğrencilerin farklılaşan ilgi ve ihtiyaçları eğitim örgütleri olan okullarda farklı bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Güncel dünya ile daha iyi anlaşmak, doyumunu en fazla bireysel düzeyde karşılamak ve hümanist okul yaklaşımına bağlılığı arttırmak için en etkili yönetim yaklaşımının insan kaynaklarının yönetimi yaklaşımı olduğu benimsenmiştir (Çelik, 1999).

İşletme yönetimindeki, geleneksel işgören anlayışının eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez (Çelik, 1999). Çünkü eğitim örgütleri diğer örgütlerden bazı hususlarda farklılık gösterirler. Bu farklılık eğitim örgütlerinin tek uğraşının insan oluşundan kaynaklanır. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir maldır de bir hizmettir. Eğitimin sonucu; insanda gözlenen davranış değişikliğidir. Eğitim sisteminin özü insan kaynaklarıdır (Çelik, 1999). Bu nedenle kurulma sebebi insan olan okullarda insanın hiçbir yönü göz ardı

edilemez. Klasik yneyim yaklaşımda insanın psikolojik ve sosyal yönü ihmal edilmiştir. Davranışçı yaklaşım bu doğrultuda insanı her yönüyle ele almıştır (Kaya, 1996).

Eğitim çok yönlü bir girişimdir ve çeşitli grupların ağırlığını üzerinde hisseder. Bu bakımdan eğitim yöneticisi özellikle birim düzeyinde, örneğin okulda, informal rgt ve yapıyı meydana getiren bu gruplara karşı duyarlılık göstermektedir (Bursalıoğlu, 2010). Bu görüşler, okulu bir fabrika, öğrenciyi hammadde, eğitim yöneticisini bir verim uzmanı olarak düşünen klasik görüşlerden bunalan eğitim yöneticilerini çeşitli yararlar sağlamaktadır (Kaya, 1996).

İnsan kaynaklarının yönetimi yaklaşımları uygun bir örgütsel iklim ve etkili bir iletişim ağı kurma açısından da eğitim yönetiminde başarıyla uygulanabilecek bir yaklaşımdır (elik, 1999). Bu akımın okul yöneticileri tarafından derhal benimsenmesi nedenlerinden biri de, okulların verimini değerlendirme sorumluluğunu hafifletmesi idi. İnsan ilişkileri akımı okulların yönetimi kadar programlarını da etkiledi. Öğretmenlerin duygu ve heyecanları olduğu kabul edilmiş ve teftiş süreci demokratik insan ilişkileri ışığında yeniden düzenlenmiştir (Bursalıoğlu, 2010).

Davranışçı kuram olarak da bilinen insan ilişkileri yaklaşımları eğitim yönetimine aşağıda sayılan katkıları yapmıştır (Alı, 1996):

- a) Yönetici, örgütte uyumlu insan ilişkilerinin ve yüksek moral düzeyinin yaratılmasından birinci derecede sorumludur.
- b) Yönetim, rgtsel amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştıran bir araçtır.
- c) Karara katılma, demokratik yönetimin vazgeçilmez bir özelliğidir.
- d) Yönetimsel yetkinin kaynağı, yönetilen gruptur.
- e) İşgörenlerin psiko-sosyal gereksinmelerinin karşılanması, iş doyumunu artırır.
- f) Eğitilenin toplumsallaşması ve çevreye uyumu ğretim programlarının odak noktasıdır.
- g) Liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel boyutları dikkate alınmıştır.
- h) Sosyo-politik çevrenin eğitime yönelik etkileri önem kazanmıştır.
- ı) Müfettişin görevlerinde ve rolünde önemli yenilikler olmuştur.

2.3.6. Çağdaş Yönetim Yaklaşımları (Sistem Kuramları)

II. Dünya savaşı yıllarından itibaren yönetim konularının ele alınışında yeni yaklaşımlar hakim olmaya başlamıştır (Koçel, 1989). Organizasyon ve yönetim alanındaki ana teorilerden üçüncüsü tüm unsurları çeşitli yönleriyle birlikte tüm organizasyonu ele alan çağdaş yaklaşımlardır (Hicks ve Gullett, 1981). Çağdaş kuramcılar organizasyonu uyum gösterebilen yani, yaşamını sürdürebilmek için çevresindeki değişmelere uymak zorunda bulunan bir sistem olarak görürler. Çağdaş yaklaşımlar birden fazla disiplin ile ilgili ve pek çok bilim alanından yararlanmaktadır (Hicks ve Gullett, 1981).

Çağdaş yaklaşımlar; sistem yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve Z kuramı olarak üç başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

2.3.6.1. Sistem Yaklaşımı

Çağcıl örgüt kuramı olarak da adlandırılan “Sistem Yaklaşımı”, klasik kuramla neoklasik kuramın bir sentezi olarak düşünülebilir. Klasik ve neoklasik örgüt kuramlarının üzerinde durmadıkları bir nokta, “sistem yaklaşımında” vurgulanmaktadır. Bu nokta, formal bir örgütün kuramsal boyutu ile insan boyutu arasındaki uyumsuzluktur. Örgütsel beklentilerle bireysel beklentiler, ussal olma ile ussal olmama, disiplin ile otonomi, formal ilişkilerle doğal ilişkiler, yönetenle- yönetilen arasındaki zıtlıklar, sistem yaklaşımının üzerinde durduğu noktalar. Bu zıtlıkların azaltılabileceği, ama ortadan kaldırılamayacağı görüşü savunulmaktadır (Aydın, 2010).

Sistem kavramı fiziksel, mekanik, biyolojik, sosyal ve beşeri birçok konular açısından düşünülebilir (Eren, 2003). Aile, ordu, millet, devlet, okul, işletme, arkadaş grubu gibi biçimsel olarak kurulsun veya biçimsel olmayan şekilde kendiliğinden oluşsun insan gruplarının meydana getirdiği sistemlerdir (Eren, 2003). Bu gibi sistemler toplumsal ya da sosyal sistemler olarak da adlandırılmaktadır. Örneğin sosyal bir sistem olarak bir hava yolu şirketinin bütünü bir sistemken, şirketin bünyesinde barındırdığı personel işleri, teknik işler, halkla ilişkiler gibi birimler alt sistemlerdir.

Sistemler açık ve kapalı olarak iki grupta incelenebilir (Eren, 2003). Açık sistem mutlaka bir çevresi ve o çevreyle ilişkileri olan haberleşen, etkileyen etkilenen sistemdir (Ilgar, 2005). Diğer bir tanımla sistem, birbirleriyle karşılıklı ilişkisi olan ve birbirini düzenli bir biçimde etkileyen, dış çevre ile ilişkisi olan öğelerden oluşan amaçlı bir bütün ya da birleşik bir yapıdır (Koçel, 1989; Koontz ve O'dennel, 1972; Cummings ve Worley, 1997; Efil, 1996). Yaşayan sistemler ister biyolojik organizma ister toplumsal örgüt olsun dış ortamlarına sıkı biçimde bağlıdırlar ve bu bakımdan açık sistemler olarak görülmelidirler (Katz ve Kahn,1977). Bununla birlikte, bir sistemin yüzde yüz açık ya da kapalı oluşundan söz edilemez. Sistemin açıklığı bir derece meselesidir. Açık sistemlerin yaşamaları çevre ile ilişkilerine-açıklık oranlarına bağlıdır (Balcı, 2010).

Açık sistemler hem alt sistem dinamiği hem de büyüme ve yaşamı sürdürme arasındaki ilişki yönünden durgun değil dinamiktir (Katz ve Kahn, 1977). Kendisini oluşturan iç parçalarının yapılarını ve süreçlerini değiştirerek çevresine uyum sağlar (Eren, 2003). Sistemin öğelerinden birindeki değişme diğerlerini etkilediğinden sistem karmaşıklık özelliği gösterir (Bursalıoğlu, 2000). Burada önemli olan bütünü oluşturan bu parçaların her birinin kendine has işleyiş özelliği olması, fakat her birinin etkinliğinin de birbirlerine bağlı olmasıdır (Koçel, 1989). Sistem Yaklaşımı; parçalardan, onların özelliklerinden çok parçalar arası ilişki ve etkileşimi önemser (Balcı, 2010). Böylece olayları (ve sistemleri) tek bir açıdan ve başka olay ve çevre şartlarından kopuk olarak incelemek yerine her olayı belirli bir çerçeve içinde başka olaylarla ilişkili olarak incelemenin, olayları anlama, tahmin etme ve kontrol etme açılarından daha etkin olduğu ileri sürülmektedir (Koçel, 1989). Bu durum bize tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunları nasıl değiştirebileceğimizi görmemize yardımcı olur (Helvacı, 2005). İşte sistem yaklaşımı bütünü oluşturan bu parçaları, bunların birbirleri ile olan ilişkilerini bir arada incelemektedir. Sistem yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran özellik budur (Koçel, 1989).

Sistemci görüşler, genel yönetime olduğu kadar eğitim yönetimine de yeni bir anlayış getirmiş ve eğitim kurumlarının açık bir toplumsal sistem olarak incelenmesine yol açmıştır (Kaya, 1996). Dolayısıyla bu yaklaşım eğitim örgütlerine de yansımış. Sistem yaklaşımı eğitim örgüt ve konularını anlamamızı kolaylaştıracak önemli bir yaklaşım olmuştur.

Okulların sağlıklı bir biçimde yapılandırılmasında ve sorunların tanımlanmasında sistem yaklaşımı etkili bir araçtır (Aydoğan ve Helvacı, 2010).

Eğitim sistemi belli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan, sosyal sistemin bütün özelliklerini taşıyan canlı, açık, dinamik bir sistemdir (Ilgar, 2005).Eğitim bir sistem olarak düşünüldüğünde okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretime bağlı okullar onun bir alt sistemini oluşturur. Okulu oluşturan sınıflarda okulun alt sistemleridir (Aydın, 2010). Bununla birlikte bu alt sistemler arasında bir ilişki söz konusudur. Örneğin; okul öncesi eğitim mezunları ilköğretime, ilköğretim mezunları ortaöğretime, ortaöğretim mezunları ise yükseköğretime gönderilir.

Okulun açık sistem olarak değerlendirilmesi şu şekilde özetlenebilir (Başaran, 2000; Balcı ve Pehlivan Aydın; 2001);

Toplumun kültürel, siyasal, ekonomik düzeni, yönetsel birimleri, toplumsal değişim ve eğilimleri, kaynakları, yasal düzenlemeleri, bilimsel ve teknolojik gelişmişliği gibi pek çok değişken dolaylı ve dolaysız olarak okulu etkiler. Okulun özel çevresi ise; üst eğitim örgütleri, öbür okullar, toplum, aileler ve diğer örgütlerdir. Okul bunlara girdisi ve çıktısı ile bağlı olduğundan bunlarsız ne var olabilir ne de yaşayabilir. Okulun çevresinden aldığı girdiler; öğrenciler eğitim işgörenleri, eğitim araç ve gereçleri, eğitime gereken tüketim girdileri ve eğitim teknolojisidir. Okulun değiştirmek ya da yenilerini kazandırmak için işlediği girdisi öğrencilerin davranışlarıdır. Okulun işleyen girdisi ise öğrencileri eğiten eğitim iş görenleridir. Okulda tüketilen girdiler ise eğitim araç gereçleridir. Bir diğer girdi; okul yönetimini nitelikli kılan yönetim teknolojisi, eğitimi nitelikli kılan eğitim teknolojisidir. Eğitim iş görenlerine, örgütsel yönetsel ve eğitimsel amaçlarına ulaştırmada kılavuz ise kuramsal, teknik ve sanatsal bilgilerdir. Eğitim iş görenleri bu bilgiler ışığında teknoloji ve eğitim araç gereçlerini kullanarak öğrencilerde davranış değişikliği oluşturur ya da onlara yeni davranışlar katarlar. Çıktılar dönüşüme uğratarak meydana getirilen ürünlerdir. Okulun ürettiği eğitim hizmeti, malı ve düşüncesi onun çıktısıdır. Okul öğrencilerin eğitimi süresince ortaya çıkan sorunları ve süreç sonundaki kusurları bildiren dönütler ile giderir.

Okullar çok farklı sorunlarla yüz yüze gelebilir. Karşılaşılan bu sorunlar sistemin dengesini bozarak verimliliği bozabilir. Bu durumda okul yönetiminin denge kurma çabasına girmesi gerekir (Aydoğan ve Helvacı, 2010).

Sistem yaklaşımına göre bir okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek bir yapıya ulaşabilmesi için alt sistemleriyle birlikte bir sistem bütünlüğüne ulaşması gerekir. Okulu oluşturan alt sistemlerin de okulun amaçlarını gerçekleştirmek için birbirleriyle eşgüdümленerek bir bütünlük içinde çalışmasını sağlayacak bir örgütlenmeye gereksinim vardır (Başaran, 2000).

Genel olarak sistem yönetim yaklaşımını benimseyen okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışlar şöyle özetlenebilir;

- Okuldaki sorunların kaynağını tek bir birimde değil tamamında arar, tüm birimleri tek tek inceler.
- Okulun tüm birimlerinin birbirleriyle iletişim ve etkileşim halinde olmasını sağlar.
- Okulu oluşturan tüm öğelerin eksiksiz olması için çalışır.
- Okulun diğer kurumlarla ilişkisini önemser.
- Okulu çevresinden bağımsız olduğunu düşünmez.

2.3.6.2. Durumsallık Yaklaşımı

1970'li yıllardan sonra yayılmasını artıran durumsallık kuramı, her örgütün kendine özgü bir yapısının ve yönetiminin olması gerektiğini; bir örgüt ve yönetim kuramının ancak örgütün amaçlarına, işgörenlerin niteliğine uygun düştüğünde uygulanabileceğini savunmaktadır. Bir başka deyişle değişik durum ve koşullar, yönetimde başarılı olmak için değişik kavram, teknik ve davranışları gerektirmektedir. Durumsallık kuramı, örgüte sistem yaklaşımını benimsemekte, örgütü ortak amaçlar için etkileşen bireylerin oluşturduğu yapılaşmış bir süreç olarak tanımlamaktadır (Başaran, 1991, 18; Vural, 1998, 26).

Örgütler, iç ihtiyaçlarını karşılayıp dengelemek ve çevre koşullarına uyum sağlamak için dikkatli yönetim gerektiren açık sistemlerdir. Örgütlenmenin biçimleri çeşitlilik gösterir. Hangi biçimin uygun olduğu, görevin veya çevrenin türüne bağlıdır. Yönetim, her şeyden

önce, uyuşma ve uygunluk sağlama kaygısı taşınmalıdır. Aynı örgüt içinde farklı görevleri yerine getirmek için yönetime farklı yaklaşımlar gerekebilir. Farklı çevre tiplerinde farklı örgüt tipleri veya “türleri” gerekir (Morgan, 1998, 56).

Klasik ve neoklasiklere göre, bir problem veya durumun çözümünde “en iyi tek bir yol” vardır (Vural, 1998, 26). Durumsallık kuramının temelinde ise; durumlar değişince, yönetim uygulamalarının da değişeceği anlayışı yatmaktadır. Durumsallık yaklaşımı, geleneksel, davranışsal ve sistem yaklaşımlarının yerini alan yeni bir yaklaşım değil, ancak onlarla birlikte ele alınan ve o yaklaşımların hangi durumlarda daha faydalı ve etkili olabileceklerini araştıran bir yaklaşımdır (Şimşek, 2003).

Durumsallık yaklaşımının vurguladığı bir diğer konu ise liderliktir. Bu yaklaşıma göre; bir insan için iyi veya zayıf lider diye hüküm vermek yanlıştır. Çünkü bir durumda etkin ve başarılı olan bir lider, başka koşullar içinde başarısız olabilir. Koşulların uygun olması veya olmaması hallerinde klasik önder tipinin geçerli olduğu, koşulların uygunluk bakımından orta sınırdaki bulunması halinde ise daha çok davranışsal önderlik yaklaşımının geçerli olduğu öne sürülmektedir (Eren, 2003). Durumsal liderliğe göre liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır; lider-grup ilişkileri, görev yapısı lider ve izleyenlerin kişisel özellikleri ve örgütsel özelliklerdir (Balci, 2010). Bu faktörlerin niteliğine göre liderin sergileyeceği liderlik stili de değişecektir.

Durumsallık yönetim yaklaşımı, her zaman her yerde geçerli bir örgüt yapısından söz edilmeyen ve örgütlerle ilgili her şeyin koşullara bağlı olmasını savunan bir yönetim yaklaşımıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu yaklaşımın liderlik bağlamında eğitim yönetimine yansydıkları aşağıda özetlenmiştir (Çelik, 1999):

Fiedler’in Olabilirlik Kuramı: Fiedler’in modeli okullardaki yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Önce okul yöneticilerin liderlik davranışları, kontrol durumu ve etkili okulun belirlenmesi gerekir. Lider davranışının etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi, ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve performans ölçütlerinin geliştirilmesi liderin etkililiğini artırabilir. Bu modelin okul yöneticileri için uygulanması, sorun çözme sürecinde çok büyük güçlüklerde çıkarabilir.

Hersey ve Blanchards'ın Etkili Liderlik Kuramı: Okul yöneticisi sadece öğretmenlerin lideri değildir. Dolayısıyla okul yöneticisinin liderlik davranışı öğretmenlerin yanında eğitimci olmayan personel ve öğrencileri de etkilemektedir. Okul yöneticisinin öğrenci grubu ya da öğretmen grubuna karşı göstereceği liderlik davranışları birbirinden farklı olacaktır. Çünkü öğretmen ve öğrencilerin psikolojik olgunluk düzeyi farklıdır. Zaman zaman görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek öğrencileri yönlendiren okul yöneticisi, ilişki yönelimli liderlik davranışlarıyla öğrencilerin güdülenme düzeyini yükseltebilir. Öğrencilerin bir takım istedik davranışlar kazanmasında okul yöneticisinin liderliği büyük önem taşımaktadır.. Öğrenciler sürekli bir gelişim içerisinde olduklarından okul yöneticisinin öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun bir liderlik davranışı göstermesi gerekir. Bunun yanında farklı branş öğretmenlerinin değişik alanlardan gelmeleri okul yöneticisinin bütün öğretmenleri tek bir grup olarak görüp değerlendirme olanağını büyük ölçüde sınırlandırmaktadır.

Yol- amaç kuramı: Bu kuramın ön gördüğü dört liderlik davranış biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yollar açması yol amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu arttıracaktır.

Genel olarak durumsallık yönetim yaklaşımını benimseyen okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışlar şöyle özetlenebilir;

- Okuldaki sorunları koşullara göre değerlendirir.
- Okuldaki koşullara göre değişikliklere gider.
- Yerine göre klasik, bürokratik veya çağdaş bir yönetim tarzı sağlar.
- Kişilere olan tutum ve davranışları koşullara göre değişir.
- Yönetim tarzı bulunduğu okulun koşullarına göredir.
- Öğretmenleri değerlendirirken tek bir ölçüt kullanmaz.

2.3.7. Z kuramı

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Japon ekonomisinde verimlilik ve üretim artışının sebeplerini Ouchi (1983) uzun dönemli iş güvencesi, uzlaşma ile karar verme, formal ölçümlerle informal denetim, yavaş değerlendirme ve terfi işlemleri, grup içerisinde bireysel sorumluluk ve bütüne odaklanma olarak sıralamıştır. Z kuramı, Amerikan ve Japon yönetim tarzlarının bir sentezi olarak kabul edilebilir. X ve Y kuramının eksiklerini tamamlamış ve X kuramının ihmal ettiği insanla, Y kuramının ihmal ettiği örgütü bütünleştirmiştir.

Z kuramı yönetiminin temelinde grup bilinci bireysel kararlar yerine grupla karar vermeyi öngörmektedir. Karşılıklı güven ve takım çalışması gerektiren, katılımcı ve görüş birliğine dayalı karar verme süreci, çalışanlar için grup kararlarına yönelik bireysel sorumluluk ve örgüt ve birey arasında karşılıklı güven yaratmaktadır (Beycioğlu, 2007).

Z tipi yönetimde uzun dönem istihdam mevcuttur. Uzun dönem istihdam emeklilik yaşına kadar sürekli olarak tek bir şirkette çalışması anlamına gelir (Tüz, 2001). Bu durum örgütle çalışan arasındaki ilişkinin 'sözleşmeye' değil duygusal bir bağlılığa dayanmasını sağlamaktadır (Öztürk, 1999).

İşgörenlerin yükselebilmeleri için uygulanan "terfi sistemi" yetenekli gençlerin önemli görevlere hızlı olarak atanmalarını ve kıdemli çalışanların maaş ve unvanlarının önlerine geçmelerini engelleyen bir yapıya sahiptir. Çalışanlar ne kadar yetenekli olurlarsa olsunlar ileriki yıllarda iyi mevkilere ulaşabilmeler, hızla sorumluluk almaları ve kendilerini kanıtlamaları ile mümkün olabilmektedir. Çalışanlar bu sebeple kıdemlilerin üzerine çıkamayacaklarını bilirler ve aldıkları sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeye çalışarak sabırla kendi sıralarının gelmesini beklerler (Sığı, 2006).

İşgörenlerin başarıları değerlendirilmekle beraber, maaş yükselmeleri ile terfiler, kıdeme ve genel yeteneğe bağlı olarak yapılmaktadır. Kıdem ilkesi, bireyler arası sürekli ilişkilerin ve bu ilişkilerdeki dengenin sürdürülmesine olanak sağlamaktadır. Grup içindeki statü (yer, unvan, ücret, görülen saygı vb.) farklılaşması da kıdem yoluyla geniş ölçüde engellenmektedir (Tüz, 2001).

Kişilerin sadece dar bir alanda uzmanlaşma yerine, örgüt içerisindeki çeşitli işlerde ve birimlerde çalışarak daha geniş bir alanda uzmanlaşma amacı sağlanmaktadır (Öztürk, 1999). Böylece çalışanların farklı görevlerde değişik işler üstlenmeleri kariyer aşamalarında çeşitliliği ve deneyimliliği sağlamakta; bu hedefler doğrultusunda gerekli eğitim ve planlama çalışmalarını yaratmaktadır (Beycioğlu,2007).

Z tipi örgütler bir aileye benzetilir ve kişilerde örgüte sadık kalma eğilimi söz konusudur. Bunun gerçekleştirilmemesi durumunda çalışan erdemsiz olarak tanımlanmaktadır. Şirketin geleceğini kendi hayatını koruyormuşçasına korumak önemlidir (Tüz, 2001). Son yıllarda birçok Amerikan firması örneğin; General Motors, Ford Motor Company, Hewlett-Packard ve Intel gibi firmalar Z kuramını özellikle karar sürecinde çalışanların katılımı, biçimsel olmayan kontrol ve görev sorumluluğu gibi ilkeleri kendi bünyelerine uyarlamışlardır (Doğan, 2007).

Türk Eğitim sistemi içerisinde devlet okullarında çalışan tüm eğitim işgörenleri birer devlet memuru olarak emekliliğe kadar süren bir iş sözleşmesinin güvencesi altındadırlar. Bu durum öğretmenlerin iş güvencesi sıkıntılarıyla uğraşmaktan kurtarmaktadır. Böylelikle kuramın öngördüğü daha etkili bir okulun koşullarından biri sağlanmış olmaktadır (Beycioğlu, 2007).

Milli eğitim bünyesinde öğretmenler için onları motive edecek herhangi bir terfi sistemi bulunmamaktadır. Kuramda öngörülen yavaş değerlendirme ve terfi sisteminin de okullarımızda bulunmuyor olması, çalışanların bu yolla deneyim kazanma şansını ortadan kaldırmaktadır (Beycioğlu, 2007).

Z kuramının bir diğer özelliği yavaş ve resmi olmayan değerlendirmedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Ülkemiz okullarında merkezi olan denetim sisteminin varlığı Z Kuramının bu yanının uygulanabilirliğini ortadan kaldırmaktadır (Beycioğlu, 2007). İşgörene bütüncül yaklaşım veya çalışanı ailesi ve bağlı olduğu sosyal çevre içinde görme ise, okullarımızda yöneticilerin oluşturduğu belirgin bir yönetim tarzı olarak gözlenmemektedir. Okul yönetimi bütüncül yaklaşımı uygulayıp öğretmenleri, sadece okul yaşamı içinde değil okul dışında da

ele alarak, okulda forma dengeler üzerine kurulu ilişkiler yerine, güçlü bir katılımcı, işbirlikçi ve eşitlikçi okul kültürü yaratabilir (Beycioğlu, 2007).

Genel olarak Z kuramı yönetim yaklaşımını benimseyen okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışlar şöyle özetlenebilir;

- Zamanının çoğunu öğretmenler ve öğrencilerle birlikte geçirir.
- Okula ait olma duygusunu güçlendirir.
- Öğretmenlerin tayin ve yer değiştirme gibi tekliflere sıcak bakmaz.
- Öğretmenlerin iş saatleri dışında görüşebilecekleri ortamlar, ailecek katılabilecekleri sosyal aktivitiviteler hazırlar (Çay, halısaha maçları, aile ziyaretleri, gezi ve piknikler vb.)
- Ayın veya yılın öğrencisi, öğretmenini seçerek onlara plaket, hediye vb. verir.
- Herkesin istek, dilek ve şikayetlerini dikkatle dinler ve önemser.

2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda araştırma konusuyla ilgili literatürde bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

Terzi ve Çelik (2016)'in, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi konulu çalışmasında, okul yöneticilerinin daha çok demokratik liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada algılanan örgütsel desteğin liderlik stillerinden demokratik liderlik ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, demokratik liderlik stiline algılanan örgütsel desteğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özden ve Hamedoğlu (2015)'nin, Yönetim Kuramları Bakımından Günümüz Okul Yöneticilerinin Yönetim Anlayışları konulu çalışmasında, yöneticilerin kendilerini çoğunlukla çağdaş ve insana yönelik bulurken, öğretmenlerin her zaman böyle düşünmediklerini göstermiştir. Erkek öğretmenler yöneticilerin davranışlarını çoğunlukla Y Kuşağı'na yakın oylayarak onları kadın öğretmenlere göre daha çağdaş ve insana yönelik bulmuşlardır. Yöneticinin yaş değeri yükseldikçe öğretmenler tarafından klasik ve otoriter bir yönetici olarak algılandığı saptanmıştır. Yaşı ne olursa olsun eğitim seviyesi yükselen bir yönetici daha çağdaş ve insana yönelik olarak algılanmıştır.

Gezer ve Çimen (2015) tarafından yapılan, Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi konulu çalışmada, okul müdürlerinin yönetim becerilerinin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanısıra, okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemelerinin öğretmen algısına göre cinsiyet, medeni durum, okutulan sınıf ve eğitim durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Keçeci, (2012)'nin devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarını belirleme amacıyla yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetsel yaklaşımlardan yöneticilerinin “bilimsel” ve “bürokratik”

yönetim yaklaşımını “az” düzeyinde; “insan ilişkileri” “sistem” “durumsal” ve “Z-kuramı” yönetim yaklaşımını “orta” düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ilköğretimdeki öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında okul yöneticilerinin en çok “sistem yönetim yaklaşımını” en az ise “bilimsel yönetim yaklaşımını” sergiledikleri belirlenmiştir.

Demirkesen (2013)’in İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerinin Değerlendirilmesi konulu çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik, etik liderlik ve öğretimsel liderlik olmak üzere her üç boyuttaki yeterlik düzeylerinin “çok” düzeyinde olduğu, yöneticilerin kendi görüşlerine göre her üç boyuttaki yeterliklerinin “pek çok” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Yavuz (2009)’un, okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarını, yönetim kuramları bakımından değerlendirdiği çalışmasında, müdürlerin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının daha çok klasik kuramların varsayımları ile paralellik taşıdığını belirlemiştir.

Buluç (2009)’un ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin algılarına göre belirlemeyi amaçlayan araştırmasının sonucunda, yöneticilerin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemekte olduğunu, okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Kantos ve arkadaşları (2009) tarafından ilköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine yapılan çalışmada, öğretmenler, yöneticilerinin okulun amaçlarına ve makam güçlerini kullanmaya önem verdiklerini, yöneticilerin, kendilerine kılavuzluk ettiklerini ancak müdahaleci davrandıklarını, yöneticilerin öğretmenleri için fedakârlık yapmayacaklarını ve kendilerine güvenmediklerini, ama takım çalışmasına önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2008)’nın yaptığı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasında ki ilişkilerin incelenmesi, konulu yüksek lisans tezinde ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirdiklerini ve öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerine ait karar verme becerilerine kısmen katıldıklarını

yöneticilerin ise sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının, aynı zamanda yöneticilerin karar verme becerilerini desteklemekte ve buna paralel olarak olumlu karar verme becerilerini artırdığını tespit etmiştir.

Beycioğlu (2007)'nin, 'Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi' isimli çalışmasında, Z Kuramının bazı öngörülerini, mevcut okul örgütümüzle benzerlikler gösterirken, bazı öngörülerini, bugünkü yapı içinde uygulanabilir görünmemekte olduğunu saptamıştır.

Şişman (1994), örgüt kültürü konulu araştırmasından elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim okullarında egemen örgütsel kültür gelişme uzlaşmadan yana toplumcu bir özellik göstermektedir. Görüş alışverişi, işbirliği, dostluk, güven gibi özellikler ön plandadır. Okullardaki kültürün toplumculuk özelliği ağır basmaktadır. Okulda uyum, kaynaşma, dostluk, güven, sorumluluk alma ve yüksek başarı beklentisine sahip olma gibi örgütsel uygulamalar ön plandadır. Güçlü örgütsel kültürün temel özellikleri arasında yer alan risk üstlenme, başarıyı ödüllendirme, hatalarda hoşgörü, yarışma, sosyal yaşama ilgi, sonuç merkezli olma gibi durumlar ikinci planda kalmaktadır. Buna göre ilköğretim okullarında güçlü bir örgütsel kültürün oluşmadığı söylenebilir.

Okutan (2003) tarafından okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının modern yönetim yaklaşımına daha çok uygunluk gösterdiği, bu davranışlar arasında personel ile öğrencilere güven telkin etmesi, araştırarak sorun çözmesi, denetleme yanında rehberlik fonksiyonunu da gerçekleştirmekte, işbirliğinden yana tutum sergilemenin yer aldığı görülmüştür.

Akçay (2003)'ın yaptığı çalışmada "Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu?" konulu çalışmasında ortaöğretim kurumu müdürlerinin, etkileme davranışlarını öğretmenler üzerinde genellikle gösterdiklerini ve bu davranışlardan öğretmenleri etkilemek amacıyla büyük ölçüde yararlandıklarını belirtmiştir.

Seçkin (1993), "Okul müdürlerinin Kız meslek Liseleri ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen yönetsel Etkenlere İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasında, Okullarda işlerin bürokratik olarak yürütülmesi okul gelişimi açısından okul müdürlerinin %50,9'u tarafından

olumsuz, % 9,1 tarafından çok olumsuz % 27,9'u tarafından olumlu olarak bulunmuş, müdürlerin % 10,3.ü ise okul gelişimini etkilemediğini belirtmiştir.

Yavuz (2001) “ Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri” konulu çalışmasında; lise yöneticileri büyük çoğunlukla “merkezden yönetim yönelimli”, öğretmenleri ise daha çok “yerinden yönetim yönelimli” olduklarını belirtmiştir.



3.BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme aracına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokul ve orta okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını belirlemeye çalışan bu araştırma betimsel tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez, önemli olan araştırma konusunu uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2002).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini Denizli ili Çivril ilçesi sınırları içinde bulunan tüm devlet ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 21 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 190 öğretmen; 16 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 277 öğretmen oluşturmaktadır. İlçedeki tüm ilkokul ve orta okullarda görev yapan toplam 467 öğretmen çalışma grubu kapsamı içinde değerlendirilmiş ayrıca bir örneklem alma işlemi gerçekleştirilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlere anketler dağıtılmıştır. Anketi doldurmak istemeyen ve ulaşılamayan 65 öğretmen kapsam dışında bırakılmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlere 130; ortaokullarda görev yapan öğretmenlere 272 olmak üzere toplam 402 öğretmenden veri toplanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı iki bölümden oluşan “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarını Belirleme Anketi” dir (Ek-1). Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi

formu yer almaktadır. Bu form, öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, okulda görev yapan öğretmen sayısı şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin okul yönetsel yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Helvacı ve Keçeci (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği (YYBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, 6 alt boyuta sahip olup 5’li Likert türünden toplam 53 madde içermektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “*Bilimsel yönetim yaklaşımı*” kapsamında yer alan 13 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.57 ile 0.76 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “*Bürokratik yönetim yaklaşımı*” kapsamında yer alan 10 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.52 ile 0.73 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin “*İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı*” alt boyutu kapsamındaki maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.41 ile 0.80 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu, “*Sistem yönetim yaklaşımı*” alt boyutu kapsamındaki maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.56 ile 0.80 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu, “*Durumsallık yönetim yaklaşımı*” alt boyutu kapsamındaki maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.79 ile 0.86 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu, “*Z-kuramı yönetim yaklaşımı*” alt boyutu kapsamındaki maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.61 ile 0.85 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamanın diğer bir yolu da açımlayıcı faktör analizinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, 2003). Ölçeğin her bir boyutu için açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler analizi yöntemi ve varimax dik döndürme işlemi kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin “*Bilimsel yönetim yaklaşımı*” boyutu için yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin de .64 ile .83 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında görülmüştür. Bu boyutun öz değerlerinin 6.591 olduğu ve toplam varyansın % 54.92’ni açıklayabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “*bürokratik yönetim yaklaşımı*” için yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .56 ile .81 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı ve toplam varyansın % 53.38’ni açıklayabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “*insan ilişkileri yönetim yaklaşımı*” için yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin de .48 ile .88 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı ve öz değerlerinin 5.515 olduğu ve toplam varyansın % 61.27’ni açıklayabildiği saptanmıştır. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “*sistem yönetim yaklaşımı*” için yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin de .73 ile .91 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı ve bu boyutun öz değerleri 2.808 olduğu ve toplam varyansın % 70.20’ni açıklayabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin beşinci alt boyutu olan

“durumsallık yönetim yaklaşımı” için yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin de .87 ile .91 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında görülmüştür. Bu boyutun öz değerlerinin 4.036 olduğu ve toplam varyansın % 80.71’ni açıklayabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin altıncı alt boyutu olan “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” için yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin de .67 ile .89 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı, bu boyutun öz değerlerinin 6.681 olduğu ve toplam varyansın % 66.807’ni açıklayabildiği saptanmıştır.

Bu tez çalışması kapsamında ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla “Bilimsel yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.86; “Bürokratik yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.81; “İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.86 ve “Sistem yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.92, “Durumsallık yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.91, “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.94’dür. Bulunan bu değerler, anketten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde (>.70) olduğunu göstermektedir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada kullanılan anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, branş, kıdem, hizmet süresi, öğretmen sayısı) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde yer alan okul yöneticilerin yönetsel yaklaşımları belirleme ölçeğinin altı boyutunda yer alan 5’li likert tipindeki maddeler “1=Hiç Katılmıyorum”, “5=Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Her bir alt boyuttaki puanlarının yüksekliği okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşım biçimi daha çok sergilediğini ifade etmektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.79 arası “Hiç”, 1.80-2.59 arası “Az”, 2.60-3.39 arası “Orta”, 3.40-4.19 arası “Oldukça” 4.20-5.00 arası “Tamamen” katılma düzeyini göstermektedir.

Okul yöneticilerin yönetsel yaklaşımları belirleme ölçeğindeki her bir alt boyuta ilişkin verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutta yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeğin alt boyutundan elde edilen puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde sürecinde değişkenlere bağlı olarak bağımsız örneklem *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür.

4. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine, araştırma sonucunda elde edilen öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren ilköğretim okul ve ortaokul öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin dağılımları

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	207	51.5
	Kadın	195	48.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	130	32.3
	Branş Öğretmeni	272	67.7
Kıdem	1-5 yıl	91	22.6
	6-10 yıl	103	25.6
	11-15 yıl	50	12.4
	16-20 yıl	68	16.9
	21 yıl ve üzeri	90	22.4
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	27	6.7
	Lisans	358	89.1
	Lisans Üstü	17	4.2
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	300	74.6
	6-10 yıl	52	12.9
	11-15 yıl	31	7.7
	16-20 yıl	14	3.5
	21 yıl ve üzeri	5	1.2
Öğretmen Sayısı	1-10 arası	53	13.2
	11-20 arası	162	40.3
	21-30 arası	116	28.9
	31-40 arası	34	8.5
	41 ve üzeri	37	9.2

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin % 51.5’i erkek, % 48.5’ü kadın, % 32.3’ü sınıf öğretmeni ve % 67.7’i branş öğretmenidir. Mesleki kıdem bakımından % 22.6’ı 1- 5 yıl, % 25.6’ı 6-10 yıl, % 12.4’ü 11-15 yıl, % 16.9’u 16-20 yıl ve % 22.4’ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğrenim durumu bakımından % 6.7’i ön lisans, % 89.1’i lisans ve % 4.2’i lisans üstü öğrenime sahiptir. Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 74.6’ı 1-5 yıl, % 12.9’u 6-10 yıl, % 7.7’i 11-15 yıl, % 3.5’i 16-20 yıl ve % 1.2’i 21 yıl ve üzeri buldukları okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların buldukları okuldaki öğretmen sayısı bakımından dağılımları ise % 13.2’i 1-10 arası, % 40.3’ü 11-20 arası, % 28.9’u 21-30 arası, % 8.5’i 31-40 arası ve % 9.2’i 41 ve üzeri öğretmene sahip okulda görev yapmaktadır.

4.2 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bilimsel yönetim yaklaşımı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları bilimsel yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri

“Bilimsel Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	\bar{x}	SS
M1. Bizden bir makine ya da robot gibi çalışmamızı bekler.	1.48	0.97
M2. Okulun amaçlarına ulaşması için bizleri bir araç olarak görür.	1.86	1.14
M3. Her şeyden önce okulun giderlerini en aza indirmek için uğraşır.	2.81	1.43
M4. Bizi genelde savurgan olarak görür.	1.40	0.81
M5. İşi kaytaracağımız düşüncesiyle bizi sürekli kontrol etmeye çalışır.	1.74	1.14
M6. Uyacağımız kuralları sık sık tekrarlar.	2.16	1.23
M7. Sorunları çözmeye çalışırken hep aynı (standart) yöntemler kullanır.	2.66	1.15
M8. Sadece maaşlarımız arttığında daha fazla çalışacağımızı düşünür.	1.43	0.83
M9. Okulda lider vasıflı öğretmenlerin öne çıkmasından hoşlanmaz.	1.65	1.14

M10. Okulu sadece bir iş yeri olarak gördüğü için sosyal ilişkilerin oluşmasına sıcak bakmaz.	1.42	0.83
M11. Psikolojik ve kişisel sorunlarımızla ilgilenmez	1.56	1.02
M12. Sadece işimizi en iyi şekilde yapabilmemiz konusunda eğitilmemizi savunurken kişisel gelişimimize önem vermez.	1.44	0.91
M13. Okulu amaçlarına ulaştırmak için fazla mesai yapmamız gerektiğini savunur.	1.63	0.95
“Bilimsel Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü		1.82 1.63

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması $\bar{x}=1.82$ olup okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “az” düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi okul yöneticileri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamında en çok “M3. *Herşeyden önce okulun giderlerini en aza indirmek için uğraşır.*” ($\bar{x}=2.81$, SS=1.43), “M6. *Uyacağımız kuralları sık sık tekrarlar.*” ($\bar{x}=2.16$, SS=1.23), “M7. *Sorunları çözmeye çalışırken hep aynı (standart) yöntemler kullanır.*” ($\bar{x}=2.06$, SS=1.15)ve “M2. *Okulun amaçlarına ulaşması için bizleri bir araç olarak görür.*”($\bar{x}=2.86$, SS=1.14) davranışlarını sergilemektedirler.

Buna karşın okul yöneticileri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamında en az “M8. *Sadece maaşlarımız arttığında daha fazla çalışacağımızı düşünür.*” ($\bar{x}=1.33$, SS=.83)”, “M10. *Okulu sadece bir iş yeri olarak gördüğü için sosyal ilişkilerin oluşmasına sıcak bakmaz.*” ($\bar{x}=1.34$, SS=.83), “M4. *Bizi genelde savurgan olarak görür.*” ($\bar{x}=1.35$, SS=.81) “M12. *Sadece işimizi en iyi şekilde yapabilmemiz konusunda eğitilmemizi savunurken kişisel gelişimimize önem vermez.*” ($\bar{x}=1.44$, SS=.91) ve “M1. *Bizden bir makine ya da robot gibi çalışmamızı bekler.*”($\bar{x}=1.48$, SS=.97) şeklindeki davranışları sergilemektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel davranışları bağlamında “bilimsel yönetim” yaklaşımını az düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Keçeci (2012)’nin araştırmasında da Uşak ilindeki okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımını az düzeyde kullandıkları ortaya konulmuştur. Taş (2011)’ın okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim felsefelerini incelediği çalışmada, okul yöneticilerinin daha çok “Y” kuramı özelliği gösterdiğini dolayısıyla okul yöneticilerinin okulu bir fabrika olarak, öğretmenleri de birer makine ve psiko sosyal ihtiyaçlarından uzak bir nesne olarak görmedikleri anlaşılmaktadır.

Bunun yanısıra, Yavuz (2009)'un, okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarını, yönetim kuramları bakımından değerlendirdiği çalışmasında, müdürlerin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının belli bir ölçüde klasik kuramların varsayımları ile paralellik taşıdığı belirlenmiştir.

Bilimsel Yönetim Yaklaşımına göre işgören için tek motivasyon aracı ücrettir. Okul yöneticisi olarak müdürlerin ise eğitim işgörenlerini maddi araçlar ile motive etmeleri mümkün değildir. Öğretmenlerin hizmetleri karşılığında aldıkları ücret Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezden ödenmektedir. Okul yöneticilerinin bu ücrette performansa dayalı olarak herhangi bir değişiklik yapma yetkisi yoktur. Bununla birlikte okul psikolojik ve sosyal öğelerin ağırlıkta olduğu bir ortamdır. Okulun bir fabrika gibi, öğretmenlerin ise bir makine gibi çalışması düşünülemez. Okul müdürlerinin de bilimsel yönetim yaklaşımını ve süreçlerini bu nedenle az düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerinin “öğretmen sayısı” değişkenine göre öğretmen sayısı fazla olan okuldaki öğretmenlerin yöneticilerinin bilimsel yönetim davranışlarını daha çok sergilediklerini düşünmektedirler. Bunun nedeninin de öğretmen sayısı fazla olan okullarda yöneticilerin, öğretmenlerle daha az ilgilenme süreleriyle ve daha çok görev odaklı olmalarıyla açıklanabilir.

Okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark göstermedikleri görülmektedir. Yine Uşak ili kapsamında Keçeci (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bu değişkenlerin okul yöneticilerin bilimsel yönetim yaklaşımını kullanma düzeyinde görüşlerinin farklılaşmadığı dolayısıyla Çivril ilçesindeki öğretmenlerle paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin erkek ya da bayan olmaları; mesleği icra etme süreleri ve bulunduğu okulda görev yapma süreleri görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.3. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımına” ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre *t*-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
	Erkek	207	1.73	.67	400	.202	.840
	Kadın	195	1.72	.60			

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamında erkek ($\bar{x}=1.73$, SS=.67) ve kadın ($\bar{x}=1.72$, SS=.60) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(400) = .202$, $p > .05$]. Buna göre okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmamaktadır.

4.4. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Branşa Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımına” ilişkin öğretmen görüşlerinin branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyine ilişkin görüşlerinin branş bakımından bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları

Değişken	Branş (Dal)	n	\bar{x}	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
	Sınıf Öğretmeni	130	1.64	.64	400	-1.825	.069
	Branş Öğretmeni	272	1.76	.63			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler t -testi sonucunda okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamında sınıf öğretmeni ($\bar{x}=1.64$, $SS=.64$) ve branş öğretmeni ($\bar{x}=1.76$, $SS=.63$) görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(400) = -1.825$, $p>.05$]. Buna göre okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri branş bakımından farklılaşmamaktadır.

4.5. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Kıdem Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.5.a'te sunulmuştur. Tablo 4.5.1'deki okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.5.1 Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından dağılımı

Değişken	Kıdem	n	\bar{x}	ss
	1-5 yıl	91	1.70	0.58
	6-10 yıl	103	1.67	0.63
	11-15 yıl	50	1.78	0.61
	15-20 yıl	68	1.84	0.71
	21 yıl ve üzeri	90	1.69	0.67

Tablo 4.5.2. Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	Gruplar arası	1.482	4	.370	.903	.462
	Gruplar içi	162.820	397	.410		
	Toplam	164.301	401			

Tablo 4.5.2’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F(4-397) = .903, p > .05$]. Bu durum okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

4.6. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.6.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.1 Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	\bar{x}	ss
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	300	1.70	0.60
	6-10 yıl	52	1.86	0.80
	11 yıl ve üzeri	50	1.72	0.69

Tablo 4.6.1’de ki okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreleri değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.2. Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreci bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okuldaki Hizmet Süresi	Hizmet Gruplar arası	1.134	2	.567	1.387	.251
	Gruplar içi	163.167	399	.409		
	Toplam	164.301	401			

* $p < .05$

Tablo 4.6. 2’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki hizmet süresi bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(2-399) = 1.387, p > .05$]. Buna göre okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımına” ilişkin öğretmenlerin görüşleri, okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.7. Okul Yöneticilerinin En Az Sergiledikleri “Bilimsel Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.7.1’de sunulmuştur. Tablo 4.7.1’deki okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem, okuldaki hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.1. Okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	\bar{x}	SS
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 arası	53	1.83	0.67
	11-20 arası	162	1.56	0.51
	21-30 arası	116	1.67	0.62
	30'dan fazla	71	2.09	0.77

Tablo 4.7.2. Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerine okuldaki öğretmen sayısına göre ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	14.677	3	4.892	13.013	.000*
	Gruplar içi	149.625	398	.376		
	Toplam	164.301	401			

* $p < .05$

Tablo 4.7.2'deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermektedir [$F(3-398) = 13.013, p < .01$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.7.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.3'de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmen görüşlerine göre okuldaki öğretmen sayısı bakımından okulunda “1-10 arası” öğretmen bulunan okul yöneticilerinin ($\bar{x} = 1.83$) okulunda “11-20 arası” öğretmen bulunan okul yöneticilerinin ($\bar{x} = 1.56$) “bilimsel yönetim yaklaşımını” daha fazla sergiledikleri ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 4.7.3. Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I) Öğretmen sayısı	(J) Öğretmen sayısı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 arası	11-20 arası	.26742*	.09703	.031
		21-30 arası	.15798	.10166	.406
		30'dan fazla	-.26070	.11130	.090
	11-20 arası	21-30 arası	-.10944	.07458	.458
		30'dan fazla	-.52812*	.08727	.000
	21-30 arası	30'dan fazla	-.41868*	.09239	.000

**p*<.05

Tablo 4.7.3'deki Tukey HSD sonuçları okulunda “30'dan fazla” öğretmen bulunan okul yöneticilerin ($\bar{x}=2.09$) okulunda “11-20 arası” öğretmen bulunan okul yöneticilerine ($\bar{x}=1.56$) göre “bilimsel yönetim yaklaşımını” daha fazla sergiledikleri ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*p* <.05). Ayrıca okulunda “30'dan fazla” öğretmen bulunan okul yöneticilerin ($\bar{x}=2.09$) okulunda “21-30 arası” öğretmen bulunan okul yöneticilerine ($\bar{x}=1.67$) göre “bilimsel yönetim yaklaşımını” daha fazla sergiledikleri ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*p* <.05). Buna göre okul yöneticilerinin en az sergiledikleri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılaşmaktadır.

4.8. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Bürokratik Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bürokratik yönetim yaklaşımını düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları bürokratik yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$)

“Bürokratik Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	\bar{x}	SS
M14. Okulda yaşanan problemleri çözmek için doğrudan ilgili mevzuata başvurur.	2.21	1.20
M15. Kurallara uymadığımızda hemen resmi işlemleri başlatır.	1.48	0.91
M16. İletişimde resmi yazışmaları daha çok kullanır.	1.91	1.19
M17. Dosyalama ve belgelemeye her şeyden çok önem verir.	2.37	1.33
M18. Mevzuat dışında öneriler geliştirmemize fırsat vermez.	1.56	1.02
M19. Var olan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır.	2.39	1.27
M20. Değerlendirmelerinde özel ilişkileri (siyasal, ideolojik, aile ilişkileri vb.) ölçüt olarak ele almaz.	3.27	1.67
M21. Bizlere karşı duygusallıktan arınmış bir tutum sergiler.	2.43	1.41
M22. Ast-üst ilişkilerine gereğinden fazla önem verir.	1.84	1.18
M23. Verdiği emirlere tam itaat bekler.	2.36	1.32
M24. Vaktinin çoğunu disiplin sorunlarına ayırır.	1.67	0.98
“Bürokratik Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	2.13	0.73

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması $\bar{x}=2.13$ olup okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Az” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamında “M20. Değerlendirmelerinde özel ilişkileri (siyasal, ideolojik, aile ilişkileri vb.) ölçüt olarak ele almaz. Var olan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır.” ($\bar{x}=3.27$, $SS=1.67$) davranışlarını “orta düzeyde” sergiledikleri, “M21. Bizlere karşı duygusallıktan arınmış bir tutum sergiler.” ($\bar{x}=2.43$, $SS=1.41$), “M19. Var olan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır.” ($\bar{x}=2.39$, $SS=1.27$), “M17. Dosyalama ve

belgelemeye her şeyden çok önem verir.” ($\bar{x}=2.37$, $SS=1.33$), “M23. *Verdiği emirlere tam itaat bekler.*” ($\bar{x}=2.36$, $SS=1.32$) ve “M14. *Okulda yaşanan problemleri çözmek için doğrudan ilgili mevzuata başvurur.*” ($\bar{x}=2.21$, $SS=1.20$) davranışlarını “kısmen” düzeyinde sergilemektedirler.

Buna karşın okul yöneticileri “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamında “M15. *Kurallara uymadığımızda hemen resmi işlemleri başlatır.*” ($\bar{x}=1.48$, $SS=.91$), “M18. *Mevzuat dışında öneriler geliştirmemize fırsat vermez.*” ($\bar{x}=1.56$, $SS=1.02$) ve “M24. *Vaktinin çoğunu disiplin sorunlarına ayırır.*” ($\bar{x}=1.67$, $SS=.98$) şeklindeki davranışları “çok az” sergilemektedirler.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin bürokratik yönetim yaklaşımı bağlamındaki davranışları “az” düzeyde sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Keçeci (2012)’nin araştırmasında da öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bürokratik yönetsel davranışları az sergiledikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Buluç (2009) tarafından yapılan benzer bir araştırma da ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının etkili işleyişi orta dereceye yakındır. Ömeroğlu (2006) tarafından, okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 374 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin alguları düşük düzeydedir. Bu durumda okullarda formellik ve merkeziliğin de az ya da orta derecede olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle öğretmenler okullarında bürokrasiyi çok fazla yüksek derecede görmemektedirler.

4.9. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları insan ilişkileri yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri ($n=402$)

“İnsan ilişkileri Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	\bar{x}	SS
M25. Sorumluluk alarak kendi kendimizi yönetmemizi imkân sağlar.	3.69	1.22
M26. Vaktinin çoğunu odasında geçirme eğilimindedir.	2.10	1.31
M27. Çalışma verimliliğimizi artırmak için psikolojik durumumuzu önemser.	3.68	1.25
M28. Aramızdaki lider vasıflı öğretmenleri kendisi için bir tehdit olarak görmez.	3.82	1.27
M29. Okulda sıcak bir aile ortamı oluşturmaya çalışır.	4.17	1.17
M30. Öğretmenler arasında bağlılık duygusu (arkadaşlık ilişkileri vb.) oluşturmaya çalışır	3.99	1.18
M31. Bizler arasındaki bireysel farklılıklara saygı duyar.	3.89	1.17
M32. Kendimizi ifade edebilmemize olanak verir.	4.11	1.11
M33. Başarılarımızı takdir ederek motivasyonumuzu arttırmaya çalışır.	4.17	1.04
“İnsan ilişkileri Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.74	0.81

Tablo 4.9’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması $\bar{x}=3.74$ olup okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Çok” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9 incelendiğinde okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamında en çok “M33.*Başarılarımızı takdir ederek motivasyonumuzu arttırmaya çalışır.*” ($\bar{x}=4.17$, SS=1.04), “M29.*Okulda sıcak bir aile ortamı oluşturmaya çalışır.*” ($\bar{x}=4.17$, SS=1.17), “M32.*Kendimizi ifade edebilmemize olanak verir.*” ($\bar{x}=4.11$, SS=1.11), “M30.*Öğretmenler arasında bağlılık duygusu oluşturmaya çalışır.*” ($\bar{x}=3.99$, SS=1.18) ve “M31.*Bizler arasındaki bireysel farklılıklara saygı duyar.*” ($\bar{x}=3.89$, SS=1.17) davranışını sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Buna karşın Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, okul yöneticileri “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamında en az “M26. *Vaktinin çoğunu odasında geçirme eğilimindedir.*” ($\bar{x}=2.10$, $SS=1.31$) şeklindeki davranışları sergilemektedirler.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin insan ilişkileri yönetim yaklaşımı bağlamındaki davranışları “çok” düzeyde sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer bir bulguya da Ağaoğlu (2012) “Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli)” konulu çalışmasında görülmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin, İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma yeterlikleri üst düzeyde belirtilmiştir. Bu paralelde bulgular Ünal (2000)’in çalışmasında da görülmektedir. Bu çalışmada çalışanlarla dostluk ve iyi ilişkiler kurmanın yöneticilerce çok kullanıldığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Karagöz (2006)’ün çalışmasında görülmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticileri kendilerini etkileme ve öğretmenlerle insan ilişkileri kurma açısından, iletişim ve motivasyon yöntemleri açısından bilgi, beceri ve yeterliklerini iyi görmekte oldukları; fakat bu konuda sık sık eğitim alınmasını da gerekli görmektedirler. Bu bulgularda olduğu kadar çok yüksek çıkmasa da Keçeci (2012)’nin Uşak İli kapsamındaki yöneticilerinde bu tür yönetim yaklaşımını orta düzeyde gösterdiğini belirtmiştir. Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar. Çünkü verim bir heyecan işidir. Bir biyolojik organizma için bedensel sağlık ne ise örgüt için de moral aynı şeydir. Nasıl sağlıklı ilgili sorunlar maddi organizmayı tedavi etmeyi gerektiriyorsa, toplumsal örgüte ilişkin konularda insan ilişkilerini geliştirmeyi ve sağlıklı hale getirmeyi gerektirmektedir (Alıç, 1996).

4.10. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları sistem yönetimi yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri

“Sistem Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	\bar{x}	SS
M34. Okulda bir sorunu, okulu oluşturan tüm birimleri tek tek inceleyerek çözmeye çalışır.	4.06	1.13
M35. Okulu oluşturan tüm birimlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmasına özen gösterir.	3.94	1.08
M36. Okulun her bir biriminin okulun bütününe temsil ettiğini düşünür.	4.01	1.09
M37. Okulu çevresinden bağımsız olarak değerlendirmez.	4.11	1.05
“Sistem Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	4.05	0.95

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması $\bar{x}=4.05$ olup okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “çok” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamında “M37. Okulu çevresinden bağımsız olarak değerlendirmez.” ($\bar{x}=3.11$, SS=1.05), “M34. Okulda bir sorunu, okulu oluşturan tüm birimleri tek tek inceleyerek çözmeye çalışır.” ($\bar{x}=3.06$, SS=1.13), “M36. Okulun her bir biriminin okulun bütününe temsil ettiğini düşünür.” ($\bar{x}=3.01$, SS=1.05) ve “M35. Okulu oluşturan tüm birimlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmasına özen gösterir.” ($\bar{x}=3.94$, SS=1.08) davranışlarını “çok” düzeyde sergilemektedirler.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin sistem yönetim yaklaşımını çok düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Güçlü ve Türkoğlu’nun (2003) çalışmasında, okul müdür ve müdür yardımcılarının sistem düşüncesine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, okulları bir sistem bütünlüğü içerisinde değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Terzi ve Çelik (2016)’in çalışmasında da, okul yöneticilerinin demokratik bir liderlik tarzı gösterdiğini bununla birlikte okulu çevresiyle birlikte değerlendirdiğini ve okulun çevresiyle iyi ilişkiler kurduğunu ortaya koymuştur. Keçeci (2012)’nin çalışmasında ise okul yöneticilerinin sistem yaklaşımını orta düzeyde sergilediklerini ve daha yüksek düzeyde sergileme eğilimi içinde olduklarını

bulgulamıştır. Bu durumun son yirmi yılda, okul müdürlerine sıkça verilen toplam kalite yönetimi konulu hizmetiçi eğitimlerinde okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarını sistem yaklaşımı açısından etkilediği de düşünülebilir. Bu nedenle sistem yaklaşımının okul yöneticiler tarafından benimsendiği söylenebilir.

4.11. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Cinsiyete Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?

Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımına” ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.11. Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre *t*-testi sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	207	4.11	.88	400	1.503	.134
	Kadın	195	3.97	1.02			

Tablo 4.11.’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında erkek ($\bar{x}=4.11$, $SS=.88$) ve kadın ($\bar{x}=3.97$, $SS=1.02$) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(400) = 1.503$, $p>.05$]. Buna göre okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmamaktadır.

4.12. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri Branşa Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?

Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

4.12. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin görüşlerinin branş bakımından *t*-testi sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Branş	Sınıf Öğretmeni	130	4.19	.92	400	2.229	.026*
	Branş Öğretmeni	272	3.97	.96			

**p* < .05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yaklaşımı” bağlamında sınıf öğretmeni (\bar{x} =4.19, SS=.92) ve branş öğretmeni (\bar{x} =3.97, SS=.96) görüşleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [*t* (400) = 2.229, *p*<.05]. Buna göre okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri branş bakımından farklılaşmaktadır.

4.13. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Kıdem Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte Midir?

Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.13.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.13.1. Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	\bar{x}	SS
Kıdem	1-5 yıl	91	3.95	1.00
	6-10 yıl	103	3.98	0.96
	11-15 yıl	50	4.06	0.98
	15-20 yıl	68	4.02	0.98

21 yıl ve üzeri 90 4.24 0.86

Tablo 4.13.1’deki okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.13.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.13.2. Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	Gruplar arası	4.677	4	1.169	1.288	.274
	Gruplar içi	360.432	397	.908		
	Toplam	365.109	401			

**p* < .05

Tablo 4.13.2’deki ANOVA sonuçları, okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F(4-397) = 1.288, p > .05$]. Bu durum okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem bakımından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

4.14. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.14.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.14.1. Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	\bar{x}	ss
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	300	3.99	0.98
	6-10 yıl	52	4.10	0.90
	11 yıl ve üzeri	50	4.35	0.79

Tablo 4.14.1’deki okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreleri değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.14.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.14.1’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki hizmet süresi bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır [$F(2-399) = 3.241, p < .05$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.14.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.14.2. Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süreci bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Okuldaki Hizmet Süresi	Gruplar arası	5.837	2	2.919	3.241	.040*
	Gruplar içi	359.272	399	.900		
	Toplam	365.109	401			

* $p < .05$

Tablo 4.14.3 Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I)Hizmet süresi	(J)Hizmet süresi	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	6-10 yıl	-.11032	.14254	.719
		11 yıl ve üzeri	-.36417*	.14495	.033*
	6-10 yıl	11-15 yıl	-.25385	.18795	.368

**p*<.05

Tablo 4.14.3’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi bakımından, okulunda “11 yıl ve üzeri” hizmet süresi bulunan öğretmenler ($\bar{x}=4.35$) okulunda “1-5 yıl” hizmet süresi bulunanlara ($\bar{x}=3.99$) göre okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki görüşlere daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*Ortalama puan farkı* = -.36417, *p* <.05). Bu durum, okulunda 11 yıl ve üzeri arasında hizmet süresi bulunan öğretmenler, okulunda 1-5 yıl hizmet süresi bulunanlara göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” davranışlarını daha çok sergiledikleri düşündüklerini ve okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süreleri bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.15. Okul Yöneticilerinin En Çok Sergiledikleri “Sistem Yönetim Yaklaşımına” İlişkin Öğretmen Görüşleri Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.15.1’de sunulmuştur. Tablo 4.15.1’deki okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin kıdem, okuldaki hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.15.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.15.1. Okul yöneticilerinin en çok sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	\bar{x}	ss
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 arası	53	3.98	1.07
	11-20 arası	162	4.29	0.76
	21-30 arası	116	3.87	1.03
	30'dan fazla	71	3.82	1.02

Tablo 4.15.2'deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermektedir [$F(3-398) = 6.512, p < .01$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.15.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.15.2.Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki öğretmen görüşlerine okuldaki öğretmen sayısına göre ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	17.082	3	5.694	6.512	.000*
	Gruplar içi	348.027	398	.874		
	Toplam	365.109	401			

* $p < .05$

Tablo 4.15.3. Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I)Öğretmen sayısı	(J)Öğretmen sayısı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Öğretmen Sayısı	1-10 arası	11-20 arası	-.30899	.14798	.159
		21-30 arası	.10829	.15504	.898
		30'dan fazla	.16423	.16975	.768
	11-20 arası	21-30 arası	.41728*	.11374	.002
		30'dan fazla	.47322*	.13309	.002
	21-30-40 arası	30'dan fazla	.05594	.14091	.979

**p*<.05

Tablo 4.15.3'de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin buldukları okuldaki öğretmen sayısı bakımından okulunda “11-20 arası” öğretmen bulunan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=4.29$) okulunda “21-30 arası” öğretmen ($\bar{x}=3.87$) ve okulunda “30'dan fazla” öğretmen bulunan okul yöneticilerine ($\bar{x}=3.82$) göre “sistem yönetim yaklaşımını” daha fazla sergilediklerini düşünmekte ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*p* <.05). Bu durum, okulunda “11-20 arası” öğretmen bulunan okul yöneticilerinin okulunda “21-30 arası” ve “30'dan fazla” öğretmen bulunanlara okul yöneticilerine göre “sistem yönetim yaklaşımı” daha çok sergiledikleri ve okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışlarının okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, hizmet süresi ve öğretmen sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenler, hizmet süresi ve öğretmen sayısı çok olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sistem yaklaşımını daha çok sergilediği görüşündedirler. Öğretmen sayısı az olan okullar kırsal yörelerdeki okullar olup bu okullarda genellikle kıdemi az olan öğretmenler çalıştığı düşünülebilir. Bu okulların köy okulları olarak çevreyle daha kolay iletişim ve etkileşime girmesi ve okul içindeki birimlerin küçüklüğü nedeniyle daha kolay eşgüdümlenebilmesi açısından okul yöneticilerinin sistem yaklaşımı bağlamındaki davranışlarının düzeyini arttırdığı söylenebilir. Genel olarak okul yöneticilerinin sistem yaklaşımını benimsedikleri, ancak geliştirilmeleri gerektiği söylenebilir.

4.16. Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Durumsallık Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “durumsallık yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.16’de sunulmuştur.

Tablo 4.16. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları durumsallık yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri

“Durumsallık Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	\bar{x}	SS
M38. Okulda yaşanan sorunları içinde bulunan koşullara göre değerlendirir.	3.05	1.13
M39. Okulda koşullara göre değişikliklere gider.	3.10	1.02
M40. Bizleri değerlendirirken tek bir ölçüt kullanmaz.	3.05	1.04
M41. Koşullara veya durumlara göre farklı yönetim yaklaşımları sergiler.	3.03	1.09
M42. Bizleri grup olarak değil, bireysel farklılıklarımızı dikkate alarak değerlendirir.	3.91	1.12
“Durumsallık Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.23	0.93

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması $\bar{x} = 3.23$ olup okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “orta” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.16 incelendiğinde okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamında “M39. Okulda koşullara göre değişikliklere gider.” ($\bar{x} = 3.10$, SS=1.02), “M38. Okulda yaşanan sorunları içinde bulunan koşullara göre değerlendirir.” ($\bar{x} = 3.05$, SS=1.13), “M40. Bizleri değerlendirirken tek bir ölçüt kullanmaz.” ($\bar{x} = 3.05$, SS=1.04), “M41. Koşullara veya durumlara göre farklı yönetim yaklaşımları sergiler.” ($\bar{x} = 3.03$, SS=1.19) ve “M42. Bizleri grup olarak değil bireysel farklılıklarımızı dikkate alarak değerlendirir.” ($\bar{x} = 3.91$, SS=1.12) davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde sergilemektedirler.

Okul yöneticilerinin durumsallık yönetim yaklaşımını “orta” düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Cura (2009)’nın çalışmasına göre; öğretmenlerin müdürlerine ilişkin algıladıkları durumsal liderlik düzeyi orta düzeydedir. Araştırmada durumsal liderlik boyutu dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik bileşenleri ile incelenmiştir. Öğretmenlerin durumsal liderlik bileşen puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiği zaman “dönüşümcü liderlik” bileşeni en baskın olandır. Bu bileşeni “sürdürümcü liderlik” bileşeni izlemiştir. Öğretmenlerde en az görülen “durumsal liderlik” bileşeni “serbestlik tanıyan liderliktir.

4.17. Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri “Z-kuramı Yönetim Yaklaşımı” Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları Z-kuramı yönetsel yaklaşım biçimine ilişkin betimsel istatistik değerleri

“Z-kuramı Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	\bar{x}	ss
M43. Bizleri grup olarak değil bireysel farklarımızı dikkate alarak değerlendirir.	3.95	1.13
M44. Okul müdürümüz okula hayatını adamıştır.	3.60	1.18
M45. Okuldaki zamanının çoğunu bizimle birlikte geçirir.	3.26	1.26
M46. Okulumuza tam bağlılık göstermemizi bekler.	3.70	1.12
M47. Okula aidiyet duygumuzu güçlendirir.	3.69	1.17
M48. Değerlendirmelerini bizimle açıkça paylaşır.	3.86	1.21
M49. Bireysel değil takım halinde çalışmamızı önemser.	3.82	1.15
M50. Okul personelinin sık sık değişmesini istemez.	4.02	1.07
M51. İş saatleri dışında görüşebileceğimiz sosyal aktiviteler hazırlar. (Çay, halı saha maçı, aile ziyaretleri, gezi ve piknikler vb.)	3.09	1.40
M52. Herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) istek, dilek ve şikâyetlerini önemser.	4.00	1.15
M53. Okulumuzda mutlu olmamız için elinden geleni yapar.	3.94	1.20
“Z-Kuramı Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.72	0.95

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması $\bar{x}=3.72$ olup okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Çok” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.17 incelendiğinde okul yöneticilerinin “Z-Kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamında en çok “M50. Okul personelinin sık sık değişmesini istemez.” ($\bar{x}=4.02$, SS=1.07), “M52. Herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) istek, dilek ve şikâyetlerini önemser.” ($\bar{x}=4.00$, SS=1.15), “M43. Bizleri grup olarak değil bireysel farklarımızı dikkate alarak değerlendirir.” ($\bar{x}=3.95$, SS= 1.13), “M53. Okulumuzda mutlu olmamız için elinden geleni yapar.” ($\bar{x}=3.94$, SS=1.20) davranışlarını “oldukça” düzeyinde sergilerken, “M45. Okulumuza tam bağlılık göstermemizi bekler.” ($\bar{x}=3.32$, SS=1.23), “M51. Herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) istek, dilek ve şikâyetlerini önemser.” ($\bar{x}=3.24$, SS=1.38), “M48. Değerlendirmelerini bizimle açıkça paylaşır.” ($\bar{x}=3.86$, SS=1.21) davranışlarını sergilemektedirler.

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamında davranışını en az “M51. İş saatleri dışında görüşebileceğimiz sosyal aktiviteler hazırlar.” ($\bar{x}=3.09$, SS=1.40) ve “M52. Okuldaki zamanının çoğunu bizimle birlikte geçirir.” ($\bar{x}=3.26$, SS=1.26) davranışlarını sergilemektedirler.

Araştırmada okul yöneticilerinin Z-kuramı yönetim yaklaşımını çok düzeyinde sergiledikleri belirlenmiştir. Beycioğlu (2007) Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi’ isimli çalışmasında şunları belirtmiştir; Kuramının bazı öngörülleri, mevcut okul örgütümüzle benzerlikler gösterirken, bazı öngörülleri, bugünkü yapı içinde uygulanabilir görünmemektedir.

Kuramın okullarımızdaki mevcut yönetim yapısıyla örtüşen yanları olarak, uzun dönem istihdam ve bireysel sorumluluk alınması söylenebilir. Ama son dönemlerde sözleşmeli-ücretli personel tartışmalarının gerçekleşmesi durumunda, istihdamla ilgili bu benzerlikte ortadan kalkacaktır. Öte yandan, Z Kuramının temel söylevi olan katılımcı karar süreci, birçok kuram tarafından da önemsenmektedir. Fakat kararlara katılımın okullarımızda henüz yaygın ve etkin biçimde uygulanmakta olduğu söylenemez. Okulun görev ve amaçları gibi

temel konularda kararlar merkezi örgüt tarafından alınmaktadır. Okul üyeleri ise okul içinde düzenli toplantılara katılıp önceden yönü belli olan kararlar sürecine katılmaktadırlar. Bu da çağdaş örgütlerde, bu tür bir katılımı ortaya çıkabileceği vurgulanmakta olan vizyonun ve işbirlikçi ve güvene dayalı örgüt kültürünün oluşması gibi beklentileri engelleyebilmektedir. O halde hem bu kuramla ilgili tartışmalar hem de diğer çağdaş yönetim eğilimleri düşünülerek, okullarımızda kararlara işgörenlerin katılımının sağlanacağı bir yapı oluşturulmalıdır. Açık ve doğrudan denetim konusunda da yeni bir yaklaşım sergilenebilir. Örgüt içi örtülü denetim mekanizmaları geliştirmek mümkündür.

Z kuramı'nın bir özelliği de bireysel kararlar yerine kolektif kararların alınmasıdır (Mucuk, 1999). Özden (1996)'in araştırmasında öğretmenlerin karara katılma derecelerini saptamıştır. Araştırmada öğretmenlerin % 40'ı asla ya da çok seyrek olarak çeşitli konularda okul müdürlerinin kendi görüşlerine başvurduğunu, diğer % 60'ında oldukça sık yada ilgili her konuda okul idarecilerinin kendi görüşlerine başvurduğunu belirtmiştir.

Z kuramı bir örgüt kültürünün oluşmasını zorunlu göstermektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu nedenle okul kültürü bazındaki çalışmalar incelenip Z kuramı yönetim yaklaşımının uygulanması hakkında fikir edinilebilir. Şimşek (2003)' in araştırmasında; öğretmenlerin okulların sahip oldukları kültürlere yönelik görüşlerine göre okulların % 19 üst düzeyde güçlü kültüre, % 75 güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve % 6 vasat kültüre sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Arslan, Kuru ve Saticı (2005)'nin 'araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel kültürün yönetim, örgüte bağlılık-örgütle özdeşleşme, çalışma ortamı-değişkenlere uyum, ödül sistemi, işbirliği iletişim, törenler, toplantılar, dil, maddi kültür öğeleri boyutlarında yapılan uygulamalara ilişkin algıları, ilköğretim okullarında 'iyi' düzeyde gerçekleşmekte iken ortaöğretim okullarında 'orta' düzeyde gerçekleşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Zeytin (2008)'in araştırmasına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin %30 u okul kültürünü düşük düzey, % 33 i okul kültürünü yüksek düzey ve % 37'si orta düzey bürokratikleşmiş algılamaktadır. Buna göre, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunun okul kültürünü orta düzeyde algıladığı belirlenmektedir. Bu araştırmalar ışığında okulların güçlü bir kültüre sahip oldukları, fakat bunun geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenler, öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin Z kuramı yönetim yaklaşımını daha çok sergilediklerini düşünmektedir. Bu sonuç öğretmen sayısı az olan okullarda karara katılmanın daha kolay ve informal ilişkilerin daha yoğun olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin çağdaş yaklaşımları klasik yaklaşımlara göre daha çok benimsedikleri görülmüştür. Okul yöneticileri en çok sırasıyla, sistem yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve Z kuramı yaklaşımını sergilemektedirler. Daha sonra ise neo-klasik yaklaşım olan insan ilişkilerini yaklaşımını sergilemektedirler. Okul yöneticileri bilimsel yönetim yaklaşımını ve bürokratik yönetim yaklaşımını diğer yaklaşımlara göre daha az sergilemektedirler. Okutan (2003) tarafından okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma 225 okul müdürü üzerinde yürütülmüştür. Araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının modern yönetim yaklaşımına daha çok uygunluk gösterdiği, bu davranışlar arasında personel ile öğrencilere güven telkin etmesi, araştırarak sorun çözmesi, denetleme yanında rehberlik fonksiyonunu da gerçekleştirmekte, işbirliğinden yana tutum sergilemenin yer aldığı görülmüştür. Açıkgöz (1999)'e göre okul yöneticilerinin 1980'li yıllardan bu yana okul ile dış çevre arasında uyumu sağlamak ve bu uyumu içyapıda sürdürebilmek için okul yönetimlerinde reformlar hız kazanmıştır. Bu reformların yönü, giderek otoriter yaklaşımdan demokratik yaklaşıma, merkeziyetçilikten yerelliğe doğru olmaktadır.

Günümüzde meydana gelen teknolojik, siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmeler; örgütün yapısını ve yönetim yaklaşımlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Örgütlerin yapıları daha esnek ve yatay, daha az hiyerarşik ve emir komuta ilişkisine bağlı, daha demokratik ve katılımcı, bunlarla birlikte işgörenin ihtiyacını ve beklentilerini ön plana çıkarmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğu takdirde açık sistem özelliği gösteren ve toplumun kalkınmasında önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin üretim alt sistemini oluşturan okulların bu önemli gelişmelerden etkilendiği ve klasik yönetim yaklaşımları özelliklerinin az düzeyde görülmesi olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin çağdaş yaklaşımları klasik yaklaşımlara göre daha çok sergiledikleri, fakat bu yaklaşımlara ait davranışların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Denizli ili Çivril ilçesinde devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetsel davranışlar altı boyutta ele alınmış ve bu boyutlara ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir;

1) Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri “bilimsel yönetim” yaklaşımını az düzeyde sergilemektedirler. Okul yöneticilerinin, bu yönetim yaklaşımı kapsamında en çok sergiledikleri davranışların; “Her şeyden önce okulun giderlerini en aza indirmek için uğraşır”, “Uyacağımız kuralları sık sık tekrarlar” ve “ Sorunları çözmeye çalışırken hep aynı (standart) yöntemler kullanır” olduğudur. En az sergiledikleri davranış ise “Sadece maaşlarımız arttığında daha fazla çalışacağımızı düşünür” olduğudur.

2) Öğretmenlerin okul yöneticilerinin bilimsel yönetim davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, branş, kıdem ve hizmet süresi bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun yanısıra okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerini bilimsel yönetim davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

3) Okul yöneticileri “bürokratik” yönetim yaklaşımını “az” düzeyde göstermektedirler. Bu yaklaşım bağlamında en çok düzeyde gösterdikleri davranışların; “Değerlendirmelerinde özel ilişkileri (siyasal, ideolojik, aile ilişkileri vb.) ölçüt olarak ele almaz. Var olan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır”; “Bizlere karşı duygusallıktan arınmış bir tutum sergiler”; “Varolan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır”; “Dosyalama ve belgelemeye her şeyden çok önem verir”.

4) Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri “insan ilişkileri” yönetim yaklaşımını çok düzeyde göstermektedirler. Bu yaklaşım bağlamında en çok gösterdikleri davranışların ise; “Başarılarımızı takdir ederek motivasyonumuzu arttırmaya çalışır”; “Okulda sıcak bir aile ortamı oluşturmaya çalışır”; “Kendimizi ifade edebilmemize olanak verir” ve “Öğretmenler arasında bağlılık duygusu oluşturmaya çalışır” davranışını sergiledikleri görülmektedir. Buna karşın okul yöneticileri “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamında en az “ Vaktinin çoğunu odasında geçirme eğilimindedir” şeklindeki davranışı sergilemektedirler.

5) Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri “sistem” yaklaşımını “çok” düzeyde göstermektedirler. Okul yöneticilerinin bütün yönetim yaklaşımları içerisinde en yüksek düzeyde sergiledikleri yönetim yaklaşımının sistem yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım bağlamında en yüksek düzeyde gösterdikleri davranışların ise; “ Okulu çevresinden bağımsız olarak değerlendirmez” ; “ Okulda bir sorunu, okulu oluşturan tüm birimleri tek tek inceleyerek çözmeye çalışır” ve “ Okulun her bir biriminin okulun bütününe temsil ettiğini düşünür” olduğudur. Göreli olarak diğer davranışlara göre en az gösterdikleri davranış ise “ Okulu oluşturan tüm birimlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmasına özen gösterir” davranışdır.

6) Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sistem yaklaşımına dair görüşleri, cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bunun yanısıra branş, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

7) Okul yöneticileri “Durumsal” yaklaşımı “orta” düzeyde göstermektedirler. Bu yaklaşım bağlamında en çok düzeyde gösterdikleri davranışlar şunlardır: “Okulda koşullara göre değişikliklere gider”; “Okulda yaşanan sorunları içinde bulunan koşullara göre değerlendirir”; “ Bizleri değerlendirirken tek bir ölçüt kullanmaz” ve “ Koşullara veya durumlara göre farklı yönetim yaklaşımları sergiler”.

8) Okul yöneticileri “Z kuramı” yaklaşımını “çok” düzeyde göstermektedirler. Bu yaklaşım bağlamında en çok düzeyde gösterdikleri davranışlar şunlardır: “ Okul personelinin sık sık değişmesini istemez”; “ Herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) istek, dilek ve şikâyetlerini önemser”; “Bizleri grup olarak değil bireysel farklarımızı dikkate alarak değerlendirir”

“Okulumuza tam bağıllık göstermemizi bekler”ve “Herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) istek, dilek ve şikâyetlerini önemser” davranışlarını görel olarak daha az sergilemektedirler.

5.2. ÖNERİLER

Öneriler bölümü aşağıda uygulamacılara ve araştırmacılara olmak üzere iki bölümde yer verilmiştir.

5.2.1.Uygulamacılara Öneriler

1)Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri az düzeyde de olsa bilimsel ve bürokratik yönetim davranışları gibi klasik yönetim yaklaşımları sergilemekte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okulların günümüz çağdaş örgüt anlayışına uygun yönetim yaklaşımlarını daha çok benimsemesi ve bu konularda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla, hizmet içi eğitim programları kapsamında çağdaş yönetim yaklaşımları yeterlilik kazandırma seminerleri gibi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır.

2) Okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımları çerçevesinde görel olarak en çok gösterdikleri davranışın “Her şeyden önce okulun giderlerini en aza indirmek için çaba sarfeder” davranışı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okula yeterli düzeyde kaynak ve bütçe sağlanarak, okul yöneticilerini okulun giderlerini azaltma çabaları önlenmelidir.

3) Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları yönetsel davranışlar, ‘okulda bulunan öğretmen sayısı’ değişkenine bağılı olarak farklılaşmıştır. Sayıca çok öğretmene sahip okullardaki okul yöneticileri öğretmen görüşlerine göre daha çok klasik yönetim yaklaşımı benimserken, sayıca az öğretmene sahip okullardaki okul yöneticileri neo-klasik ve çağdaş yönetim yaklaşımları daha çok benimsemişlerdir. Bu bulgu bağlamında okul yöneticilerinin daha çağdaş yönetim yaklaşımı sergilebilmesi adına okullarda öğretmen ve öğrenci sayısı açısından küçülmeye gidilebilir.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

1) Bu araştırmada çalışma grubunu ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Bu çalışmaya farklı bir akış açısı sağlayabilmek amacıyla, okul yöneticilerinin yönetsel davranışları, özel okullar ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile de incelenabilir.

2) Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları, nitel araştırma yöntemi ile de gerçekleştirilerek daha derin ve felsefik yönleri ile de incelenabilir ve karşılaştırma sağlanabilir.

3) Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları, ortaöğretim okulları kapsamında okul türleri dikkate alınarak benzer çalışmalar yapılabilir.

4) Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları, coğrafi bölgeler ölçeğinde değerlendirilip aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1999). Okula Dayalı Yönetim ve Öğretmenin Rolü. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10. S.378-381.

Ağaoğlu,E., Altinkurt, Y., Yılmaz,K., ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). Eğitim ve Bilim 2012, Cilt 37, Sayı 164.

Akat, İ. ve Üner, N. (1993). İşletme Yönetimi. İzmir: Aydın Yayınevi.

Akbaba, Altun, S. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi. Ankara, Yıl:27,Sayı:286, Nisan.

Akçay, A.(2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?. Milli Eğitim Dergisi. Kış 2003, Sayı:157

Alıç M. (1996). Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin "İşlevleri. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 217. (12-16).

Arslan H., Kuru M. ve Satıcı A. (2005). 'İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması' Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Ankara: PegemA Yay.

Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayıım.

Aydoğan, İ. (1998). Özel Okullarda Yönetim Sürecinin İşleyişi (Kayseri İli Örneği). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi

Aydoğan, İ. ve Helvacı, M.A. (2010). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimi. Ankara: Öncü Basımevi.

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Arastırma*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2001). Eğitim Yönetimi. Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

Balcı, A. (2010). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1993). Eğitim Yönetimi. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi ve Nitelikli Okul. Ankara: Umut Yayım, Dağıtım

Başaran İ.E. (2000). Örgütsel Davranış. Ankara: Feryal Matbaacılık.

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). “Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. S.47

Beycioğlu, K. (2007). Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart. Cilt:15 No:1 63-72.

Binbaşıoğlu, C. (1983). Eğitim Yöneticiliği. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim. 2009, Cilt 34, Sayı 152

Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlmek, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2010). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, (7.Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2003).Veri analizi el kitabı. (2.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, H. (2011) “Organizasyon ve Yönetim” Ankara: Siyasal Kitabevi

Cura, E. (2009).İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri Üzerine İlişkisel bir Çalışma. Yeditepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cummings, T.G ve Worley,C.G. (1997). Organization Development andChange. Cincinnati, Ohio: South Western Collage Publishing.

Çelik, V. (1999). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık

Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çelikten M. (2000). Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri 9. Eğitim Bilimleri Kongresi Sözlü Bildirisi.

Demirel, Ö. (2001). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara

Demirkesen, H. (2013). İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, H. (2005), Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği). Ege Eğitim Dergisi 2005(6) 1: 39–59

Demirtaş, H. ve Güneş. H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık

Doğan, M. (2007). İşletme Ekonomisi ve Yönetimi. İzmir: Birleşik Matbacılık.

Dönmez, B. (2006). Okul Güvenliği ve Okul Yöneticisinin Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 7, Sayı: 25, Ankara.

Efil, İ. (1996) İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı

Erçetin, Ş. (2000). Liderlik Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayınevi.

Eren, E. (2003). Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım ve Yayım.

Erden, A. ve Erden, H. (2005). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Yöneticileri”, Milli Eğitim, Yaz 2005, S.167, ss.365–384.

Erdoğan, İ. (2004). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık

- Erişen, Y. (2003). Toplam Kalite Sistemini Olusturmada Temel Aşama: Standartların Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 285-301.
- Etzioni, A. İ. (1964). *Modern Organizations*. Prentice-hall, englewoodcliffs, New Jersey, 1964
- Gezer, E. ve Çimen, L. (2015). Eğitim Yöneticilerinin Yönetim ve Öğretmenleri Etkileme Becerilerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *EurasianJournal of EducationalResearch. (EJER). Bildiriler*
- Gürsel, M. (1995) *Okul Yönetimi*. Konya: İnci Ofset Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Helvacı, M.A. (2004). *İlk Günden Başöğretmenliğe*. (Editör: Ş.Şule Erçetin). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Helvacı, M. A.ve Keçeci, H. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yaklaşımlarını Değerlendirme Ölçeği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bil. Ens.
- Hicks, H. G. ve Gullett, C. R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*. (Çeviren: Besim Baykal). İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, V. K. ve Miskel, C.G.(1978). *Educational Administration*. New York: RandomHause,
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Kantos, Z.; Çuhadaroğlu, E. ve Taşdan, M. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (nitel bir araştırma)
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, (Editör: Yüksel Özden), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Karagöz, K. B. (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Sorun Yaşama Düzeyleri. Trakya Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Katz, D. ve Kahn R. (1977). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. (Çeviren: Halil Can ve Yavuz Bayar). Ankara: Doğan Basımevi.
- Kaya, Y. K. (1996). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: BilimKitap.
- Kaya, G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Karar verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Keçeci, H. (2012). Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Yaklaşımlarının İncelenmesi (Uşak İli örneği). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Koontz, H. Ve O' dannel, C. (1972) Principles of Management: an Analysis of Managerial Functions. Kogakusha: Mc. Graw- Hill.
- Koçel, T. (1989). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. Milli Eğitim, Güz 2007, S.176, ss.86-97
- Morgan, G. (1998). Images of Organization. California: Sage Publications.
- Mucuk. İ. (1999). Modern İşletmecilik, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Okutan, K. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 157
- Ömeroğlu, Ö. (2006). Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Özden, Y. (1996). Okullarda Katılmalı Yönetim. Eğitim Yönetimi, Yaz (3):429-436.
- Özden, E. ve Hamedoğlu, M.A. (2015). Yönetim Kuramları Bakımından Günümüz Okul Yöneticilerinin Yönetim Anlayışları. *Sakarya University Journal of Education*, 5/3 (Aralık/December 2015) ss. 7-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.51216>
- Öztürk, M. (1999). İşletme Yönetimi. İstanbul: Papatya Yayıncılık

- Pehlivan, İ. (1999). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Seçkin, N. (1993). Okul Müdürlerinin Kız Meslek ve Teknik Liselerinin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara: G. A. Mesleki Eğitim Fakültesi.
- Sığırı, Ü. (2006), "Japonların Kültürel Özellikleri Bağlamında; Yönetmel, Ekonomik ve Sosyal Süreçlerin Analizi", İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 9, Bahar 2006/1.
- Şimşek, M. Ş. , Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Matbacılık
- Şimşek, Y. (2003). 'Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki' Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (1994). 'Örgüt Kültürü (Eskişehir İl merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma' . Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 732, Eğitim Fakültesi yayınları No:39
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. Eğitim Yönetimi, Sayı 16.
- Taş, S. (2011) "Management Philosophies Of Primary School Principals", Education, 131 (3), pp. 565-579,
- Taylor, F. W. (1997). *Bilimsel Yönetimin İlkeleri*, Çev.: H. Bahadır Akın. Konya Çizgi.
- Taymaz, H. (1989). Uygulamalı Okul Yönetimi. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Terzi, A.R. ve Çelik, H. (2016). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ve Algılanan Örgütsel Destek İlişkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Mayıs, Cilt:5
- Tortop, N. , İsbir, E. ve Aykaç, B. (1999). *Yönetim Bilimi* Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tüz, M. (2001), *Japon ve Amerikan Yönetim Modeli (Türkiye Uygulaması)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Vural, Z. B. (1998). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları

Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili derlik. *Ege Eğitim Dergisi 2002 (1), 2: 109-119*

Yıldırım, H. A. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara : Nobel Dağıtım.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yavuz, Y. (2001). Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Yavuz, M. (2009). Müdürlerinin Yönetimle İlgili Görüş ve Uygulamalarının Yönetim Kuramları Bakımından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, No. 18, 121-155, Aralık.

Zeytin, N. (2008). İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html