

**OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YAKLAŞIMLARININ**

**İNCELENMESİ**

**(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**HİHAL KEÇECİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Akif Helvacı**

**Eylül, 2012**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YAKLAŞIMLARININ  
İNCELENMESİ  
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hilal KEÇECİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bölümü**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Eylül, 2012**

**YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ**  
**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YAKLAŞIMLARI**  
**(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

Hilal KEÇECİ

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Bu araştırma Uşak ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarını belirleme amacıyla yapılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlardan; bilimsel yönetim yaklaşımı, bürokratik yönetim yaklaşımı, insan ilişkileri yaklaşımı, sistem yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve z kuramı yönetim yaklaşımlarını hangi düzeyde benimsedikleri ve bu düzeyin cinsiyet, branş, öğrenim durumu, kıdem, okuldaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın evrenini Uşak ili sınırları içinde bulunan tüm devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 175 devlet ilköğretim okulu vardır. Bu resmi ilköğretim okullarında 1669 öğretmen görev yapmaktadır. Evreni temsil eden örnekleme girecek okul sayısı 85, öğretmen sayısı 332'dir. Örnekleme oluşturan katılımcılara araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği' uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımlarına 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 bulguları; 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.

**Anahtar kelimeler:** Okul Yöneticisi, Yönetsel Yaklaşımlar

## **ABSTRACT**

### **THE APPROACHES MANAGEMENT OF SCHOOL'S MANAGERS**

#### **(UŞAK CITY SAMPLE)**

Hilal KEÇECİ

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Uşak University, The Institute of Social Sciences, October 2012

Advisor: Asist. Prof. Dr. M. Akif Helvacı

The purpose of this investigation is to determine the approaches management of school's managers who are working in Uşak city Government Primary Schools. This research aims to determine whether the teacher's opinions of gender, educational status, prefecture in schools branch, the number of teachers in schools, and seniority differentiate or not on the basis of the approaches management in the dimensions of scientific management approach, bureaucratic management approach, human relations approach, systems approach, contingency approach, theory Z approach.

This investigation area includes primary school teachers in working in Uşak city borders. There are 175 government primary schools in the area of investigation and 1669 teachers are working in these official primary schools. The number of schools that will take place in the sample has been determined as 85, as the number of teachers are 332. 'The personel information form' and 'The scale of the approaches management of school's managers' have been to the participants who qualify for the research. Data are evaluated in the SPSS package. In order to identify whether there is a significant difference between teacher's gender, and branch variables among the approaches management of school's managers t-test has been applied. To identify whether there is a significant relation depending on educational state, the number of teachers in schools, prefecture in schools and seniority state or not, one-way anova has been applied.

Research findings show that among the approaches management of schools managers who are working in Primary school, scientific management approach and bureaucratic management approach are low level, human relations approach, systems approach, contingency approach and theory Z approach are average level.

**Key Words:** School's Managers, The Approaches Management

### **JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hilal KEÇECİ 'nin '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**

**Üye ( Tez Danışmanı ) :** Yrd. Doç. Dr. M. Akif Helvacı

**Üye:** Yrd. Doç Dr. Osman Birgin

**Üye:** Yrd.DoçDr. H.İbrahim Çankaya

**Üye:**

**Üye:**

#### **İMZA**

.....

.....

.....

.....

.....

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Musa Çiftçi

## 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 Helvacı' ya bilgi ve deneyimlerini sabır, içtenlik ve hoşgörüsüyle benimle paylaştığı değerli katkı ve önerileriyle eksikliklerimi tamamlamama yardımcı olduğu için teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında ve hayatımın her anında arkamda olduklarını her zaman hissettiren, ulaştığım her başarıda bana verdikleri manevi desteğin büyük payı olan babam ve annem Fatih ve Gülay Keçeci' ye, kardeşim Osman Vahit Keçeci' ye sonsuz teşekkür ederim

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Hilal KEÇECİ

Doğum Yeri ve Doğum Tarihi: Erzincan-01.03.1988

Lise Öğrenimi: İzmir Güzelbahçe 60.yıl Anadolu Lisesi

Lisans Öğrenimi: Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### İş Denevimi

**Çalıştığı Kurumlar:** İzmir Özel Mine Etüt Merkezi

Bursa Osmangazi Bilge Malcıoğlu İlköğretim Okulu

İstanbul Zeytinburnu Abdülhak Hamit İlköğretim Okulu

İstanbul Zeytinburnu Sümer İlkokulu

### Bildiriler:

1) Helvacı, M. A. ve **Keçeci, H.** (2010). Okul Yöneticilerinin Motivasyon Yaklaşımlarının İncelenmesi. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. Antalya.

2) Helvacı, M. A. ve **Keçeci, H.** (2010). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Profili. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Elazığ.

### İletişim Adresi:

Adresi: İstanbul Zeytinburnu Abdülhak Hamit İlköğretim Okulu

e- posta adresi: hilal.kececi@gmail.com

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

### YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

.....iii

ABSTRACT.....iv

### JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....v

ÖNSÖZ.....vi

ÖZGEÇMİŞ.....vii

İÇİNDEKİLER.....viii

TABLolar LİSTESİ .....ix

ŞEKİLLER LİSTESİ .....x

KISALTMALAR.....x

### 1.BÖLÜM:

GİRİŞ.....1

1.1. PROBLEM.....1

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....5

1.3. ARAŞTIRMANIN

ÖNEMİ.....6

1.4. SAYILTILAR.....

.....6

1.5. SINIRLILIKLAR.....

.....6

1.6. TANIMLAR.....

.....7

### 2.BÖLÜM: KAVRAMSAL

ÇERÇEVE.....8

#### 2.1. OKUL

YÖNETİMİ.....8

2.1.1.Yönetim Kavramının Tanımı ve

Önemi.....8



2.1.2. Okul yönetimi.....	10
2.1.3.Yönetim Süreçleri.....	11
2.1.3.1.Karar Verme .....	12
2.1.3.2.Planlama Süreci.....	13
2.1.3.3.Örgütlenme Süreci.....	16
2.1.3.4.Eş güdümlenme Süreci.....	17
2.1.3.5.İletişim Süreci.....	19
2.1.3.6. Etkileme Süreci.....	21
2.1.3.7. Değerlendirme Süreci.....	22
2.2.OKUL YÖNETİCİSİ.....	24
2.2.1.Yönetici Kavramının Tanımı ve Önemi.....	24
2.2.2.Okul Yöneticisi Olarak Müdür.....	26
2.2.3.Okul Müdürünün Görev ve Sorumlulukları.....	26
2.2.4.Okul Müdürünün Nitelikleri.....	27
2.2.5.Okul Müdürünün Beceriler.....	29
2.2.6.Okul Müdürünün Liderliği.....	29
2.2.6.1.Bürokratik Liderlik.....	30
2.2.6.2.Öğretimsel Liderlik.....	31
2.2.6.3. Dönüşümcü Liderlik.....	32

2.2.6.4.Teknoloji	
Liderliği.....	33
2.2.6.5.Etik	
Liderlik.....	33
2.2.6.6.Kültürel	
Liderlik.....	34
2.2.7.Okul Müdürünün	
Yetiştirilmesi.....	35
2.3.YÖNETSEL	
YAKLAŞIMLAR.....	37
2.3.1.Klasik Yönetim	
Yaklaşımı.....	37
2.3.1.1.Bilimsel Yönetim	
Yaklaşımı.....	38
2.3.1.1.1. Bilimsel Yönetim ve Eğitim	
Yönetimi.....	44
2.3.1.2.Bürokratik Yönetim	
Yaklaşımı.....	45
2.3.1.2.1. Bürokratik Yönetim Yaklaşımı ve Eğitim	
Yönetimi.....	51
2.3.2.Neo Klasik Yönetim	
Yaklaşımı.....	52
2.3.2.1.İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Hawthorne	
Araştırmaları.....	53
2.3.2.1.1. İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Eğitim	
Yönetimi.....	57
2.3.3.Çağdaş	
Yaklaşımlar.....	58
2.3.3.1.Sistem	
Yaklaşımı.....	58

2.3.3.1.1.Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi.....	61
2.3.3.2.Durumsallık Yaklaşımı.....	63
2.3.3.2.1.Durumsallık Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi.....	66
2.3.3.3.Z Kuramı .....	67
2.3.3.3.1.Z Kuramı ve Eğitim Yönetimi.....	69
<b>2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	74
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	85
<b>3.BÖLÜM:</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>92</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	92
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	92
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	93
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	95
<b>4. BÖLÜM:</b>	
<b>BULGULAR.....</b>	<b>97</b>
4.1.Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	100
4.2. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Olduğu Yönetimsel Yaklaşımlarının Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	101

<b>4.2.1. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>101</b>
<b>4.2.1.1. Cinsiyet ve Branş Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşım Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>103</b>
<b>4.2.1.2. Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>104</b>
<b>4.2.2.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bürokratik Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>106</b>
<b>4.2.2.1. Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bürokratik Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>107</b>
<b>4.2.2.2. Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bürokratik Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>108</b>
<b>4.2.3. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>110</b>
<b>4.2.3.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>112</b>

<b>4.2.3.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	
<b>4.2.4.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Sistem Yönetim Yaklaşımı Düzeyin İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>115</b>
<b>4.2.4.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Sistem Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.4.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Sistem Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.5.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Durumsallık Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.5.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Durumsallık Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>120</b>
<b>4.2.5.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Durumsallık Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....</b>	<b>121</b>

<b>4.2.6.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Z Kuramı Yönetim Yaklaşımı</b>	
<b>Düzyine İlişkin Öğretmen</b>	
<b>Görüşleri.....</b>	<b>122</b>
<b>4.2.6.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul</b>	
<b>Yöneticilerinin Sergiledikleri Z Kuramı Yönetim Yaklaşımı Düzyine</b>	
<b>İlişkin Öğretmen</b>	
<b>Görüşleri.....</b>	<b>124</b>
<b>4.2.6.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki</b>	
<b>Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin</b>	
<b>Sergiledikleri Z Kuramı Yönetim Yaklaşımı Düzyine İlişkin</b>	
<b>Öğretmen</b>	
<b>Görüşleri.....</b>	<b>.124</b>
<b>5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE</b>	
<b>YORUMLAR.....</b>	<b>128</b>
<b>6.BÖLÜM: SONUÇ VE</b>	
<b>ÖNERİLER.....</b>	<b>128</b>
<b>6.1.</b>	
<b>SONUÇLAR.....</b>	<b>128</b>
<b>6.2.</b>	
<b>ÖNERİLER.....</b>	<b>131</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>.131</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>141</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 3.1** Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu Okullarda Görevli Öğretmen Sayıları
- Tablo 3.2.** Ölçek Alt Boyutları İçin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri
- Tablo 3.3.** Ölçek Faktör Yük Değerleri
- Tablo 4.1.** Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları
- Tablo 4.2.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Yönetimsel Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.3.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Bilimsel Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.4.** Okul Yöneticilerinin “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları
- Tablo 4.5.** Okul Yöneticilerinin “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı
- Tablo 4.6.** Okul Yöneticilerinin “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları
- Tablo 4.7.** Tukey HSD Sonuçları
- Tablo 4.8.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Bürokratik Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.9.** Okul Yöneticilerinin “Bürokratik Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları
- Tablo 4.10.** Okul Yöneticilerinin “Bürokratik Yönetim Yaklaşım” Düzeybağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı
- Tablo 4.11.** Okul Yöneticilerinin “Bürokratik Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları
- Tablo 4.12.** Tukey HSD Sonuçları
- Tablo 4.13.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları İnsan İlişkileri Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.14.** Okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları
- Tablo 4.15.** Okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı

- Tablo 4.16.** Okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları
- Tablo 4.17.** Tukey HSD Sonuçları
- Tablo 4.18.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Sistem Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.19.** Okul Yöneticilerinin “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları
- Tablo 4.20.** Okul Yöneticilerinin “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı
- Tablo 4.21.** Okul Yöneticilerinin “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları
- Tablo 4.22.** Tukey HSD Sonuçları
- Tablo 4.23.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Durumsallık Yönetim Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.24.** Okul Yöneticilerinin “Durumsallık Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları
- Tablo 4.25.** Okul Yöneticilerinin “Durumsallık Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı
- Tablo 4.26.** Okul Yöneticilerinin “Durumsallık Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları
- Tablo 4.27.** Tukey HSD Sonuçları
- Tablo 4.28.** Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Z-kuramı Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri
- Tablo 4.29.** Okul Yöneticilerinin “Z-kuramı Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları
- Tablo 4.30.** Okul Yöneticilerinin “Z-kuramı Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı
- Tablo 4.31.** Okul Yöneticilerinin “Z-kuramı Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları
- Tablo 4.32.** Tukey HSD Sonuçları



## **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

### 1.1. PROBLEM

Yıllar önce Manisa ilinin Demirci ilçesinde bir makarna fabrikası kurulmuş ve fabrikanın başına başarılı bir genel müdür getirilmiş. Genel müdür pek çalışkan değilmiş, fakat fabrika kısa sürede kâra geçmeye başlamış. Genellikle odasında oturur dışarıyı seyredermiş. Fabrikanın sahipleri ‘Bu tembel müdür varken bu kadar kar yapıyorsak çalışkan bir genel müdür ile çok zengin oluruz.’ diye düşünerek müdürü işten çıkarıp çalışkan bir müdür işe almışlar.

Yeni müdür odasında hiç oturmuyor, sürekli fabrikayı geziyor ve uzun saatler çalışıyormuş. Yeni müdürün bu denli çalışmasına karşın fabrikada ufak tefek aksaklıklar baş göstermiş ve karda büyük bir düşüş başlamış. Müdür daha uzun saatler çalışmaya başlamış fakat fabrikanın zararı artmış.

Patronlar eski müdürün ziyaretine gitmişler. Müdür geleceklerini biliyormuşçasına yüzlerine bakınca patronlar ‘Ama sen bütün gün odandan dışarıyı seyrediyor, arada işçiler ile konuşuyor ve pek çalışmıyordun.’ diyerek meraklı gözlerle eski müdüre bakmışlar. Eski yönetici ‘Döndüğünüzde odamın camından bakarsanız fabrikanın bacasını görebilirsiniz. Ben gün boyunca pencereden bacayı seyreder, ne zaman dumanda bir azalma olsa bir sorun olduğunu anlar, fabrikaya iner, sorunu çözer, birimler arası koordinasyonu sağlar ve odama giderdim. Duman düzenli olduğunda ise gökyüzünü seyreder yeni projeler düşünüp nasıl uygulamaya koyacağımı planlardım’ (İzğören, 2006; Akt. Zeytin, 2008).

İster bir fabrika, ister bir okul olsun yaşamın her alanında yönetim ve yönetici örgüt başarısı için anahtar bir faktör olmuştur. Yönetim ve yöneticilik ile ilgili uygulamalar ilkyazı tarihi kadar eskidir. Çok küçük ve ilkel bir toplulukta bile kaba bir yönetimin varlığından ve farklı uygulama tarzlarından söz etmek mümkündür. 1880 öncesi dönemde genellikle köle-sahip ilişkisi, korkuya ve zora dayanan bir yönetim anlayışı söz konusudur. Nitekim eski mısırdaki piramitlerin yapımında insanlar zor kullanılarak kırbaçlanarak çalıştırılmışlardır. Eski mısır’da piramitlerin yapımı sırasında uygulanan yönetim düşüncesi günümüz yönetim anlayışına önemli katkılarda bulunmuştur. Bunlardan biri, örgüt anlayışında görülmektedir. Eski Mısır’da yönetim kademeleri oluşturulmuş; üst kademede firavun ve çevresi, orta kademede hür Mısırlılar, alt kademede esirler yer almıştır. Piramitlerin yapımında stok ve gelir gider kayıtlarının

tutulduğunun görülmesi de Mısırlıların yönetime diğer bir katkısıdır. Eski Babil'de Hamurabi Kanunları yönetsel düşünceye ilişkin birçok izleri yansıtır. Eski Çinli filozof Laotse de insan sistemlerinin kapsamı ve yönetimi konusunda öğütler vermiştir. Laotse'ye göre yönetimin temelinde insanlık ve adalet ilkelerinin benimsenmesi vardır (Bursalıoğlu, 2010). Göktürkler ise devletin yönetici tarafından nasıl yönetilmesi gerektiğine dair tecrübelerini kitabelere yazmıştır. Romalılar, Osmanlılar, büyük imparatorluklarını yönetirken kendilerine göre geliştirmiş oldukları iletişim sistemleri ile coğrafi bölgelere ve vilayetlere ayırarak, yetki devri ve yerinden yönetim gibi uygulamaları gerçekleştirmişlerdir.

Pek çok uygulama olmasına rağmen yönetimle ve yöneticilikle ilgili tanımlar ve araştırmalar çok sonra yapılmıştır. Yönetimde etkili ve bilimsel uygulamalar 18. Yüzyıldaki endüstriyel gelişmelerle başlamıştır ( Kaya, 1996; Doğan, 2007; Eren, 2003 ). Bu dönemde ve sonrasında iş gücünün uzmanlaşması, organizasyon ihtiyacı, teknik gelişmeler ve ürünlerin standartlaşması, bireye verilen değer artması yönetim faaliyetinin önemini arttırmıştır. İnsanlığın tarihi kadar eski olan yönetim faaliyeti, dönemler itibarıyla sosyal, ekonomik ve siyasi gelişmelerden etkilenerek günümüz modern yönetim anlayışına ulaşmıştır.

Yönetim farklı toplumlarda ve kültürlerde farklı biçimlerle anlaşılabilir da günümüzde genelde bir örgütün madde ve insan kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2002). 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 ayak uydurabilmesinde 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. Özçelik ( 2001)'e göre de, "İyi bir okulun temel koşulu iyi bir yöneticidir." gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun ve ya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermek durumundadır.

İyi bir yönetici uygun yerlere uygun legoları yerleştiren çocuk gibidir. Bu anlamda her insan evrene eklenmiş orijinal bir parçadır. İnsan kaynağı yöneticisi müdürlerden beklenen bu parçayı evrendeki uygun yerine, tam zamanında yerleştirebilmeleridir (Açıkalın, 1999). 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 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; Keskinliç, 2007; Doğan, 2007; Şişman ve Turan, 2002).

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, Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticileri hangi yönetsel yaklaşımları daha fazla düzeyde sergilemektedir?
2. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bilimsel yönetim yaklaşımının düzeyi nedir?
3. Okul yöneticilerinin sergiledikleri bilimsel yönetim yaklaşımının düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bürokratik yönetim yaklaşımının düzeyi nedir?
5. Okul yöneticilerinin sergiledikleri bürokratik yönetim yaklaşımının düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri insan ilişkileri yönetim yaklaşımının düzeyi nedir?
7. Okul yöneticilerinin sergiledikleri insan ilişkileri yaklaşımının düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri sistem yönetimi yaklaşımının düzeyi nedir?
9. Okul yöneticilerinin sergiledikleri sistem yönetimi yaklaşımının düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri durumsallık yönetim yaklaşımının düzeyi nedir?
11. Okul yöneticilerinin sergiledikleri durumsallık yönetim yaklaşımının düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. İlköğretim Okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri Z kuramı yaklaşımının düzeyi nedir?

13. Okul yöneticilerinin sergiledikleri Z kuramı yaklaşımının düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma ile elde edilen bulguların, özellikle:

- a) İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının belirlenmesinde katkı sağlayacağı,
- b) Hizmet içi eğitim kapsamında okul yöneticilerini yetiştirme programlarına ışık tutacağı,
- c) Okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları konusuna ilişkin düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları oluşturacağı umulmaktadır.

### 1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir:

- a) İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımların ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara verecekleri cevaplarla ölçülebileceği kabul edilmiştir.
- b) İlköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin 'Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarını Belirleme' ölçeğine samimi ve içten yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

### 1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Uşak ili sınırları içinde yer alan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

İlköğretim okullarında görevli 'Okul Yöneticilerinin Yönetsel Yaklaşımlarının İncelenmesi' isimli araştırmanın uygulaması sadece devlete bağlı ilköğretim okullarında görevli okul müdürleri ile sınırlandırılmıştır. Müdür yardımcıları, merkez teşkilatı eğitim yöneticileri ve bakanlık müfettişleri kapsam dışında bırakılmıştır. 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 çözümlenebilen, 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.

**Yönetmelik Yaklaşım:** Yöneticinin örgüte, iş görene, çevreye ve yönetmelik süreçlere ilişkin her türlü bakış açısını ve bu bakış açısının yönlendirdiği davranışlarını ifade eder.



## 2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

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

### 2.1.OKUL YÖNETİMİ

Okul yönetimi başlığı altında genel olarak yönetim kavramının tanımı ve önemi, okul yönetimi, yönetim süreçleri ile ilgili kavram ve konulara yer verilmiştir.

#### 2.1.1.Yönetim Kavramının Tanımı ve Önemi

Yüz yıllardır insanlığın kaderini etkileyen yönetim olgusu ile ilgili tanımlar yönetimin bilimsel olarak ele alınmasıyla artmıştır. Yönetim ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar aşağıda verilmiştir.

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 (Doğan, 2007; Kaya, 1996; Bursalıoğlu, 2010).

Kaya (1996)' ya göre 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.

Örgütler amaçlarına ulaşmak için çeşitli çalışmalar düzenlemek 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, 2003). Yönetim bu çalışmaları ise insanlar ile yürütür. Bu nedenle yönetimin örgütü amaçlarına ulaştırabilmesi için öncelikli ihtiyacı insanlardır. İnsanların amaçlara yönlendirilmesi, bu yolda yapılan çalışmalara katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetim; insanları ortak amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmalara yöneltme işi olarak tanımlanmaktadır (Hicks ve Gullet,1981; Akat ve Üner, 1993; Kaya,1996; Eren,2003; Öztürk2003). Koçel(1989)'e göre ise yönetim

başkalarına iş gördürme, başkaları aracılığı ile iş başarma ve amaçlara ulaşma durumudur.

İnsanlar örgüt amaçları adına düzenledikleri çalışmalarını 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 çalışmalarını düzenlemek, bu çalışmalara insanları yönlendirmek ve insanlar arasında iş bölümü yapmak olarak da ifade edebiliriz (Kaya, 1996; Eren, 2003; Öztürk, 2003). Amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek olan iş belli parçalara ayrılarak bireylerin gerçekleştirmesi beklenir. Yöneticiler yönetim faaliyetlerini gerçekleştirirken örgütteki bireylerin iş bölümü sonucu bitirdikleri işleri birleştirir, bütünleştirirler. Biten işlerin bir yapboz gibi birbirlerini tamamlaması gerekir. Aksi halde amaçlara ulaşma yolunda ortaya sorunlar çıkacaktır. Bu sorunların ortaya çıkmaması için yöneticiler örgütteki her bireyin uyumlu, birbirleriyle ahenk içinde çalışmasını sağlarlar. Yönetim örgütteki bireylerin birlikte çalışmaya yönlendirme, bireyler arasında koordinasyonu da sağlama işidir (Öztürk, 2003). Bir başka tanıma göre; yönetim; bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki iş bölümü, iş birliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının toplamıdır (Tosun, 1998; Eren, 2003; Öztürk, 2003). Bu bağlamda; ortak amaçların gerçekleşmesi insanlar arasında yapılan doğru organizasyonla ilgilidir. Bu tanımlara göre yönetim insanları etkileyerek belirlenen hedeflere ulaşılma sürecidir. Yapılan tanımlarda yönetimin insansal yönüne sıkça vurgu yapılmaktadır. Oysa içinde bulundurduğu insanlar arasında iş bölümü, iş birliği ve koordinasyonun istenilen düzeyde olduğu, emirlerin eksiksiz yerine getirildiği ve kurallara tamamen uyulduğu bir örgütün hedeflerine ulaşmaması da mümkündür. Örgütler; insanlar dışında maddi faktörleri de kapsarlar. Bu maddi faktörler örgütün amaçlarına ulaşılması için düzenlenen çalışmalarda insanlar tarafından kullanılır. Örgütün sahip olduğu maddi faktörleri de doğru yönlendirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda; yönetim insanların yönlendirilmesinin yanı sıra; diğer maddi kaynaklarında yönlendirilmesini kapsar. Yönetim; belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli

ve etkin kullanılabilir kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Kaya, 1996; Eren, 2003; Öztürk, 2003; Ilgar, 2005).

Her örgütün bir yönetime ihtiyacı vardır. Ancak yönetim tek başına yeterli değildir. 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 deyimle; kaynak israfına yer vermeden elimizdeki olanakları en iyi bir biçimde kullanarak, işlerin daha basit, daha ucuz ve daha iyi yapılmasını sağlamaktır (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999; Eren, 2003; Öztürk, 2003 ). İyi bir yönetim için yönetim süreçlerinin yerinde ve doğru bir şekilde kullanılması gerekir. Yönetim; planlama, örgütlenme, 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**

Eğitim yönetimi ise yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 1989; Kaya, 1996; Ilgar, 2005; Balcı, 2010). 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 ).

Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan bütün okullar devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlarda bile eğitim devletin gözetimi ve denetimi altında yürütülür. Bu nedenle eğitim yönetimi ve onun bir alt dalı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür ( Bursalıoğlu, 2010; Taymaz, 1989; Balcı, 2010 ).

Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı ilgili olduğu eğitim örgütünü eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (Taymaz, 1989; Balcı, 2010). 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 yaşatmaktadır (Taymaz,1989). Okul yönetimi bir okulun amaç ve politikalarını gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler eşgüdümle ve yönlendirir (Balcı ,2010).

Eğitim sisteminin kendilerine özgü sorunları olduğu için yönetimleri de bir bakıma kendilerine özgüdür. Ama eğitim örgütlerinin yönetimi ilke ve kurallar yönünden özdeşlik gösterir ( Başaran, 1993; Kaya, 1996 ).

### **2.1.3.Yönetim Süreçleri**

Yönetimin sürekli ve kesintisiz bir faaliyet olması yönetimin bir süreç olarak algılanmasında etkili olmuştur. Yönetimin bir süreç olarak tanımlanması da bu sürecin aşamalarını beraberinde getirmiştir. Bu aşamalar yöneticilerin yönetim etkinlikleri sürecinde olan her durumu içermektedir.

Yönetim süreçleri yöneticilerin bir örgütte kullanman durumunda oldukları bir takım süreçleri ifade etmektedir (Yılmaz, 2008). Yönetim süreçlerinin gruplandırılması konusunda alan yazarları arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat hepsinin katıldığı bir gerçek belirli yönetim süreçlerinin varlığıdır. Çünkü süreçler örgüt amaçlarına dönük insan çabalarını kapsamaktadır (Eren,2003).

Yönetim süreçlerini ilk kez Fayol gruplandırmıştır. Fayol yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplamıştır (Bursalıoğlu, 2010). Fayol yönetim süreçleri konusunda bir önce olsa da insan ögesine gereken önemi vermemesi ve insan unsuru ile makine arasında bir fark gözetmemesi nedeniyle eleştirilmiştir. İşte özlenen verimin sağlanabilmesi için işgörenlerin ve grupların davranış yapılarına gerektiği ölçüde eğilmemekle eleştirilmesine karşın yöneticiler için ileri sürdüğü ilkeler doğrultusunda yeni davranış modelinin yaratıcısı olarak kabul edilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Ayrıca, Fayol yönetimin genel ilkelerinin bütün örgütlere uygulanabileceği fikrini savunmuştur (Bursalıoğlu, 2010).

Fayol'dan sonra L.Gulick ve L.Urwick yönetim süreçlerini POSDCORB şeklinde formüle etmişleridir (Balcı, 2010). Bunlar; (planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting)'dir (Aydın, 2010). Türkçe karşılıkları ise ; 'planlama, örgütleme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, bilgi verme ve bütçeleme 'dir.

Gregg yönetim sürecini yedi ögeden oluşan bir eylemler bütünü olarak kabul etmektedir. Bu ögeler (Aydın, 2010; Balcı, 2010) ; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme, değerlendirmedir. Yönetim süreçleri farklı

aşamalar olarak tanımlansa da bir bütündür. Bütün aşamalar birbirine bağlı ve iç içedir. Herhangi bir aşamada olan ak saklık bütün süreci etkilemektedir.

### **2.1.3.1.Karar Verme Süreci**

Karar verme; çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkânlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır (Eren, 2003). Örgüt yönetiminde karar verme önemli bir etkinliği oluşturmaktadır. Örgütsel çatışma ve sorunları çözmek, örgütle ilgili herhangi bir değişiklik yapmak, örgüt üyelerini etkilemek gibi birçok amaçla karar verebilir (Yılmaz, 2008)

Örgütün başarısı ve devamlılığı verilecek kararlara bağlıdır. O halde yönetim süreci karar verme sürecidir denilebilir. Herhangi bir konu da karar verme yönetimin özüdür, esasıdır (Aydın, 2010). Yönetimde karar verme süreci bir yerde başlayan ve bir yerde biten bir süreç değildir. Yönetim süreci devam ettikçe karar verme süreci de her aşamada kendini göstermektedir. Yönetimin kararlarla başlayıp kararla bittiği görüşleri bu anlayışla örtüşmektedir (Balcı, 2010). Öyle ki karar verme planlamanın ve yönetimin temel taşı (Ersan, 1987), yönetimin kalbi, diğer süreçlerin ise eksenini (Bursalıoğlu, 2000) olarak nitelendirilmektedir (Gürsel, 1995; Yılmaz, 2008).

Eren (2003) iyi bir kararda aranan özellikleri beş grup altında toplamıştır;

- 1.İyi bir karar öncelikle kuruluşun amaçlarını dikkate almalı onlara ulaştıracak biçimde oluşturulmalıdır.
- 2.İyi bir karar, astarı yüzünden pahalı olmamalı, diğer bir deyişle en az harcama ve fedakârlıkla, masraflar minimumda tutularak en iyi sonucu verecek biçimde meydana getirilmelidir.
- 3.İyi bir karar, ne fazla geciktirilerek ve fırsatlar kaçırılarak alınmalı ne de fazla acele edilerek etraflıca inceleme ve araştırma yapılmadan alınmalıdır. Bu nedenle en iyi karar zamanında alınan karardır.
4. İyi bir karar, örgüt ve bölümün olanaklarına uygun, diğer bir deyimle gerçekçi olan bir karardır. Aksi halde uygulanamaz ve hayal ürünü olur.
5. İyi bir karar, hemen ve zaman geçirmeden uygulamaya konulan ve sonuç alınan kararlardır. Çünkü çağımız hız çağıdır, elini çabuk tutan ve çabuk harekete geçen fırsatları daha önce değerlendirebilmektedir.

Ayrıca etkili ve geçerli olabilmesi için kararın örgütteki bireylerin katılımı ile verilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü çalışanların karara katılımı kararın kalitesini arttırabilir, bireylerin aldıkları kararın uygulanmasına bağlılıklarına neden olabilir, işe sarılmanın getirdiği doyumla sonuçlanabilir (Balcı, 2010). Bu durum sağlandığında ise kuşkusuz örgüt başarısı artacaktır. Bu nedenle yönetim sürecinde; örgütsel eylemin kökeninde olan kararlar ilgili bir etkisi ya da gücü söz konusu olduğunda, bireyin (işgören) örgütsel sorumluluğunu daha etkin biçimde taşıyacağı düşünülmelidir (Keskinkılıç, 2007).

Eğitim örgütleri ile ilgili karar verme ciddi bir işittir. Eğitim örgütlerinde alınan her karar okulun tüm üyelerini etkilediği gibi ulusal eğitim sistemini de etkilemektedir (Keskinkılıç, 2007). Bu nedenle eğitim örgütlerindeki kararlar ayrı bir ilgi ve sorumluluk gerektirir. Türk eğitim sisteminde eğitim sistemi ile ilgili kararlar milli eğitim bakanlığı tarafından verilmektedir. Okul düzeyinde ise kararlar okul yöneticileri tarafından verilmektedir. Okul müdürleri öğretmenler kurulunda okul aile işbirliği, okulu koruma derneği yönetim kurullarında ya da okulda düzenlenecek herhangi bir etkinlik ile ilgili olarak karar almak zorundadır (Yılmaz, 2008). Yönetici hangi düzeyde bir okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derece etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacaktır (Keskinkılıç, 2007). Okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve kabul edebilmektir (Gürsel, 1995). Demokratik bir okul yönetiminde ilgili herkesin karar sürecine katılması gerekmektedir. Okul yöneticileri çalışanlara özellikle kendilerini etkileyen, ilgilendiren kararlara katılma fırsatı verilmelidir. Bu durum verilecek kararın niteliğinin yükseltebileceği gibi alınacak kararların sahiplenilmesini de sağlayabilir (Yılmaz, 2008). Kararlara etkin olarak ve sürekli bir biçimde katılan öğretmenlerin daha olumlu bir eğilim içinde oldukları görülmüştür (Aydın, 2010). Karar sürecine ilgili kişiler katılabilir ancak kararların uygulanmasından okul yönetimi sorumludur (Yılmaz, 2008). Kararlar uygulamaya konulmadığı müddetçe iyi niyetten ileri geçememektedir (Keskinkılıç, 2007).

### **2.1.3.2. Planlama Süreci**

Plan en geniş anlamı ile tutulacak yol ve davranış biçimi, planlama da amaçlara ulaştırılacak araçların ve olanakların seçimi ve belirlenmesi olarak tanımlanabilir (Balcı, 2010). Yönetim yazarlarının ortak görüşüne göre plan, örgütün amaçlarını

gerçekleştirmede temel belgedir. Bu belgenin ortaya çıkartılması için yapılan düzenli çabalar da planlama sürecidir (Başaran, 1993). Bir örgüt yönetiminin plan ve planlama süreci olmadan çalışması zor hatta olanaksızdır. Bir sorun çözme süreci olan yönetimin bilimsel yönetime uygun olarak yapılması için planlama sürecine ihtiyacı vardır. Planlama akılcı bir yönetim biçiminin temelidir (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999). Plansızlık işletme açısından gelecekte ortaya çıkacak olayları ve olayların yönelimlerini şansa bırakmak anlamına gelir ( Akat ve Üner, 1993). Bu durum ise örgütü başarısızlığa götürür. Etkin bir yönetim için planlama süreci gereklidir.

Yönetim sürecinde diğer yönetim fonksiyonlarının başarısı her şeyden önce iyi bir planlamaya bağlıdır. İşletmelerin gittikçe büyüyerek daha karmaşık bir yapıya ulaşması hızla değişen dinamik pazar yapısı, yoğun rekabet ortamı, sürekli değişen ekonomik koşullar ve gelişen teknoloji planlamanın önemini arttırmaktadır (Doğan, 2007).

Planlama göre şu yararları sağlar zaman ve emek savurganlığını azaltır, yöneticinin dikkatini amaca yöneltir, gayretleri koordine etmeye olanak sağlar, bütün olanakları hedefe yöneltilmiş olup olmadığını kontrol etmeyi olanaklı kılar (Öztürk, 2003)

Planlama amaçların ve bunlara ulaştıracak araç ve olanakların tespiti tayini ve seçimi işlemidir (Öztürk, 2003). Planlama örgütün hedeflerine ulaşmak için yapılması gereken işlerin seçilmesini, bu işlerin nasıl yerine getirileceğinin taslağının çıkarılmasını, ne zaman yapılacağıının gösterilmesini ve gerekli olan yöntemlerin belirlenmesini kapsamaktadır. Planlama süreci sonucunda ortaya çıkan planlar; örgütte kimin, neyi, ne zaman, nasıl, nerede, hangi araçlarla yapılacağıının gösteren etkinlikleri kapsar. Bu nedenle iyi bir planın hedeflere ulaşabilmek amaçlara uygun etkinliklerden oluşması gerekmektedir. Hedefleri göstermeyen etkinliklerden oluşan bir planın örgütü hedefe taşıması düşünülmez. Çünkü planlama; bulunulan nokta ile ulaşılmak istenen noktayı birbirine bağlayan bir köprü görevi görmektedir (Yılmaz, 2008).

Planlama amacına uygun olarak farklı kapsam süre ve düzeyde yapılabilir. Planlama; günlük haftalık aylık yıllık olabileceği gibi daha uzun süreli de olabilir (Yılmaz, 2008). Türkiye devleti kalkınma planlarını 5 yılı esas alarak hazırlar. Bazı şirketler ise yıllık ya da aylık planlar hazırlamaktadırlar

Planlar gelecek için yapılır. Planlama geleceği önceden görebilme, problemleri teşhis edebilme, sorunları optimal çözümlere ulaştırma ve işletmenin verimliliğini artırma olgusudur (Öztürk, 2003). İyi bir planlama ile gelecekte ortaya çıkabilecek problemler önceden saptanıp çözülmesi sonucunda zaman, emek ve maliyetin boşa sarf

edilmesinin önüne geçilebilir. Böylece örgüt yüksek verim elde edebilir. Bu nedenle planlama sürecine katılanların çok titiz çalışması gerekmektedir. Çünkü planlama ileriye önceden görme bir başka deyişle belli bir hareketi yürütme sırasında değil daha önceden tahmin etmedir. İsbetli bir tahminde bulunma ise zor bir eylemdir. Mevcut durumun iyi değerlendirilmesini ve ileri görüşlülüğü gerektirir. Çünkü gelecekte bir bazı belirsizlik ve risklerin bulunması doğru tahminlerin yapılmasında bir engel teşkil etmektedir. Belirsizliğe neden olan faktörler arasında gelecekteki teknolojik değişimler, moda, mevsimlik ve ekonomik, yapısal değişimler önemli rol oynarlar (Doğan, 2007). Yönetici ise bu belirsizlik ve riskleri en aza indirme çabası içerisinde olmalıdır. Bugünkü mevcut durum ve gelecekteki koşullar, örgüt içi ve örgüt dışı dinamikler iyi yordanmalıdır. İşletmede iyi bir muhasebe, bütçeleme sisteminin varlığı ve sağlıklı istatistiksel verilerin kullanılması mevcut durumları değerlendirme ve gelecekteki belirsizlikleri tahminleme de yardımcı olurlar (Doğan, 2007).

Yapılacak tahminlerin gerçeğe yakın olması için gösterilecek tüm çabalara rağmen planda sapmaların olması mümkün olduğundan planların esnek olması son derece önemlidir. Bu bakımdan iyi bir plan gerekli olduğu zamanlarda içinde bulunulan koşulların gereğini yerine getirebilecek esnekliğe sahip, değişime açık olmalıdır. Çünkü planlama ile uğraşan bir kimse hareket halindeki bir hedefe nişan almakta ve onu vurmaya çalışmaktadır (Akat ve Üner, 1993).

Eğitim bireyde istendik ve kasıtlı davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Eğitimin istendik ve kasıtlı olması onun planlı olmasını zorunlu kılar. Okullarda gerçekleşen eğitim formal eğitimidir. Formel eğitim, belirli plan, program ve sürelerle bağlı olarak gerçekleştirilen eğitimidir (Şişman, 2009). Tanımdan da anlaşıldığı gibi eğitim sistemini oluşturma sebebi olan formal eğitim planlı ve programlı yürütülmektedir.

Planlama okulun eğitsel örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 1993). Eğitim için gereken girdiler; öğrenciler, öğretmenleri eğitim araç ve gereçleri, eğitim binaları ve eğitim teknolojileridir. Eğitimin çok kişiye götürülebilmesi için bunların gereken sayıda sağlanması; kişileri en iyi nitelikte eğitebilmek için bunlarında niteliğinin yükseltilmesi gerekmektedir (Başaran, 1993). Bu girdilerin sağlanması ve niteliklerinin yükseltilmesi eğitim maliyetini, eğitim için harcanan zaman ve emeği arttırmaktadır. Buna karşılık eğitim maliyeti, eğitim için harcanan zaman ve emek sınırlıdır. Bu nedenle en az maliyet zaman ve emekle en iyi eğitim verebilmek için eğitimde planlama zorunludur. Eğitim için planlama yapılırken eğitim araştırmalarından



elde edilen bulgular dikkate alınmalıdır. Eğitim planlaması yapılırken eğitime yüksek düzeyde katkıda bulunabilecek eğitim iş görenlerinin yetiştirilmesine öncelik verilmelidir (Başaran, 1993).

Bugünkü eğitim düzenimiz içinde okul yöneticisinin eğitim planlamasına katılma imkânı yok gibidir. Ancak planlama her türlü uygulamaya geçmeden önce yapılması gereken bir hazırlıktır. Eğitim yönetmeni okulun geleceğine ilişkin kararlar vermek durumundadır. Bu kararların öncelik ve yapılma zamanına göre dizilmesi planın iskeletini oluşturmaktadır (Başaran, 1993). Zor ve zahmetli bir iş olan planlama ile okulunu hedeflere götürebilme yetisinin her okul müdüründe olması beklenir (Keskinkılıç, 2007).

### **2.1.3.3.Örgütlenme Süreci**

Birlikte yaşama isteği ve ortak amaçları bulunan insanlar bir araya gelerek bir örgütü meydana getirirler. Örgüt; amaç, insan, görev, konum, iletişim, insanlar arası ve insanla iş arası ilişkilerden oluşur (Aydın, 2010). Örgütlenme ise; örgütü oluşturan bu faktörlerin sağlanması sürecidir. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütlenme olarak adlandırılır. Örgütlenme; örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasını ifade etmektedir (Aydın, 2010). Bir başka deyişle örgütlenme süreci örgütü oluşturmak için sarf edilen tüm çabaları kapsar. Buna göre örgütlenme süreci sonucunda örgütler oluşmaktadır.

Örgütlerin kurulurken gerekli olan tüm maddi ve manevi kaynaklar örgütün yaşaması yani devamlılığı içinde gereklidir. Bu nedenle örgütlenme süreci örgütün tüm hayatını kapsamaktadır. Örgütlenme süreci hem yeni bir örgüt kurmak hem de kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gerekmektedir (Başaran, 1993).

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmesi için bazı faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetlerde kimlerin görev alacağı hangi araçların ve ne kadar maddi kaynağın kullanılacağı bir örgütlenme sorunudur. Örgütlenme; örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan işlerin görevler halinde düzenlenmesi, bu görevi yerine getirecek uygun kişilerin ve bu kişilerin kullanacağı donanımın sağlanması sürecidir (Yılmaz, 2008). Örneğin işletme faaliyetlerinin belirlenip gruplandırılması, faaliyetleri yürütebilecek insan ve diğer üretim faktörlerinin temini, iş görenlerin işlere atanması ve aralarındaki işlerin düzenlenmesi gibi işlevleri kapsar (Doğan, 2007). Bu aşamada örgütte benzer etkinlikler ve görevler bir araya getirilerek birimler, bu birimlerde görev alacak yetkililer

ve yetkiler oluşturulur. Örgütlenme süreci sonunda oluşan yapı, iş ve sorumluluk konularında bireyler arasındaki çatışmayı azaltır ve ortak bir çaba için uygun bir ortam yaratır (Aydın, 2010). Öyleyse örgütlenme yöneticinin düzensizlikten bir düzen yaratma sürecidir (Yılmaz, 2008).

Örgüt kurma Türk Eğitim sistemi için bitmiş bir süreç değildir. Türkiye’de her yıl pek çok yeni okul açılmaktadır. Bununla birlikte her yıl eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları okullara atanmaktadırlar. Türk Eğitim sisteminde okulların açılması gerekli kadro ve donanımın sağlanması yönetmeliklerle belirlenmiştir. Okulların açılması, okullarda öğretmenlerin görevlendirilmesi, okul için her türlü araç ve gereci sağlanması Milli Eğitim Bakanlığı’na gerçekleştirilmektedir. Bu hali ile okul yöneticileri örgütlerini geliştirmekten daha çok devam ettirmek ve önceden verilmiş kararları uygulamak durumunda kalmaktadır (Yılmaz, 2008).

Okulun devamlılığını ve düzenini sağlamak için okul yöneticisinin örgütlenme sürecine önem vermesi gerekmektedir. Çünkü okula alınan girdilerin, okulda çalışan işgörenlerin, yönetsel ve eğitsel amaçlara ulaşmada kullanılan araç gereçlerin güç birliğini sağlamaya eğitim sürecinin işlediği sürece ihtiyaç vardır (Başaran, 1993).

#### **2.1.3.4.Eşgüdümleme (Koordinasyon) Süreci**

Örgütlerde faaliyetler, örgütlenme süreci ile kişiler arasında pay edilir. Pay edilen yani iş bölümü ile dağıtılan bu işler gerçekleştirilirken farklı işlerde çalışan bireylerin birbirleri ile uyumlu olmaları son derece önemlidir. Örgütlerdeki farklı birimlerin ortak amaçlar doğrultusunda yapılan işlerde birbirlerinden haberdar ve birbirleri ile uyumlu olmaları gerekmektedir. Örgüt çalışanların birbirleri ile uyumlu olmaları benzer performans göstermeleri ve ortak amaçlara birlikte ulaşmaları açısından önemlidir. Bu uyumu sağlama yönetsel bir süreç olan koordinasyon kavramı ile karşımıza çıkmaktadır. İşletmelerde bireylerin ortaya koydukları çabalarını grup ya da örgüt başarısı için ahenkli bir biçimde kanalize etmek yönetimin temel amacıdır (Akat ve Üner, 1993). Koordinasyon eşgüdümleme, düzenleme, sözcükleri ile de alan yazında yer almaktadır.

H. Fayol’ a göre düzenleme, çalışmayı kolaylaştırmak ve başarıyı sağlamak için bir örgütün bütün faaliyetlerinin uyumlaştırılmasıdır (ahenkleştirilmesidir) (Öztürk, 2003). Koordinasyonun sürecinde yöneticinin görevi bir orkestra şefinin durumuna benzetilebilir. Bir orkestra şefi, orkestrada çeşitli müzik aletlerinin çıkardığı farklı

seslerin uyumunu sağlayarak bizlere güzel bir müzik dinletir. Şef orkestradaki bu seslerin uyumunu sağlayamadığında ortaya anlamsız bir gürültü ortaya çıkar. Yönetimde de durum aynıdır. Yönetici, çalıştığı kuruluştaki, emrinde bulunan personeli orkestra şefinin durumunda olduğu gibi, karşılıklı anlayış ve uyumlu bir işbirliği içinde çalıştırma olanağı bulursa, verimlilik artar, para, zaman, yer ve malzeme israfı önlenir (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1999).

Koordinasyon süreci denildiğinde karşımıza çıkan bir diğer kavram iş birliğidir. İşbirliği işin yapılmasında amaca ulaşmak için yapılan ortak çalışmadır. Koordinasyon yönetimde ilgili birimlerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için aynı konuda çalışan diğer kuruluşlarla ve birimlerle işbirliği yapmaları demektir (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1999). Bu noktada iş birliği ve koordinasyon kavramları aynı anlamda gibi görülmemelidir. Bu durum literatürde bir kişinin ağır bir cismi kaldırmak için gücünün yetmediği anda diğer kişilerle güçlerini birleştirmeleri biçiminde ifade edilmektedir. Ağır cismin kaldırılması bir amaç ise insanların güçlerini birleştirmeleri bu amacı gerçekleştirmek için gösterilen bir istekliliktir. Demek ki iş birliği katılanların aynı amaçları paylaşmaları anlamını taşır (Alıç, 1990). Koordinasyon ise belli bir amaca ulaşmak için ortak fakat yön verici harekettir (Öztürk, 2003). İş birliği herhangi bir işin yapılması sırasında bir dayanışma ve yardımlaşma anlamına gelirken eşgüdümlemeyi işlerin belirlenmiş yönlerle yönlendirilmesi olarak düşünmek gerekir (Akat ve Üner, 1993).

Koordinasyon örgütün çeşitli birim ve bölümleri arasında bir uyum yaratmaktır (Alıç, 1990). Ancak koordinasyon sadece örgütteki birimlerin birbirinden haberdar ve birbirleri ile uyumlu bir şekilde aynı doğrultuda hareket etmeleri olarak düşünülmemelidir. Koordinasyon sürecinde örgüt dışındaki birimlerinde eşgüdümlemesi ile de ilgilidir. Yönetici örgüt dışındaki birey ve kurumlarla da eşgüdümleme sağlamalıdır (Yılmaz, 2008).

Eşgüdümleme süreci belli bir amacın gerçekleştirilmesi için örgütün mevcut insan ve madde kaynaklarının örgüte olan katkılarının bütünleştirilmesi sürecidir (Yılmaz, 2008). Genellikle bir yöneticinin niteliği ve kalitesini belirleyen en önemli öge, onun eşgüdümleme yeteneğidir. Zamanımızdaki teknik ve ekonomik kurallar, eşgüdümleme yeteneğini mutlaka zorunlu kılmaktadır. Ancak eşgüdümleme yeteneği tek başına yeterli değildir. Bunun yanında birlikte çalışanların birlikte çalışma ve eşgüdümleme isteği de önemli rol oynar (Akat ve Üner, 1993). Örgüt çalışanlarında birlikte çalışma isteği oluşturmada örgüt yöneticisine büyük görev düşmektedir. Bireylerde birlikte çalışma isteği yaratmak için yönetici uygun motivasyon yaklaşımlarını bilmeli ve bireysel

farklılıkları gözeterek motive edici yaklaşımlarda bulunmalıdır. Bunun yanında yönetici güçlü bir örgüt kültürü oluşturarak örgütsel bağlılığı sağlamalıdır.

Bir okulda öğrencilerin eğitimi için birden çok işgören çalıştığı sürece bunların arasında eşgüdümün sağlanması gerekmektedir. Eğitimde eşgüdüm; okulda bulunan ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gereken her türlü güçleri konu edinmektedir (Başaran, 1993). Eğitim örgütlerinde eşgüdüm ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü eğitim teşebbüsüne katılan gruplar hem çok değişik hem de çok hareketlidir. Çevredeki halk, meslek kuruluşları, veliler, öğrenciler, öğretmenler yöneticiler birbirinden ayrı bilgi ve değerler taşıyabilirler. Okul yöneticisinin bu ayrılıkları görevi bu ayrılıkları gidermek ve bu bilgi ve değerleri okulun amaçlarını gerçekleştirmek yolunda kullanmaktır (Gürsel, 1995). Eğitimde koordinasyonu sağlamaya yarayacak koşullar görevsel bir yönetim yapısı, görevleri ve ilişkileri açıkça belirtilen bir örgüt şeması, yazılı politika ve tüzükler, etkili bir iletişim sistemi, bir koordinasyon birimi ve uzman personel, yazılı plan ve programlar, düzenli raporlar ve kayıtlar, moral eğitimi, yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılmasıdır (Bursalıoğlu, 1991).

Koordinasyonu sağlayan en güvenilir ve en etkili olanı iletişimdir (Bursalıoğlu, 1991). Aşağıda yönetim süreçlerinden biri olan iletişim sürecine de yer verilmiştir.

### **2.1.3.5. İletişim Süreci**

İletişim basit anlamıyla bir kaynağın kodladığı bilginin belli bir kanaldan geçerek alıcı tarafından alınması ve şifrenin çözülmesi olarak tanımlanabilir (Akat ve Üner, 1993).

İletişim sürecinde dört önemli öge vardır. Bunlar (Eren, 2003; Ilgar, 2005);

1. Verici (Kaynak): Kendisine ulaşan bilgi, fikir ve duyguları mesaj olarak alıcıya gönderir.
2. Mesaj (İleti, Kapsam): Konuşulan kelimeler, yazılı kelimeler, grafik ve çizimler ile jest ve mimikler kodlanmış ve alıcıya gönderilecek bir mesajı oluşturur.
3. Kanal (Taşıyıcı): Alıcı ve kaynak arasındaki bağıdır.
4. Alıcı (Hedef): Mesajı çözümler ve ona bir anlam verir.
5. Geri Bildirim: Alıcı mesajın kodlarını çözdükten ve ona bir anlam verdikten sonra bir kaynak durumuna dönüşür. Diğer bir deyimle almış olduğu

mesajı cevaplandırmak üzere gönderici olarak bir mesaj hazırlayıp bunu kanal aracılığıyla eski göndericiye iletir. Buna iletişimde geri bildirim denir.

Örgütsel anlamda iletişim; örgütsel faaliyetler, yürütebilmek ve belli bir amaç doğrultusunda bu faaliyetlerin bir bütün halinde koordinasyonunu sağlayabilmek için insanlar arasında bir mesaj (haber) alışverişi sürecidir (Doğan, 2007). İletişim örgütün bütünlüğünü sağlayan bir sinir sistemi gibi örgütün her yanını saran bir olgudur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Diğer bir benzetimle örgütte iletişim insan vücudundaki kan dolaşımı sistemidir. İnsan bedenindeki kan dolaşımının hayati önemi örgüt içerisindeki iletişimin varlığı içinde geçerlidir. İletişimin örgütün herhangi bir noktasındaki kopma örgütün yaşamsal varlığını engellemektedir. Fakat iletişimin var olması örgütün başarısı için yeterli değildir. Bir başka deyişle örgütün varlığı ve başarısı için iletişim şarttır, yalnız; örgütün yaşaması ve başarısı için iletişim tek başına yeterli değildir. Bir örgütün başarılı olabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. Dinamik bir varlık olan örgütlerin kendine özgü işlevlerini yerine getirebilmeleri için etkili bir iletişim düzeninin varlığı gereklidir. Nitekim bir örgütte etkili ve sürekli işleyen bir iletişim düzeni varsa, o örgütün sağlıklı yürüdüğü ve başarılı çalıştığı söylenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bu nedenle, iletişimin iyi anlaşılabilmesinin organizasyonları geliştireceğini söylemek akla uygun olur (Hicks ve Gullett, 1981).

Yönetim bir iş gördürme süreci olduğuna göre, yöneticinin iş gördürebilmesi için en etkili araç iletişimdir. Yönetici ne kadar zeki olursa olsun, en ideal plan ve programları yapsın en sağlıklı kararları versin; ancak bunları uygulamaya aktaramadığı sürece etkin ve başarılı olması olanaklı değildir (Doğan, 2007). Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin okulda etkili bir iletişim sağlamak için bazı davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bunun için yöneticiler ve öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir. İhtiyaçlara paralel olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli açık olmasını sağlayabilir (Gürsel, 1995). Örgütte olup bitenden öğretim kadrosunun haberdar olmasını sağlayabilir, onların görüşlerini betimlemelerine fırsat ve imkân sağlayabilir (Aydın, 2010). Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1991);

- Girişimi başkalarından önce ele almak,
- Çevresindekilerin katılıma ve işbirliğini sağlamak,
- Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak
- Katılanları güdülemek

- Başarılan işleri ortaya koymak
- Söylentilere gerçeklerle engel olmak
- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek
- Önemli haberleri tekrarlamak
- Her iletişim aracından yararlanmak
- İletişimi aralıksız sürdürmek
- Destek ve karşıt güçleri tanımak

#### **2.1.3.6. Etkileme Süreci**

İçinde bulunduğumuz çağdaki hızlı gelişme ve değişimler; örgütlerin de daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, örgüte kendini adanmaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Bu da bizi yöneticinin sorumluluğunda olan “etkileme” kavramına götürmektedir. Etkileme bir örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışanların davranışlarının örgütün amaçlarına yöneltilmesi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2008). İşgöreni istenen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemek, kademedeki yöneticilerin alt kademedekilerin kararlarına etki etmeyi ön gören tutum ve davranışlar olarak da tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Örgüt üyelerinin işlerini istenen düzeyde gerçekleştirmeleri için yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Bursalıoğlu (1991) etkileme sürecinin iç ve dış yolları olduğunu vurgulamaktadır. Etkinin iç yolları bireysel gereksinimlerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı verme, örgütün üyelere benimsetilmesi sayılabilir. Etkinin dış yolları ise yetki, enformasyon (Bilgi) ve hizmetiçi eğitimidir. Yetki bunlardan en son başvurulması gereken bir araç olmalıdır. Yönetim açısından yetki eyleme geçme ya da geçmeme konusunda başkalarına emir verme hakkı olarak ifade edilebilir (Aydın, 2010). Son zamanlarda yetkiye ve güce dayalı etkileme yöntemi çekiciliğini kaybetmektedir (Yılmaz, 2008). Bunun yerine bir etkileme sanatı olan liderlik ön plana çıkmaktadır.

Okul yöneticisi öğretim kadrosunu eğitim amaçları ve planlar konusunda düşünmeye ve yaratıcılığa sevk edebilir. Hizmet içi etkinlikleri geliştirebilir. Bireyleri özel ve genel yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirir. Özgün bir etkileşimi, görüş alışverişini ve danışmanlığı sağlayabilir. Bu yollarla öğretim kadrosunun okula, okulun amaçlarına ve personeline bağlılık duygusu geliştirmesi; bağlanması sağlanabilir.

Bu davranışlar istendik davranışlar göstermelerinde etkili olur (Aydın, 2010). Eğitimin temelinde bulunan okulların yönetiminde de okul müdürlerinin etkileyebilme yeterliğine ulaşabilmesi; iyi bir bürokrat, iyi bir uzmanın sahip olması gereken idarî ve meslekî nitelikleri ve kişilik özelliklerini, öğretmenleri görevlerini daha istekle yerine getirmeye sevk edebilecek biçimde davranışlarına yansıtılabilmekle olanaklıdır. Okul müdürünün geniş kapsamlı bir etkileme gücüne sahip olması, onun etkililiğini ve verimli olmasını artırır (Sarıtaş, 1991). Bu bağlamda çalışanları etkileme becerisi yöneticinin iletişim yeteneği ile yakından ilgilidir. Bu anlamda yöneticilerin iletişim becerileri, yönetim süreçleri, çeşitli motivasyon teorileri, liderlik özellikleri ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2008).

### **2.1.3.7. Değerlendirme Süreci**

Literatürde değerlendirmeyle ilgili farklı tanımlar yer almaktadır.

Başaran (2000)' a göre değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin (verilerin ) birbiri ile karşılaştırılması ile varılan bir yargılama sürecidir Gürsel (1995)'e göre değerlendirme, yapılan bir işin ya da bu işi yapan işgörenin değerini biçme, tanıma sürecidir. Bursalıoğlu (1991)'na göre, değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Aydın (2010)'a değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililik derecesini arttırmaktır Erdoğan (2004)'a göre değerlendirme, bir açıdan bakıldığında yetersizliklerin ortadan kaldırılması için başvurulmuş bir araçtır, bir başka açıdan ise işgörene daha iyi olmaları için yardım etme yoludur. İşgören değerlendirme sonucunda hatalarını ve eksik yönlerini görme imkânına sahip olacak bunları gidermek için de kendini geliştirme ihtiyacı hissedecektir. Okuldaki değerlendirme sürecinin hedefinde öğretmen vardır. Okullarda öğretmen performansını değerlendirmeni amaçlarını Karip, Eroğlu ve Erdem (2002) şöyle sıralamıştır;

- 1) Öğrencilere nitelikli bir eğitim sağlamak,
- 2) Yasal gereksinimleri karşılamak,
- 3) Öğretmen performansının üstünlüklerini tanımak,
- 4) Öğretmenlerin kendi profesyonel uzmanlıklarını geliştirmeleri için onlara fırsatlar sağlamak,
- 5) Başarılı öğretmenlerin işlerini sürdürebilmeleri, gelişimleri ve işe alınmaları hakkında topluma bilgi sağlamak.

Değerlendirmede, değerlendirmeyi yapanın kişilik özellikleri, uzmanlığı, iş ve iş görenlere ilişkin düşünceleri, görüşleri, inançları, duyguları gibi pek çok yönleri iş görenleri ve işlerini değerlendirilmesine etkide bulunur. Yönetmenin değerlendirme sırasında takındığı tutum, verileri yargılamasını önemli ölçüde etkiler. Erdoğan (2004); değerlendirmede karşılaşılan sorunları şöyle sıralamıştır:

- 1) Tek ölçüt kullanma,
- 2) Müsamaha: Gerçekleşenden daha fazla değer verme,
- 3) Hale etkisi: işgörenlerin belli bir alandaki mükemmelliğine bakarak başka alanlarda da mükemmel olacağına dair fikir üretme,
- 4) Objektif olmama: önyargılı olma,
- 5) Ortalama eğilimi: herkesi” vasat” olarak değerlendirme eğilimi.

Okuldaki değerlendirme, öğretmenlerin pek de hoşlanmadıkları hassas bir süreçtir. Öğretmen performansının değerlendirilmesi diğer mesleklere göre daha zordur. Çünkü öğretmenin ortaya koyduğu ürün olan öğrenci davranışlarının sonuçlarını görebilmek yıllar alır. Bu yüzden yöneticilerin değerlendirme yaparken çok dikkatli davranmaları gerekmektedir. İşlevsel ve objektif bir değerlendirme için amaçlar açıkça ortaya konmalı, en uygun yöntemler seçilmeli ve önyargılar bir tarafa bırakılmalıdır. Ilgar (2005), okuldaki değerlendirme sürecinde uyulması gereken ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- 1) Değerlendirme, okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasına yardım etmelidir.
- 2) Değerlendirme sistemi yöneten-yönetilen ayrımı yapılmaksızın tüm eğitim personelinin kapsamasıdır.

3)Değerlendirme eğitim personeline karşı baskı aracı olarak değil, geliştirme aracı olarak kullanılmalıdır.

4)Değerlendirme, eğitim personelinin mesleğine bağlanmasına, tutumların, ilişkilerin ve moralin gelişmesine katkıda bulunmalıdır.

5)Değerlendirme okulun uzun ve kısa vadede personel gelişim planlarına katkıda bulunmalı, ferdin bütün ve parça olarak kendini değerlendirme stratejilerine uygun olmalıdır.

6)Değerlendirme programı personel arasındaki farkları teşhis etmeyi sağlamalıdır.

7)Değerlendirme yapan yöneticiler, değerlendirme konusunda bilgili, becerikli ve olumlu tutuma sahip olmalıdır.

Hassas bir süreç olan değerlendirmenin örgüt içi iletişim ve samimiyeti tehdit edici bir şekilde ortaya çıkabileceğinden, süreci okulun lehine bir rotaya oturtmak açısından değerlendirmeyi yapan yöneticiye önemli görevler düşmektedir. Bu görevleri



etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için de yöneticinin gerekli beceri ve donanım sahip olması gereklidir. Yöneticinin öğretmenlerin yeterliliğine saygı göstermesi, moral yükseltici bir tutum olarak görülmüştür. Yöneticinin öğretmene saygı göstermesi, ona arkadaşça davranması yaptığı işe içten ilgi göstermesi, öğretmen moralini yükseltici davranışlar olarak bilinmektedir (Aydın, 2010).

## **2.2.OKUL YÖNETİCİSİ**

Aşağıda yönetici kavramının tanımı ve önemi, okul yöneticisi olarak müdürün görev ve sorumlulukları, okul müdürünün nitelikleri, okul müdürünün becerileri, okul müdürünün liderliği ve sergilemiş olduğu liderlik tarzları ile ilgili kavram ve konulara yer verilmiştir.

### **2.2.1.Yönetici Kavramının Tanımı ve Önemi**

Yönetici; bir örgütte yönetim faaliyetini gerçekleştirendir. Yönetici bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 2010). Örgütün devamlılığı verimliliği ve amaçlarına ulaşmasından birinci dereceden sorumlu olan yöneticidir. Örgütteki diğer kişilere göre yönetici en önemli yerdeki ya da kurumdan doğrudan sorumlu olan, kontrolü elinde tutan kişidir (Hicks ve Gullett, 1981). Yönetici; müdür, başkan, koordinatör, takım lideri, yönetmen gibi isimlerde almaktadır.

Yönetici başkaları vasıtasıyla işgören kişidir (Koçel,1989; Öztürk, 2003; Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2003). Yönetici iş gördürmek için başkalarının gayretlerini koordine edebilecek, onların çabalarına yön verebilecek veya onları etkileyebilecek güce sahip olan kişidir (Hicks ve Gullett, 1981; Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999). Beşeri bir tanıma göre yönetici; emrine verilmiş bir grup insanı belirli bir takım amaçlara ulaştırmak için ahenk ve işbirliği içinde çalıştıran kimsedir (Eren, 2003; Erdoğan, 2004).

Yönetim faaliyetleri; örgütün amaçlarına ulaşması için insanları işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak dışında bazı eylemleri de kapsamaktadır. Bu nedenle insan faktörü dışında yönetimi etkileyen diğer unsurların dikkate alınmaması açısından bu tanımlar yetersiz kalmaktadır. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için; insan kaynakları ile birlikte maddi kaynakların ve zamanın da doğru kullanılması gerekmektedir. Bu bakımdan; yönetici insani kaynaklar kadar maddi kaynaklar ve zamanı da yönetmek,

böylece örgütü üretken kılmak zorundadır (Hicks ve Gullett, 1981). Şimşek, Akgemici ve Çelik (2003)'e göre yönetici hedefe ulaşabilmek için yollar saptayan ve bunu yaparken de içinde bulunduğu durumunun muhasebesini yapan, bu yollardan geçişin zamansal ve parasal programını düzenleyen kişi olmalıdır. Yönetici maddi kaynaklar zaman ve yeri insan emeği ile birleştirendir. Eren (2003)'e göre yönetici; bir zaman dilimi içinde bir takım amaçlara ulaşmak için insan para hammadde malzeme makine demirbaş vb. üretim araçlarını bir araya getiren onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan bir kimsedir. Bütün bu faaliyetleri gerçekleştirirken yönetici her zaman; örgüt için en doğru eylemi gerçekleştirmek zorundadır. Yönetici emrinde çalışan personeli verimli bir çalışmaya yöneltmek yükümlülüğü yanında usulleri zamana en uygun biçimde uygulamak ve para, zaman, malzeme ve yer unsurlarından en iyi biçimde yararlanmak olanaklarını aramak zorundadır (Tortop, İşbir ve Aykaç; 1999).

Sabuncuoğlu (1985) örgütü bir organizmaya, çalışanları sinir sistemine, parayı damarda dolaşan kana, yöneticiyi ise bu organizmanın beynine benzetmiştir. Yönetici örgütle ilgili kararlar alır, kendisine bağlı çalışanların işlerini planlar ve eşgüdüm, sadece emir vermekle kalmaz, emrindeki kişilere işi öğretir (Akat ve Üner, 1993). Bu nedenle yöneticinin bilgi birikiminin varlığı son derece önemlidir. Ilgar (2005)'a göre ise yönetici bir takım bilimsel-yönetimsel ilke ve kurallara göre bir işi bir kuruluşu yöneten ve gerekli durumlarda politika, strateji ve taktikleri saptama durumunda olan kişidir.

İyi bir yönetici; zaman insan ve maddi kaynaklarla birlikte değişen koşullar ve çevre ile de ilgilenmek durumundadır. Hiçbir örgüt çevresinden bağımsız düşünülemez. Örgüt ile çevre arasındaki koordinasyon örgütün başarısı için çok önemlidir (Eren, 2003). Değişen koşullara her örgütün uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Bu durumda; yönetici bir takım amaçlara ulaşmak için işletme içi ve işletme dışı çevre koşullarını hem de kendi içlerinde hem de birbirleri arasındaki koordinasyonu bağdaştırma gibi zor bir görevle de yükümlüdür (Eren, 2003). Açık sistem ve durumsallık görüşlerine göre de yönetici bir zaman dilimi içerisinde ve değişken koşullar altında belirli bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimsedir (Eren, 2003).

Yönetici çok çeşitli kaynaklardan gelen arzu, istek, baskı ve zorlamalar altında çalışan bir kişidir (Koçel, 1989). Bütün bu arzu, istek, baskı ve zorlamalar örgüt dışı unsurlardan da kaynaklanabilir. Yönetici bu unsurlara karşı duyarlılık göstermek zorundadır. Bu duyarlılığın sonucu olarak yönetici bu unsurlarla bazen mücadele etmek, bazen yardımlaşmak bazen pazarlık etmek vs. gibi şekillerde ilişki kuracaktır (Koçel,

1989). Bazı yöneticiler kendilerine uygun olan yönetim teknikleri icat ederler (Doğan, 2007). Bütün bunların yanında; yönetici çalıştığı kuruluştaki personelini anlamak ve anlamaya çalışmak zorundadır ( Tortop, İşbir ve Aykaç, 1999). İnsan anlaşılması zor bir varlıktır. Fakat yönetici çalışanların verimini arttırmak için kişilere göre uygun motivasyon yaklaşımlarını uygulayabilmeli, işgörenlerin iş doyumunu sağlayabilmelidir.

### **2.2.2.Okul Yöneticisi Olarak Müdür**

İlköğretim okulları yönetmeliğine göre; ilköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Başaran (1993) okul müdürünü eğitim yönetmeni olarak tanımlamıştır. Başaran(1993)'a göre eğitim yönetmeni; okulu ya da bir eğitim örgütünü amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişidir.

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).

### **2.2.3.Okul Müdürünün Görev ve Sorumlulukları**

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.”

Balcı ve Pehlivan Aydın (2001)’a göre bir okul müdürünün başlıca sorumlulukları şunlardır:

- a. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak
- b. Okulun politikasını saptamak ve tanıtmak
- c. Okul etkinlikleri için gerekli gereksinimleri karşılamak
- d. Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim geliştirmek
- e. Okulda kişiler ve gruplar arasında ilişkiler kurmak
- f. Eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak
- g. Çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak
- h. Okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak
- i. Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek
- j. Yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek

#### **2.2.4.Okul Müdürünün Nitelikleri**

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, 2001).

Okul hammaddesi ve ürünü insandan oluşan bir örgüttür. Bu nedenle sosyal ilişkileri diğer örgütlere göre daha fazla olduğu bir ortamdır. Bu anlamda okullarda müdürler ve öğretmenler arasında diğer örgütlere nazaran daha canlı etkilenme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Erçetin, 1993). Okulların daha başarılı olabilmesi için okul personelinin örgütsel amaçlar çevresinde birleşmeleri ve okula kendilerini adanmaları gerekmektedir. Okul müdürleri öğretmenleri bu yolda güdülemek, okula adanmışlıklarını sağlamak zorundadır. Bu nedenle okul müdürleri değişik etkileme-motivasyon yollarını bilmeli ve uygulamalıdır. Okul yöneticilerinin de bu alanda yetişmiş

olması ve personeli ile arasındaki ilişkileri bu boyutta da düzenlemesi çatışmaları azaltarak, verim artısını sağlayacaktır (Sevgi, 1998).

Çeşitli kişi ve grupların okul yönetiminden beklentileri farklıdır. Merkez örgütü, yerel kurumlar, eğitimci ve eğitimci olmayan personeli öğrenciler, veliler ve çevre liderleri yönetimden farklı şeyler beklerler. Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimini sürdürmek zorundadır (Kaya, 1996).

Hızla gelişen, sürekli artan bilgi birikimi, toplum ve bireyin değişen ihtiyaç ve beklentileri okul müdürlerinin görev ve rolün önemini arttırmış, hatta bu görev ve rollere yenilerini eklemiştir. Yapılan araştırmalar okul müdürünün normal günlük çalışma zamanlarını yenilik ve gelişmeye yönelik olmaktan çok, rutin işlerde harcadıklarını ortaya koymaktadır. Ancak okul müdürü sadece yasal işler ile sınırlı olamayacağını kavramak zorundadır (Taymaz, 1989). Günümüzde okul yöneticisinin ‘mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren’ okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olamayacağı anlaşılmaktadır.’ (Aydoğan ve Helvacı, 2010). Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin aynı hızla uyum göstermesi gerekir (Taymaz, 1989). Okul müdürü küreselleşen dünyadaki değişen değer ve beklentilerin karşısında yeni roller üstlenmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır.

Günümüzde eğitim alanında da değişim ve çeşitlilik geçmişe göre artış göstermektedir. Okul müdürü okulun işleyişinden olduğu kadar yenileştirilmesinden de sorumludur (Kaya, 1996). Müdür değişimlere de öncü olmak veya uyum sağlayabilmek durumundadır. Bununla birlikte müdür değişime karşı eğilimleri bağdaştırmak durumundadır (Kaya, 1996). Araştırmalar müdürün rolü ile okullarda gerçekleştirilen değişimlerin etkililiği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Helvacı, 2005).

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).

Bartol ve Martin (1994), Şimşek, Akgemici ve Çelik (2003) bir yöneticide bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır; iş bitirme azmi ve heyecanı, çalışkanlık,

bilgi, organizasyon gücü, finans, denetim kabiliyeti, çevre ile içte ve dışta iyi ilişkiler kurabilme.

Sabuncuoğlu ve Tüz (2001)' e göre ise bu nitelikler şöyle sıralanmıştır; işi ve personeli tanıma zamanında ve doğru olarak karar verme, yansız ve insancıl davranma, kişiliği ve davranışlarıyla örnek olma, sorumluluk taşıma, hataları hoş görme, duygusal tutarlılık, iyi bir eğitici olma, sabırlı, kararlı, iradeli, sağduyulu ve cesur olma vb. gibi.

### **2.2.5.Okul Müdürünün Becerileri**

Eren (2003), Doğan (2007), Koçel (1989), Aydın (2010); bir yöneticide bulunması gereken becerileri 3 başlık altında incelemiştir. Bunlar; kavramsal beceriler, beşeri beceriler, teknik becerilerdir. Kavramsal beceriler; yöneticinin örgütü bir bütün olarak görebilme, çevresel faktörleri ve örgüt içi ilişkileri algılayabilme ve planlama yetenek ve bilgilerini içerir. Beşeri beceriler; insanlarla birlikte uyumlu çalışabilme onları koordine ve motive edebilme yetenek ve bilgilerini içerir. Teknik becerileri ise; iş yapma yöntemlerini tekniklerini, işte kullanılan araç ve gereçleri anlama ve uygulama yetenek ve bilgileri ile ilgilidir.

Dönmez (2001); ilköğretim okulu yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olması gerektiğini belirtmiştir;

- Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma,
- Öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme,
- Personeli nasıl değerlendireceğini bilme,
- Değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama,
- Eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma,
- Büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme,
- İşle ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme,
- Çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme,
- Okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme.

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.

## 2.2.6.Okul Müdürünün Liderliği

Yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın olmakla birlikte eş anlamlı kelimeler değildir. Liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 2003). Yöneticiler fikir yaratma, planlama, organize etme, haberleşme ve kontrol etme fonksiyonlarını yerine getirirler. Bütün bunların arasında liderlik etme ve yol gösterme fonksiyonu da vardır. Bu nedenle 'lider' ve yönetici kelimeleri kesinlikle birbirinin yerine söylenemez, çünkü liderlik yöneticiliğin bir yan sınıfıdır (Hicks ve Gullett, 1981). Liderliğin temelinde başkalarını etkileme vardır (Efil, 1996). Okul yöneticiliği de yetkilerinden daha çok etkilerin ağır bastığı bir alandır (İlgar, 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.

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). Aynı şartlara sahip iki okuldan biri diğerine kıyasla fiziki farklılık, daha az sorun, işgörenler de (öğretmenlerde ve diğer personelde) memnuniyet ve iş doyumunu, öğrencilerde başarı, velilerde memnuniyet fark edilebiliyor ise bu fark büyük ihtimalle o okulu yöneten kişinin lider yönetici olmasından kaynaklanmaktadır (İlgar, 2005). O halde örgütün başarılı olabilmesi için liderlik kaçınılmaz bir unsurdur (Hicks ve Gullett, 1981). Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur ve bu sorunun çözümü de liderlik özelliği taşıyan kişilerin yetiştirilip göreve getirilmesine bağlıdır (İlgar, 2005). Aşağıda okul yöneticisi olarak müdürlerin sergilediği çeşitli liderlik çeşitleri verilmiştir.

### **2.2.6.1.Bürokratik Liderlik**

Bürokratik lider örgütsel bir liderdir (Hoy ve Miskel, 1978). Kurallara göre davranış gösteren liderdir. Kitap adamı olarak da nitelendirilir. Bürokratik lider kendi konumunu otoritenin merkezi olarak algılar. Bürokratik kuralları ve prosedürleri tüm astlarına ısrarla uygular. Hepsinden daha önemlisi örgütsel beklentilere bağlı olarak çaba harcar ve bürokratik kurallar tarafından belirlenen ödül ve cezaları duraksamadan uygulayarak, örgütte bağlılık ve disiplini sağlar. Bürokratik liderlikte temel sayıtlı şudur; eğer, bürokratik roller ussal olarak geliştirilmiş ve açıkça ifade edilerek dikkatle test edilmiş ise örgütün amaçları bu kurallara göre etkili biçimde gerçekleşir (Aydın, 2010).

### **2.2.6.2.Öğretimsel Liderlik**

Okulun amacı etkili öğretim faaliyetleri gerçekleştirmektir. Bu faaliyetlerin gerçekleşmesinden ise birinci dereceden okul müdürü sorumludur. Okul müdürünün bu sorumluluğu onun öğretimsel liderliğinin gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Öğretimsel liderliğin alanı okul yöneticisinin; sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler yöntemler ve felsefeden oluşur (Çelik, 1999). Balcı (2010)'ya göre etkili okulun karakteristik özelliklerinden biri yönetim stili olarak okul yöneticisinin bir öğretim lideri olmasıdır Bir başka deyişle; eğitimde kalite ve başarının okul müdürlerinin yöneticilik rolüyle öğretimsel liderlik rollerinin bütünleşmesi sayesinde olacağı kabul edilmiştir (Şişman, 1998).

Yönetici olarak okul müdürü gemiyi düzgün götürmeye çalışırken öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerine odaklanmaktadır (Çelik, 1999). Bu noktada okul müdürünün öğretimsel liderliğine ilişkin bazı davranışlar şu şekilde özetlenebilir (Çelik, 1999; Balcı, 2010; Demirtaş ve Güneş, 2002; Gümüşeli, 2001);

- Sık sık sınıftaki öğretimi gözlemeli ve ona katılır.
- Öğretim programını planlama ve değerlendirmesinde aktif rol oynamalıdır.
- Yasam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmalıdır.
- Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemelidir.
- Kendisi de dâhil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmalıdır.
- Öğrenci ve çalışanların başarılarını ödüllendirmelidir.



- İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmelidir.
- İyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir, öğrenme koşulları sağlamalıdır.
- Okulun hedeflerinin gerçekleşmesine kendini adanmalıdır.
- Yeni öğretim stratejilerinin ve değişik öğretim materyallerini kullanılmasını özendirir ve sağlar.
- Öğrenci başarısını arttırmaya ve öğretmen etkililiğini sağlamalıdır.
- Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olmalıdır.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturmalıdır.

Kısaca bir okul yöneticisinin bir öğretim lideri olarak okulun asıl işlevinin farkında olması, okulun amaçlarını personele yorumlaması, öğretmenleri sınıfta ziyaret etmesi, onlara destek vermesi, öğretimin kesintiye uğramaması için gerekli önlemleri alması gerekmektedir (Balcı, 2010).

### **2.2.6.3. 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.

#### **2.2.6.4. Teknoloji Liderliği**

Teknoloji lideri olarak okul yöneticisi teknolojik değişimlerin eğitime olan katkılarını bilmelidir (Aydoğan ve Helvacı, 2010). Yapılan çalışmalarda öğretim sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanan öğretmen kadrosunun desteklenmesi ile cesaretlendirilmesinin ve teknolojinin bütün sınıflara entegre edilmesinin sağlanmasında teknolojik lider olarak okul müdür ve yöneticilerinin bilgisinin ve desteğinin önemi anahtar değişken olarak bulunmuştur (Akbaba Altun, 2002).

### 2.2.6.5.Etik Liderlik

Etik liderlik; örgütte çalışanların gerek ahlaki ikilemler gerekse çatışmacı 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 istediği için değil davranış normları gereği 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.

### **2.2.6.6.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).

### **2.2.7.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, 1996; 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, 2008).

Türk eğitim sisteminde 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesi ‘Meslekte esas olan öğretmenliktir.’ İlkesini 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

(Bursalioğlu,2008). 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 (Bursalioğlu, 2008).

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 (Bursalioğlu, 2008). 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 arttırma, yönetsel 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).

### **2.3.YÖNETSEL YAKLAŞIMLAR**

Birbirini tamamlayarak yönetim bilimini zenginleştiren, bugünkü olgunluğuna ulaştıran ve eğitim yönetimini büyük ölçüde etkileyen bu yaklaşımlar genel olarak: 1) yapıya ağırlık veren geleneksel ya da klasik yaklaşımlar 2) insana ve yönetim çevresiyle etkileşimine ağırlık veren yaklaşımlar 3) örgütü bir sistem olarak gören örgütsel ya da sistemci yaklaşımlar diye bilinmektedir. Kuşkusuz bu yaklaşımlar geliştirildikleri dönemlerde belirli yönetsel sorunlara çözüm ararken oluşturulmuştur. Böylece yönetim anlayışında yönetimi kamu hukukunun bir parçası sayan anlayıştan (1887-1927), yönetimi teknik bir birim olarak yapı yönünden ele alan klasik anlayışlara (1909-1945), yönetimi yalnızca teknik ve davranışsal bir birim değil, aynı zamanda çevresiyle bağımlı ve onunla etkileşen dinamik bir birim olarak gören anlayışlara (1946-1958) ve sonunda örgütle yönetimi sistem olarak inceleyen anlayışlara ulaşan bir gelişme olmuş, günümüzde bir yönetim devriminden söz edilecek kadar yönetim anlayışı yeni boyutlar kanmıştır (Kaya, 1996).

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).

### **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'lu 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 üç yaklaşım veya akım klasik örgüt yaklaşımını oluşturmakta, bu yaklaşım insan ögesini dikkate almadan, biçimsel örgüt yapısını ayrıntılı bir biçimde incelemektedir (Aydın, 2010; Akat ve Üner, 1993 ). Bu yaklaşıma göre örgüt mekân, çevre koşullarından etkilenmemekte, yönetici elinde bulundurduğu insanlardan azami verimi elde edecek şekilde bir düzen (organizasyon) ve işbölümü meydana getirerek hedeflere ulaşmaktadır (Eren, 2003).

#### **2.3.1.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı**

Bilimsel yönetim ortaya çıktığı 1900lü 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 temel olarak birçok genel ilke, değişik şekillerde uygulanabilecek kesin bir felsefe ve ilkelerle işleyiş mekanizmalarının karışık yanılığa sebep olmamalarını önleyecek bir tanım içerir (Taylor, 1997). Bilimsel yönetim, analiz etme ve problem çözümü ile ilgili bilimsel yöntemlerin yönetim sorunlarına uygulanmasıdır (Hicks ve Gullett,1981). 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. Taylor, bir işi olurlarına bırakma, yaklaşık hesap veya göz kararı ile iş görme ve karar vermede kişilik faktörleri gibi unsurların etkisini azaltabilmenin yollarını aramaktaydı. Yönetimin sistemler ve standartlara göre olması gerektiği görüşünü savunuyordu (Hicks ve Gullett, 1981). Taylor yaşamı boyunca işletmelerdeki verimsiz



çalışma ve üretimdeki kayıpları (israfları) ortadan kaldırmak, işçilerle yönetimdeki anlaşmazlıkları minimuma indirerek, işçilerle yönetim arasındaki iş birliğini sağlamak için çaba harcamıştır (Akat ve Üner, 1993). Bu konular altında bilimsel yönetimde ‘Nasıl daha çok üretim ve verim sağlanabilir? İşgörenlerden daha fazla nasıl verim alınabilir? İşgörenler daha fazla nasıl işe odaklanabilir? İşgören ve işveren arasındaki çatışma nasıl giderilebilir?’ gibi sorulara cevap aramıştır. Taylor bu soruların cevaplarını ise deneysel bir yöntemle elde ederek bazı yöntem ve teknikler geliştirmiştir. Taylor, etkili yönetim için iş ile ilgili eksiksiz bilgi ve işi başarabilmek için en iyi ve en ucuz yöntemin gerekli olduğu görüşünü savunmuştur (Hicks, Gullett, 1981).

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 sağlar.

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.

İşten kaytarmacılık doğal ve sistematik olmak üzere iki türdedir. Birincisi; insanların işin kolayına kaçma ve aldırma 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.

Taylor’a göre, işverenin tek düşüncesi işçiye en düşük ücret vererek maliyetleri kısmak iken, işçilerde en az çalışmayla en yüksek ücreti aşmayı amaçlamaktadırlar. Bu çatışmanın verimi düşürdüğü kadar çalışma moralini de olumsuz yönde etkilediğini vurgulayan Taylor, bilimsel yönetim hareketleriyle her iki taraf içinde kazançlı olacak yöntemler geliştirmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Taylor yukarıda bahsedilen işten kaytarmacılığı ve işçi-işveren çatışmasını önlemek için çeşitli yöntemler geliştirmiştir. Taylor bu sıkıntıların giderilmesi için; iş tabiatının belirlenmesini ve bunun sonucunda belirlenen standartlara uygun olarak parça başına ücret verilmesini önermiştir. Parça başına göre ücretin direkt ve seri olması nedeniyle işçileri motive etmede avantajlı bir yol olduğunu söylemiştir (Hicks ve Gullett, 1981; Kaya, 1996). Taylor’un ödeme planına ‘farklılıklara dayalı parça başına ücret sistemi’ denilmektedir (Hicks ve Gullett, 1981). Bu sisteme göre işçilere belirli bir standarda kadar parça başına düşük bir ücret ödenmekte idi; belirli standart, birinci sınıf bir insanın uygun koşullar altındaki verimlilik derecesi idi (Hicks ve Gullett, 1981). O standarda erişildiği takdirde büyükçe bir pirim, daha üstüne de çıkıldığında daha üst düzeyde bir ikramiye ödenmekte idi (Hicks ve Gullett, 1981). Parça başına ücret ile

işgören daha fazla kazanmak için daha fazla çalışacak bu da örgütün verimini yükseltecektir. Yüksek verimin fazla kara, bunun da daha yüksek ücrete olanak sağlayacağı ve sonuç olarak işgörenin daha çok doyum sağlayacağı düşünülmüştür (Aydın, 2010). Bu şekilde işverende işgören de amacına ulaşmış olacaktır.

Taylor, bir taraftan işçilik masraflarını düşürmek, diğer taraftan işçi ücretlerini yükseltmek gibi birbirine bağlı iki hususu içeren güç bir amaç seçmişti (Hicks ve Gullett, 1981). Yüksek ücretle çalışan, birinci sınıf ya da başka bir deyimle uzman, daha az sayıda işçilerle ile daha verimli olunabileceğine inanıyordu. Böylelikle Taylor, gerek müdüriyet ve gerekse işçi için en çıkar yolun çalışan kişilerden her birine altından kalkabileceği en üstün düzeyde işi vermek, birinci sınıf bir işçinin sağlayabileceği üretkenliği istemek ve buna karşılık yürürlükte olan ücretten oldukça üstün (yüzde 30-100) düzeyde ücret ödemek yoluyla sağlanabileceğini işaret etmişti (Hicks ve Gullett, 1981). Taylor'un yaklaşımı ile verim elde edilen birçok örnek vardır. Bilyeli yataklarda bilyelerin kontrolü işi eskiden 120 kişi tarafından yapılmakta iken, Taylor bilimsel yönetim uygulaması yoluyla aynı işin 35 elemanla yapıldığını bildirmişti (Hicks ve Gullett, 1981). Bu durum için işçi seçimine ayrı bir özen gösterilmesini gerektirmektedir. İşçinin bilimsel olarak seçilmesi her şeyden daha önemlidir (Taylor, 1997). Bilimsel yönetim ilkelerine göre; her işçi bilimsel olarak seçilip, eğitilip, geliştirilir (Taylor, 1997; Kaya, 1996). Yönetim tarafından işgörenler için bazı ölçütler belirlenmeli ve işgörenler o ölçütlere uygun olarak seçilmelidir. İşverenler sadece birinci sınıf işçilere iş vermelidir.

İşletmede planlama ve uygulama işlevlerinin birbirinden ayrılması gerektiği Taylorizm 'in vurguladığı bir başka noktadır (Aydın, 2010). Bütün planlama faaliyetleri yeni sistemle birlikte bilimsel kurallara uygun olarak yönetimce yerine getirilmelidir (Taylor, 1997; Kaya, 1996). İşçiler ise sadece üretim işlevi üzerinde uzmanlaşmalıdır.

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 (co-operation), 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

Bilimsel yönetim kuramı, yönetim alanında bir ilk ve öncü görevi üstlenmektedir. Üretimde verimliliği arttırmış ve yönetim alanına pek çok katkı sağlamıştır. Buna rağmen pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Eleştiriler genelde bilimsel yönetim kuramcılarının 'insan' faktörüne bakış açısını ele almaktadır. Bu eleştirilerin özünde Taylorizm hareketini iş verimi ve üretim artışı sağlamasına karşın, işçilere ücret artışının dışında pek bir yenilik getirmediği ve sosyo-psikolojik sorunlarına hiç eğilmediği görüşü vardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Çünkü bilimsel yönetimde insan sadece ekonomik ödüllerle çalışan bir birey olarak görülmektedir. Çalışan her kimse klasik anlamda 'ekonomik insan', yani sadece parasal yönden gelirini en üst düzeye yükseltmeye gayret eden kişi olarak kabul edilir (Hicks ve Gullett, 1981). Bu bakışla; bilimsel yönetimler insanın ekonomik ödüller dışında da güdülenebileceği, duygularının varlığı ve örgütteki doğal grupların bir üyesi olduğu görmezden gelmiştir. Birey çevresinden soyutlanmış bir varlık olarak ele alınarak sosyal yönü ihmal edilmiştir İnsan davranışlarının sadece mekanik yönü ele alınmıştır (Aydın, 2010). Davranışların psikolojik nedenleri dikkate alınmamıştır. İş gören sadece üretim için bir araç olarak görülmüştür. Bu durum insanı örgütteki bir makineden farksız kılmaktadır. Bu nedenle bilimsel yönetim kuramına 'makine kuramı' adı da verilmektedir.

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). Bilimsel çalışmalar iş üzerinde yoğunlaştı. Bunun sonucu olarak hareket ve zaman etütleri gibi bazı teknikler ortaya çıktı. Bu teknikler örgütlerin verimliliğini arttırdığı bir gerçektir. Varılan sonuçlar ekseriya son derece olumlu olmasına rağmen, işçiler bu uygulamaları kendilerini daha fazla çalıştırabilmenin yolları olarak görmüşler ve bilimsel yönetim teknikleri yoluyla sömürüldükleri şeklinde görmüşleridir (Hicks ve Gullett, 1981). Bununla birlikte; Taylor sadece birinci sınıf, uzman yani iş gücünü tam kullanabilen kişilere iş verilmesini

önermiştir. Taylor'un 'sadece birinci sınıf insana iş verilmelidir' şeklindeki görüşü geniş eleştirilere uğramıştı (Hicks ve Gullett, 1981). Sadece birinci sınıf işçilere iş verilmesi halinde diğer insanların ne olacağı bir tartışma konusu olmuştur. Konuyu bu dar açıdan ele alan eleştiriciler bazı bakımlardan haklı olarak bilimsel yönetimi şu yönlerden eksik gördüklerini bildirmişlerdir (Hicks ve Gullett, 1981) ;

- Gereğinden fazla mekaniktir.
- Gereğinden fazla kişiler dışındadır.
- Gereğinden fazla tekniklere yöneliktir.
- İşçilere çok fazla baskı yapılmaktadır.
- Uzmanlığa gereğinden fazla yer verilmektedir.
- Ancak aynı şekilde tekrarlanan türden işlerde uygulanabilir.
- Aşırı derecede değer verilen bir akılcılık vardır.
- Sadece ekonomik motivasyona gereğinden fazla önem verilmektedir

Hiç kuşkusuz, bilimsel yönetimin bazı uygulamaları ve bazı yönleri pek çok açıdan eleştirilmiştir. Burada işçiler ve işverenlerin bütün problemlerinin çözümü için her derde deva tek bir ilaçtan söz edilmemektedir (Taylor, 1993). Fakat bilimsel yönetimin verimliliği arttırdığı bir gerçektir. Bundan başka bugün bile bilimsel yönetim yoluyla herhangi bir işin anlamlı bir şekilde geliştirilemeyeceğini söyleyebilmek zordur (Hicks ve Gullett , 1981). Unutulmamalıdır ki; bilimsel yönetim bir sömürü düzeni değildir. Daha açık bir deyimle bilimsel yönetim 'bir yönetsel oyun veya şeytanlıklar paketi' değildir; organizasyonel sorunları çözmeye yönelik bir yaklaşımdır (Hicks ve Gullett, 1981).

### **2.3.1.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi**

1900'lerin başında F. W. Taylor'un öncülüğünü yaptığı yaklaşım geniş bir kabul görmüş ve bu yaklaşımın uyguladığı işletmelerde verimlilik hızla artmıştır (Koçel, 1989). İşletmelerin olduğu gibi eğitim kurumları da verimlilik artışı ihtiyacı içerisinde. Bu nedenle Taylor'un görüşleri eğitimde de kolaylıkla kabul edilmiş (Karip, 2004), üretimin artması ve ekonomi sağlması nedenleriyle Taylor'un bilimsel işletmecilik ilkeleri okullara da girmiştir (Bursalıoğlu, 2010).

Bilimsel yönetim anlayışı sonucunda; zaman etüdü, hareket etüdü, iş ekonomisi, teşvikli ücret sistemleri, iş standartları gibi çalışmalar yaygın hale gelmiştir (Koçel,1989). 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). Bu uygulamaların okullarda bir profesyonelleşme çabasının geliştiğini söyleyebiliriz.

Taylor tarafından da tanımlandığı gibi, bilimsel yönetim her ne kadar geniş uygulamaları var idiye 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; Kaya, 1997). Okullar fabrika, öğrenciler hammadde olarak kabul edilmiştir (Bursalıoğlu, 2010; Kaya, 1997). Eğitim kurumlarından bilimsel yönetimin etkisiyle, entelektüel yetiştiren eğitim anlayışından, üretici yetiştiren eğitim anlayışına geçilmiş, eğitime bir yatırım olarak bakılmaya başlanmıştır (İpek, 2007). 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, 2008). 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, 2008). 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 kontro 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.)

### **2.3.1.2.Bürokratik Yönetim Yaklaşımı**

İlkel toplumlar da bugünkü anlamda bir örgütler yoktu. İnsanlar yazılı yasalar yerine, sözlü emirler ve geleneklerle yönetiliyordu. Yöneten ve yönetilenler arasındaki ilişkiler doğrudan doğruya olduğu için arada aracılar da bulunmuyordu (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999). Toplumsal yaşamda sakinlik hüküm sürüyordu. Dünya nüfusunun artması, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insan ihtiyaçlarının değişmesiyle var olan örgütler büyürken yanlarına yeni örgütlerde eklenmiştir. Örgütlerin büyümesi ve çoğalması ile toplumsal yaşamın karmaşık bir hale gelmesi bürokrasinin doğuşunu gerçekleştirmiştir. Bürokrasi kargaşaya karşı düzenli işleyiş ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İnsanlardan oluşan organizasyonları yapısız, istikrarsız ve düzensiz halde olması toplumda kargaşaya yol açabileceği için insanlar bürokrasiyi icat etmişlerdir (Hicks ve Gullett, 1981).

Yaşam daha sade iken ilişkiler daha serbest ve kişisel olabilirdi, ancak; karmaşık bir çevrede ilişkilerin titizlikle düzenlenmesi gerekmektedir. Kargaşayı oluşturan

nedenler ortadan kaldırılmadıkça bürokrasinin varlığının ortadan kaldırılması da düşünülemez.

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 yükleme çabasını, çelişen işlemler ve talimatı, gereksiz yere tekrarlanan işleri, bir kimsenin kendi gücünü artırma çabasını, uygunsuz kişilere gereğinden fazla yetki verilmesini, kaynakların israf edilmesini ve işlemezliği eleştirmek için kullanılan deyimdir (Hicks ve Gullett, 1981). Bürokrasi bir başka deyişle bürokrasi 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). Bürokrasi kelimesi belli bir örgütlenme ve yönetim biçimi, objektif kurallara uygun olarak yönetimi düzenleme anlamına gelmektedir. Bu nedenle bilimsel bir yönetim yaklaşımıdır. Bilimsel anlamda belli bir örgütlenme ve yönetim biçimini ifade eden bürokrasi Weber'e göre, geniş bir alana yayılmış toplumsal fiil ve hareketlerin ussal ve objektif esaslara

Bürokratik Yönetim Kuramının kurucusu ve öncüsü Max Weber 'dir (Koçel, 1989). Max Weber hükümet danışmanlığı yapmış bir üniversite profesörüdür. Alman asıllı bir bilim adamı ve sosyolog olan Max Weber, yönetsel yetki (otorite), karizmatik ve meşru yetki konularında geniş araştırmalar yapmış ve bunları yönetim bilimi içinde ele alarak eserlerinde kullanmıştır (Öztürk, 2003). Max Weber (1864-1920), sosyoloji (toplum bilim), ekonomi ve felsefe gibi çeşitli disiplinlere ilgi duymuş, bürokrasi



alanında yaptığı çalışmalarla örgüt ve yönetim konusuna büyük katkılarda bulunmuştur (Doğan, 2007).

Üretimde atölyeden fabrika üretimine geçiş ile örgütlerde çalışan sayıları artmış bu da yüz yüze iletişimi engellemiştir. Böylece her örgüt bürokratik bir örgüt özelliği kazanmıştır. Bir başka deyişle; belli bir büyüklüğü aşan ve çalışanların arasında yüz yüze temasın ortadan kaybolduğu her örgüt, bürokrasi özelliklerini kazanmaya başlar (Akat ve Üner, 1993). Max Weber her örgütte var olan bürokrasinin en iyi modelini, ideal modelini araştırmıştır. Weber'in yönetim bilimine en büyük katkısı olarak anılan bürokrasi modeli 'İdeal Bürokrasi Model'idir.

Taylor ve Fayol'un çalışmalarına konu olan örgütler gibi Weber'in ideal bürokrasisi ussaldır (Kaya, 1996). 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 örgütlerin pek çok özelliği vardır. Bunların en başında örgüt yapısındaki her işlemin ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesidir. Bu nedenle bürokratik örgütlerde ilk olarak amaçlar net olarak belirtilir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için yapılması gereken işler, uzmanlık alanlarına göre, mümkün olan en küçük üniteler halinde kısımlara bölünür (Hicks ve Gullett, 1981). Uzmanlık alanlarına göre birimlere ayrılmış işler yine o işlerde uzmanlaşan kişilerin sorumluluğuna verilir. Böylece iş pozisyonları oluşur. Örgütte temel veya en aşağı düzeydeki pozisyonlar bir araya getirilir ve daha üst düzeydeki bir birime veya kişiye bağlanır. Her çalışan gerek kendi yaptığı gerekse kendisine bağlı çalışanların yaptığı çalışmalardan dolayı bir üst pozisyonundaki birime veya kişiye karşı sorumludur. Bu çalışmalar ile ilgili bilgiler hakkında kendinden üste bulunana hesap vermek durumundadır. Üstlerin, astlar üzerindeki otoritelerinin sınırı açık olarak çizilmiştir (Aydın, 2010). Bu bakımından örgüt bir piramide benzetilebilir. Piramidin en alt ve en geniş olan kısmında en alt düzeydeki çalışanlar bulunur. Sırasıyla her birim bir üstteki birime ve birimden sorumlu kişiye hesap vermektedir. Bu işlem piramidin en üstünde yer alan yani kurumun genel yöneticisine kadar devam etmektedir. Örgütteki bu ast üst ilişkilerinin meydana getirdiği roller sisteminde hiyerarşi denir. Bürokratik örgütlerde katı bir hiyerarşi vardır. Ast ve üst emir-komuta ile ilişkilerini sürdürmektedir.

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 kızgınlık 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).

Max Weber yetkiyi üç grupta toplamıştır. Bunlar; geleneksel yetki rasyonel yetki ve karizmatik yetkidir (Balcı, 2010; Akat ve Üner, 1993; Eren, 2003);

**Geleneksel Yetki;** Bu tür yetki türünde; yönetim gücü geleneksel olarak bir ailenin elindedir. Yönetimsel yetki kişiseldir ve doğuştan kazanılır ve babadan oğula geçer. Geleneksel yetki: üstün davranışlarını yasal görür; astın itaatini öngörür (Balcı, 2010). Bu tür yetkiye krallık, padişahlık ile yönetilen toplumlar gösterilebilir.

**Karizmatik Yetki;** Bu yetki türü de kişiseldir, ancak yetkiyi kazanma yolu açısından geleneksel yetkiden farklılık gösterir. Bu yetki, kişinin kahramanlık, kutsallık, büyüçülük vb. gibi üstün kişisel becerilerine dayanır (Akat ve Üner, 1993). Karizmatik yetki kişinin liderlik ve başkalarını etkileme gücü ile sınırlıdır. Kişinin karizmatik gücünü oluşturan özellikler değişmedikçe yetkisi devam eder.

**Rasyonel Yetki;** Bu yetki türü; meşru, bürokratik, akılcı, yasal yetki türü olarak da adlandırılmaktadır. Yetkeyi elinde bulunduranlar seçimle iş başına gelirler. Akılcı ve yasal düzenlemelere yöneticiler dâhil herkes uymak zorundadır. Meşru yetke demokratik, akılcı ve yasal düzenlemelerin (hukuk devleti) olduğu toplumlardaki yetke türüdür (Eren, 2003).

Her mevkiin taşıdığı yetkiler biçimsel bir hiyerarşi piramidinin belirli bir kısmına ilişkindir (Eren, 2003). Organizasyon mensuplarının kullandığı yetkinin kaynağı buldukları organizasyon kademesi ve pozisyonudur. Diğer bir deyişle kişilerin yetkileri buldukları makam ile ilgilidir. Bu nedenle bir yönetim yaklaşımı olan bürokratik model özelliği gösteren örgütlerde yetkilerin rasyonel yetki olduğu söylenebilir.

Organizasyona dâhil olan bir kişi bir anlamda yasal yetkiyi kabul eder (Koçel, 1989). Her ast bu yetkilerin rasyonelliğinden dolayı üstlerine tam itaat gösterir. Üstün kişisel özellik ve yeteneklerinin oluşturduğu yetkeye dayanan itaat yasaklanmıştır (Eren, 2003). İlişkilerde kişiselliğe yer yoktur. Görevlilerin, örgütteki diğer işgörenlerle ve örgütün hizmet sunduğu diğer insanla ilişkilerinde nesnel bir tutum içinde olmaları beklenir (Aydın, 2010). Bu durum yine; bürokratik modelin bilimsel nitelik taşıdığına göstergelerinden biridir.

Makam yetki ilişkisi o makamlara seçilecek iş gören ve yönetici seçimlerinin dikkatli yapılmasını gerektirir. Bu nedenle Weber personelin seçimine önem vermektedir. Her örgüt üyesinin yetkilerini doğru bir şekilde kullanması bir zorunluluktur. Yetkilerin kullanılmaması veya kişisel sebeplerle kullanılması durumunda uygulanacak cezalar bulunmaktadır. Her iş pozisyonu için o yetkileri kullanabilecek teknik ve donanıma sahip kişilerin getirilmesi gerekmektedir. Personel için gerektirdiği teknik bilgi ve donanıma sahip olmalı, bu birikimlerini devam ettirdiği sürece de örgütte kalmalıdır. Personel seçiminde hiçbir dış baskı ve duygusal nitelikler göz önünde bulundurulmamalıdır. Seçim işlemi ussal kriterlere göre yapılmalıdır.

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

Genel olarak Bürokrasi Modeli, bir yönetim için akılcı güçlü, amaçlara ulaştıracak sağlam bir örgüt yapısının kurulması, bu yapıda sadece belirli görevleri yerine getirmekten sorumlu olan kimselerin kendi aralarında uzmanlaşmaları, kişisel arzu, hırs ve ihtiyaçlardan arınmış, nesnel (objektif) ve akılcı bir yönetim sistemi kurması, işbaşına

getirilecek yöneticilerin bilgi yetenek ve tecrübelerine göre seçimle demokratik olarak görevlendirilmeleri gibi yararlı bir takım kuralları içermektedir (Eren, 2003). Görüldüğü gibi, tıp uzmanlarının sağlıklı bir insan vücudu modeli oluşturabilecekleri gibi Weber 'de eksiksiz bir bürokratik örgütün özelliklerini belirtmeye çalışmıştır (Aydın, 2010). Bürokrasi modelinin bu özellikleri ise bir birleriyle bağlantılıdır. Örneğin; iş bölümü ile belli bir işte çalışma o işte uzmanlaşmayı, otorite, yetki yapısı ve formal kurallar eşgüdümlemeyi, tarafsızlık ise ussallığı sağlar. Bu özellikler ve bunların bileşimi yönetsel etkililiği artırıcı bir rol oynar (Aydın, 2010).

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 değişim 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 önemsenmemesi 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).

Öte yandan hem demokratik yönetim savunanların hem de Marksistlerin bürokrasiyi ortadan kaldırma çabalarına karşın; hiçbir kapitalist ve sosyalist ülkede bürokrasinin hükümetin dördüncü bir kolu olarak büyümesi önlenememiş, tersine politikalar oluşturma ve yorumlamadaki etkisi giderek artmıştır (Kaya, 1996).

### **2.3.1.2.1. Bürokratik Yönetim Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi**

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 (Bursalıoğlu, 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).

Max Weber tarafından geliştirilmiş olan modern bürokrasi modeli, uzmanlaşmaya dayanan iş bölümü, yetki hiyerarşisi, hiyerarşik pozisyonlar için tanımlanmış yetki ve sorumluluk, işlerin yerine getirilmesinde dikkate alınacak kurallar ve işe en uygun kişilerin istihdam edilmesi gibi hususlar üzerine oturtulmuştur (İpek, Yılmaz, 2008). 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 (Bursalıoğlu, 2008). 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 (Bursalıoğlu, 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.
- Okuldadeğerlendirme 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.
- Vakitinin çoğunu odasında ve disiplin sorunlarına ayırarak geçirir.

### **2.3.2.Neo-klasik Yönetim Yaklaşımı**

1930'lara kadar klasik yönetim ve organizasyon teorisi organizasyon yapı ve işleyişine yol gösteren tek teori olarak süregelmiştir (Koçel, 1989). Klasik yönetim düşüncesinin olgunlaşması, gelişmesi ve zenginleşmesi bu yıllara kadar etkinlik ve verimlilik artışına neden olmuştur. Ancak bir yandan 1939 Dünya Ekonomik Krizi'nin

etkisi ile bir yandan da işletmelerde çeşitli organizasyon sorunlarının artması sonucu olarak Klasik teorinin eksiklikleri hissedilmeye başlanmıştır (Koçel, 1989). Dünyadaki değişen koşullar ve hızlı gelişmeler karşısında klasik teori yetersizliğini ortadan kaldırmak amacıyla yönetim dünyası örgüt ve yönetime yeni bir anlayış getirmişlerdir. Neo-klasik Yönetim Kuramı 1930'larda oluşan bu yeni akımdır. Neo-klasik teori , 'Davranışsal yaklaşım', 'İnsan İlişkileri yaklaşımı', 'Beşeri İlişkiler Ekolü' olarak da alan yazında yer almaktadır (Koçel,1989; Eren, 2003; Hicks ve Gullett, 1981). Neo-klasik yaklaşımın gelişmesine başta Elton Mayo, Fritiz Roethlisberger, Douglas McGregor, Abraham, Maslow, Kurt Kewin, Rensis Likert, Chester Barnard, Chris Argyris olmak üzere pek çok yazar ve araştırmacının katkısı olmuştur (Koçel, 1989).

Klasik yönetim kuramcılarını örgüt içerisindeki insanı bir üretim aracı olarak görmekteydiler. Dünya ekonomik bunalımı, devlet denetlemeleri ve sınırlamaları, toplumun değişen değerleri (estetik ve ahlak anlayışı, değer sistemi ve ideolojiler), toplumsal çalışanların örgütlenmeleri (sendikaların ortaya çıkışı) ve toplumdaki eğitim düzeyinin yükselmesinin (bireyin güçlenmesi) örgütler içerisinde insanlarla ilgilenilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda Neo-klasik kuramcılar örgüt içerisindeki insan üzerine çalışmışlardır. Neo-klasik yaklaşımın başlıca konular şunlar olmuştur: insan davranışı, kişiler arası (beşeri) ilişkiler, grupların oluşması, grup davranışları, informal organizasyon, algı ve tutumlar, motivasyon, önderlik, organizasyonlarda değişim ve gelişme (Koçel, 1989). Neo-klasik organizasyon teorisinin en önemli özelliği, klasik teorinin eksik bıraktığı yönü insan unsurunu inceleme konusu yapmasıdır (Koçel, 1989). Genel olarak Neo-klasik yaklaşımın temel varsayımı şudur; 'İnsanlar örgüt için değil, örgüt insanlar içindir' (Bolman ve Deal, 1991).

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, 2003). Aşağıda Neo-klasik yaklaşım ile özdeşleşmiş olan İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Hawthorne araştırmalarına yer verilmiştir.

### **2.3.2.1.İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Hawthorne Araştırmaları**

F. Roethlisberger ve E. Mayo liderliğinde Western Elektrik Şirketinin Hawthorne tesislerinde 1924 yılında başlatılan araştırmalar (Hawthorne araştırmaları) insan ilişkiler

yaklaşımının doğuşu ya da başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Akat ve Üner, 1993). 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 artışındaki etkilerinin ortaya çıkarılması; böylece verim artışında 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 (Eren, 2003). Bunlar (Baransel, 1979; 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 yaklaşımının 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 teoriye göre; çalışanlar hemen hemen sadece ekonomik faktörler yoluyla motive edilirler(Hicks ve Gullett, 1981). Bununla birlikte klasik yönetim teorisine göre yüksek verimlilik uygun fiziksel ve maddi koşulların sağlanması ile elde edilir. Hawthorne araştırmaları sonuçları ve neo-klasik kuramcılara göre verimlilik ve motive edici faktörler ise farklıdır. Daha önceki yaklaşımların tersine burada teknoloji, uygun fiziksel koşullar ve yönetim ilkeleri gibi etmenlerin kendi başlarına yüksek verimliliği garanti etmeyecekleri ileri sürülür (Doğan, 2007). İnsan ilişkileri yaklaşımı, güdüleme konusun da insanların salt ekonomik değerlerle güdülenmeyeceklerini, gönlü gücüne, duygulara ve psikolojik güvenliğe önem veren bir sistemin daha etkin olabileceğini ileri sürmektedir (Akat ve Üner, 1993).Yüksek moral, güdülenme, önem verilme, toplumsal ortam gibi fiziksel ve ekonomik olmayan değişkenler personeli; ışık, ısı, renk, para gibi ekonomik ve fiziksel değişkenlerden daha fazla etkilemektedir (Alçı,1996: Akt. Keskinliç, 2007) . Bir başka deyimle yüksek verimlilik çalışanların sosyal yönünün güdülenmesi ile ortaya çıkmaktadır.

Özet olarak ifade edilecek olursa, teknik ve fiziksel koşulların kontrol edildiği, bunlarda değişikliklerin olmadığı ortamlarda dâhil verimlilik artışının devamlı olmasının nedenleri, grup oluşturma, grupta arkadaşlık ve sevgi bağlarının olumlu yönlerde değişmelerin çalışanlar üzerinde işletmeyi ve üstlerini benimseme duygusu yaratması, çalışma ortamının beşeri havasını değiştirmiş, sürekli verimlilik artışlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Eren, 2003).

Araştırmalar insanın sosyal bir yaratık olduğunu endüstriyel devrimin sonucunda işin aşırı derecede uzmanlaştırılmasının çalışanları tek düze işler yapmaya ittiğini ve bu nedenle çalışanların doyumunu (tatmini), kendi aralarında oluşturdukları sosyal ilişkilerde bulmaya çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır (Akat ve Üner, 1993). Çalışanlar bu doyumunu sağlamak için biçimsel olan örgüt içerisinde biçimsel olmayan gruplar oluştururlar. Biçimsel olmayan gruplar; örgütler içerisinde sosyal ilişkilere bağlı olarak kendiliğinden oluşan gruplardır. Bu gruplara informal gruplarda denilmektedir.

1920'lerin sonlarında başlayan Hawthorne araştırmaları ve onu izleyen diğer araştırmaların bulguları, informal grupların işgören davranışı üzerindeki çok yönlü etkilerini kuşkuya yer bırakmayacak bir biçimde sergilemiştir (Aydın,2010). Grup içerisindeki üyeler benzer düşünme ve davranışta bulunma eğilimi göstermektedirler. Grup üyeleri arasındaki iletişim ve etkileşim ortak değerlerin ve grup normlarının oluşmasına neden olur. Norm grup tarafından saptanan ve onaylanan davranış standardıdır (Aydın, 2010). İnfomal grup üyeleri oluşturdukları ortak değerler ve normlara bağlı davranışları ile örgütün verimliliğine doğrudan etki ederler. Davranışsal yaklaşım, yöneticilerin esasında kişiler arası ilişkilerden oluşan bu sosyal sistemi yönettiklerini ve kendilerinin de bu sistemin parçası olduklarını ileri sürmüştür (Koçel, 1989).

İnsan ilişkileri yaklaşımı ilk kez informal gruplarda grubun özelliklerini en çok yansıtan ve grubu yönlendiren bir doğal liderin bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Doğal lider, grubun istek ve gereksinmeleriyle, bunların gerçekleştirilmesi arasında güçlü bağlar kurma yeteneğine sahip ve bilgileri hem alıp hem dağıtan, kendisine saklamayıp izleyicilere aktaran bireylerden çıkmaktadır (Akat ve Üner, 1993).

Örgütlerde bu doğal grup ve doğal liderlerin oluşması kaçınılmazdır. Doğal grup ve doğal liderlerin örgütü olumlu veya olumsuz yönde etkiledikleri de bir gerçektir. Yönetimin görevi doğal grup ve doğal liderlerini çeşitli motivasyon araçlarını kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirmektir.

Beşeri ilişkiler ekolünün en belirgin niteliği, insan unsurunu 'ekonomik varlık' ya da 'mekanik varlık' olarak gösteren geleneksel yönetim kuramına karşı, insanı 'sosyal ve psikolojik varlık' olarak göstermesidir. ( Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Örgüt içerisinde insanı sosyal yönü ile alması açısından bir ilktir. Yönetimsel ve örgütsel sorunlara davranış bilimleri yaklaşımı içinde çözüm arayan Hawthorne araştırması ve geliştirilen insan ilişkiler akımı, insan öğesinde aşırı ölçüde ağırlık vermesi ve işletmenin ekonomik

amacının ikinci plana itmesi nedeniyle daha sonraları geniş ölçüde eleştirilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Mayo ve arkadaşları tarafından yapılan bu araştırmalar, yönetimde yeni bir yaklaşım ve fikir akımının doğuşuna neden olmuştur. Ancak bu inceleme ve araştırmaları insanlar üzerinde yapay olarak hazırlanmış durumların ortaya çıkardığı sonuçlardır ve bir tutum değişimini sağlamak amacıyla yapılan bir faaliyettir, diye eleştiren düşünürler de vardır (Eren, 2003). Öte yandan eleştirmenler bu yaklaşımı oldukça iddialı ve basit bir yaklaşım olarak değerlendirirler. Bunlar özellikle destekleyici gözetimin ve iyi insan ilişkilerini yüksek moral ve böylece yüksek verimlilik için yeterli olmayacağı kanısını taşırlar (Doğan, 2007).

Ancak olumsuz davranış ve tutumların belirli örgütsel ortamlarda değişebileceğini gösteren bu araştırma ve deneylerin bilimsel bakımdan değerini hiçbir eleştiri hafifletmemiştir (Eren, 2003). Aksine birçok akımın temelini oluşturmaktadır. Davranışsal yaklaşım günümüzde, diğer bir organizasyon yaklaşımı olan sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı (contingency approach) tarafından daha da geliştirilmiş olarak organizasyonlarda davranış (veya örgütsel davranış) adı altında varlığını sürdürmektedir (Koçel, 1989).

### **2.3.2.1.1. İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi**

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, doyumu en fazla bireysel düzeyde karşılamak ve hümanist okul yaklaşımına bağlılığı arttırmak için en etkili yönetim yaklaşımının insan kaynaklarının yönetimi yaklaşımı olduğu benimsenmiştir (Çelik, 1997).

İşletme yönetimindeki, geleneksel işgören anlayışının eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez (Çelik, 1997). 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, 1997). Bu nedenle kurulma sebebi insan olan okullarda insanın hiçbir yönü göz ardı edilemez. Klasik yönetim yaklaşımında insanın psikolojik ve sosyal yönü ihmal edilmiştir. Davranışçı yaklaşım bu doğrultuda insanı her yönüyle ele almıştır.

Eğitim Davranışçı yönetim anlayışı vurguladığı bu konular açısından eğitim örgütlerinin öteki örgütlerden ayıran eğitimin özellikle nedeniyle de eğitim yöneticilerine uygun düşmektedir (Kaya, 1989).

Eğitim çok yanlı bir girişimdir ve çeşitli grupların ağırlığını duyar. Bu bakımdan eğitim yöneticisi özellikle birim düzeyinde, örneğin okulda, informal örgütü 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, 1997).

İnsan kaynaklarının yönetimi yaklaşımı uygun bir örgütsel iklim ve etkili bir iletişim ağı kurma açısından da eğitim yönetiminde başarıyla uygulanabilecek bir yaklaşımdır (Çelik, 1997). 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).

Eğitim yöneticisine düşen en önemli görev gelişmeye açık bir varlık olan insanı, kendi istekleri doğrultusunda uygun bir örgütsel ortam hazırlayarak yetiştirmek olmalıdır (Çelik, 1997). Çok gruplu olan eğitim örgütlerinde informal örgüt önemli etkileşim yapıları meydana getirir, işbirliğini artırır, örgüt amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunur (Bursalıoğlu, 2010). Böylece örgüt amaçları ile üye ihtiyaçlarını dengeleştirmiş olan eğitim yöneticisi örgütü sosyal bir sistem olarak kabul eden teoriyi de uygulamış olmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Eğitim yönetimine uygulanan insan kaynakları yaklaşımının temel felsefesi okulun eğitsel değerlerini bütünleştirme olarak ifade edilebilir (Çelik, 1997).

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

- Öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirir, birlikte çalışma isteği yaratır, olumlu bir bağlılık duygusu, sıcak bir aile ortamı yaratır.
- Öğretmenleri motive eder.
- Öğretmenlerin görüşlerini önemser, kararları onlarla birlikte alır.
- Öğretmenlere rehberlik eder.
- Öğretmenlerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlar.

- Öğretmenlerin başarılarını takdir eder.

### **2.3.3.Çağdaş Yönetim Yaklaşımları**

2. 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.

#### **2.3.3.1.Sistem Yaklaşımı**

Klasik örgüt kuramları; örgütsel ortamların değişkenliğini ve örgütlerin çevreye bağımlı oluşlarını göz ardı etmektedir. Bu modeller, sanki bu sorunlar çevresel değişimden bağımsızmış ve güdüleme ve moral gibi koruyucu girdileri etkilemezmiş gibi, iç işleyiş kurallarına ilgilerini yoğunlaştırırlar. Bu örgütsel işleyiş üzerinde aşırı yoğunlaşma ve bunun sonucu olarak yaşamı sürdürmek için geri bildirim sürecini anlama ve geliştirme de başarısız kalmaya da yol açmıştır (Katz ve Kahn, 1977). Bu durum örgüt ve yönetime yeni bir yaklaşımı gerekli kılmıştır. II. Dünya savaşı yıllarından itibaren yönetim konularının ele alınışında yeni bir yaklaşım hakim olmaya başlamıştır (Koçel, 1989). Bu yeni yaklaşım Sistem Yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sistem yaklaşımı olarak bilinen bu yeni düşünce tarzı biyolog Von Bertalanffy'nin biyoloji ve öteki bilimlerdeki çalışmalarının bir uyarlanması olan 1940'lerde başlattığı 'Genel Sistem Teorisi'nden kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 2010; Koçel, 1989; Katz ve Kahn,1977; Hicks ve Gullett, 1981).

Sistem Yaklaşımı ile ilgili genel bilgileri vermeden önce 'sistem'i tanımlamakta fayda vardır. Sistem denildiği zaman belirli parçalardan (bölümlerden, alt sistemlerden) oluşan bir bütün anlaşılmaktadır (Koçel, 1989; Ilgar, 2005; Beach, 1980; Hanna, 1998). Eren (2003)' e göre sistem; birbirine bağımlı olan iki veya daha fazla parça veya alt

sistemden oluşan, çalışma ve özellikleri itibariyle belirli bir sınırı olan ve diğer sistemlerden ayırt edilen, örgütlenmiş ve bölünmez bir bütündür. Öyleyse sistemi iç içe geçmiş halkalardan oluşan bir zincire benzetebiliriz. Zincirin tamamı bir sistemken her bir halka da bütünün bir alt sistemidir.

Sistem ve alt sistem pek çok değişik örnek verilebilir. Örneğin insanlarda solunum veya dolaşım sistemlerinden, uzayda yıldız (galaksi) sistemlerinden söz edilebilir. Solunum sistemi genel olarak bir sistemken akciğer solunum sisteminin bir alt sistemidir.

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 (İlgar,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).

Von Bertalanffy'nın ' Genel sistem Teorisi' her türlü sisteme uygulanabilecek genel ilke ve prensipleri bulmayı ve geliştirmeyi amaçlayan disiplinlerarası matematiksel bir çalışma alanıdır (Koçel,1989). Kuramcılar doğal bilimlerin sistem kavramının, toplumsal bilimin sorunlarına uygulanabilirliğine değinmişlerdir (Katz ve Kahn,1977). Örgütler insanların oluşturduğu sistemlerdir, dolayısıyla toplumsal sistemlerdir. Toplumsal sistemler ise genellikle açık sistemlerdir (Aydın,2010). Bu nedenle örgütler açık sistem modeli olarak da düşünülebilir (Eren, 2003). Açık sistemler; yaşama ve büyümesi çevresiyle sürekli ilişki kurmasına bağlı olan bu çerçevede çevresinden girdi (enerji, bilgi, hammadde vb.) alan ve çevresine çıktı/ürün sunan bir sistemdir. (Balcı, 2010). Bir başka deyişle sistem çevresiyle bir alış-veriş içerisindedir. Bu açıdan; genel

sistem yaklaşımı; örgütü beş temel bölümden oluşan bir sistem olarak görür. Bunlar; girdiler, süreç, çıktılar, geri besleme ve çevredir (Hicks ve Gullett, 1981; Eren, 2003; Koçel, 1989; Katz ve Kahn, 1977).

Sistem (örgüt); dışarıdan veya başka sistemlerden enerji, bilgi ve malzeme şeklinde girdiler alır, bunu belirli teknolojileri kullanarak işler ve dönüşüme tabi tutar, mal ve hizmet şekline dönüşen girdiler çıktı olarak tekrar çevreye veya başka sistemlere girdi olarak gönderilir (Koçel, 1989; Eren,2003). Geri besleme ( feedback) ise yukarıdaki akışın normal ve kesintisiz olmasını sağlamak amacıyla çıktı ve süreç safhalarından girdi safhasına doğru bir bilgi akışını ifade eder (Koçel,1989). Geri bildirim bilgisi sistemin ana doğrultusundan sapmaların düzeltilmesini sağlar (Katz ve Kahn,1977).Bir başka deyişle; dönüşüm süreci sonunda çıktıların amaçlanan düzeyde olup olmadığını bildirir. Böylece geri besleme bir örgütün kendinden veya algıladığı çevresinden aldığı bilgilerle kendisini ayarlaması ve düzenlemesi imkânını verir (Eren, 2003).

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).

Sistem yaklaşımına göre organizasyonların bölümlerinin birbirleriyle, diğer örgütlerle ve çevre etkileşimleri üzerinde önemle durulur (Hicks ve Gullett, 1981). Geleneksel yönetim teorileri sadece organizasyonun iç ilişkileri ve işleyişi üzerinde duran ve fiziksel bilimlerin modellerinden alınan çevre etkileşimi olmayan rasyonel kapalı sistemlerdir (Eren, 2003). İşletmenin bağımsız olduğu ve sorunlarının dış çevre dikkate

alınmaksızın, içyapı, görev ve ilişkilerini düzenleyerek başarıya ulaşılacağı düşünülmektedir (Eren, 2003).

Sistem yaklaşımı ile örgütler çevreye uymada sistem dış güçlerle ya bunları kendi bünyesine alarak veya üstlerinde denetim kurarak başa çıkmaya çalışacaktır (Katz ve Kahn, 1977).

Sistem yaklaşımı; Klasik (Geleneksel) Yönetim teorisinin katılığı ve kapalılığından kurtulmak için gerekli olmuştur (Koçel, 1989). Ayrıca böyle bir yaklaşımla Neo-Klasik (Davranışsal) Yönetim Teorisinin bulgularını daha etkin bir şekilde incelemek mümkün olmuştur (Koçel, 1989). Sistem yaklaşımı olasılıktır, çok disiplinli, tanımlayıcı ve değişkenlidir. Bir organizasyonu çevresi içinde uyum sağlayabilen ekolojik bir sistem olarak görür. Sistem yaklaşımı klasik ve neoklasik teorileri çağdaş kavramlarla birleştiren organizasyonların ve yönetimin genel bir teorisi olarak düşünülebilir (Hicks ve Gullett, 1981).

Sistem kuramları örgütte yapısı, yönetimi, iş göreni ve tüm alt sistemleriyle bir bütün olarak bakılması gerektiği görüşünü getirmiştir. Böylece işgörenin davranışının bir bütünlük içinde alınması gerektiği örgütsel davranışın bu bütünlük içinde oluştuğu savunulmuştur. Sistem kuramlarının yayılan ve benimsenen bu görüşü örgütün bir sistem olarak bütünüyle incelenmesi eğilimini güçlendirmiştir (Başaran, 2000).

### **2.3.3.1.1.Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi**

Genel sistem teorileri hücreden topluma kadar bilimin her düzeyini ve birçok bilimlere kapsayacak bir sistemler sistemi kurmaya çalışmaktadır (Bursalıoğlu, 2010).

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 (İlgar, 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.

Başaran (2000)'a göre açık sistemleri tanımlayan; girdi, çıktı, süreç, geri besleme ve çevre gibi kavramlar okul içinde geçerlidir.

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

‘Okulun genel çevresi içinde yaşadığı toplumdur. 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, diğer 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 v 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.

### 2.3.3.2.Durumsallık Yaklaşımı

Klasik ve neo-klasik yaklaşımlar örgütle ilgili sorunlara evrensel cevaplar aramışlardır. Hatta çoğu zaman bu cevaplar her örgütün belirli ortamlarda kullanabileceği birer yönetim reçetesi niteliğindedir. Ancak örgütlerde karşılaşılan her durum diğerlerinden farklılık gösterir, kendine özgüdür (Özkalp, 2001). Bu nedenle her örgüt için geçerli bir yönetim etkinliğinden söz edilemez. Bu noktada klasik ve neo-klasik yaklaşımlarının yaklaşımların örgütlerin sorunları karşısında yetersiz kalması üzerine 1950’li yılların sonları ile 1960’larda örgüt konusunda tamamen değişik bir açıdan bakılmaya başlanmıştır. Daha önceki yaklaşımların ana fikri olan ‘en iyi örgüt yapısı’ oluşturmak ve ‘örgüt ilkeleri’ geliştirmek yerine, bu yeni yaklaşımlar her yer ve zamanda geçerli en iyi bir örgüt yapısı olmadığı, organizasyon ile ilgili her şeyin ‘koşullara bağlı’ olduğu fikrini esas almıştır (Koçel, 1989). Aynı zamanda durumsallık yaklaşımı sistem yaklaşımının genel ve soyut olmasının getirdiği sınırlılıkları gidererek, uygulama ile teori arasında bağlantı kurulmasını sağlamıştır (Öztürk,2003; Ataman, 2001). Bunun sonucu olarak da örgüt yapısı ve örgütsel davranış ile çevre koşulları, teknoloji ve büyüklük arasındaki ilişkiler yoğun bir şekilde araştırılmaya başlanmıştır (Koçel, 1989; Ataman, 2001). Durumsallık yaklaşımına göre her yönetim ve organizasyon olayını (Eren, 2003);

1. İşletmenin kendi koşulları
2. Kuruluşun çevresel koşulları ve unsurlarla ilişkisi
3. Kullandığı teknolojinin özellikleri
4. Kullandığı personelin sosyo-kültürel özellikleri ile birlikte ele almak ve sorunlarla çözüm aramak gerekir.

Klasik yaklaşım örgüt yapısının belirlenmesinde belirli ilkelerin uygulanmasına önem verirken durumsallık yaklaşımı örgüt yapısının çeşitli içsel ve dışsal koşullar

arasındaki ilişkilere göre şekil alan bir yapı olarak görmektedir (Koçel, 1989). Örgütler üzerine etki yapan koşullar ve örgüt içi durumu farklı olduğuna göre her örgütün yönetim ve organizasyon biçimi farklı ve kendine özgü olacaktır. En iyi denilebilecek bir yönetim biçimi, örgüt tipi, kural, kaide ve politika yoktur (Eren, 2003). Bu durumda ‘en iyi’ durumdan duruma değişecektir. Bu bağlamda durumsallık yaklaşımı, daha önceki yaklaşımları uygun bir çerçeve içine koyarak onları daha yararlı bir duruma getirmektedir. Durumsallık yaklaşımı; her yerde ve her örgüt için geçerli olabilecek bir yönetim uygulaması yerine, her örgüt içinde bulunduğu duruma göre, o durumda en uygun sayılacak bir yönetim uygulamasını bulmayı amaçlamaktır. Durumlar değişince yönetim uygulaması da değişecektir (Şimşek ve Çelik, 2009). Örneğin belirli durum ve koşullarda klasik yaklaşımın öngördüğü hiyerarşik organizasyon yapısı veya otokratik önderlik tarzı uygun olabileceği halde, başka durum ve koşullarda bunların tam aksi bir yapı ve demokratik önderlik tarzı uygun olabilir (Koçel, 1989; Eren,2003; Ataman, 2001).

Durumsallık yaklaşımına göre örgütler, değişen çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle, değişken bir çevrede sabit ilkelere bağlı kalmak yanlıştır. Durumsallık yaklaşımına göre örgütler değişmez ilkelere göre değil, içinde faaliyet gösterdiği çevrenin koşullarına göre şekillenir. Böyle bir yaklaşım, değişen her yeni durum için farklı yönetim uygulamalarını gerektirir. Bunun için örgütler çevresel koşullara uyum sağlayacak esnek ve organik yapılar olarak gelişmektedirler (Ataman, 2001).

Durumsallık yaklaşımının diğer bir özelliği de büyük ölçüde araştırma sonuçlarına dayanmasıdır. Teknoloji bir örgütte kişileri, grupları, örgütsel ilişkileri, yönetim tekniklerini etkilemektedir (Koçel, 1989). Örgütlerin kullandığı teknolojinin bunların organizasyon yapılarını nasıl etkilediği, belirli teknoloji türleri için ne tür organizasyon yapı ve süreçlerinin daha uygun olacağı, uygulamalı ve çeşitli yazarlar tarafından araştırılmıştır. Bu çalışmalardan çıkarılan sonuç; örgüt yapısının dizaynında ve örgütte kullanılan çeşitli süreçlerin etkinliğinde, kullanılan teknolojinin önemli bir rol oynadığıdır. Bu noktada asıl olan kullanılan teknolojiye uygun bir örgütsel yapının oluşturulmasıdır (Şimşek, 1995). Örneğin çevre koşullarının durgun, teknolojinin yavaş geliştiği örgütlerde klasik örgüt ve yetki biçimlerinin daha etkili olduğunu, aksine değişen çevrelerde ise daha esnek, katılımcı, yaratıcılığa önem veren organik ve takım biçimi yaklaşımların önemli olduğu öne sürülmüştür (Eren, 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 (Balcı, 2010). Bu faktörlerin niteliğine göre liderin sergileyeceği liderlik stili de değişecektir.

Durumsal liderliği oluşturan başlıca kuramlar; Fiedler'in olabirlik kuramı, Yol-amaç kuramı, Hersey ve Blanchards'ın etkili liderlik kuramıdır (Balcı, 2010). Bunlar aşağıda özetlenmiştir (Çelik,1999; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003).

**Fiedler'in Olabirlik Kuramı:** Bu kurama göre liderin davranışını etkileyen üç tip durumsal değişken mevcuttur. Bunlar; lider-ast ilişkisi, görevin yapısı, liderin makamının verdiği yetkidir. Fiedler durumsallık yaklaşımı çerçevesinde üç öneri getirmiştir. Bunlar.

1. Yüksek kontrol durumlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
2. Orta derecedeki kontrol ortamlarında ilişki yönelimli liderler görev yönelimli liderler görev yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
3. Düşük kontrol ortamlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderler göre daha etkili olmaktadır.

Bu kuram ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda otoriter bir yönetim tarzı sergileyen herhangi bir örgüt yöneticisi emredici bir lidere ihtiyaç duyulan herhangi bir görev için seçilebilir.

**Hersey ve Blanchards'ın Etkili Liderlik Kuramı:** Bu kurama göre etkili liderlik davranışlarıyla grubun ve bireyin olgunluk düzeyin arasında bir ilişki vardır. İki tür olgunluktan bahsedilebilir. Bunlar; iş olgunluğu ve psikolojik olgunluktur. Grubun olgunluk düzeyi düşük olduğu zaman etkili liderlik görev yönelimli davranışa, yüksek düzeyde olduğu zaman ilişki yönelimli davranışa önem veren bir liderlik davranışı ortaya çıkmaktadır.

**Yol-Amaç Kuramı:** Bu kuramda dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir. Bunlar; emredici liderlik, başarı yönelimli liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı

liderliktir. Lider durumun niteliğine göre her bir dört davranışı da gösterebilir. Genellikle emredici liderlik işgörenlerin performansı düştüğü zaman ya da rol karışıklığı bulunduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Kısaca; durumsallık yaklaşımı yaklaşım vaziyeti idare etme yaklaşımı değildir. Tam tersine her farklı durumda bulunan kişi için farklı bir idarecilik tarzı öneren ve son derece uygulamaya dönük bir çalışmadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

### **2.3.3.2.1.Durumsallık Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimi**

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.

### **2.3.3.3.Z kuramı**

İkinci Dünya Savaşı'ndan ağır yaralar alarak çıkan Japonya'da, ülke ekonomisinin dünya ekonomisi ile mücadele edebilir bir hale gelmesi çok zaman almamıştır. Japon ekonomisinin hızla toparlanması ve bir dev güce dönüşmesi, hatta kalite ve üretkenlikte Japon şirketlerinin Amerikan şirketlerinden daha iyi durumda olması doğal olarak yönetim bilimcilerin ilgisini çekmiştir. Bu isimlerden biri olan William Ouchi, 1981 yılında Amerikan ve Japon yönetim tarzlarını bir araya getiren yeni bir yönetim yaklaşımını tanıtmıştır ( Beycioğlu, 2007). Bu Japon yönetim tarzının Amerikan yönetim tarzına uyarlaması olan yaklaşım Z Kuramı ismiyle karşımıza çıkmaktadır. Ouchi Z kuramının uygulandığı örgütleri 'Endüstriyel klan' olarak adlandırmaktadır. Z kuramı yönetim sisteminin temel özellikleri yönetime katılma, ömür boyu istihdam (bazı kaynaklara göre uzun süreli istihdam), kıdem sistemi ve grup bilincidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

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). IBM, HP, GE gibi dev Amerikan işletmeleri bu konuda başarılı bir örnektir (Eren, 2003). Çalışanların 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, ünvan, 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 kuramı insana iyi ya da kötü (x ya da y kuramları) yaklaşmayan ve duruma göre hareket edilmesi gerektiğini savunur (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu çerçevede psikolojik insan modelini esas alır (Yıldırım, 2002). Bununla birlikte Z kuramı çalışan personeli ailesi ile birlikte alınmaktadır. Örneğin çalışanlar arasında çalışanlar arasında ayın ya da yılın işçisi seçilmekte, kendi aile ve çocuklarının da katıldığı ödül ve plaketler verilmekte, ayrıca şirketin kuruluş günlerinde spor salonları veya stadyumlar kiralanmakta çalışanlar tüm aile efradıyla buraya katılmakta, çeşitli yarışmalar düzenlenmekte, aileler yarışabilmekte ve ödül alabilmektedir. Böylece çalışanların bir başına ve özgür olma duyguları yenilenmekte, yani narsizim duygularının önüne geçilerek işletmeye ait olma duygusu güçlendirilmektedir. Bu şekilde çalışanların katılımcılığı, yaratıcılığı güçlenen firmayı benimseme duygusu ile daha verimli kıldığı söylenebilir (Eren, 2003). Ayrıca; çalışanı sadece iş unsuru olarak değil, iş dışı yaşamı ve

ailesiyle birlikte informal olarak bütüncül yaklaşımla ele alma, örgütte sadece formal hiyerarşiye dayanmayan güçlü bir işbirlikçi eşitlik kültürü yaratmaktadır (Hoy ve Miskel, 1978). Bu teorinin temel özellikleri şu şekildedir (Mucuk, 1999);

- Çalışanlara uzun dönemli istihdam
- Kolektif karar verme
- Diğer ülkelere nazaran seyrek performans değerlendirme ve terfi
- Aidiyet ve yakınlık duygusu yaratmak suretiyle aile havası içinde işbirliği
- Kişisel sorumluluk beklentisi
- Çalışan ve işveren arasında karşılıklı güven
- Az sayıda yönetim kademesi ve yönetim pozisyonu
- Çalışan için holistik/bütünsel endişe
- Örtülü denetim mekanizması

Z teorisi bir yönetim felsefesine dayanmaktadır. Özellikle Z tipi örgütte bir yönetim felsefesine sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan Z tipi örgütlerde bir örgüt kültürünün oluşturulması zorunluluğu vardır. Z Kuramı; Chester Barnard, Elton Mayo ve Philip Selznick tarafından örgütlerde ele alınmaya başlanan örgüt kültürü kavramının da yönetim bilime girmesi konusunda belirleyici yaklaşımlardan biri olmuştur (Çelik, 2000; Hoy ve Miskel, 1978). Zaten Z tipi örgütü başarılı kılanda bu yönetim felsefesine dayalı tutarlı ve uyumlu, örgütün her kademesinde bulunan kişiler tarafından özümsemiş bir örgüt kültürünün bulunmasıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Ouchi' ye göre örgüt kültürü organizasyonun çalışanlarına verdiği değer ve inançlarla ilişkili semboller, törenler ve mitler bütünüdür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). 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).

1981 yılında ortaya atılan Z Kuramının, günümüz şartları içinde yönetim anlayışına uygulanabilirliği sorusunun yanıtını da Bryce (2005) vermektedir. Kuramın Japonya'da bile erozyona uğrama sinyalleri verdiğini belirten Bryce, Japon yöneticilerin belki günlerce sürecek grupla karar alma süreçlerini bekleyecek lüksleri olmadığını, hala



örgüte bağlı olmalarına rağmen bazı kurbanlar vermeleri gerektiğinin de farkında olduklarını ileri sürmektedir. Ayrıca yeni kuşağın artık aynı değerleri paylaşmadığı, Batı yönetim anlayışının etkisinde kaldıkları, yaşam boyu istihdam, örgüte bağlılık, yoğun çalışma; yavaş ilerleme gibi kavramların günümüz örgütlerinden buharlaşarak uzaklaştığını ifade etmektedir. (Akt. Beycioğlu, 2007).

### **2.3.3.3.1.Z kuramı ve Eğitim Yönetimi**

Z örgütlerinin özellikleri kısa dönem yerine uzun dönem çalıştırma, hızlı değerlendirme ve terfi yerine yavaş değerlendirme ve terdi, aşırı uzmanlaşma yerine orta seviyede uzmanlaşma, bireysel kararlar yerine kurul kararları, açık ve resmi kontrol yerine, kesin ve resmi olmayan değerlendirme ve sıralamadan çok bütüne verilen önemdir. Aşağıda eğitim yönetimi bu özellikler açısından değerlendirilmiştir.

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). Bu olumsuzluğu gidermek çalışanların kararlara katılmalarının sağlanması okul yöneticileri için alternatif bir güdüleme yöntemi olabilir. Ülkemizde, okulla ilgili temel kararları, merkezi örgütü vermektedir. Okul ise bu kararları uygulayıcı durumundadır. Okulda işleyen karar süreçleri ise daha çok okul-aile birliği, zümre öğretmenleri toplantıları, yılsonu genel değerlendirme toplantıları gibi daha mikro alanlarla sınırlıdır. Okul yöneticileri okullarda en azından okul içi etkinliklerde karara katılmayı sağlayabilir. Karara katılmanın temelinde yatan düşünce kişilerin kararlara katıldıklarında verilen kararı benimseyecekleri ve destekleyecekleri gerçeği yatmaktadır. Böylelikle, çalışan kendini örgütle bütünleştirebilecektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bu bütünleşme ise Z kuramının ön gördüğü bir özelliktir Z Kuramı orta vadeye yayılan kariyer basamaklarını önerirken, Ouchi bu durumu oldukça yaşamsal, üretken ve iş doyumunu sağlayıcı bir koşul olarak görmektedir. Çünkü bu durum çalışanların yeni deneyimlere açık olmalarını, farklı konularda deneyim kazanmalarını ve grup olgusunu görebilmelerini sağlayacaktır

(Beycioğlu, 2007). Okullarda öğretmenlerin görevlendirilmeleri her yıl farklı sınıf düzeylerinde yapılarak, bazı yönetsel görevler verilerek deneyim zenginliği elde edilebilir ve örgütün tümüne ilgi sağlanabilir. Ülkemiz eğitim yöneticileri de, özellikle branş öğretmenlerini farklı düzeyde sınıflarda görevlendirerek, öğretmenleri yasaların el verdiği ölçüde yönetsel görevlere yönlendirerek ya da öğretmenlerin farklı hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarına teşvik ederek kariyer basamaklarının olmayışının olası olumsuz etkilerini daha etkin yönetebilir.

Z kuramının bir diğer özelliği yavaş ve resmi olamayan değerlendirmedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Ülkemiz okullarında merkezi olan denetim sisteminin varlığı Z Kuramının bu yanının uygulanabilirliğini ortadan kaldırmaktadır (Beycioğlu, 2007). Çalışana 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). Okulda güçlü bir okul kültürünün oluşturulması önemlidir. Özdemir (2006) aktardığına göre Deal ve Peterson; normlar, değerler, inançlar ve geleneklerin okul kültürünü oluşturan kavramlar olduğunu ve bu kavramların okuldaki tüm elemanların düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını etkilediğini, bireyler arası bağları kuvvetlendirerek okulu özel bir yer haline getirdiğini belirtmiştir.

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

- Okula hayatını adar.
- 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 aktiviteler 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

Bu bölümde yapılan araştırma ile benzer yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Güdücü (2008) yılında yaptığı “Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri” konulu araştırma sonucunda, elde edilen verilerden şu sonuçlara ulaşılmıştır: Genel lise müdürlerinin öğretmenleri güdüleme stratejilerini kullanma düzeyi “çok sık” olarak bulunmuştur. Ayrıca genel lise müdürlerinin öğretmenleri güdüleme stratejilerini algılamada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, meslekteki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gezici (2007)' nin Yöneticilerin Liderlik Stilllerinin Çalışanların İş tatmini Üzerindeki Etkileri: Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretimsel Liderlik ve Bir Uygulama isimli çalışmasının temel amacı, Sakarya ilindeki Özel Eğitim Kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatminlerine etkilerini incelemektir. Çalışma sonucunda yöneticilerin liderlik tarzları; otokratik, demokratik ve tam serbestlik sağlayan liderlik olarak belirlenmiştir. Demokratik ve Tam serbestlik sağlayan liderlik tarzlarının iş tatmini üzerine olumlu, otokratik liderliğin ise, iş tatmini üzerine olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2008) yılında 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.

Can (2002) yılında yaptığı “Resmi Ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri Ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları Yönünden Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinde yöneticilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin okullarında birer lider olmaları gerektiğini ve gerçek anlamda liderlik davranışı sergilemeleri gerektiğini

tespit etmiştir. Ayrıca yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarını oluşturmak için okul yöneticisinin öğrencilerle iyi bir uyum, iş birliği ve iletişim ağı kurmak için öğretmenler ve beden eğitimi öğretmenlerinin çaba sarf edip çağdaş bir eğitim öğretim ortamı yaratmaları gerektiğini tespit etmiştir.

Kılıçaslan (2006) yılında yaptığı “Lise Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışlarına İlişkin Görüş Ve Beklentileri; Bornova İlçesi Örneği” başlık çalışmasında öğretmenlerin görüşlerinin, yaş, cinsiyet, kıdem yılı, branşı, meslek seçme şekline, mezun olduğu okul gibi birçok değişkene göre farklılık yarattığını tespit etmiştir.

Arslan, Kuru ve Satıcı (2005), ‘İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması’ adlı 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.

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 toplumsuluk 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.

Şimşek (2003), ‘Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki’ adlı 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 ulaşmıştır.

Çelik (2002) aktardığına göre Glashan bir Katolik lisesinde liderlik ve okul kültürüne ilişkin araştırmasında okul yöneticisinin örgütsel kültürü hem korumaya hem de yenileştirmeye çalıştığını belirlemiştir. Gelenekler ve uygulamaların okulun örgüt felsefesine uymakta olduğunu ve okul kendi geleneklerini korumaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

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.

Akçay (2003) yılında yaptığı çalışmada “Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu?” konusunu incelemiş ve ortaöğretim kurumlarında yaptığı çalışmasının sonucunda orta öğretim kurumu müdürlerinin, etkileme davranışlarını öğretmenler üzerinde genellikle gösterdiklerini ve bu davranışlardan öğretmenleri etkilemek amacıyla büyük ölçüde yararlandıklarını belirtmelerine karşın; öğretmenler aynı görüşü paylaşmamakta ve orta öğretim kurumu müdürlerini, etkilimi davranışlarını göstermeleri konusunda bekledikleri ölçüde yeterli görmemekte oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu da tespit edilmiştir.

Zeytin (2006)'in araştırmasında; ilköğretim okulu öğretmenlerinin; okullardaki bürokratikleşme düzeyine, okullardaki bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallardüzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeylerine ve okul kültürüne ilişkin algılarını saptayıp, bu algıların öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri ile okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma için gerekli veriler Öztürk tarafından geliştirilen ‘Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği’ ile Güven tarafından geliştirilen ve İra tarafından son şekli verilen ‘Okul Kültürü Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Veri analizinde, veri gruplarının türüne göre t, r ve tek yönlü varyans testleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi testi sonucunda farkın önemli olduğu durumlarda, farkın hangi grup ya da grupların ortalamasından kaynaklandığını bulmak için Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 Eğitim Öğretim yılında İzmir Metropol dahilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Metropol sınırlarındaki 6 ilçe (Aliağa, Balçova, Çiğli, Gaziemir, Menemen ve Torbalı) ve ilçelerde yer alan 25 okulda çalışan 298 öğretmen ise bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

1. Okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
3. Bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, yaş, branş ve okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.
4. Bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Şahin, (2005) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumları ile kendi okullarındaki okul iklimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeyi ve bu belirlemeye dayanarak da öğretmenlerin mesleki tutumlarının, okul örgütü içindeki yerini saptayabilme ve okul iklimi geliştirebilme yollarını açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreninin İzmir İlinin merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulunda görev yapan 13117 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

1. Öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine çalışmakta oldukları okullardaki hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Kadın öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, erkek öğretmenlere göre daha üst düzeydedir.
3. Öğretmenlerin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine, çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
4. Öğretmenlerin kendi okullarının okul, iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyetle göre farklılaşmamaktadır. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Kadın öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, erkek öğretmenlere göre daha üst düzeydedir.

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, % 31,6 'sı yüksek, % 38,2'si orta ve % 30,2 'si düşük mesleki tutuma sahiptir.
6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutum düzeyleri farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin % 31' i üst, % 38' orta ve % 3,' uda alt düzeyde mesleki tutuma sahiptirler.
7. Araştırma sonuçları, her üç ilköğretim okulu öğretmeninden birinin mesleğine ilişkin olarak olumsuz bir tutum içinde olduğunu göstermektedir.
8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutuma ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır.
9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutum alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile okul iklimi alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında da aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutum alt boyutlarından “mesleki formasyon”, “mesleki etik”, “çalışma koşulları”, “mesleki doyum” alt boyutuna ilişkin görüşleri olumsuz yönde arttıkça, öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “demokratiklik ve karara katılma, örgütsel görüntü, iletişim ve insan ilişkileri” alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Şahin (2003), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürleri arasındaki ilişkiler adlı tez çalışmasında elde edilen bulgulardan bu çalışmayı ilgilendiren bazıları aşağıda özet olarak verilmiştir.

1. İlköğretim okulu müdürleri öğretmenlere göre, gerek kültürün boyutlarında gerekse kültürün genelinde önemli bir farkla daha yüksek algıya sahiptirler.
2. Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okulların statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre algıları arasında önemli farklılık yokken, eğitim düzeylerine göre fark bulunmuştur. Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu olan okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları lisans ve lisansüstü eğitim mezunlara göre daha yüksektir.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki kültüre ilişkin algıları arasındaki fark öğrenim düzeylerine göre önemsizken; cinsiyet, hizmet süresi, okulların statüsü ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre önemlidir. Cinsiyetlerine göre kadın öğretmenler okullarındaki kültürü erkek öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

4. Hizmet sürelerine göre, 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre okullarındaki kültüre ilişkin algıları daha yüksektir.
5. Alt düzey sosyo-ekonomik düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre, üst düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler alt düzey ve orta düzey ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul kültürlerini daha olumlu değerlendirmektedir.

Senol (2004) Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki adlı tezinde Kız Meslek Lisesi ve Genel Lise öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir.

1. Okul türleri açısından öğretmenlerin mesleki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
2. Öğretmenlerin cinsiyet, yas, toplam hizmet ve okul hizmet süresi değişkenleri açısından mesleki tutumlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
3. Branş değişkeni açısından mesleki tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Sırası ile olumlu tutum düzeyinden olumsuz doğru branşlar şöyledir; Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Mesleki Eğitim, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimleri, Yabancı Diller ve Diğer Branşlar.
4. Her iki okul türünde de öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri “yüksek”, “orta” ve “düşük” dereceleri arasında birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Kız Meslek Liselerinde öğretmenlerin % 30,9’u “yüksek”, % 36,5’i “orta”, % 31,9’u “düşük tutum düzeyine sahipken; genel lise öğretmenlerinin % 31,5’ “yüksek”, % 40,9 ‘u “orta” ve % 27,6 ‘sı “düşük” tutum düzeyine sahiptir.
5. Öğretmenlerin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında meslek tutum düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.
6. Kız Meslek Liselerinde; “orta” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenler “yüksek” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenlere oranla Okul Merkezli Yönetim yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.
7. Genel Liselerde; “yüksek” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenler “orta” ve “düşük” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenlere oranla Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.



8. Mesleki tutum alt boyutları ile yönetim yönelimleri alt boyutları arasındaki ilişki; Kız Meslek Liselerinde genel mesleki tutum düzeyleri ile Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı “demokratiklik” alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunurken; Genel Liselerde Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ile Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı ile “üyeler” “öğretim” ve “demokratiklik” alt boyutlarında pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.
9. Kız Meslek Liselerinde “Mesleki Formasyon” mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ve Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı “üyeler” alt boyutu arasında pozitif yönde bir farklılaşma bulunurken; Genel Liselerde yalnızca Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “üyeler” alt boyutunda pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.
10. Kız meslek Liselerinde “İletişim Becerileri” mesleki tutum alt boyutu ile yönetim yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Genel Liselerde, Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ile Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “yapı” “öğretim” ve “demokratiklik ve Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı” “üyeler” boyutlarında pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.
11. Kız meslek Liselerinde “Mesleki Doyum” mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “üyeler” Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı “demokratiklik” alt boyutunda negatif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır. Genel Liselerde, bu mesleki tutum alt boyutu ile yönetim yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
12. Kız meslek Liselerinde mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Yönetim Merkezden yaklaşımı ile Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı “yapı” “öğretim” ve “demokratiklik alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunmakta iken; Genel Liselerde, bu mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı ve Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “öğretim” alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.

Ermeç (2007) tarafından yapılan 'İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyiyle öğretmen morali arasındaki ilişkiler' isimli araştırmanın amacı; Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan İlköğretim Okulları

Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile moral düzeylerini belirlemek için Purdue Teacher Opiniopnaire' nin adaptasyonu olan ve 96 sorudan oluşan İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.
2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yas, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.
4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yas, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” isimli çalışmanın amacı, lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyi, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi ile kendi stres düzeylerine ilişkin algılarını saptayıp, onların bu algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek ve bunun yanında öğretmen algılarının kendi özelliklerine ve okulların bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediklerini saptayabilmektir. Araştırma için gerekli veriler, Açıköz ve Skovholt tarafından geliştirilen “Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “ Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 46 lisede çalışan 725 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları şöyledir.

1. Okullardaki bürokratikleşme düzeyin ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; yas, mesleki kıdem,

okulların türü, okulların büyüklüğü ve yerleşim birimleri değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

2. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, branş ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yas, mesleki kıdem, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.
3. Bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yas, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.
4. Bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yas, mesleki kıdem, okul türü, okul büyüklüğü ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.
5. Bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, branş, okulların türü ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; mesleki kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.
6. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
7. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark bulunmazken; yas, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.
8. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algılarıyla okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Seçkin, “Okul müdürlerin Kız meslek Liseleri ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen yönetsel Etkenlere İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasının sonuçları şöyledir:

1. Okullarda islerin 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.
2. Okul müdürlerinin % 47,3'ü kırtasiye ilerinin okul gelişimini olumlu, %34,1 i olumsuz, % 6,1'i çok olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.
3. Okul müdürlerinin %57,9,'u aşırı bürokrasi ve rutin ilerın doyumlarını olumsuz, % 18,2'si çok olumsuz yönde etkilediğini, % 8,8 'i olumlu yönde etkilediğini belirtirken, % 14,8'i bürokrasi ve rutin ilerın doyumlarını etkilemediğini belirtmiştir.
4. Okul müdürlerinin % 61,3'ü karar yetkilerinin bakanlık merkez örgütünde toplanmasının kız meslek ve teknik liselerin gelişimini olumsuz, % 21,1'i olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Müdürlerin % 10'u ise etkilemediği yönünde görüş belirtirken, %6'sı çok olumsuz, % 1,5'i ise çok olumlu seçeneği işaretlemiştir (Öztürk, 2001).

Yavuz (2001) “ Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri” adlı doktora tezinde aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır

1. Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımları açısından lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yönetim yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir, yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda karar verme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde bazı değişkenlere ve yönetim yönelimlerine göre anlamlı farklılık var mıdır? Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri kendilerinin okulda karar verme davranışını etkilemekte midir?

Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde bulunan 73'ü genel, 18'i Anadolu Lisesi olmak üzere 91 lisede çalışmakta olan 4165 lise öğretmeni ile bu liselerde çalışmakta olan 91 müdür ve 250 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetle verilmektedir.

1. Lise yöneticileri büyük çoğunlukla Merkezden Yönetim Yönelimli, öğretmenleri ise daha çok Okulda Yerinden Yönetim Yönelimlidir.

2. Hem lise yöneticileri hem de lise öğretmenleri kendileri için Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını “Pek Çok” düzeyde önemli olarak değerlendirmektedirler. Lise yöneticileri Merkezden Yönetim yaklaşımını “Orta Düzeyde Önemli”, lise öğretmenleri “Az” düzeyde önemli olarak değerlendirmektedirler.
3. Lise yöneticileri okulda öğretmenleri kararlara “Çok” düzeyde kattıklarını, “Pek Çok” düzeyde katmak istediklerini, lise öğretmenleri ise okulda kararlara “Az” düzeyde katıldıklarını, “Çok” düzeyde katılmak istediklerini belirtmektedirler.
4. Hem lise yöneticileri hem de lise öğretmenleri Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ve Merkezden Yönetim yaklaşımına ilişkin görüşlerinde ve karara katma-katılma durumu ile karara katma-katılma isteği görüşlerinde bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı düzeylerde farklı görüş içindedirler.
5. Lise yöneticileri ile öğretmenleri okulda karar katma-katılma durumu ve karara katma-katılma isteği boyutlarında öğretim konulu kararlar üzerinde ortak görüşü paylaşmaktadırlar.
6. Lise yöneticilerinin yönetim yönelimleri, kendilerinin okulda öğretmenleri karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemezken, lise öğretmenlerinin yönetim yönelimleri, kendilerinin okulda karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.
7. Yönetim yönelimi Okulda Yerinden Yönetim olan lise öğretmenleri, okulda karara katılma durumu ve karara katılma isteği boyutlarında yönetim yönelimi Merkezden Yönetim yönelimli olan lise öğretmenlerine göre daha istekli ve katılımcı oldukları görülmüştür.

Ömeroğlu (2006)' nun ' Okul Yönetiminde Bürokrasi ve Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları ' isimli çalışmasında okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da okullardaki yönetimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının yükseltilmesine dönük öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Genel tarama modelindeki bu araştırmada Buca'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada 374 ilköğretim okulu öğretmeni denek olarak yer almıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bürokratik Özellikler Ölçeği” kullanılmıştır. Okula ilişkin tutum ölçeği ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının belirlenmesine ve bürokratik özellikler ölçeği ile öğretmenlerin okul yönetiminde bürokrasi hakkında görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma Süreci sonunda elde edilen sonuçlar özetle aşağıda verilmektedir.

1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları' katılmıyorum' düzeyindedir.
2. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları mesleki kıdem ve branza göre anlamlı farklılaşma göstermekteyken, diğer değişkenlerde farklılaşma bulunmamaktadır.
3. Öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algıları “katılmıyorum” düzeyindedir.
4. Öğretmenlerin okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri, okullarındaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma göstermekteyken, diğer değişkenlerde farklılaşma bulunmamaktadır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının % 34 ‘ü düşük, % 32’si orta ve % 33’ü yüksek bürokratik düzeydedir.
6. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları bürokrasiye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
7. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

#### **2.4.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Sinden (2004) tarafından yapılan “ Etkin Okul Yapısının Bir Analizi; Teorik, Deneysel ve Araştırma Düşünceleri” isimli çalışmanın amacı, etkin okul yapısını destekleyici teorileri ortaya çıkarmak, Ohio’ da ki 6 lisenin etkin okul yapısına sahip olup olmadığını belirlemektir. Çalışma, yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarını ortaya çıkarmakta ve etkin okul yapısının dinamiklerini resmileşme, merkezileşme ve islerlik ile ilgili olarak açıklamaya çalışmaktadır. Araştırmada ayrıca, okullara ilişkin nitel ve nicel tutumlar arasındaki ortak ve doğal ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmada otorite hiyerarşisi ve yüksek merkezileşmenin bürokratik yapının klasik özelliklerinden olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 27 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Yüksek merkezileşme derecesi, sadece birkaç elitin elinde olan karar verme mekanizması, düşük merkezileşme ise birçok katılımcıya yayılmış bir karar verme mekanizmasıdır.
2. Kurallar ve düzenlemeler: Öğretmenler okullarındaki kuralları “”esnek”, “az sayıda”, “ortaklaşa saptanmış temsil eden”, “resmi olmayan prosedürlerle bezenmiş” olarak tanımlamaktadırlar.

3. Yapı ve Büyüklük: Öğretmenler okul yapısını “küçük”, “otoritelerin ulaşılabilir-yaklaşılabilir olduğu”, “karar verme mekanizmasının uzmanlığı doğurduğu”, “resmi olmayan ve iki taraflı açık iletişimin bulunduğu”, “kararların birlikte verildiği” bir yapı olarak tanımlamaktadırlar.
4. Etkin yapılar engelleyici yapılardan daha az kurala sahiptir.
5. Etkin yapılar engelleyici yapılara göre daha az katı kurallara sahiptir.
6. Etkin yapılara ait kurallar, engelleyici yapıların kurallarına göre temsil yeteneği daha fazladır.
7. Etkin yapıların informal, engelleyici yapıların formal kuralları yoğunluktadır.
8. Etkin yapılardaki zorlayıcı kurallar, engelleyici yapılardakilere göre daha esnekler.

Mitchell (2002)’nin yaptığı “Güney Teksas’ ta Seçilmiş Liselerdeki Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen Morali ile Yönetici Davranışları Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmada, Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO) analizine göre yüksek moral düzeyine sahip öğretmenlerin, orta ve daha düşük moral düzeyine sahip öğretmenlere göre, yöneticilerin davranışlarını “Yönetici Davranışı Betimleme Formu- Form VII (LBDQ) ‘nın 12 alt boyutunda daha yüksek düzeyde belirleyip belirlemediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin moral düzeyleri; öğretmenin okul müdürü ile uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, öğretmen maaşları, öğretmenin iş yükü, müfredata ilişkin sorular, öğretmenin statüsü, eğitimin toplumdaki gördüğü destek, okulun olanakları ve hizmetleri ve toplumsal baskı olmak üzere 10 alt boyutta incelenmiştir. LBDQ ölçeği, 1. Temsil, 2. Uzlaşma isteği, 3. Belirsizliğe Tahammül, 4. İnandırıcılık, 5. Yapıyı Kabul, 6. Bağımsızlık Toleransı, 7. Rol Varsayımı, 8. Saygınlık, 9. Ürüne Vurgu, 10. Tahmin edilebilir Doğruluk, 11. Bütünleşme, 12. Üste Yönelme olmak üzere 12 alt boyutta irdelenmiştir. Örnekleme, bölgedeki 180 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin moral düzeyleri yüksek, orta ve düşük olmak üzere 3 grupta incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin moral düzeyleri ile yönetici davranışları arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir.
2. 3 gruptaki öğretmenlerin, yöneticilerin davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.
3. Yüksek ve orta düzeyde morale sahip olan öğretmenlerin, LBDQ ölçeğindeki 1, 4, 5, 6, 7, 9, 12. boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 4. Orta ve düşük düzeyde morale sahip öğretmenlerin LBDQ ölçeğinin 9. boyutuna ait algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4. Öğretmenlerin, yöneticilerini 2, 3, 8, 10, 11. boyutlarda değerlendirdikleri algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Burnham (2004) tarafından yapılan “California İçerik Standartlarının Öğretmen Morali Üzerindeki Etkileri: Algı, Destek ve Öğretmenlik Uygulamaları Çalışması” adlı çalışmada, California İçerik Standartları’nın öğretmen morali üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 3 soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır. Birinci soru Öğretmenlerin California İçerik Standartları ile ilgili kanıları ile öğretmen morali arasında bir ilişki olup olmadığıdır. İkinci araştırma sorusu öğretmenlere California İçerik Standartları’nı araç olarak kullanmalarında yardım etmek için sağlanan destek ile öğretmen morali arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Üçüncü araştırma sorusu ise California İçerik Standartları’ nın sınıftaki öğrenim metotlarına etkisi ile öğretmen morali arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Araştırmanın örneklemi, 5 okulda görev yapan 490 öğretmen ve 11500 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada öğretmen moralini ölçmek için “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)” ve öğretmenlerin California İçerik Standartlarına ilişkin algılarını ölçmek ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerine bu standartları öğretmeleri için “California İçerik Standartları Programı Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. California İçerik Standartlarının yüksek kalitede olduğunu belirten öğretmenlerin moral düzeyleri yüksektir.
2. İçerik standartlarının kendilerine sağladığı desteğin yararlı olduğuna inanan öğretmenlerin moral düzeyleri yüksektir.
3. Yüksek düzeyde morale sahip olduğunu belirten öğretmenler, bu standartları öğretim uygulamalarında kullandıklarını belirtmişlerdir.
4. Öğretmenlerin standartların kalitesine ve sağlanan desteğe olan algılarının, öğretim uygulamaları üzerinde öğretmen moralinden daha çok etkisi vardır.

Houchard (2005) tarafından yapılan “North Carolina, Mitchell İlçesindeki 7 Okulda Yönetici Liderliği, Öğretmen Morali ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmanın amacı, Mitchell ilçesindeki 2 ilköğretim, 4 ortaöğretim ve 1 lisedeki yönetici liderlik davranışları ve öğretmen moralinin öğrenci başarısı üzerine etkilerini belirlemektir. Anılan nicel çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen moralini ve öğretmen morali boyutlarını ölçmek için “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)”; yöneticilerin örgüt içindeki becerilerini destekleyen liderlik davranışlarını ölçmek için “Yönetici Davranışları Envanteri (LPI)”; öğrenci başarısını ölçmek için ise ”North Carolina Bitirme



Derecesi/ Devre Bitimi Testleri” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin moral düzeyleri; öğretmenin okul müdürü ile uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, öğretmen maaşları, öğretmenin iş yükü, müfredata ilişkin sorular, öğretmenin statüsü, eğitimin toplumdaki gördüğü destek, okulun olanakları ve hizmetleri ve toplumsal baskı olmak üzere 10 alt boyutta incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları şöyledir:

1. Mitchell ilçesi okullarında çalışan öğretmenler yüksek derecede moral düzeyine sahiptir.
2. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum boyutunun en yüksek, öğretmen maaşları boyutunun ise en düşük moral belirtileri gösterdiği gözlemlenmiştir.
3. 6 okul, orta derecede yüksek öğretmen moraline sahipken, 1 okul çok yüksek derecede moral düzeyine sahip bulunmuştur.
4. Mitchell ilçesindeki okul liderlerinin, öğretmenleri yüreklendirmenin yanı sıra, bu alanda yapılan çalışmalara nazaran daha yüksek düzeyde ortak vizyon üretme çabasında oldukları gözlemlenmiştir.
5. İlçedeki 2 okulda görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını, okul yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarını tanımladıklarından daha yüksek düzeyde görmektedirler. Diğer 5 okulda görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını, okul yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarını tanımladıklarından daha düşük düzeyde görmektedirler.
6. Yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmen moralinin öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu boyutu arasında anlamlı ilişki gözlemlenmiştir.
7. Öğretmen moralinin öğretmenin meslekten elde ettiği doyum boyutu ile ortak vizyon üretmek için seçilmiş yönetici becerileri arasında anlamlı ilişki gözlemlenmiştir.
8. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum boyutu ile yüreklendirici liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
9. Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu boyutu ile modelleyen liderlik davranışları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
10. Diğerlerinin davranışlarını etkilemek ile yüreklendirme yönetici becerileri ile öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu boyutu arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir.
11. Seçilen liderlik davranışları ve öğretmen morali arasında anlamlı bir çok ilişki gözlemlenmiştir.

12. “Öğretmen Moral Anketi Formu” ‘ nun tüm boyutlarıyla ”North Carolina Bitirme Derecesi/ Devre Bitimi Testleri” değerleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Hall, araştırmasında bürokratikleşmeyi uzmanlaşmaya dayalı işbölümü, iyi tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi, görevlilerin haklarını ve görevlerini gösteren kurallar sistemi, işle ilgili kural ve yönetmeliklerden oluşan prosedürel sistem, iliksilerde bireysel değerlerin bir yana bırakıldığı nesnellik ve teknik yeterliliğe dayalı işe alma ve terfiler olmak üzere bürokratik yapının 6 merkezi ögesi üzerinde ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

1. Örgütleri, belirlenen boyuttaki bürokratikleşme açısından, herhangi bir boyutuyla aşırıya kaçan örgütler olarak değerlendirmenin pek olanaklı olmadığı bulunmuştur.
2. Benzeri özellikler gösteren örgütlerde benzeri bürokratik özellikler olmasına karşın, alt boyuttaki bürokratikleşmenin, örgütlerin büyüklüğü ve yaşları ile ilgili olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmanın bulgularlı örgütlerin çalımsa alanlarının son derece önemli olduğunu göstermiştir.
3. Yaygın şekilde kabul edilen bürokratik model gerçekte yoktur ve bürokrasinin boyutları aynı düzeyde gerçekleşmemektedir (Öztürk, 2001).

Kantos ve arkadaşları (2009) tarafından ilköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine yapılan araştırmada 12’si bayan, 7’si erkek olmak üzere toplam 19 sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; 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.

### **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 ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel yaklaşımları belirlenmeye çalışılan bu araştırma tarama modelindedir.

Tarama modelleri geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da neşen, 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**

Bu araştırma evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivaslı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 1669 Öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise yine aynı merkez, ilçe ve köylerde aşağıdaki listeden random yöntemi ile seçilen 85 ilköğretim okulunda görev yapan 332 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem oluştururken 'çok aşamalı örneklem' yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren, ilçe ölçütünde beş alt tabakaya ayrılmıştır. Her ilçede görev yapan öğretmen sayıları belirlenmiştir ve her ilçeden belirli sayıda okulun seçilmesi, her ilçeden ilçenin tamamının temsilde yeterlik ve değişkenlik dikkate alınarak, uygun görülmüştür. Bu ilçedeki okulların seçimi için her ilçede bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. İlçelerdeki okulların

seçimi öğretmen sayısının beşten az olmama koşulunu sağlayan okullar içinden, belirli sayıda ilçelerin okullar listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir.

Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Balcı,2004) faydalanılmıştır.

Örneklem büyüklüğü, çizelgede %95’lik güven düzeyi için ve %4’lük sapma miktarı için esas alındığında 1669 olan öğretmen evrenini 296 öğretmenin; 175 olan okul evrenini 85 okulun temsil edebileceği görülmektedir. Her ilçede örnekleme girecek öğretmen ve okul sayısının belirlenmesi, öğretmenler için tüm ildeki toplam öğretmen sayısına (1669); okullar için tüm ildeki toplam okul sayısına (175) oranlanarak belirlenmiştir. Böylece tabakalı bir örnekleme yaklaşımı uygulanmıştır.

Uşak’ta ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için gerekli örneklem büyüklüğü 332 öğretmen, ilköğretim okulları için 85 okul olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 3.1’de görülmektedir.

**Tablo 3.1 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu Okullarda Görevli Öğretmen Sayıları**

İlçe Adı:	Evreni oluşturan Okul Sayıları	Örnekleme Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmen Dağılımı	Örnekleme Oluşturan İlköğretim Okulu Öğretmen Dağılımı
Uşak (Merkez)	66	32	1042	190
Banaz	36	14	203	42
Eşme	29	14	175	37
Karahallı	12	6	63	18
Sivaslı	18	9	107	25
Ulubey	14	7	79	20
Toplam:	175	85	1669	332

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı iki bölümden oluşan “Okulu Yöneticilerinin Yönetmel Yaklaşımlarını Belirleme Anketi” kullanılmıştır (Ek-1). Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form, öğretmenlerin cinsiyet, brans, öğrenim durumu, okuldaki hizmet süresi, okulda görev yapan öğretmen sayısı şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin okul yönetmel yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Okulu Yöneticilerinin Yönetmel Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği (YYBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, altı alt boyuta sahip olup 5’li Likert türünden toplam 50 madde içermektedir.

YYBÖ’ ün geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, bu alanda yapılan çeşitli çalışmalardan yararlanılarak “*Bilimsel yönetim yaklaşımı*”, “*Bürokratik yönetim yaklaşımı*”, “*İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı*”, “*Sistem yönetim yaklaşımı*”, “*Durumsallık yönetim yaklaşımı*”, “*Z-kuramı yönetim yaklaşımı*” olmak üzere 6 kategoride toplam 127 taslak madde hazırlanmıştır. Taslak maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ekleme ve çıkarma işlemleri yapılarak ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Son halini alan 52 maddelik taslak ölçek maddeleri “*Hiç Katılmıyorum*” dan “*Tamamen Katılmıyorum*” a doğru 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini, yapı geçerliğini ve güvenilirliğini saptamak amacıyla hazırlanan anket formu Uşak ilindeki ilköğretimde görev yapan toplam 332 öğretmene uygulanmıştır.

Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusun olan boyutluluk özelliğini sağlamak amacıyla yapılan madde analizi, yapı geçerliğine ilişkin ipucu vermektedir. Madde analizi ile ölçekteki maddelerin ölçmeyi amaçladığı özelliği başka özellikleri karıştırmadan ölçüp ölçmediğine bakılmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda elde edilen veriler üzerinden madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Üstelik madde-toplam korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılabilir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, 0.20 den düşük maddelerin ise ölçekten çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu nedenle YYBÖ’nin her bir alt boyutunda yer alan maddelerin

belirlenmesinde madde-toplam korelasyonunda 0.30 üzerinde olması ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçeğin alt boyutu için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin Tablo 3. 2’de sunulmuştur. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, ölçeğin birinci alt boyutu olan “Bilimsel yönetim yaklaşımı” kapsamında yer alan M3 maddesinin ( $r=.267$ ) madde-toplam korelasyon değerlerinin .30 dan küçük olması nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 12 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 M20 maddesinin ( $r=.289$ ) de madde-toplam korelasyon değerlerinin .30 dan küçük olması nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 10 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.52 ile 0.73 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3.2. Ölçek Alt Boyutları İçin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri**

Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Alt boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
Bilimsel Yöntem Yaklaşımı	M1	.700	İnsan İlişkileri yönetim yaklaşımı	M25	.502
	M2	.580		M26	.410
	M3	.267*		M27	.726
	M4	.738		M28	.804
	M5	.677		M29	.701
	M6	.651		M30	.796
	M7	.653		M31	.800
	M8	.683		M32	.765
	M9	.575		M33	.735
	M10	.762		Sistem Yönetim Yaklaşımı	M34
	M11	.704	M35		.567
	M12	.768	M36		.805
	Bürokratik Yönetim Yaklaşımı	M13	.647	Durumsallık Yönetim Yaklaşımı	M37
M14		.634	M38		.797
M15		.607	M39		.867
M16		.684	M40		.854
M17		.663	M41		.843
M18		.665	M42		.832
M19		.663	Z-kuramı Yönetim Yaklaşımı		M43
M20		.289*		M44	.799
M21		.522		M45	.628
M22		.736	M46	.852	
M23	.719	M47	.791		

M24	.608	M48	.856
		M49	.614
		M50	.719
		M51	.798
		M52	.845

**\*Ölçekten çıkartılan maddeler**

Tablo 3. 2’de görüldüğü gibi, 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 sınamak diğer bir yolu da açımlayıcı faktör analizinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, 2003). Bu kapsamda ölçeğinin her bir alt boyutu için maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmıştır. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu ankette yer alan her bir boyut için hesaplanan KMO değerleri sırasıyla 0.938 (*Bilimsel yönetim yaklaşımı*), .913 (*Bürokratik yönetim yaklaşımı*), .933 (*İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı*) ve .790 (*Sistem yönetim yaklaşımı*), .892 (*Durumsallık yönetim yaklaşımı*) ve .947 (*Z-kuramı yönetim yaklaşımı*) dir. Bartlett’s Test of Sphericity değerleri tüm boyutlarda anlamlı ( $p < .001$ ) bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değer faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin her bir boyutu için açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler analizi yöntemi ve varimax dik döndürme işlemi kullanılarak yürütülmüştür. Faktör analizi işleminde maddelerin faktör yükünün en az 0.40 olması ve maddeler iki ayrı faktör altında toplandığında faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt alınmıştır. Faktör analizi sonuçları Tablo 3.3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.3. Ölçek Faktör Yük Değerleri**

Alt Boyut	Madde No	Faktör değeri	Yük	Alt boyut	Madde No	Faktör değeri	Yük
Bilimsel yöntem yaklaşımı	M1	.760		Sistem yönetimi yaklaşımı	M34	.870	
	M2	.634			M35	.731	
	M4	.786			M36	.917	
	M5	.730			M37	.822	
	M6	.705		Öz değeri:		2.808	
	M7	.713		Açıkladığı varyans:		%70.20	
	M8	.754		Durumsallık yönetimi yaklaşımı	M38	.870	
	M9	.644			M39	.918	
	M10	.819			M40	.909	
	M11	.774			M41	.901	
	M12	.832			M42	.893	
	M13	.714					
	Öz değeri		6.591		Öz değeri		4.036
Açıkladığı varyans		%54.92		Açıkladığı varyans		%80.711	
Bürokratik yönetim yaklaşımı	M14	.715		Z-kuramı yönetimi yaklaşımı	M43	.819	
	M15	.692			M44	.842	
	M16	.762			M45	.690	
	M17	.739			M46	.887	
	M18	.767			M47	.837	
	M19	.742			M48	.890	
	M21	.560			M49	.677	
	M22	.812			M50	.774	
	M23	.790			M51	.841	
	M24	.696			M52	.882	
Öz değeri		5.338		Öz değeri		6.681	
Açıkladığı varyans		%53.38		Açıkladığı varyans		%66.807	
İnsan ilişkileri yönetimi yaklaşımı	M25	.571					
	M26	.487					
	M27	.826					
	M28	.869					
	M29	.749					
	M30	.882					
	M31	.869					
	M32	.849					
	M33	.836					
Öz değeri		5.515					



Tablo 3.3’de görüldüğü gibi 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 de .56 ile .81 arasında değer aldığı ölçek maddelerinin tek faktör altında görülmüştür. Bu boyutun öz değerleri 5.338 olup toplam varyansın %53.38’ni açıklayabilmektedir.

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 görülmüştür. Bu boyutun öz değerleri 5.515 olup toplam varyansın %61.27’ni açıklayabilmektedir.

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 görülmüştür. Bu boyutun öz değerleri 2.808 olup toplam varyansın %70.20’ni açıklayabilmektedir. 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 değerleri 4.036 olup toplam varyansın %80.71’ni açıklayabilmektedir.

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 görülmüştür. Bu boyutun öz değerleri 6.681 olup toplam varyansın %66.807’ni açıklayabilmektedir.

*Güvenirlilik:* Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla “Bilimsel yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.91; “Bürokratik yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.90; “İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.85 ve “Sistem yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.83, “Durumsallık yönetim yaklaşımı” alt boyutu için 0.94, “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, öğrenim durumu, 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 boyut için 5'li likert tipindeki maddeler “1=*Hiç Katılmıyorum*”, “5=*Tamamen Katılıyorum*” şeklinde puanlanmıştır. Ancak ölçekte yer alan M26. madde tersine 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 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda 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. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4. 1’de sunulmuştur.

**Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları (n = 332)**

Değişken		F	%
Cinsiyet	Bay	138	41.5
	Bayan	194	58.4
Branş	Sınıf Öğretmeni	173	52.1
	Branş Öğretmeni	159	47.9
Kıdem	1-5 yıl	73	22.0
	6-10 yıl	74	22.3
	11-15 yıl	61	18.4
	16-20 yıl	55	16.6
	21 yıl ve üzeri	69	20.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	45	13.6
	Lisans	259	78.0
	Lisans Üstü	28	8.4
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	202	60.8
	6-10 yıl	78	23.5
	11-15 yıl	26	7.8
	16-20 yıl	16	4.8
	21 yıl ve üzeri	10	3.0
Öğretmen Sayısı	1-10 arası	24	7.2
	11-20 arası	50	15.1
	21-30 arası	37	11.1
	31-40 arası	42	12.7
	41 ve üzeri	179	53.9

Tablo 4. 1’de görüldüğü gibi araştırmaya ilköğretim öğretmenlerinin %41. 5’i bay, %58. 4’ü bayan, %52.1’i sınıf öğretmeni ve %47.9’u branş öğretmenidir. Mesleki kıdem bakımından %22’i 1\* 5 yıl, %22.3’ü 6-10 yıl, %18.4’ü 11-15 yıl, %16.6’i 16-20 yıl ve %20.8’i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğrenim durumu bakımından %13.6’i ön lisans, %78’i lisans ve %8.4’i lisans üstü öğrenime sahiptir. Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %60. 8’i 1-5 yıl, %23. 5’i 6-10 yıl, %7. 8’i 11-15yıl, %4. 8’ü 16-20 yıl ve %3’ü

21 yıl ve üzeri buldukları okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların buldukları okuldaki öğretmen sayısı bakımından dağılımları ise %7. 2’i 1-10 arası, %15. 1’i 11-20 arası, %11. 1’i 21-30 arası, %12. 7’i 31-40 arası ve %53. 9’u 41 ve üzeri öğretmene sahip okulda görev yapmaktadır.

#### 4.2. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Olduğu Yönetmel Yaklaşımlarının Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları yönetmel yaklaşım biçimlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4. 2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Yönetmel Yaklaşımlara İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=332)**

Yönetim Yaklaşım Biçimleri	$\bar{x}$	SS	Düzeyi
Bilimsel yönetim yaklaşımı	2,08*	0,93	Az
Bürokratik yönetim yaklaşımı	2,48	1,00	Az
İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı	3,17	1,08	Orta
Sistem yönetim yaklaşımı	3,35*	1,24	Orta
Durumsal yönetim yaklaşımı	3,34	1,16	Orta
Z-kuramı yönetim yaklaşımı	3,04	1,12	Orta

Tablo 4.2’de incelendiğinde uşak ilinde görev yapan okul yöneticilerinin “bilimsel” ( $\bar{x}=2.08$ ) ve “bürokratik” ( $\bar{x}=2.48$ ) yönetim yaklaşımını “az” düzeyinde; “insan ilişkileri” ( $\bar{x}=3.17$ ), “sistem” ( $\bar{x}=3.35$ ), “durumsal” ( $\bar{x}=3.34$ ) ve “Z-kuramı” ( $\bar{x}=3.04$ ) yönetim yaklaşımını “orta” düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ilköğretimdeki öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında okul yöneticilerinin en çok “sistem yönetim yaklaşımını” ( $\bar{x}=3.35$ ,  $SS=1.24$ ), en az ise “bilimsel yönetim yaklaşımını” ( $\bar{x}=2.08$ ,  $SS=.93$ ) sergiledikleri belirlenmiştir.

##### 4.2.1. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşımını Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bilimsel yönetim yaklaşımını düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de sunulmuştur.

**Tablo 4.3. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Bilimsel Yönetimsel Yaklaşım'a İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri**

“Bilimsel Yönetim Yaklaşım” alt boyutu		Ort.	SS
M1.	Bizden bir makine ya da robot gibi çalışmamızı bekler.	1.91	1.18
M2.	Okulun amaçlarına ulaşması için bizleri bir araç olarak görür.	2.23	1.24
M4.	Bizi genelde savurgan olarak görür.	1.74	1.11
M5.	İş kaytaracağımız düşüncesiyle bizi sürekli kontrol etmeye çalışır.	2.18	1.33
M6.	Uyacağımız kuralları sık sık tekrarlar.	2.39	1.32
<b>M7.</b>	<b>Sorunları çözmeye çalışırken hep aynı (standart) yöntemler kullanır.</b>	<b>2.64</b>	<b>1.34</b>
<b>M8.</b>	<b>Sadece maaşlarımız arttığında daha fazla çalışacağımızı düşünür.</b>	<b>1.66</b>	<b>1.11</b>
M9.	Okulda lider vasıflı öğretmenlerin öne çıkmasından hoşlanmaz.	2.01	1.29
M10.	Okulu sadece bir iş yeri olarak gördüğü için sosyal ilişkilerin oluşmasına sıcak bakmaz.	1.89	1.29
M11.	Psikolojik ve kişisel sorunlarımızla ilgilenmez	2.29	1.41
M12.	Sadece işimizi en iyi şekilde yapabilmemiz konusunda eğitilmemizi savunurken kişisel gelişimimize önem vermez.	2.06	1.32
M13.	Okulu amaçlarına ulaştırmak için fazla mesai yapmamız gerektiğini savunur.	1.90	1.24
“Bilimsel Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü		2.08	0.93

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=2.08$  olup okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Az” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi okul yöneticileri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamında en çok “M7. Sorunları çözmeye çalışırken hep aynı (standart) yöntemler kullanır.” ( $\bar{x}=2.64$ , SS=1.34), “M6. Uyacağımız kuralları sık sık tekrarlar.” ( $\bar{x}=2.39$ , SS=1.32), “M2. Okulun amaçlarına ulaşması için bizleri bir araç olarak görür.” ( $\bar{x}=2.23$ , SS=1.24) ve “M11. Psikolojik ve kişisel sorunlarımızla ilgilenmez.” ( $\bar{x}=2.29$ , SS=1.41)” davranışlarını sergilemektedirler.

Buna karşın okul yöneticileri “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamında “M13. Okulu amaçlarına ulaştırmak için fazla mesai yapmamız gerektiğini savunur” ( $\bar{x}=1.90$ , SS=1.24)”,

M10. Okulu sadece bir iş yeri olarak gördüğü için sosyal ilişkilerin oluşmasına sıcak bakmaz.” ( $\bar{x}$ =1.89, SS=1.29), “M8. Sadece maaşlarımız arttığında daha fazla çalışacağımızı düşünür.” ( $\bar{x}$ =1.66, SS=1.11)” ve “M4. Bizi genelde savurgan olarak görür.” ( $\bar{x}$ =1.74, SS=1.11) şeklindeki davranışları daha az sergilemektedirler.

#### 4.2.1.1. Cinsiyet ve Branş Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşım Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları**

Değişken		N	$\bar{x}$	SS	Sd	<i>T</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Bay	138	2.09	.97	330	.283	.777
	Bayan	194	2.06	.90			
Branş	Sınıf öğretmeni	173	2.08	1.01	330	.277	.782
	Branş öğretmeni	159	2.06	.84			

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında bay ( $\bar{x}$ =2.09, SS=.97) ve bayan ( $\bar{x}$ =2.06, SS=.90) öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(330) = .283, p > .05$ ]. Benzer şekilde okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında sınıf öğretmeni ( $\bar{x}$ =2.08, SS=1.01) ve branş öğretmeni ( $\bar{x}$ =2.06, SS=.84) görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(330) = .277, p > .05$ ]. Buna göre okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.1.2. Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bilimsel Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.5’de sunulmuştur. Tablo 4.5’ deki okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur

**Tablo 4.5. Okul Yöneticilerinin “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı**

Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Öğrenim Durumu	Ön lisans	45	2.06	0.97
	Lisans	259	2.04	0.89
	Lisans Üstü	28	2.45	1.18
Kıdem	1-5 yıl	73	1.96	0.84
	6-10 yıl	74	2.15	1.03
	11-15 yıl	61	2.14	0.91
	15-20 yıl	55	2.08	1.00
	21 yıl ve üzeri	69	2.05	0.90
Hizmet süresi	1-5 yıl	202	2.11	0.96
	6-10 yıl	78	2.06	0.96
	11-15 yıl	26	2.06	0.91
	16 yıl ve üzeri	26	1.87	0.63
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	74	1.80	0.76
	21-30 arası	37	1.81	0.80
	31-40 arası	42	2.26	0.89
	41 ve üzeri	179	2.20	1.00

Tablo 4.5’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumu [ $F(2-329) = 2.500, p >.05$ ], kıdem [ $F(4-327) = .503, p >.05$ ] ve okuldaki hizmet süresi [ $F(3-328) = .518, p >.05$ ]

değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın yapılan ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı [ $F(3-328) = 4.917, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin “Bilimsel Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenim durumu	Gruplar arası	4.322	2	2.161	2.500	.084
	Gruplar içi	284.434	329	.865		
	Toplam	288.756	331			
Kıdem	Gruplar arası	1.765	4	.441	.503	.734
	Gruplar içi	286.991	327	.878		
	Toplam	288.756	331			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	1.361	3	.454	.518	.670
	Gruplar içi	287.395	328	.876		
	Toplam	288.756	331			
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	12.427	3	4.142	4.917	.002*
	Gruplar içi	276.329	328	.842		
	Toplam	288.756	331			

\* $p < .05$

**Tablo 4.7. Tukey HSD Sonuçları**

Değişken	(I) Öğretmen sayısı	(J) Öğretmen sayısı	Öğretmen Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	P
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	21-30 arası	-,00446	,18481	1,000
		31-40 arası	-,45562	,17732	,052
		41 ve üzeri	-,39903*	,12685	,010
	21-30 arası	31-40 arası	-,45116	,20695	,131
		41 ve üzeri	-,39457	,16576	,083
		31-40 arası	,05660	,15737	,984

\* $p < .05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları 41 ve üzeri öğretmen sahip okulda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=2.20$ ), okulunda 20 ve daha az öğretmen olan öğretmenlere



( $\bar{x}=1.80$ ) göre okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı = -.39903, p <.05*). Bu durum 41 ve üzeri öğretmen sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okulunda 20 ve daha az öğretmen olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri görüşleri daha fazla katıldıklarını ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bürokratik Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri bürokratik yönetim yaklaşımını düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Bürokratik Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=332)**

“Bürokratik Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	Ort.	SS
M14. Okulda yaşanan problemleri çözmek için doğrudan ilgili mevzuata başvurur.	2.66	1.46
M15. Kurallara uymadığımızda hemen resmi işlemleri başlatır.	1.96	1.22
M16. İletişimde resmi yazışmaları daha çok kullanır.	2.33	1.44
M17. Dosyalama ve belgelemeye her şeyden çok önem verir.	2.71	1.40
M18. Mevzuat dışında öneriler geliştirmemize fırsat vermez.	2.32	1.47
M19. Var olan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır.	2.85	1.43
M21. Bizlere karşı duygusallıktan arınmış bir tutum sergiler.	2.67	1.34
M22. Ast-üst ilişkilerine gereğinden fazla önem verir.	2.44	1.41
M23. Verdiği emirlere tam itaat bekler.	2.77	1.41
M24. Vaktinin çoğunu disiplin sorunlarına ayırır.	2.09	1.16
“Bürokratik Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	2.48	1.00

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=2.48$  olup okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Az” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamında en çok “M19. *Var olan bürokratik yapının devamlılığını sağlamaya çalışır.*” ( $\bar{x}=2.85$ ,  $SS=1.43$ ), “M17. *Dosyalama ve belgelemeye her şeyden çok önem verir.*” ( $\bar{x}=2.71$ ,  $SS=1.40$ ), “M23. *Verdiği emirlere tam itaat bekler.*” ( $\bar{x}=2.77$ ,  $SS=1.41$ ) ve “M14. *Okulda yaşanan problemleri çözmek için doğrudan ilgili mevzuata başvurur.*” ( $\bar{x}=2.66$ ,  $SS=1.46$ ) davranışlarını sergilemektedirler.

Buna karşın okul yöneticileri “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamında “M15. *Kurallara uymadığımızda hemen resmi işlemleri başlatır.*” ( $\bar{x}=1.96$ ,  $SS=1.22$ ), M24. *Vaktinin çoğunu disiplin sorunlarına ayırır.*” ( $\bar{x}=2.09$ ,  $SS=1.16$ ), “M18. *Mevzuat dışında öneriler geliştirmemize fırsat vermez.*” ( $\bar{x}=2.32$ ,  $SS=1.47$ ) şeklindeki davranışları daha az sergilemektedirler.

#### 4.2.2.1. Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bürokratik Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin “Bürokratik Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları**

Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>T</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Bay	138	2.51	1.03	330	.502	.616
	Bayan	194	2.45	.97			
Branş	Sınıf öğretmeni	173	2.42	1.04	330	-1.058	.291
	Branş öğretmeni	159	2.54	.95			

Tablo 4.9’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında bay ( $\bar{x}=2.51$ ,  $SS=1.03$ ) ve bayan ( $\bar{x}=2.45$ ,  $SS=.97$ ) öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(330) = .502$   $p > .05$ ]. Benzer şekilde okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında sınıf öğretmeni ( $\bar{x}=2.42$ ,  $SS=1.04$ ) ve branş öğretmeni ( $\bar{x}=2.54$ ,  $SS=.95$ )

görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(330) = .291, p > .05$ ]. Buna göre okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.2.2. Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Bürokratik Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.10’da sunulmuştur. Tablo 4.10’deki okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

**Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin “Bürokratik Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı**

Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Öğrenim Durumu	Ön lisans	45	2.38	0.94
	Lisans	259	2.45	0.98
	Lisans Üstü	28	2.93	1.19
Kıdem	1-5 yıl	73	2.39	0.91
	6-10 yıl	74	2.68	1.05
	11-15 yıl	61	2.65	1.11
	15-20 yıl	55	2.33	0.95
	21 yıl ve üzeri	69	2.33	0.95
Hizmet süresi	1-5 yıl	202	2.53	1.01
	6-10 yıl	78	2.53	1.11
	11-15 yıl	26	2.29	0.75
	16 yıl ve üzeri	26	2.15	0.80
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	74	2.21	0.84
	21-30 arası	37	2.39	0.90
	31-40 arası	42	2.51	1.08
	41 ve üzeri	179	2.60	1.05

**Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin “Bürokratik Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenim durumu	Gruplar arası	6.236	2	3.118	3.142	.044*
	Gruplar içi	326.425	329	.992		
	Toplam	332.661	331			
Kıdem	Gruplar arası	7.997	4	1.999	2.014	.092
	Gruplar içi	324.664	327	.993		
	Toplam	332.661	331			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	4.455	3	1.485	1.484	.219
	Gruplar içi	328.206	328	1.001		
	Toplam	332.661	331			
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	8.044	3	2.681	2.709	.045*
	Gruplar içi	324.616	328	.990		
	Toplam	332.661	331			

\* $p < .05$

Tablo 4.11’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğretmenlerin kıdem [ $F(4-327) = 2.014, p > .05$ ] ve okuldaki hizmet süresi [ $F(3-328) = 1.484, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın yapılan ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğrenim durumu [ $F(2-329) = 3.132, p < .05$ ] ve okuldaki öğretmen sayısı [ $F(3-328) = 2.709, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.12. Tukey HSD Sonuçları**

Değişken	(I) Öğretmen sayısı	(J) Öğretmen sayısı	Öğretmen Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Öğrenim Durumu	Ön lisans	Lisans	-.06604	.16087	.911
		Lisans Üstü	-.54278	.23976	.062
	Lisans	Lisans Üstü	-.47674*	.19816	.044
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	21-30 arası	-.17973	.20031	.806
		31-40 arası	-.29704	.19219	.412
		41 ve üzeri	-.38402*	.13749	.028
	21-30 arası	31-40 arası	-.11731	.22430	.954
		41 ve üzeri	-.20429	.17966	.667
		31-40 arası	41 ve üzeri	-.08698	.17057

\* $p < .05$

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin öğrenim durumu bakımından lisans üstü eğitime sahip öğretmenler ( $\bar{x} = 2.93$  lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{x} = 2.38$ ) göre okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı* =  $-.47674$ ,  $p < .05$ ). Bu durum lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri görüşleri daha fazla katıldıklarını ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.12’ de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları 41 ve üzeri öğretmen sahip okulda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x} = 2.60$ ), okulunda 20 ve daha az öğretmen olan öğretmenlere ( $\bar{x} = 2.21$ ) göre okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı* =  $-.38402$ ,  $p < .05$ ). Bu durum 41 ve üzeri öğretmen sahip okulda görev yapan öğretmenlerin okulunda 20 ve daha az öğretmen olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri görüşleri daha fazla katıldıklarını ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

### 4.2.3. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.13’de sunulmuştur.

**Tablo 4.13. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları İnsan İlişkileri Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=332)**

“İnsan ilişkileri Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	Ort.	SS
M25. Sorumluluk alarak kendi kendimizi yönetmemizi imkân sağlar.	2.91	1.31
M26. Vaktinin çoğunu odasında geçirme eğilimindedir.	2.70	1.52
M27. Çalışma verimliliğimizi artırmak için psikolojik durumumuzu önemser.	2.95	1.45
M28. Aramızdaki lider vasıflı öğretmenleri kendisi için bir tehdit olarak görmez.	2.91	1.39
M29. Okulda sıcak bir aile ortamı oluşturmaya çalışır.	3.36	1.43
M30. Öğretmenler arasında bağlılık duygusu (arkadaşlık ilişkileri vb.) oluşturmaya çalışır	3.10	1.42
M31. Bizler arasındaki bireysel farklılıklara saygı duyar.	3.37	1.31
M32. Kendimizi ifade edebilmemize olanak verir.	3.40	1.35
M33. Başarılarımızı takdir ederek motivasyonumuzu arttırmaya çalışır.	3.23	1.44
“İnsan ilişkileri Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.17	1.08

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.17$  olup okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Orta” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.13 incelendiğinde okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamında “M32.*Kendimizi ifade edebilmemize olanak verir.*” (  $\bar{x}=3.40$ ,  $SS=1.35$ ) davranışını “oldukça” düzeyinde sergilerken diğer davranışları “orta” düzeyde sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamında “M31.*Bizler arasındaki bireysel farklılıklara saygı duyar.*” (  $\bar{x}=3.37$ ,  $SS=1.31$ ), “M33.*Başarılarımızı takdir ederek motivasyonumuzu arttırmaya çalışır.*” (  $\bar{x}=3.23$ ,  $SS=1.44$ ), ve “M30.*Öğretmenler arasında bağlılık duygusu oluşturmaya çalışır.*” (  $\bar{x}=3.10$ ,  $SS=1.42$ ) davranışlarını diğerlerine nispeten daha çok sergilemektedirler.

Buna karşın okul yöneticileri “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamında “M26.*Vaktinin çoğunu odasında geçirme eğilimindedir.*” (  $\bar{x}=2.70$ ,  $SS=1.52$ ),

“M25.Sorumluluk alarak kendi kendimizi yönetmemizi imkân sağlar.” (  $\bar{x}$ =2.91, SS=1.31)”, M28. Aramızdaki lider vasıflı öğretmenleri kendisi için bir tehdit olarak görmez.” (  $\bar{x}$ =2.91, SS=1.36), “M27.Çalışma verimliliğimizi artırmak için psikolojik durumumuzu önemser.” (  $\bar{x}$ =2.95, SS=1.45)” şeklindeki davranışları diğerlerine nazaran daha az sergilemektedirler.

#### 4.2.3.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.14’de sunulmuştur.

**Tablo 4.14. Okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları**

Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>P</i>
Cinsiyet	Bay	138	3.33	1.12	330	2.327	.021*
	Bayan	194	3.05	1.04			
Branş	Sınıf öğretmeni	173	3.15	1.12	330	-.286	.775
	Branş öğretmeni	159	3.18	1.03			

\**p* < .05

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında bay ( $\bar{x}$ =3.33, SS=1.12) ve bayan ( $\bar{x}$ =3.05, SS=1.04) öğretmen görüşleri arasında bay öğretmenler lehine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [*t* (330) = 2.327, *p* < .05]. Buna göre bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında daha çok davranış sergilediklerini düşünmektedirler.

Buna karşın okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında sınıf öğretmeni ( $\bar{x}$ =3.15, SS=1.12) ve branş öğretmeni ( $\bar{x}$ =3.18, SS=1.03) görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [*t* (330) = -.286, *p* > .05]. Buna göre okul yöneticilerinin

“insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri branş bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.3.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.15’de sunulmuştur. Tablo 4.15’deki okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’de sunulmuştur.

**Tablo 4.15. Okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı**

Değişken		N	$\bar{x}$	SS
Öğrenim Durumu	Ön lisans	45	3.24	1.07
	Lisans	259	3.17	1.06
	Lisans Üstü	28	3.03	1.29
Kıdem	1-5 yıl	73	3.11	1.13
	6-10 yıl	74	3.01	1.12
	11-15 yıl	61	3.22	1.06
	15-20 yıl	55	3.27	1.10
	21 yıl ve üzeri	69	3.28	1.00
Hizmet süresi	1-5 yıl	202	3.11	1.13
	6-10 yıl	78	3.41	1.03
	11-15 yıl	26	3.09	1.06
	16 yıl ve üzeri	26	2.99	0.75
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	74	3.70	1.01
	21-30 arası	37	3.36	1.08
	31-40 arası	42	2.89	0.90
	41 ve üzeri	179	2.98	1.07



**Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenim durumu	Gruplar arası	.789	2	.395	.336	.715
	Gruplar içi	386.515	329	1.175		
	Toplam	387.304	331			
Kıdem	Gruplar arası	3.642	4	.911	.776	.541
	Gruplar içi	383.662	327	1.173		
	Toplam	387.304	331			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	6.144	3	2.048	1.762	.154
	Gruplar içi	381.160	328	1.162		
	Toplam	387.304	331			
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	32.401	3	10.800	9.981	.000*
	Gruplar içi	354.904	328	1.082		
	Toplam	387.304	331			

\* $p < .05$

Tablo 4.16'daki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumu [ $F(2-329) = .336, p > .05$ ], kıdem [ $F(4-327) = .776, p > .05$ ] ve okuldaki hizmet süresi [ $F(3-328) = 1.762, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın yapılan ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı [ $F(3-328) = 9.981, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

**Tablo 4.17. Tukey HSD Sonuçları**

Değişken	(I) Öğretmen sayısı	(J) Öğretmen sayısı	Öğretmen Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	P
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	21-30 arası	.34554	.20944	.352
		31-40 arası	.81171*	.20096	.000
		41 ve üzeri	.72813*	.14376	.000
	21-30 arası	31-40 arası	.46617	.23453	.195
		41 ve üzeri	.38259	.18785	.177
	31-40 arası	41 ve üzeri	-.08358	.17835	.966

\* $p < .05$

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi Tukey HSD sonuçları okulunda 20 ve daha az öğretmene sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.70$ ) okulunda 31-40 arası ( $\bar{x}=2.89$ ) ve 41 ve üzeri ( $\bar{x}=2.98$ ) öğretmene sahip olan okullardaki öğretmenlere okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 20 ve daha az öğretmene sahip olan öğretmenler okulunda 31-40 arası ve 41 ve üzeri öğretmene sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri görüşünü daha çok katıldıklarını ve okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.4.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Sistem Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “sistem yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

**Tablo 4.18. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Sistem Yönetim Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ( $n=332$ )**

“Sistem Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	Ort.	SS
M34. Okulda bir sorunu okulu oluşturan tüm birimleri tek tek inceleyerek çözmeye çalışır.	3.12	1.38
M35. Okulu oluşturan tüm birimlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmasına özen gösterir.	3.27	2.06
M36. Okulun her bir biriminin okulun bütünü temsil ettiğini düşünür.	3.46	1.29
M37. Okulu çevresinden bağımsız olarak değerlendirmez.	3.55	1.26
“Sistem Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.35	1.24

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.35$  olup okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Orta” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.18 incelendiğinde okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamında “M37. Okulu çevresinden bağımsız olarak değerlendirmez.” ( $\bar{x}=3.55$ ,  $SS=1.26$ ) ve “M36. Okulun her bir biriminin okulun bütününi temsil ettiğini düşünür.” ( $\bar{x}=3.46$ ,  $SS=1.29$ ) davranışlarını “oldukça” düzeyinde sergilerken, “M35.Okulu oluşturan tüm birimlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmasına özen gösterir.” ( $\bar{x}=3.27$ ,  $SS=2.06$ ), “M34. Okulda bir sorunu,okulu oluşturan tüm birimleri tek tek inceleyerek çözmeye çalışır.” ( $\bar{x}=3.12$ ,  $SS=1.38$ ) davranışlarını ise “orta” düzeyde sergilemektedirler.

#### 4.2.4.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Sistem Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.19’da sunulmuştur.

**Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları**

Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Bay	138	3.50	1.36	330	1.931	.054
	Bayan	194	3.24	1.13			
Branş	Sınıf öğretmeni	173	3.33	1.35	330	-.228	.820
	Branş öğretmeni	159	3.36	1.11			

\**p* < .05

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemler *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında bay ( $\bar{x}=3.50$ ) ve bayan ( $\bar{x}=3.24$ ) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [*t* (330) = 1.931, *p* > .05]. Benzer şekilde okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında sınıf öğretmeni ( $\bar{x}=3.33$ ) ve branş öğretmeni ( $\bar{x}=3.36$ ) görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [*t* (330) = -.228, *p* > .05]. Buna göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim

yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.4.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Sistem Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.20’de sunulmuştur. Tablo 4.20’deki okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

**Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı**

Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Öğrenim Durumu	Ön lisans	45	3.36	1.24
	Lisans	259	3.36	1.24
	Lisans Üstü	28	3.23	1.32
Kıdem	1-5 yıl	73	3.26	1.08
	6-10 yıl	74	3.36	1.55
	11-15 yıl	61	3.40	1.12
	15-20 yıl	55	3.31	1.26
	21 yıl ve üzeri	69	3.42	1.15
Hizmet süresi	1-5 yıl	202	3.33	1.18
	6-10 yıl	78	3.63	1.42
	11-15 yıl	26	3.23	1.22
	16 yıl ve üzeri	26	2.85	0.96
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	74	3.79	1.04
	21-30 arası	37	3.45	1.35
	31-40 arası	42	3.09	1.04
	41 ve üzeri	179	3.21	1.30

**Tablo 4.21. Okul Yöneticilerinin “Sistem Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenim durumu	Gruplar arası	.439	2	.220	.141	.868
	Gruplar içi	511.067	329	1.553		
	Toplam	511.507	331			
Kıdem	Gruplar arası	1.129	4	.282	.181	.948
	Gruplar içi	510.378	327	1.561		
	Toplam	511.507	331			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	13.127	3	4.376	2.880	.036*
	Gruplar içi	498.379	328	1.519		
	Toplam	511.507	331			
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	20.951	3	6.984	4.669	.003*
	Gruplar içi	490.556	328	1.496		
	Toplam	511.507	331			

\* $p < .05$

Tablo 4.21’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumu [ $F (2-329) = .141, p > .05$ ] ve kıdem [ $F (4-327) = .181, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu ve kıdem bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın yapılan ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri hizmet süresi [ $F (3-328) = 2.880, p < .05$ ] ve okuldaki öğretmen sayısı [ $F (3-328) = 4.669, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

**Tablo 4.22. Tukey HSD Sonuçları**

Değişken	(I) süresi	Hizmet (J) süresi	Hizmet Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	P
Okuldaki Süresi	Hizmet 1-5 yıl	6-10 yıl	-.30271	.16432	.256
		11-15 yıl	.09473	.25683	.983
		16 yıl ve üzeri	.47934	.25683	.245
	6-10 yıl	11-15 yıl	.39744	.27914	.485
		16 yıl ve üzeri	.78205*	.27914	.027
	11-15 yıl	16 yıl ve üzeri	.38462	.34188	.674
Değişken	(I) Öğretmen sayısı	(J) Öğretmen sayısı	Öğretmen Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	P
Öğretmen Sayısı	20 ve daha az	21-30 arası	.34459	.24624	.501
		31-40 arası	.70125*	.23626	.017
		41 ve üzeri	.57825*	.16901	.004
	21-30 arası	31-40 arası	.35666	.27574	.568
		41 ve üzeri	.23366	.22085	.715
	31-40 arası	41 ve üzeri	-.12300	.20968	.936

\* $p < .05$

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi bakımından okulunda 6-10 yıl arasında hizmet süresi bulunan öğretmenler ( $\bar{x}=3.63$ ) okulunda 16 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunanlara ( $\bar{x}=2.85$ ) göre 20 okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*Ortalama puan farkı* = .78205,  $p < .05$ ). Bu durum okulunda 6-10 yıl arasında hizmet süresi bulunan öğretmenler okulunda 16 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunanlara göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri düşündüklerini ve okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süreleri bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin buldukları okuldaki öğretmen sayısı bakımından okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.79$ ) okulunda 31-40 arası öğretmen ( $\bar{x}=3.09$ ) ve okulunda 41 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlere ( $\bar{x}=3.21$ ) göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan öğretmenlerin okulunda 31-40 arası 41 ve üzeri öğretmen bulunan

öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri düşündüklerini ve okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.5.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Durumsallık Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “durumsallık yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.23’de sunulmuştur.

**Tablo 4.23. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Durumsallık Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=332)**

“Durumsallık Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	Ort.	SS
M38. Okulda yaşanan sorunları içinde bulunan koşullara göre değerlendirir.	3.52	1,22
M39. Okulda koşullara göre değişikliklere gider.	3.40	1,25
M40. Bizleri değerlendirirken tek bir ölçüt kullanmaz.	3.32	1,31
M41. Koşullara veya durumlara göre farklı yönetim yaklaşımları sergiler.	3.26	1,31
M42. Bizleri grup olarak değil bireysel farklılıklarımızı dikkate alarak değerlendirir.	3.18	1,38
“Durumsallık Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.34	1.16

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.34$  olup okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Orta” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.23 incelendiğinde okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamında “M38. *Okulda yaşanan sorunları içinde bulunan koşullara göre değerlendirir.*” ( $\bar{x}=3.52$ ,  $SS=1.22$ ) ve “M39. *Okulda koşullara göre değişikliklere gider.*” ( $\bar{x}=3.40$ ,  $SS=1.25$ ) davranışlarını “oldukça” düzeyinde sergilerken, “M40. *Bizleri değerlendirirken tek bir ölçüt kullanmaz.*” ( $\bar{x}=3.32$ ,  $SS=1.31$ ), “M41. *Koşullara veya durumlara göre farklı yönetim yaklaşımları sergiler.*” ( $\bar{x}=3.26$ ,  $SS=1.31$ ) ve “M42. *Bizleri grup olarak değil bireysel*

*farklılıklarımızı dikkate alarak değerlendirir.*” ( $\bar{x}=3.18$ ,  $SS=1.38$ ) davranışlarını ise “orta” düzeyde sergilemektedirler.

#### 4.2.5.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Durumsallık Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.24’da sunulmuştur.

Tablo 4.24’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında bay ( $\bar{x}=3.43$ ,  $SS=1.16$ ) ve bayan ( $\bar{x}=3.26$ ,  $SS=1.15$ ) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(330) = 1.365$ ,  $p >.05$ ]. Benzer şekilde okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında sınıf öğretmeni ( $\bar{x}=3.336$ ,  $SS=1.21$ ) ve branş öğretmeni ( $\bar{x}=3.335$ ,  $SS=1.10$ ) görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(330) = .004$ ,  $p >.05$ ]. Buna göre okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4.24. Okul Yöneticilerinin “Durumsallık Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları**

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>P</i>
Cinsiyet	Bay	138	3.43	1.16	330	1.365	.173
	Bayan	194	3.26	1.15			
Branş	Sınıf öğretmeni	173	3.336	1.21	330	.004	.996
	Branş öğretmeni	159	3.335	1.10			

\* $p <.05$



#### 4.2.5.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Durumsallık Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 3.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.25’deki okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.26’da sunulmuştur.

**Tablo 4.25. Okul Yöneticilerinin “Durumsallık Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı**

Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Öğrenim Durumu	Ön lisans	45	3.38	1.15
	Lisans	259	3.34	1.15
	Lisans Üstü	28	3.26	1.31
Kıdem	1-5 yıl	73	3.30	1.16
	6-10 yıl	74	3.31	1.18
	11-15 yıl	61	3.40	1.15
	15-20 yıl	55	3.26	1.18
	21 yıl ve üzeri	69	3.41	1.16
Hizmet süresi	1-5 yıl	202	3.32	1.20
	6-10 yıl	78	3.53	1.12
	11-15 yıl	26	3.08	1.18
	16 yıl ve üzeri	26	3.12	0.93
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	74	3.80	1.02
	21-30 arası	37	3.48	1.28
	31-40 arası	42	3.06	1.10
	41 ve üzeri	179	3.18	1.16

**Tablo 4.26. Okul Yöneticilerinin “Durumsallık Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenim durumu	Gruplar arası	.223	2	.111	.082	.921
	Gruplar içi	446.024	329	1.356		
	Toplam	446.246	331			
Kıdem	Gruplar arası	1.091	4	.273	.200	.938
	Gruplar içi	445.155	327	1.361		
	Toplam	446.246	331			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	6.008	3	2.003	1.492	.217
	Gruplar içi	440.238	328	1.342		
	Toplam	446.246	331			
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	23.924	3	7.975	6.194	.000*
	Gruplar içi	422.322	328	1.288		
	Toplam	446.246	331			

\* $p < .05$

Tablo 4.26'deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumu [ $F(2-329) = .082, p > .05$ ], kıdem [ $F(4-327) = .200, p > .05$ ] ve hizmet süresi [ $F(3-328) = 1.492, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın yapılan ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı [ $F(3-328) = 6.194, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.27'de sunulmuştur.

**Tablo 4.27. Tukey HSD Sonuçları**

Değişken	(I) süresi	Hizmet (J) süresi	Hizmet Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Öğretmen Sayısı	20 ve daha az	21-30 arası	.32162	.22847	.495
		31-40 arası	.73539*	.21922	.005
		41 ve üzeri	.61629*	.15682	.001
	21-30 arası	31-40 arası	.41377	.25584	.370
		41 ve üzeri	.29467	.20492	.477
		31-40 arası	41 ve üzeri	-.11910	.19455

\* $p < .05$

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin buldukları okuldaki öğretmen sayısı bakımından okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.80$ ) okulunda 31-40 arası öğretmen ( $\bar{x}=3.06$ ) ve okulunda 41 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlere ( $\bar{x}=3.18$ ) göre okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Bu durum okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan öğretmenlerin okulunda 31-40 arası 41 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri düşündüklerini ve okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.6.Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Z Kuramı Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” düzeyine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.28’de sunulmuştur.

**Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Sergilemiş Oldukları Z-Kuramı Yönetimsel Yaklaşım Biçimine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=332)**

“Z-kuramı Yönetim Yaklaşım” alt boyutu	Ort.	SS
M43. Okul müdürümüz okula hayatını adamıştır.	2.86	1.39
M44. Okuldaki zamanının çoğunu bizimle birlikte geçirir.	2.67	1.43
M45. Okulumuza tam bağlılık göstermemizi bekler.	3.32	1.23
M46. Okula aidiyet duygumuzu güçlendirir.	2.92	1.36
M47. Değerlendirmelerini bizimle açıkça paylaşır.	3.04	1.42
M48. Bireysel değil takım halinde çalışmamızı önemser.	3.14	1.31
M49. Okul personelinin sık sık değişmesini istemez.	3.56	1.26
M50. İş saatleri dışında görüşebileceğimiz sosyal aktiviteler hazırlar. (Çay, halı saha maçı, aile ziyaretleri, gezi ve piknikler vb.)	2.58	1.47
M51. Herkesin (öğrenci, öğretmen, veli) istek, dilek ve şikâyetlerini önemser.	3.24	1.38
M52. Okulumuzda mutlu olmamız için elinden geleni yapar.	3.09	1.41
“Z-kuramı Yönetim Yaklaşım” alt boyutunun tümü	3.04	1.12

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları sergileme düzeyine yönelik genel görüş

ortalaması Ort=3.04 olup okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Orta” düzeyinde sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.28 incelendiğinde okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamında “M49. *Okul personelinin sık sık değişmesini istemez.*” (  $\bar{x}$ =3.56, SS=1.26) 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. *Bireysel değil takım halinde çalışmamızı önemser.*” (  $\bar{x}$ =3.14, SS=1.31), “M52. *Okulumuzda mutlu olmamız için elinden geleni yapar.*” (  $\bar{x}$ =3.09, SS=1.41), “M47. *Değerlendirmelerini bizimle açıkça paylaşır.*” (  $\bar{x}$ =3.04, SS=1.42), “M46. *Okula aidiyet duygumuzu güçlendirir.*” (  $\bar{x}$ =2.92, SS=1.36), “M43. *Okul müdürümüz okula hayatını adamıştır.*” (  $\bar{x}$ =2.86, SS= 1.39), “M44. *Okuldaki zamanının çoğunu bizimle birlikte geçirir.*” (  $\bar{x}$ =2.67, SS=1.43) davranışlarını ise “orta” düzeyde sergilemektedirler.

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, okul yöneticileri “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamında “M50. *İş saatleri dışında görüşebileceğimiz sosyal aktiviteler hazırlar. (Çay, halı saha maçı, aile ziyaretleri, gezi ve piknikler vb.)*” (  $\bar{x}$ =2.58), SS=1.47) davranışını “Az” düzeyinde gerçekleştirmektedirler.

#### 4.2.6.1.Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Z Kuramı Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.29’da sunulmuştur.

**Tablo 4.29. Okul Yöneticilerinin “Z-Kuramı Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin *t*-testi Sonuçları**

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Bay	138	3.16	1.14	330	1.694	.091
	Bayan	194	2.95	1.08			
Branş	Sınıf öğretmeni	173	2.99	1.16	330	-.831	.407
	Branş öğretmeni	159	3.09	1.06			

\**p* < .05

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında bay ( $\bar{x}=3.16$ ,  $SS=1.14$ ) ve bayan ( $\bar{x}=2.95$ ,  $SS=1.08$ ) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(330) = 1.694$ ,  $p >.05$ ]. Benzer şekilde okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında sınıf öğretmeni ( $\bar{x}=2.99$ ,  $SS=1.16$ ) ve branş öğretmeni ( $\bar{x}=3.09$ ,  $SS=1.06$ ) görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [ $t(330) = -.831$ ,  $p >.05$ ]. Buna göre okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.6.2.Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Z Kuramı Yönetim Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 4.30’da sunulmuştur. Tablo 4.30’deki okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu, kıdem, hizmet süresi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.31’de sunulmuştur.

**Tablo 4.30. Okul Yöneticilerinin “Z-Kuramı Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu, Kıdem, Hizmet Süresi ve Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenleri Bakımından Dağılımı**

Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>
Öğrenim Durumu	Ön lisans	45	3.01	1.13
	Lisans	259	3.06	1.11
	Lisans Üstü	28	2.97	1.21
Kıdem	1-5 yıl	73	3.00	1.04
	6-10 yıl	74	2.97	1.12
	11-15 yıl	61	3.17	1.17
	15-20 yıl	55	3.03	1.24
	21 yıl ve üzeri	69	3.06	1.06

Hizmet süresi	1-5 yıl	202	3.01	1.13
	6-10 yıl	78	3.29	1.11
	11-15 yıl	26	2.88	1.11
	16 yıl ve üzeri	26	2.68	0.88
Öğretmen sayısı	20 ve daha az	74	3.59	0.86
	21-30 arası	37	3.18	1.22
	31-40 arası	42	2.85	1.02
	41 ve üzeri	179	2.83	1.14

Tablo 4.31’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri öğretmenlerin öğrenim durumu [ $F(2-329) = .099, p > .05$ ], kıdem [ $F(4-327) = .312, p > .05$ ] ve hizmet süresi [ $F(3-328) = 2.503, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.31. Okul Yöneticilerinin “Z-Kuramı Yönetim Yaklaşım” Düzeyi Bağlamındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenim durumu	Gruplar arası	.249	2	.125	.099	.905
	Gruplar içi	412.362	329	1.253		
	Toplam	412.611	331			
Kıdem	Gruplar arası	1.567	4	.392	.312	.870
	Gruplar içi	411.044	327	1.257		
	Toplam	412.611	331			
Hizmet Süresi	Gruplar arası	9.233	3	3.078	2.503	.059
	Gruplar içi	403.378	328	1.230		
	Toplam	412.611	331			
Öğretmen sayısı	Gruplar arası	32.402	3	10.801	9.318	.000*
	Gruplar içi	380.209	328	1.159		
	Toplam	412.611	331			

\* $p < .05$

Buna karşın Tablo 4.31’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamındaki öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı [ $F(3-328) = 9.318, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları öğretmenlerin buldukları okuldaki öğretmen sayısı bakımından okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan ilköğretim okulu öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.59$ ) okulunda 31-40 arası öğretmen bulunan ilköğretim okulu öğretmenlere ( $\bar{x}=2.85$ ) göre okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*Ortalama puan farkı = .73578, p <.05*).

Benzer şekilde Tukey HSD sonuçları okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan ilköğretim okulu öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.59$ ) okulunda 41 ve üzeri öğretmen bulunan ilköğretim okulu öğretmenlere ( $\bar{x}=2.83$ ) göre okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri yönündeki görüşleri daha fazla katıldıklarını ve bu farkın da anlamlı olduğunu saptanmıştır (*Ortalama puan farkı = .75926, p <.05*).

**Tablo 4.32. Tukey HSD Sonuçları**

Değişken	(I) Hizmet süresi	(J) Hizmet süresi	Hizmet Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Öğretmen Sayısı	20 ve daha az	21-30 arası	.40946	.21678	.235
		31-40 arası	.73578*	.20800	.003
		41 ve üzeri	.75926*	.14880	.000
	21-30 arası	31-40 arası	.32632	.24275	.535
		41 ve üzeri	.34980	.19443	.276
		31-40 arası	41 ve üzeri	.02348	.18459

\* $p <.05$

Özetle Tablo 4.32’deki Tukey HSD sonuçları okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunan öğretmenlerin okulunda 31-40 arası 41 ve üzeri öğretmen bulunan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” davranışlarını daha çok sergiledikleri düşündüklerini ve okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

## 5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımını az düzeyde sergiledikleri ortaya konmuştur. Bilimsel Yönetim yaklaşımına göre “işgören için tek motivasyon aracı ücrettir.” (Saylan, 1973). Okul yöneticisi olarak müdürlerin ise eğitim iş görenlerini 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. Nitekim Karagöz (2006)'ün çalışmasında okul yöneticileri maddi ödüller, kıdem arttırma vb. gibi farklı güdüleme yöntemleri açısından yetkilerini yeterli görmemektedirler. Baştepe (1995)'nin güdüleme nedir, yönetim ve eğitim yönetiminde nasıl rol oynar konulu araştırmasına göre öğretmenleri güdülemenin diğer örgütlerdeki iş görenleri güdülemek kadar kolay olmadığı görülmektedir. Okulun ekonomik kar amaçlı bir örgüt olamaması, örgütün öğretmenlerine para veya ekonomik değeri olan güdüleyici ödüller vermesini engellemektedir. Yöneticiler öğretmenleri güdülemek için manevi ödüllere daha çok ağırlık vermek zorundadırlar. Bu nedenler ile okul yöneticilerinin bilimsel yönetim yaklaşımını az düzeyde gösterdikleri düşünülebilir. 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 benimsemedikleri göz önünde bulundurulduğunda okulu bu çerçevede algıladıkları söylenebilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin bürokratik yönetim yaklaşımı bağlamındaki davranışları az düzeyde sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.. Punch'a göre okullardaki bürokratikleşme düzeyi okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarıyla ilişkilidir. Okul müdürünün her yönetsel davranışı hem okulun bürokratikleşme düzeyini hem de havasını etkiler (Campbell ve diğerleri, 1987). Okulların bürokratik özellik göstermesi veya bürokratikleşmesi ile ilgili çalışmalar aşağıda sunulmuştur. Joo (1982), öğretmenlerin profesyonel ve bürokratik uyum, çatışma ve iş doyumu arasındaki ilişkiye çalıştığı çalışmasında okullarda düşük bürokratikleşme olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öztürk (2001)'ün Liselerdeki Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri adlı tez çalışmasında elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler okulları genelde düşük düzeyde bürokratikleşmiş olarak görmektedirler. Ömeroğlu (2006)'nun Okul Yönetiminde Bürokrasi İle Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları' adlı tezinde öğretmenler okullardaki bürokrasiyi düşük olarak algılamaktadırlar. Zeytin (2008)'in çalışmasında öğretmenler okulları genelde orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak görmektedirler. Abbot (1998) 'a göre okullar gevşek bir



bürokrasiye sahiptirler. Çünkü alt birimlerin örgütlenmesinde gevşeklik sergilemişlerdir. Katı bürokrasilerden farklı olarak, kurallarla keskin sınırlanmamışlardır (Meyer ve Rowan, 1983). Yapılan çalışmalarda okulların yüksek düzeyde bürokratik özellik göstermediği dolayısıyla okul müdürlerinin de bürokratik yönetim yaklaşımını çok fazla benimsemediği söylenebilir. Bütün bunlarla birlikte okul yöneticilerinin bürokratik yaklaşım özelliği gösteren davranışlarına bakmakta fayda vardır. Seçkin (1993), araştırmasında okul müdürleri işlerin bürokratik kurallara göre yürütülmesinin, kırtasiye işlerinin, aşırı bürokrasi ve rutin işlerin okulun gelişimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Karagöz (2006)'ün araştırmasında okul yöneticileri, öğretmenleri etkilemek için yetki kullanmaya nerdeyse hiç ihtiyaç duymadıklarını ortaya koymuşlardır. Kayalı (2009)' nın Uşak ilinde yapmış olduğu okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları isimli çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlere karşı alt üst farkının hissettirecek şekilde davranmadığı belirlenmiştir. Ünal (2000)'ın araştırmasında ilköğretim okullarında yöneticilerin yasal yollara başvuracağını söyleyerek öğretmenleri işe güdülemesinin en az kullanılan yol olduğu tespit edilmiştir. Aydoğan (1998)'in çalışmasında okul yöneticilerinin yazılı iletişimden çok sözlü iletişime önem verdikleri, iletişimin sadece astlara gönderilmesi şeklinde değil, dilek ve önerilerin üste iletilmesi şeklinde de işlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bütün bu davranışlar okul müdürlerinin bürokratik yönetim yaklaşımını çok fazla benimsemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada okul yöneticilerinin sergiledikleri bürokratik yönetim yaklaşım düzeyi bağlamında öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır. Okul müdürlerinin bürokratik yönetim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin erkek ya da bayan olmalarına ve farklı branşlara sahip olmalarının etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın eğitim seviyesi ve okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin bürokratik yönetim yaklaşımı bağlamında davranışlar sergiledikleri görüşü artmıştır. Eren (2003)' e göre işletmenin büyüklüğü örgüt yapısının nasıl olacağını belirleyen bir faktördür. Aston grubu çalışmaları da bu ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Koçel, 1989). İşletmenin büyüklüğü için en çok kabul gören çalışanların sayısıdır. Küçük örgütlerde az iş bölümüne, az sayıda resmi kural ve düzenlemeleri olan, bürokratik olmayan bir yapıya sahiptir. Okullar büyüdükçe karşılaşılan problemlerin artması, kural ve düzenlemelere duyulan güven ihtiyacını attırmaktadır (Kidd, 1967). Daha fazla öğretmene sahip okullarda birebir iletişim azaldığı, ilişkilerin daha resmi olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmen sayısı diğerlerine göre fazla olan okullarda okul yöneticileri tarafından

bürokratik yönetim yaklaşımının daha çok sergilendiği söylenebilir. Araştırmada okuldaki öğretmen sayısına göre çıkan bu farklılık bu açıdan değerlendirilebilir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin insan ilişkileri yönetim yaklaşımı bağlamındaki davranışları orta düzeyde sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Karagöz (2006)'ün çalışmasında okul yöneticileri kendilerini etkileme süreci için, motivasyon yöntemleri açısından bilgi, beceri ve yeterliklerini iyi görmekte; fakat bu konuda sık sık eğitim alınmasını da gerekli görmektedirler. Ünal (2000)'in çalışmasında çalışanlarla dostluk kurmanın yöneticilerce çok kullanıldığı ortaya konmuştur. Aydoğan (1998)'in çalışmasında okulda olumlu hava oluşturmak için çok düzeyde sosyal ve psikolojik etkileme yolları kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmen görüşlerine göre yöneticilerinin okuldaki aykırı bilgi ve becerileri temsil eden birim ya da grupları orta düzeyde okulun amacına yönelttikleri ifade edilmiştir. Ünal (1998)'in çalışmasında; yöneticilerin okulda çalışan öğretmenlerine güvenmek, inanmak, onları takdir etmenin motivasyonu sağlamada etkili olduğunun bilincinde olduğu, yöneticilerin okulda, işbirliği yapmada, sosyal ilişkilerinde oldukça etkin olduğu, ancak öğretmenlerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarının çok az dikkate alındığı ve bu konuda yöneticilerin ilgisiz olduğu öğretmenlerin iş doyumunu ve morallerini sağlamanın örgüt verimliliğine etkisinin üzerinde fazla durulmadığı öğretmenlere okuldaki işler hakkında bilgi vermenin ve yapılan toplantılar dışında da onların görüşlerini almanın, alınan kararlara katılmalarının okulu benimsemelerini sağlamada, etkili motivasyon etkinlikleri olarak yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Özbek (1998)'in çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri orta düzeyde uygulanmaktadır Bu çalışmalar ışığında okul yöneticilerinin insan ilişkileri yaklaşımını benimsediklerini fakat yeterli olmadıklarını söyleyebiliriz.

Araştırmada erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin insan ilişkileri yönetim yaklaşımını daha çok davranış sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeninin okul müdürlerinin genellikle erkek olması, dolayısı ile erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre müdürler ile ilgi alanları ve paylaşımlarının artması, okul dışında da ilişki ve iletişimlerinin (halı saha maçları, futbol sohbetleri, okey vb. oyunlar ile ) devam etmesi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin sistem yönetim yaklaşımını orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Sistem yaklaşımına göre organizasyonların bölümlerinin birbirleriyle, diğer örgütlerle ve çevre etkileşimleri üzerinde önemle durulur (Hicks ve Gullett, 1981). Kaykanacı (2003)'nın araştırmasında okul çevre işlerine ve işletme işlerine çok önem

verdikleri ve harcadıkları zamanın orta derecede yoğunlaştığı görülmektedir. Aydoğan (1998)' in çalışmasında öğretmenler yöneticilerin okulun girdisi, süreci ve çıktısını değerlendirdiğini, okulun amaçları gerçekleştirme durumunu izlediğini belirtilmiştir. Öğretmenler karara katılımının sağlanmasının orta düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Yapılan planların bütün birimleri kapsadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte Türk eğitim sisteminde okullar birer açık sistem olarak görülmekte olup çevresi ile birlikte ele alınmaktadır. Bu amaçlar ile her okulda okul aile birlikleri ve okul çevre ilişkilerini geliştirici çeşitli kurullar oluşturulmuştur. Ayrıca okul müdürleri okula maddi kaynak sağlama açısından okul çevresi ile sürekli bir iletişim halinde bulunmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin okul ile çevrenin işbirliğini sağlama sürecindeki rollerini arttırmıştır. Son yıllarda 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.

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 bölgedeki okullar olup bu okullarda genellikle yeni mezun 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.

Okul yöneticilerinin durumsallık yönetim yaklaşımını orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Cura (2009)'un çalışmasına göre; öğretmenlerin müdürlerine iliksin algıladıkları durumsal liderlik düzeyi orta düzeydedir. Araştırmada Durumsal liderlik boyutu dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik bileşenleri ile incelenmiştir. Öğretmenlerin durumsal liderlik bileşen puanlarına iliksin 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. Çıfci (2009)'nin okul yöneticilerin göstermiş olduğu liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmasında otoriter liderlik, katılımcı liderlik, serbest bırakıcı liderlik, etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik olmak üzere beş liderlik boyutu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, dönüşümcü liderlik davranışı ortalaması 4,35 ile daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenler tarafından yöneticilerin liderlik

modellerinin, dönüşümcü liderlik olarak algılandığının göstergesi durumundadır. Dönüşümcü liderliği ise etkileşimci liderlik takip etmektedir.

Araştırmada öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin durumsallık yönetim yaklaşımını daha çok benimsediği görülmüştür. Bu sonucun öğretmen sayısı az olan okullarda san ilişkilerinin daha yoğun olduğu samimi bir ortam oluşundan ve öğretmenlerin okul müdürlerinin her durum karşısında gösterdikleri davranışları daha yakından gözleme şansları olduğundan kaynaklanabilir. Araştırmada yönetsel yaklaşımlardan herhangi birinin baskın olarak diğerlerinin önüne geçmeyişi de okul yöneticilerinin durumsallık yaklaşımını benimsedikleri görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin Z-kuramı yönetim yaklaşımını orta 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 yada 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 kültürlerle 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 Satıcı (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 i 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 yöneticileri 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, siyasî, 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 kulların 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.

## 6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

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

### 6.1. SONUÇLAR

Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetsel yaklaşımlar altı boyutta ele alınmış ve bu boyutlara ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir;

Uşak ilinde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin “bilimsel” ve “bürokratik” yönetim yaklaşımını az düzeyde, “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.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları diğer yaklaşımlara göre daha az düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında öğretmen görüşleri cinsiyet ve öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna karşın öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘Bilimsel yönetim yaklaşımı’ na ilişkin davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Böylece öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bilimsel yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları diğer yaklaşımlara göre daha az düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” düzeyi bağlamında öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna karşın; öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe okul yöneticilerinin ‘bürokratik yönetim yaklaşımı’ davranışları sergiledikleri görüşü de artmıştır. Bununla birlikte öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘Bürokratik yönetim yaklaşımı’ na ilişkin davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Böylece öğretmenlerin okul yöneticilerinin “bürokratik yönetim yaklaşım” alt boyutuna

ilişkin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı ve eğitim bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koyulmuştur.

Okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “orta” düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” düzeyi bağlamında daha çok davranış sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Bu durumda okul yöneticilerinin insan ilişkileri yaklaşımına ilişkin davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşımı” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin branş, öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘İnsan ilişkileri yönetim yaklaşımı’ na ilişkin davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Böylece okul yöneticilerinin “insan ilişkileri yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “orta” düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem bakımından farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Buna karşın öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi az olan öğretmenlerin hizmet süresi çok öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘sistem yaklaşımı’na ilişkin davranışları daha çok sergiledikleri görülmüştür. Böylece okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süreleri bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koyulmuştur. Buna karşın öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘Sistem yönetim yaklaşımı’ na ilişkin davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Böylece Okul yöneticilerinin “sistem yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Orta” düzeyinde sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet, branş öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koyulmuştur. Buna karşın öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘durumsallık yönetim yaklaşımı’ na ilişkin



davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Böylece; Okul yöneticilerinin “durumsallık yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koyulmuştur.

Okul yöneticilerinin “Z-kuramı yönetim yaklaşımı” bağlamındaki davranışları “Orta” düzeyinde sergiledikleri belirlenmiştir. Z-kuramı yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğrenim durumu, kıdem ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koyulmuştur. Buna karşın öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenler öğretmen sayısı çok olan okullardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ‘Z kuramı yönetim yaklaşımı’ na ilişkin davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Böylece; Okul yöneticilerinin “Z kuramı yönetim yaklaşım” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koyulmuştur.

## 6.2. ÖNERİLER

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları yönetsel yaklaşımlar 'okulda bulunan öğretmen sayısı' değişkenine bağlı 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 benimsemişleridir. Bu bulgu bağlamında okul yöneticilerinin daha çağdaş yönetim yaklaşımı sergilenebilmesi adına okullarda öğretmen ve öğrenci sayısı açısından küçülmeye gidilebilir.
2. Okul müdürlerinin çağdaş yönetim yaklaşımlarını yüksek düzeyde benimseyip uygulayabilmeleri için hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri düşünülebilir.
3. Nitel bir çalışma ile öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının belirlenerek bu çalışma ile karşılaştırılabilir. ( Bu çalışmaya benzer çalışmalar daha geniş çaplı olarak birçok değişken ele alınarak Milli Eğitim Bakanlığınca birinci elden kişilerce nitel veriler toplanarak da yapılabilir)
4. Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları nitel veya nicel olarak okul müdürlerinin görüşleri alınarak belirlenebilir ve bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Üniversitelerin eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi anabilim dallarına lisans seviyesine öğrenci alınarak işlerlik kazandırılabilir.
5. Üniversitelerin eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora yapanların müdürlük kadrolarına atanmaları (yönetim kuramlarını daha iyi bildiklerinden) verilecek bu hizmetin kalitesini artırabilir. Bu çalışmanın bulgularından yararlanarak, araştırmanın kapsamı daha daraltılarak derinlemesine araştırma yapılabilir
6. Ortaöğretim okulları kapsamında okul türleri dikkate alınarak benzer çalışmalar yapılarak karşılaştırılabilir.
7. Benzer araştırma özel okullar içinde yapılarak, devlet okulları ile özel okullar karşılaştırılabilir.
8. Böyle bir çalışma değişik bölgelerde gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abbot, A. (1988). The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press.
- Açıkalm, A. (1999). İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1999). Okula Dayalı Yönetim ve Öğretmenin Rolü. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10. S.378-381.
- 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.(2000): “Orta Öğretim Kurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Alıç M. (1990). Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı. Eskişehir: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- 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, S.(2002). ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü’. Gazi Üniversitesi E.B.E. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayımları.
- Aydoğan, İ. (1998). Özel Okullarda Yönetim Sürecinin İşleyişi (Kayseri İli Örneği). Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

- Aydoğan, İ. ve Helvacı, M.A. (2010). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimi. Ankara: Öncü Basımevi.
- 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.
- Bartol, K. and D.C. Martin.(1994). Management. Newyork: Mc Graw-Hill Inc.
- Beach, D.S. (1980). The Management of People at Work. London Macmillan. New York: Publishing Co: inc.
- 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.
- Baştepe, İ. (1995). Yönetimde Güdüleme. İnönü Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Beycioğlu, K. (2007). Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart. Cilt:15 No:1 63-72.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). “Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. S.47
- Binbaşıoğlu C. (1988). Eğitim Yöneticiliği. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birgöl, E. (2008). Okul Yöneticilerinin Mevcut Eğitim Sistemimizi Sistem Yaklaşımının

Göre Özelliklerine Değerlendirmesi. Muğla Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bolman, L. G. , Deal, T.E. (1991). Modern Approaches To Understanding And Managing Organization, San Francisko,

Burnham J.C. (2004). The Effects Of California Content Standarts On Teacher Morale:A Study Of Perceptoins, Support, And Teaching Practices (Doctor Of Education), La Sierra University, <http://proquest.umi.com>

Bursalıoğlu, Z. (1973) Eğitim Yöneticisinin Sistemi Değerlendirmesi, İkinci Basım, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık

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

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

Campbell,R.F.,T. Flemeing., L.j. Newell ve J. W. Bennion. (1987). A Historty of Thought and Practice in Educational Administration. Amsterdam: Teachers College Press.

Ceylan, D. (2001). Öğretmenlik Mesleğinde İş Güçlüğü ve İş Tatminsizliği.

<http://www.mufettisler.net/makale/is%20guclugu%20ve%20is%20tatminsizligi.doc>

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 and Change. Cincinati,

Ohio: South Western Collage Publishing.

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

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

Çifci, Ç. (2009). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları. Beykent Üniversitesi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

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

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. (2001). 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

Ermeç, E. G. (2007). İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyiyle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmış yüksek lisans tezi

Erçetin, Ş. (1993). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Birbirini Etkilemekte Kullandıkları Güçler. Ankara: şafak matbaası

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

Ereş, F. (2007). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Maya Kitapevi.

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

- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, (8. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erol, F. (1995). “Okul Müdürlerinin Görevlerini Başarmada Karşılaştıkları Engeller”, Eğitim Yönetimi,1: 63-70.
- 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
- Etzioni, A. İ. (1964). Modern organizations prentice-hall, englewood cliffs, new jersey, 1964
- Gezici, A. (2007). Yöneticilerin Liderlik Stilllerinin Çalışanların İş tatmini Üzerindeki Etkileri: Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretimsel Liderlik ve Bir Uygulama. Dumlupınar Üniveristesi. İşletme Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya.
- Göksel, A. ( 2001) İşletme Yönetimi. İstanbul: Türkmen Kitapevi
- Güdücü, F. (2008). Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (1995) Okul Yönetimi. Konya: İnci Ofset Yayıncılık.
- Gümüşeli A. İ. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.(Yayımlanmış Araştırma) Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, s.51.
- Hanna, D. (1998). The Organization as an Open System. Organizational Effectiveness and Improvement in Education. Buckingham, Philadelphia: USA: Electronic Publishing Services inc.

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

Hicks, H. G. ve Gullett, C. R. (1981). Organizasyonlar: Teori ve Davranış. (Çeviren: Besim Baykal). İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü.

Houchard M.A. (2005). Principal Leadership, Teacher Morale, And Student Achievement In Seven Schools In Mitchell County, North Carolina (Doctor Of Education), East Tennessee State University, East Tennessee, <http://proquest.umi.com>

Hoy, V. K. ve Miskel, C.G.(1978). Educational Administration. New York: Random House,

Ilgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım.

Karip, E. (2004). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, (Editör: Yüksel Özden), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karip, E; Eroğlu, E; Erden, D.(2002) Okulda Performans Yönetimi Modeli. Ankara: MEB.

Kaya Y. K. (1969). Eğitim Yönetimi. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Kaya, Y. K. (1996). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: BilimKitap.

Kayalı, M. (2009). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları. Uşak Üniversitesi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman. Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart- Cilt:11 No:1 137-158.



- Karagöz, K. B. (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Sorun Yaşama Düzeyleri. Trakya Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Katz, D. ve Kahn R. (1977). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. (Çeviren: Halil Can ve Yavuz Bayar). Ankara: Doğan Basımevi
- Keskinkılıç, K. (2007). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A.
- 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 İktisadı Enstitüsü.
- Max W. (1946). From Max Weber: Essays in Sociology. New York: Oxford University Press.
- Meyer, J. ve Rowan, B. (1983). 'The Structure of Educational Organizations' The Dynamics of Organizational Change In Educational. McCutchan Publising Corporation, Berkeley, California s.60-86
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. Milli Eğitim, Güz 2007, S.176, ss.86–97
- Mitchell L.M.G. (2002). The Relationship Of Teacher Morale To Teachers' Perceptions Of Principal Behavior In Selected High Schools In South Texas, Texas A&M University, Kingsville, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Morgan, G. (1991). 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

- Owens, R. G. (1981). *Organizational Behavior in Education*. Prentice Hall, inc. Englewood Cliffs. N.j.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özbek, S. (1998). *İlköğretim Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özden, Y. (1996). *Okullarda Katımlı Yönetim*. Eğitim Yönetimi, Yaz (3):429-436.
- Özkalp, E. (2001). *Örgütsel Davranış*, A. Ü. Eskişehir: İşletme Fak. Yayın no: 11.
- Öztürk N. (2001). *Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri*.  
Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, M. (2003). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. ( 2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sabuncuoğlu Z. , Tokol, T. ve Onal, G. (1985). *İşletme Bilimine Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sarıtaş, M. (1991). *İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saylan, G. (1973). *Çalışma Özendiricileri*. AİD, C. 6, S. 4, TODAİE, Aralık, Ankara, s. 27.
- 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.
- Sevgi, H. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlikleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sinden, A., Hoy, W.K. ve Sweetland, S.R. (2004). An Analysis Of Enabling School Structure Theoretical, Empirical, And Research Considerations <http://www.emeraldinsight.com> (26.01.2007).
- Sığı, Ü. (2006), “Japonların Kültürel Özellikleri Bağlamında; Yönetimsel, Ekonomik ve Sosyal Süreçlerin Analizi”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 9, Bahar 2006/1.
- Şahin, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Şenol, G: (2004). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki Düzeyleri, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Şimşek, M. Ş. , Akgemci, T. ve Çelik, A. ( 2003). Davranış bilimine 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.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2009). Yönetim ve Organizasyon. Konya: Eğitim Akademi Yayınları
- 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.

Şişman, M. (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş ( 5. Baskı ). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşan, Ü. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Sağlığına Etkileri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

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.

Tokat, B. , Şerbetçi, D. (2001). İşletmecilik Bilgisi, 5. Baskı. İstanbul.

Tortop, N. , İsbir, E. ve Ayaç, B. (1999).Yönetim Bilimi Ankara: Yargı Yayınevi.

Tosun. K.(1998). İşletme Yönetimi. İstanbul: Fakülteler Matbaası.

Tüz, M. (2001), Japon ve Amerikan Yönetim Modeli (Türkiye Uygulaması). İstanbul: Alfa Yayınları.

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

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 Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Yavuz, Y (2003). Üniversitelerde Çalışanların Mesleki Tutumları ile Kamu Emekçileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 1 Sayı 2/3 s: 80-106

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](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html)