

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)

EĞİTİM YÖNETİMİNDE PARADİGMALARA İLİŞKİN
İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE
MÜFETTİŞLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(ANKARA İLİ ÇANKAYA, KEÇİÖREN VE MAMAK İLÇELERİ
ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sabri GÜNGÖR

Danışman: Prof. Dr. İnyet PEHLİVAN AYDIN

Ankara
Eylül, 2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

**Bu alışma j¼rimiz tarafından.....
Anabilim Dalı'nda Y¼KSEKLİSANS / DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU
olarak kabul edilmiştir.**

Başkan : Prof. Dr. Ali BALCI ()

¼ye : Prof. Dr. İnayet PEHLİVAN AYDIN (Danışman) ()

¼ye : Prof. Dr. şule ERÇETİN ()

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2004

**Prof. Dr. Meral UYSAL
Enstit¼ M¼d¼r¼**

ÖNSÖZ

Paradigma kavramı 1970'lerden sonra doğa bilimleri ve sosyal bilimlerdeki ilerlemeleri açıklamakta kullanılmıştır. Paradigma, bu ilerlemelerin devrimsel nitelikte olduğunu belirtmek için uygun bir kavramdır. Bu tür bir kullanım, geçmişten günümüze, örgütsel yapıların açıklanmasında ve anlamlandırılmasında oldukça büyük kolaylıklar sağlamıştır. Böylece örgütlerin yönetimleriyle ilgili geliştirilen kuram ve perspektifler sınıflandırılarak, örgüt yapılarının kolay anlaşılabilirliği gündeme gelmiştir. Bu gelişme eğitim örgütlerine de yansımış ve eğitim yönetiminde kuramsal ilerlemeler paradigma kavramıyla açıklanmaya başlanmıştır. Eğitim yönetimindeki paradigma sınıflandırması, bilimdeki sınıflandırmaya dayalı olarak, pozitivist ve yorumcu paradigmlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu sınıflandırma eğitim örgütlerinin işleyişini ve yapılarını anlamayı kolaylaştırarak, devrimsel nitelikteki ilerlemeleri belirginleştirmiştir.

Bir meslek grubunun üzerinde anlaşabildiği görüş, düşünce ve uygulamalar paradigma sınıflandırmasının belirleyicileridir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde görev yapanların, paradigmatik sınıflandırma içinde yer alan kuram ve perspektiflere yönelik düşüncelerinin belirlenmesi, hangi paradigmayı benimsediklerinin ortaya çıkarılması, benimsenen paradigmaya dayalı düzenlemelerin yapılması açısından oldukça önemlidir.

Eğitim yönetimindeki paradigmların belirlendiği ve ilköğretim okulu yöneticileri, öğretmenleri ve müfettişlerin bunlara ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümünde ise araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın beşinci ve son bölümü ise, araştırmanın sonuçları ve önerilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın konusunun saptanıp planlanmasında ve araştırmanın her aşamasında içten ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. İnyet Pehlivan Aydın'a, bilgi ve önerilerinden yararlandığım Prof. Dr. Ali Balcı'ya, verilerin analizinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu'na, ayrıca Dr. Şakir Çinkır'a, anketin uygulama aşamasında katkılarından dolayı Araş. Gör. Güven

Özdem'e, Araş. Gör. Binali Tunç'a, Araş. Gör. Tuncer Bülbül'e ve Şenol Ağbaba'ya, araştırmaya katılan tüm müfettiş, yönetici ve öğretmenlere, bu aşamaya gelmemde eğitimime katkıda bulunan öğretim üyeleri ve öğretmenlerime, aileme ve tüm dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sabri Güngör

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİMİNDE PARADİGMALARA İLİŞKİN İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE MÜFETTİŞLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Güngör, Sabri

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Pehlivan Aydın

Eylül 2004, 180+ xiv sayfa

Bu araştırma, eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin belirlenmesini ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticiler ile öğretmenlerin ve ilköğretim müfettişlerinin bunları benimseme düzeylerinin saptanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmada öncelikle eğitim yönetiminde kuramsal çözümleme yapılmış, eğitim yönetimindeki kuram ve perspektifler pozitivist ve yorumcu paradigma olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya dönük, ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve müfettişlerinin görüşleri alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Bu araştırma tarama modelindedir. Evrende bulunan toplam öğretmen ve yönetici sayısı 10.543'tür. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiş, öğretmen ve yöneticilere 685 anket dağıtılmış, geri dönen 515 anket değerlendirmeye alınmıştır. Ankara ilinde görev yapan 178 ilköğretim müfettişlerinden örneklem alınmamış ve bunların 140'ına anket dağıtılmış ve 99 anket değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen, yönetici ve müfettişlere araştırmacı tarafından geliştirilen, okul yönetim süreci, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim, okul yönetim biçimi, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarından oluşan eğitim yönetimi paradigmaları ölçeği uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin araştırmaya katılanların paradigmaları benimseme düzeyleri aritmetik ortalamayla incelenmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticileri ve müfettişlerinin eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin maddelere verdikleri yanıtların

cinsiyet ve eğitim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için t-testi, ilçe, görev, hizmet süresi ve yaş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir; öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler eğitim yönetimindeki paradigmalardan, pozitivist paradigmalara oranla, yorumcu paradigmaları da çok benimsemektedirler. İlköğretim okul yöneticileri pozitivist paradigmayı, müfettiş, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerine göre daha çok benimsemektedirler. Türkiye’de öğretmenlikte cinsiyet bakımından sayıca eşitlik olmasına rağmen yönetici ve müfettişlikte erkeklerin sayısının oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda yöneticilik ve müfettişlik erkek meslekleri haline gelmiştir.

Araştırmaya katılanlar arasında, lisans ve üstü eğitime sahip olanlar, önlisans ve daha az eğitime sahip olanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsemektedirler. Pozitivist paradigmayı benimseme ise bu durumun tersi yöndedir. Araştırmaya katılanların yaş ve hizmet süreleri arttıkça yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri azalmakta, pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri ise yükselmektedir. İlçe değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin pozitivist paradigmayı Çankaya ve Mamak ilçelerinde görev yapanlara oranla daha çok benimsedikleri görülmüştür.

SUMMARY

The Opinions of School Principals, Teachers and Inspectors about the Paradigms in Educational Administration

Güngör, Sabri

Master, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Inayet Pehlivan Aydın

September, 2004, p. 180 + xiv

The aim of this research is to determine paradigms in school administration with regard to the opinions of school principals, teachers who are working in basic education schools and basic education school inspectors. In order to achieve this, the theoretical analysis in educational administration was conducted, and the theories and perspectives of educational management were classified as “positivist” and “interpretive”. In order to determine the opinions of school principals, teachers and basic education school inspectors the above categories were taken into account and analysis were made.

This research is a descriptive one; and the research population was 10543 basic education school teachers and principals. The research sample consisted of 685 teachers and principals. Altogether 685 questionnaires were distributed and 515 questionnaires were returned and analyzed. Also, 178 basic education school inspectors were involved and questionnaires were conducted with 140 inspectors; 99 questionnaires were returned and used for analysis. The data were collected by the questionnaire “the paradigms of the management of the education” developed by the researcher under the dimensions of “the process of school management, communication and human relations in school management, the style of school management, the arrangement of the teaching and learning process, understanding of teaching and learning and its application.

The SPSS (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the data gathered by the research instruments. The arithmetic means were found in order to determine the level of approval of paradigms among the research participants. In order to determine whether or not there has been any differences among the basic education school teachers’,

principals' and inspectors' answers for each items of paradigms of educational management according to sex and education variables the t-test was used. In order to determine whether or not there have been any differences among the basic education school teachers', principals' and inspectors' answers for each items of paradigms of educational management according to province, job, experience and age variables the variance (ANOVA) analysis was used.

The findings of the study can be summarized as follows. Teachers and directors and inspectors are accepting anti-positivist/interpretive paradigms rather than positivist paradigms. Basic education school principal were accepting positivist paradigms more than teachers and inspectors. Although the numbers of male and female teachers in Turkey are equal, it has been seen that the number of male principals and inspectors are more then female. Thus, it is possible to say that management and inspection regarded as male profession

Among the research participants, graduates and post graduates were accepting anti-positivist/interpretive paradigms more than teachers and directors and inspectors who have got undergraduate and lower educational degrees. Accepting positivist paradigms is reverse. As the age and experience increase, the acceptance level of the anti-positivist/interpretive paradigms decreases. On the other hand the acceptance level of the positivist paradigms increases.

As far as the 'province' variable is concerned, the acceptance of the positivist paradigms among the basic education school teachers and inspectors who are working in Keçiören were found higher than those who are working in Cankaya and Mamak.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM	
1.GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	12
Araştırmanın Önemi.....	14
Sınırlılıklar.....	14
Tanımlar.....	15
2. KURAMSAL TEMELLER.....	16
Paradigma Kavramı ve Bilimde Paradigma.....	16
Bilimsel dönüşümler.....	25
Örgütler ve Yönetim Açısından Paradigmalar.....	35
Pozitivist / Akılcı / Yapısalcı Paradigma	37
Mekanistik Anlayış ve Örgütler.....	38
Klasik Yönetim Yaklaşımları.....	39
Bilimsel Yönetim.....	40
Bürokrasi.....	42
Genel Yönetim Teorileri.....	44
Davranışsal Yönetim Yaklaşımları.....	46
Nicel Yönetim Yaklaşımları.....	49
Pozitivist Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları.....	51
Yorumcu / Postyapısalcı / Pozitivist Ötesi Paradigma.....	56
Sistem Yaklaşımları.....	56
Olumsuzluk Yaklaşımı.....	58
Kendi Kendini Örgütleyen Sistemler.....	62

Yaşayan Sistemler Kuramı.....	64
Örgütlerin Yönetimiyle ilgili Perspektifler.....	65
Stratejik Yönetim.....	66
Öğrenen Örgütler.....	67
Yorumcu Paradigmanın Eğitim ve Eğitim Yönetimine Yansımaları.....	69
3. YÖNTEM.....	80
Araştırmanın Modeli.....	80
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	80
Kişisel Bilgiler.....	83
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	95
Verilerin Çözümlemesi.....	101
4. BULGULAR VE YORUM.....	103
Boyutlara ilişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri.....	103
Okul yönetim süreci boyutu.....	104
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim Boyutu.....	106
Okul Yönetim Biçimi Boyutu.....	108
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi Boyutu.....	111
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları Boyutu.....	113
Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular Ve Yorum	116
Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	118
Cinsiyete Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	120
Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	121
Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	125
Bitirilen Eğitim Kurumuna Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	128

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	129
Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	132
Hizmet Süresine Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	135
Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	136
Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	139
İlçelere Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	141
Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	143
Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	146
Yaşa Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	149
Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum	149
Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	152
Göreve Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	155
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	157
Sonuçlar.....	157
Öneriler.....	161
KAYNAKÇA.....	165
EKLER.....	174
EK-1 Eğitim Yönetimi Paradigmaları Ölçeği.....	174
EK-2 Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin İlçelere ve Okullara Göre Dağılımı.....	178
EK-3 Ölçek Uygulama İzin Belgesi.....	179

TABLULAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Değişen Paradigmalar.....	7
2. Düşüşteki ve Yükselen Paradigmalara İlişkin Temel Dönüşümler.....	34
3. 2002 Yılı Ankara İli Çankaya, Keçiören, Mamak İlçeleri İlköğretim Okul, Öğretmen ve Yönetici Sayıları.....	81
4. Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Okullardaki Öğretmen ve Yöneticilere Dağıtılan ve Dönen Anket Sayı ve Oranları.....	82
5. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	83
6. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görev ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	84
7. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.....	85
8. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Göreve ve Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.....	86
9. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin İlçelere Göre Dağılımları.....	87
10. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin İlçelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	87
11. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere ve Hizmet Süresine Göre Dağılımları.....	88
12. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere ve Göreve Göre Dağılımları.....	89
13. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin İlçelere ve Eğitimlerine Göre Dağılımları.....	90
14. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere ve Yaşa Göre Dağılımları.....	91
15. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	91

16. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görevlerine ve Yaşlarına Göre Dağılımları.....	92
17. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görevlerine Göre Dağılımları.....	93
18. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Bitirdikleri Eğitim Kurumuna Göre Dağılımları.....	93
19. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Bitirdikleri Eğitim Kurumuna ve Göreve Göre Dağılımları.....	94
20. Okul Yönetim Süreci Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	97
21. Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	98
22. Okul Yönetim Biçimi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	99
23. Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.	100
24. Eğitim-Öğretim Anlayışı Ve Uygulamaları faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	101
25. Okul Yönetim Sürecine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri.....	103
26. Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri.....	107
27. Okul Yönetim Biçimi Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri.....	109
28. Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Sıra Değerleri.....	112
29. Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Sıra Değerleri.....	114
30. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Test Sonuçları	117
31. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Test Sonuçları	119
32. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Testi Sonuçları.....	122
33. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Testi Sonuçları.....	126

34. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	130
35. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	133
36. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	137
37. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	140
38. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	143
39. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	147
40. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	150
41. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre	
Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	153

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konulmuş, amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Son yıllarda bilim ve teknolojide, geçmiş yıllara oranla hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerle bilgiler hızla çoğalmakta ve iletişim ağları yaygınlaşmaktadır. Böylece toplumun yapısı değişmektedir. Toplumsal değişimler eğitim sistemine de yansımakta ve eğitim sistemini bu değişime uyumlu hale getirebilmek için yeni paradigmlar geliştirilmektedir.

Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, biçimsel bilgilerin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin ortaya çıkan yeni paradigmlar eğitimin yeniden ve çağdaş bir yorumunu beraberinde getirmektedir. Bu paradigmlar doğrultusunda farklı ülkelerde ikibinli yıllar için eğitim sistemi yeniden ele alınmaktadır. Bilgi toplumunda egemen olan üretimin paradigması, bilgi tabanını değiştirmekte, eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da etkilemektedir (Özden, 2000, 15).

Öncelikle bilimdeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları daha iyi anlayabilmek için paradigma kavramının açıklanması gerekmektedir. Paradigma sözcüğü Yunanca kökenli olup; model, kuram, algı, varsayım, referans anlamındadır (Covey, 1998, s.18). Paradigma; algılama, yorumlama ve bilme süreçleriyle ilgili tüm etkinliklerin yarattığı örgütlü ve dinamik bir düşünsel sistemdir (Cüceloğlu, 1998, 71).

Paradigma kavramına bilimsel popülerite kazandıran, Amerikalı bilim felsefecisi Thomas Kuhn olmuştur (Şimşek, 1997, 5). Kuhn'a (1982, 239) göre paradigma iki ayrı anlamdadır. Birincisi; paradigma, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünüdür. Bu anlamıyla paradigma, bilim adamlarının bir kuramı ya da bir kuramlar dizisini paylaşmasıdır. İkinci anlamı ise, bu bütünün içinde bir tek unsur söz konusudur; model veya örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan biçimdeki bütün diğer bulmacalarının çözümlenme temeli olarak kesin kuralların yerine kullanabilen somut bulmaca çözümleridir. Kuhn (1982, 254) paradigmanın ikinci anlamı konusunda şu örneği

vermektedir: Öğrenciler çalışmalarını hakkında bilgi verirken, metinlerdeki belli bölümü okuduklarını, iyi anladıklarını fakat bölümün sonundaki problemi çözmekte zorluk çektiklerini söylerler. Öğrenci, hocasının yardımıyla ya da tek başına, çözemediği problemi daha önce rastlamış olduğu bir problem gibi görmesini sağlayan bir bakış açısı yakalar. Böylece öğrenci, iki ya da daha çok problem arasındaki benzerlik ilişkilerini kullanarak problemi çözebilir. Zamanla kazanılan bu benzerlik ilişkilerinin rolü, bilim tarihinde de açıkça görülmektedir. Bilim adamları bulmaca olarak gördükleri problemleri, daha önceki problem çözümlerini model alarak çözümlerler.

Kuhn'un tanımlarından da anlaşılacağı gibi birinci anlamıyla paradigma, bilim adamlarının bir kuramı paylaşması, kuramın geçerliğini kabul etmesidir. İkinci anlamıyla paradigma, kuramın içerisindeki sorunlara çözüm bulmayı gerektiren model veya örneklerdir.

Bir paradigma; sağladığı yasalar, ampirik genellemeler, deneysel araçlar ve metafizik inançlar çerçevesinde birleşen bilim adamlarının görüşlerinden oluşur. Kısaca paradigma, bir inançtır, kavramlar ve araçlar bütünü olarak tanımlanabilirse de toplumsal bilimlerin çok azında bu anlaşmaya varıldığını belirtmek gerekir (Gökçe, 1998, 18). Paradigmalar, teorileri, prensipleri, değerleri ve inançları kapsar. Dünyayı algılayışımızı şekillendiren, fikirlerin söylenmeden anlaşılabilir altyapısı olarak düşünülebilirler. Biri, "bunun için bir paradigmaya ihtiyacımız var" dediğinde paradigma sözcüğü doğru kullanılmamış olur. Çünkü asıl söylenmek istenen "yeni bir yaklaşıma ya da bakış açısına ihtiyacımız var"dır (Arslan, 2002).

Her paradigma belli bir sorunlar demetine yanıt olarak geliştirildiği için, sorunlar çözüldükçe ve o alana, var olan paradigmayla uyumsuz yeni sorunlar eklendikçe egemen olan paradigma yavaş yavaş eski etkisini kaybetmeye başlar. Böylece egemen olan paradigma artık düşüştür. Bu düşüşün fark edilmesi kolay olmaz. Egemen paradigmanın var olduğu alanda sorgulamaların başlaması, eleştirilerin ve tartışmaların artması, yeni arayışların ortaya çıkması ve küçük bir azınlığın yeni kurallarla çözüm bulmaya çalışması paradigma değişimi başlatır. Yavaş yavaş yeni kurallar, birikmiş sorunlara etkili çözümler üretmeye başlar ve yeni paradigma eskisiyle yer değiştirme sürecine girer (Şimşek, 1997, 10).

Paradigmaların doğmasına keşifler ve yeni kuramların icat edilmesi neden olur. Yeni kuram, yalnızca olağan problem çözümlerinde belirgin bir başarısızlıktan sonra

ortaya çıkabilir. Yenilikler bunalımdan doğar. Bunalımların en büyük önemi, yenilenmeyi gerektirecek koşulların habercileri olmalarıdır (Kuhn, 1982, 127-139).

Özetle yeni paradigmanın oluşması için önce aykırılığın algılanması, sonra bu aykırılığın yavaş yavaş ve aynı zamanda hem kavram hem de gözlem düzeyinde elle tutulur hale gelmesi gerekir. Bunun sonucunda da, paradigma kategorileri uygulamalarında çoğu kez direnişle karşılaşan değişiklikler meydana gelir (Kuhn, 1982, 123). Paradigma değişikliklerine karşı büyük direnişler oluşabilir. Yeni ve farklı değişikliklerin kabul edilmesi büyük sabır ve zaman gerektirir. Yeni değişikliklerin başarısı için örgütteki her bireyin hem yürekte hem de düşünce olarak değişikliğe inanması gerekir. Bu değişikliği yöneticiler başlatmalı ve doğru kararlar alarak yapmalıdır. Özellikle örgüt düzeyinde, kökten bir paradigma değişikliğini uygulamak çok zordur ama imkansız değildir. Eski paradigma sorunları çözemediği ve derin anlaşmazlıklara neden olduğunda, paradigma değişikliğinin gerekliliği anlaşılır ve yeni uygulamalara olan inanç artar (Covey, 1997, 39). Görüldüğü gibi paradigma değişimi birtakım aşamalarla oluşur.

Şimşek'e (1997, 24) göre paradigmatik değişim yedi aşamada gerçekleşir: Normal dönem, anomali dönemi, tetikleyici olaylar, kriz dönemi ve alternatif paradigmanın ortaya çıkması, yeni paradigmanın seçilmesi, geçiş dönemi ve yeni normal dönem. Bu aşamalar şöyle açıklanabilir (Şimşek, 1997, 24) :

1.Normal Dönem. Normal dönemde, bir paradigma, ilgili sosyal sisteme tam egemenlik sağlar. Bu paradigma, bireyi ve toplumu çevreleyen sorunlara yeterli yanıtlar üretecek güçtedir. Egemen paradigma sorunlara yeterli çözümler üretebildiği için sorgulanamaz derecede güçlüdür. Değişim yavaş ve aşamalıdır. Dönüşümden ziyade çevresel değişimlere uyum vardır ve yavaş bir değişim olduğundan sistemin geleceği kestirilebilir.

2.Anomali (Sorunsallar) Dönemi. Kuhn'un anomali olarak adlandırdığı bazı sorunlar, var olan paradigma içinde çözülemez. Sistem içerisindeki sorunlar giderilmedikçe, eleştiri, hoşnutsuzluk ve çatışma artar. Sistem içinde yer alan ve özellikle de sisteme hakim olan gruplar bu durumun geçici olduğuna inanırlar. Bu grupların var olan paradigmaya inançları, yenilik arayışlarını engeller niteliktedir. Sistemde yapay bir düzen egemen kılınmaya çalışılır.

3.Tetikleyici Olaylar. Normal dönemlerde sıradan ve alışılmış uygulamaların büyük yankılara neden olması var olan paradigmanın tehlikede olduğunun ve sorgulanması gerektiğinin en önemli göstergeleridir. Sorgulamanın küçük olaylardan başlayarak yapılması, kriz döneminin başlamasına yol açar. Anomali aşamasından kriz aşamasına geçiş rastgele olaylar tarafından ateşlenir. Bunlar, var olan paradigmanın artık yeterli olmadığı yönünde somut kanıtlar sunarak, bir şeylerin yanlış olduğu konusunda toplum ve grup üyeleri arasında yaygın bir inanışın doğmasına neden olur.

4. Kriz Dönemi ve Alternatif Paradigmanın Ortaya Çıkması. Kriz döneminde, sistemdeki dengeler bozulur. Alışılmış değer, norm ve davranış kalıpları, yeni ve eskinin karışmasından kaynaklanan bir düzensizlik durumuna düşer. Eski paradigma ilkelerini savunanlar ile yeni şeyleri denemeye başlayan gruplar arasında çatışmalar artar. Sisteme bir dinamizm, düzensizlik ve karmaşa egemen olur.

5.Yeni Paradigmanın Seçilmesi. Paradigmalardan bir tanesi, var olan sorunlara bir-iki örnek strateji ya da davranış yoluyla etkili çözümler bulmaya başlar. Bu etkililik sistem içindeki diğer bireylerin ilgisini çeker. Bu paradigmayı savunanların, sistem içindeki etkili grup ve odakları yanlarına almaları gerekmektedir. Bir paradigma ne kadar güçlü olursa olsun, sistem içindeki etkili grup ve odakların desteğini almıyorsa, gelecek dönemlerde sisteme egemen olma gücünü önemli ölçüde kaybedebilir.

6.Geçiş Dönemi. Bir paradigmanın eski paradigmaya egemen olması sürecinde, başlangıçta eski ve yeni paradigmanın davranış kuramları ve davranış örnekleri bir süre bir arada bulunacaktır. Eski ve yeninin çelişki ve çatışması, yeni paradigmanın tam egemenlik kurmasına kadar devam edecektir.

7.Yeni Bir Normal Dönem. Yeni paradigmanın üyelik oranı sistemde çoğunluğa ulaştığında geçiş dönemi bitmiş, normal dönem başlamıştır. Sistem, yeni paradigma yoluyla sorunları etkili bir şekilde çözmeye başlar. Sistemdeki dinamizm, kargaşa ve düzensizlik yavaş yavaş yerini dengeye ve düzenliliğe bırakır.

Bu paradigma aşamalarından sonra önemli paradigma değişimlerini incelemek yararlı olacaktır. Paradigmalar, insanların dünyaya bakış açısını değiştirmiş, olguların farklı

yorumlanmasına neden olmuştur. Her yeni paradigma bütün sistemleri etkilemiş ve sistemsel değişimlere neden olmuştur.

Rosnay'a (1998, 361) göre beş paradigma vardır. Birinci paradigma Kopernik devrimi, ikincisi Descartes devrimi, üçüncüsü Darwin devrimi, dördüncüsü Sistemci devrimdir. Beşinci paradigma ise doğuş halindedir. Çözümlemecilikle sistemcilik arasında bir sentez gerçekleşmektedir.

Kopernik devrimi insanın, içine kapanmış olduğu yer-merkezcilikten kurtulmasına olanak sağlamıştır. Böylece insan artık evrenin merkezi değildir (Rasnay, 1998, 361). Kopernik göksel kürenin dünyanın etrafında değil güneşin etrafında döndüğünü, dünyanın merkezde sabit değil kendi ekseninde günlük, güneşin çevresinde yıllık dönüşler yaptığını ispatlamıştır. Artık insan evrenin merkezinde değildir (Erçetin, 2001, 5).

Descartes devrimi evreni akıl yoluyla erişilir hale getirmiştir. Analizin ve mantığın gücü insanı bilim ve tekniklere egemen kılmış, oluş halinde bir dünyanın kurucusu yapmıştır (Rasnay, 1998, 361). Damasio'ya (1999) göre sonsuz sayıda girdaptan oluşan, güneş sisteminin de bunlardan birinde yer aldığı evrende, insan ruh ve bedene sahip tek örnek ve tek varlıktır. Çünkü diğer tüm canlıların akılcı bir ruhları yoktur (akt: Erçetin, 2001, s.6).

Darwin devrimiyle insan yeniden doğanın merkezi haline gelmiştir. Onun insan merkezietçiliğinden kurtulmasına yol açmış böylece üçüncü paradigma doğmuştur (Rasnay, 1998, 361). Doğanın bir parçası olarak insan, değişken ve sonlu bir evrende gelişim, değişim, çeşitlilik, uyarlanma gibi kavramlarla tanışmıştır. Böylece evrim bilimsel olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Erçetin, 2001, 7).

Sistemci devrim bütün bilgileri tutarlı bir bütün halinde tümleştirmiştir. İnsanın evrendeki rol ve yeri yeniden verilmiştir (Rasnay, 1998, 361). Sistem, parçaların nedensel etkileşimiyle varolan, karmaşık bir bütünlüğü ifade eder. Sistem yaklaşımları, insanın parçalardan onu kapsayan, etkileyen bütüne ulaşmasını; bütünden onu oluşturan parçaları algılamasını sağlamıştır. İnsan, bilmecelerin bütünüünün sırrını parçalarında, parçaların sırrını bilmecenin bütünüünde aramaya başlamış ve dördüncü paradigma oluşmuştur (Erçetin, 2001, 7).

Doğalla yapay, sanatla teknik, kültürle uygarlık artık bağdaşık bir bütün halinde yeniden birleşmiş bulunuyor. Gelecekte kendi doğal yapaylıkları ile ortakyaşam içinde örgütlenmiş insan toplulukları olacaktır. İnsanın evriminin sürekli artması, iletişim ağlarının kullanıcılarını birbirlerine yaklaştırarak dostluklarını artırması, insanlar arasında gezegen ölçüsünde bir dayanışmanın doğmakta olması, henüz ütöpik de olsa, zenginliklerin ve bilgilerin hakça paylaşım umudu, çevreyi koruma konusunda ortak sorumluluk beşinci paradigmanın oluşumunun habercileridir (Rasnoy, 1998, 362).

Gerçekleşmekte olan çözümlenecilikle sistemcilik arasındaki sentezi içeren paradigma ile karmaşık sistemler oluşmaya ve zıtlıklar birbiriyle uyum içerisinde yaşayarak gelişmelerini gerçekleştirmeye başlamıştır. Bireylerin ve kurumların işbirliğinin artmasıyla disiplinlerarası ilişki ve etkileşim de artmıştır.

Tablo-1' de görüldüğü gibi Daneke'ye (1999) göre geleneksel paradigmlar büyük ölçüde statik, doğrusal, Newtoncu, mekanik dünya görüşüne sahipken yeni paradigmlar; akışkan, doğrusal olmayan, karmaşık, yaşayan sistemlerdir. Geleneksel paradigmalarda denge varken yeni paradigmalarda karmaşıklık mevcuttur. Geleneksel paradigmalarda niteliklere ve mekanizmalara odaklanma varken yeni paradigmalarda, örüntülere, potansiyellere, çeşitliliğe odaklanma vardır, yine disiplinler arası etkileşim mevcuttur. Geleneksel paradigmalarda, rasyonel seçim parametreleri ile, çözümlenmelerin birimi olarak birey, yeni paradigmalarda ise sistematik seçim parametreleri ile, sinerjik işbirliğini geliştiren bireyler ve kurumlar vardır (akt: Erçetin, 2001, 3). Görüldüğü gibi geleneksel paradigmlar artık toplumun sorunlarına çözüm bulamayınca değişmektedir. Yeni paradigmlarla birlikte toplumun karmaşıklığı örgütlere de yansımaktadır. Artık nitelikler ve mekanizmalar yerine, süreçlere , örüntülere, potansiyellere, çeşitliliğe yönelinmiştir.

Daneke (1999) Tablo-1'de verilen dönüşümleri şöyle ifade etmektedir (akt: Erçetin, 2001, 4):

- En basit sosyal sistemlerin bile karmaşıklığı,
- Karmaşık sosyal sistemlerin kaos ve yeniden düzen içinde oldukları,
- Karmaşık sosyal sistemlerin olumlu ya da olumsuz dönütlerle çalıştığı,
- Sistemlerde küçük değişikliklerin büyük etkiler yarattığı,
- Karmaşık sosyal sistemlerin basit kuralların sonucu ve karmaşık dış çevreler ile etkileşen kurumlar olduğu,

- Diğer disiplinlerde kullanılan örnek ve modellerin sosyal araştırmalarda kullanılabilirdiği ve kullanılması gerektiğine ilişkin felsefi sonuçlar doğurmuştur.

Tablo-1
Değişen Paradigmalar

Geleneksel Paradigmalar	Yeni Bilim Modeli
Büyük ölçüde statik, doğrusal, Newtoncu, mekanik dünya görüşü.	Akışkan, doğrusal olmayan, karmaşık, yaşayan sistemler.
Denge	Karmaşıklık
Olasılıklar gibi süreçler ile, tesadüfi ve kontrol edilemeyenlerden kestirilebilir olanları ayırt etmek için kullanılan istatistikler.	Olasılıklar gibi sonuçlar ile, kesinlikleri ve kestirilebilir olanları belirlemek için kullanılan kaos ve karmaşıklığın matematiği.
Niteliklere ve mekanizmalara odaklanma.	Süreçlere, örüntülere, potansiyellere, çeşitliliğe odaklanma.
İndirgemecilik	Disiplinler arası etkileşim.
Rasyonel seçim parametreleri ile, çözümlerinin birimi olarak birey.	Sistemik seçim parametreleri ile, sinerjik, işbirliğini geliştiren bireyler ve kurumlar.

Kaynak: G.A. Daneke. Systemic Choices Nonlinear Dynamics and Practical Management, 1999, s.4 (akt: Erçetin, 2001, s.3).

Yukarıda belirtilen paradigmalar doğrultusunda geleneksel bilim modeli yerini yeni bilim modeline bırakmaktadır. Yeni bilim modeli doğrultusunda topluma bakış açıları da değişmektedir. Böylece toplum ve toplumda bulunan örgütler farklı yaklaşımlarla incelenmeye ve açıklanmaya başlanmıştır. Bu incelemeler ve açıklamalar örgütleri farklı sınıflandırmayı beraberinde getirmektedir. Bu sınıflamaların en uygunu paradigmatic sınıflandırmadır. Geleneksel bilim pozitivist, yeni bilim modeli ise yorumcu paradigma sınıflandırması ile yapılmaktadır. Bu çalışmada da yönetim paradigmalarının eğitim yönetimine ve eğitime yansımaları pozitivist ve yorumcu olarak incelenmiştir. Böyle bir sınıflandırmaya uygun olarak eğitim yönetimi ve eğitim paradigmalarını açıklamak yerinde olacaktır.

Günümüzde en pahalı sermaye insan sermayesidir. İnsana yapılan yatırım da getirisi en yüksek yatırımdır. Okul yöneticileri, insanı, bir okulun en vazgeçilmez unsurları olarak

görmek zorundadırlar. Öğretmen ve diğer çalışanlar klasik yönetim anlayışında egemen olan ve insanı makine dışlıları gibi gören bir anlayışla değerlendirilemezler. Yöneticiler öğretmenlerin kendileri ile ilgili mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri konusunda uygun ortam ve fırsatları hazırlamakla yükümlüdürler (Şimşek, 1997, 103). Geleceğin yöneticileri, yetkilerini, personelinin yeni yeterlilikler kazanması doğrultusunda kullanmalıdır. Yöneticiler, araştırma yapmalı, yenilikleri takip etmeli, öğrenmeye açık olmalı, öğrenmeli, başkalarını dinlemeli, kendini geliştirmeli ve öğrendiklerini personeline yaymalıdır. Bu prensipler, yöneticilerin ve onların örgütlerinin temelini oluşturmalıdır. Bu prensipler yöneticilerin hayatlarının, başkalarıyla ilişkilerinin, anlaşmalarının, yönetim işlemlerinin ve misyon ifadelerinin merkezinde olmalıdır (Covey, 1997, 43).

Barber'a (1995) göre yönetici, profesyonel liderlik yapabilmeli, amaç ve vizyonları diğer personelle paylaşmalı, çevreyi iyi tanımalı, öğrenme ve öğretmeye odaklanmalı, beklentilerini açıkça ifade etmeli, personele olumlu destek vermeli ve pekiştirmeli, ilerlemeyi izleyecek bir sistem oluşturmalı, öğrenci hak ve sorumluluklarını bilmeli ve uygulamalı, anlamlı öğretim ortamı hazırlamalı, öğrenen örgütü oluşturabilmeli, ev-okul ortaklığını sağlayabilmelidir (akt: Ouston, 1999, 171). Yönetimde kıdem değil, bilgi ve beceri esas olmalıdır. Okul yöneticileri, yaş ve kıdeme bakılmaksızın okulda yaratıcı süreçler başlatabilen, arkadaşlarını güdüleyebilen, okulu çevresiyle etkili bir kurum haline dönüştürme konusunda girişken, yaratıcı ve denemeye önem veren, okulun sunduğu olanakların dışında kendi olanaklarıyla kendisini geliştirebilecek fırsatları yaratan bireyler olmalıdır (Şimşek, 1997, 104). Görüldüğü gibi, yönetici hem öğretmenle hem öğrencilerle hem de okul dışında veliler ve diğer çevre örgütleriyle işbirliği içinde olmalıdır.

Covey de (1997, 45) bir yöneticinin, gelecekteki başarı için örgütün şu anki gerçek durumunu bilmesi ve çalışma yaşamının prensiplerini koyabilmesi daha sonra çalışanlarla beraber bir misyon ifadesi, felsefe ifadesi oluşturabilmesi ve çalışanların eylemlerinden emin olarak, onlara güvenerek bunu başlatması gerektiğini öne sürmektedir. Böylece çalışanlar bu ifadeyi çalışma yaşamlarına aynen uygulayabilecektir.

Morison da (1998, 175) benzer bir biçimde yöneticinin, amaçları belirleme ile ilgili uzun, orta ve kısa dönemli planlar yapmasını, en az iki ya da üç yıl için amaçları bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yönetici, personelin yaptığı işler için danışmanlık yapabilmelidir.

Okul yönetimi açık olmalı, bütün ihtiyaçlar ve harcamalar personelle birlikte hazırlanmalıdır. Yönetici, personelle sürekli diyalog içinde olmalı, değerler personelle birlikte paylaşılmalıdır. Yönetici, işe personelin sahiplenmesini sağlamalı, okulun bütün amaçlarına yönelik çalışmalarda alt birimlere de görev vermeli ve onların çalışmalarını sağlamalıdır. Yönetici, alt birimlerdeki rekabeti, tahribata yol açmadan olumlu yönlendirebilmelidir. Yönetici, verimli çalışmayı başarmak için amaçlar ve girdiler arasında bağlantı kurabilmeli, sistemli, formal, objektif, başarılı iş ölçütleri geliştirebilmeli ve personelin yaptığı işi bu ölçütlere göre değerlendirebilmelidir.

Özetle Ouston'un da (1999) belirttiği gibi yönetimde belirsizlik ve karmaşıklık, etki için yönlendirme, müşterilere yakınlık, özerklik ve girişimcilik, insanlar aracılığıyla verimliliği sağlama, yetkileri başka personele de verme, personele güven olmalıdır.

Drucker'e (1998) göre yönetici şirketinin dışına çıkmalı ve geri döndüğünde oturup dışarıda gördüklerinden sonuçlar çıkarmalıdır. Geleneksel yönetim anlayışında ise yönetici odasında oturmaktadır. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda eğitim sistemi, geleneksel paradigmlar üzerine kurulmuştur. Artık bilgi çağının yaşandığı 21.yüzyılda eğitim sistemlerini yeni paradigmlar doğrultusunda değiştirmenin zamanı gelmiştir. Eğitim yöneticisi de bu anlamda yeni örgütlenme yapısının içinde yer alacaktır.

Günümüzde ansiklopedik bilgilerden çok olayları derinliğine kavrama ve eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı; öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği bir eğitim anlayışı eğitim sistemini iyileştirme çalışmalarında egemen olursa sistem yeniden yapılandırılabilir. Bu yaklaşımla, öğretim sürecinde yeniden yapılanmanın esasları ortaya konacak ve öğrencilere potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilme olanağı sunulabilecektir (Özden, 2000, 17). Öğrenme, öğretmeye dayalı değil, keşfetme, arama ve bulmaya yönelik olacaktır. Öğrenme, klasik fabrika modelindeki öğrenmeye egemen olan bir bireyin başka bir bireye yönelik olan etkinliği değil, bir bireyin kendisi tarafından kendi istek, ilgi ve hızıyla gerçekleşen sürekli bir etkinlik olacaktır (Şimşek, 1997, 75).

Bugün güçlü olmak, bilgiyi depolamak değil onu kullanma ve ondan yeni bilgi üretme kapasitesine sahip olmaktır (Özden, 2000, 18). Hızla ilerleyen iletişim olanakları ile gelişmiş ülkelerin büyük bir kısmı evrensel bilgi toplumuna doğru gitmektedir. Bu da evrensel

teknoloji akımının bir parçasını oluşturmaktadır (Yenal, 1999, 77). Artık endüstri devrimine özgü kas gücüne dayalı üretim tarzı devrini bitirmiştir. Bilgi toplumunda kas gücü değil, sıradan işçinin dahi ne bildiği, ne kadar bildiği, bildiğini işine ne derece uygulayabildiği, bilgi yoluyla işini ve ürettiği ürünü ne derece çeşitlendirip değiştirebildiği türünden bilişsel nitelikler ön plana çıkmaya başlamıştır (Şimşek, 1997, 77). Böylece yeni ekonomik düzen bilgi üzerinde kurulmaktadır.

Eğitim sistemi de bilgiyi kullanabilen ve yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir. Bilgiyi kullanabilen ve yeni bilgiler üretebilen bireylerin yetişmesi için okul ortamının buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu tür bir okul ortamını hazırlayacak olan, okul liderliği yapabilen yöneticiler olacaktır.

Eğitimin amacını ve okulların işleyişini yeniden tanımlanması gereksinimi, temelde toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesinden ileri gelmektedir. Bu değişimler yeni paradigmlar doğurmuştur (Özden, 2000, 15). Yeni paradigmlar yorumcu paradigma olarak değerlendirilebilir. İnsanlık tarihinde, sosyal yapıdaki en büyük değişikliklerden bazıları içinde yaşadığımız yüzyılda olmuştur. Gelişmiş ülkelerde iş alanları değişmiştir. Gelişmiş ülkelerde tarımla uğraşan insan sayısı %8'leri geçmemektedir. Bu durum aynı şekilde beden işçilerini de etkilemiştir. Günümüzde bedenle çalışan işçiler giderek azalmaktadır. Beden işçisinin üstün olduğu bir dünyanın yerini alan toplumda, işe girmek için diploma esas alınmaya başlanmıştır. Bundan böyle anahtar, bilgidir. Dünya artık emek-yoğun, malzeme-yoğun, enerji-yoğun değildir; bilgi-yoğun olmaktadır. Bilgi toplumunun ortaya çıkışının, eğitim alanında uzun vadeli bir takım etkileri de olmuştur. Gelecek 30 yılda okullar çok değişecektir. Bunun nedenlerinden biri modern öğrenme teorisidir. Bilgisayarlarda işletim ağının olması dolayısıyla, bilgi toplumunda yaşayanların öğrenmeyi öğrenmeleri de şarttır. Bilgi toplumu bağlamında okullarda yapılan öğretimin sosyal amacı hakkında ciddi tartışmalar olacaktır. Okulların değişime uğramasında bununda katkısı olacaktır (Drucker, 1999, 34-45).

Değişen sosyal yapıyla beraber, eğitimin içeriğinde ve yapısında, geleneksel durumlardan farklılaşmalar görülmektedir. Kaynak'a (2002) göre eğitimde iki türlü paradigma değişikliği yaşanmaktadır. İlk paradigma değişikliği "Gerekirse Diye Öğretim" den, "Gerektiği Zaman Öğretim" e doğru bir değişimi getirmektedir. İkinci paradigma

değişikliği, 3R' den 3S' ye doğru olan değişikliktir. 3R, aritmetik (Arithmetic), kitaptan elde edilen bilgi, okuma (Reading), yazma (Writing)'dir. 3S ise araştırma (Searching) yani aranılan bilgiye nasıl ulaşılabileceğini, aramayı, hatta bulduktan sonra seçebilmeyi bilmektir. İkinci S paylaşma (Sharing) yani disiplinler arası çalışmadır. Artık disiplinler arası sınırlar kalkmakta ve disiplinler birbirlerini etkilemektedir. 3.S simülasyon (Simulating) yani bir proje üzerinde çalışırken bir yandan da denemektir (eş zamanlı mühendislik). Bu sanal ortamlarda, çalışmayı öğrenmeyi gerektirir. Sıralanan 3S bilgi toplumunun ortaya çıkardığı bir geçiş, paradigma değişikliğidir. Artık kuruluşlar, iletişim gereksinmelerine yenilikçi çözümler bulabilmek için ve bundan da öte buldukları ortamda rekabet güçlerini, pazar paylarını koruyabilmek için değişik disiplinlerden güncel bilgi ve teknoloji harmanlayabilen, paylaşmasını bilen, aramasını bilen, simülasyon yapmasını, sanal ortamda çalışmasını bilen kişilere artan oranda gereksinim duymaktadır.

Anlaşılan odur ki eğitim sisteminin de bilgiye ulaşip onu kullanmayı becerebilen, işine yarayan bilgileri seçebilen, bilgiyi alanına uygulayabilen insanları yetiştirebilecek yapıya ulaşması gerekmektedir.

Okulun yönetiminde kural, rol, birimler arası ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha esnek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Yönetim, çevrenin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalıdır. Bu durum dikey örgüt yapısının terk edilerek yatay örgütlemeye geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticisi, kuralların sıkı sıkıya uygulayıcısı değil, okuldaki işlerin kolaylaştırıcısı olmalıdır (Özden, 2000, 28). Drucker (1999, 29) da bu konuda çalışanların ortaklar gibi yönetilmesini önermekte ve ortaklığın tanımını, bütün ortakların eşit olduğu, ortakların birbirine emir veremeyeceği, ancak birbirini ikna edeceği şeklinde yapmaktadır.

Okul yöneticileri, öğrencilerin başarısına önem vermeli, çalışanları karar sürecine katmalı, okulun eğitim programlarını anlamalı, öğrenci ve personele yönelik olarak yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Balcı, 1993, 23). Okul yönetiminde, veliler de belirli ölçülerde rol almalıdır. Geleneksel yönetim sistemlerinde, okul çalışanlarının, velilerin, toplum temsilcilerinin ve öğrencilerin yönetsel kararlara katılmasına olanak verilmezken, yeni yönetim yaklaşımları bu grupların katılımına olanak sağlamaktadır (Erdoğan, 2000, 213). Özden'e (2000, 30) göre kurumların en iyi şekilde çalışması, o kurumun başarı veya başarısızlığından doğrudan etkilenen insanların yönetime katılmasına bağlıdır. Şimşek'e

(1997, 101) göre okulda karar süreci alabildiğince aşağı katmanlara yayılmalı, temel kararlar işi yapanlar ve yöneticiler tarafından ortak alınmalıdır. Okuldaki bu tür bir yapılanma daha demokratik bir okul ortamının yaratılmasında etkin bir faktördür. Veli ya da aile, eğitimin ayrılmaz parçalarıdır. Okul etkinliklerinde ailenin etkili katılımı vazgeçilmezdir. Aile ve okul birbirini tamamlayan iki kurumdur.

Yeni yönetim sistemlerinde, yönetici çalışanlarla birlikte vizyon ve misyon geliştirir, örgütün hedeflerini belirler, hedeflere ulaşmak için uygun yöntemler seçer ve bunları uygular, uygulamaları değerlendirir ve yeni gelişmeler doğrultusunda düzeltici uygulamalar yapar (Thompson ve Strickland, 2001, 6). Bir örgütteki vizyonun paylaşılması gerekir. Paylaşılan vizyon, örgütler için hayati önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar. Tek kişinin veya bir grubun örgüte empoze ettiği vizyon en iyi halde uyum sağlar ama bağlılık sağlamaz. Paylaşılan vizyon ise hem uyum hem de bağlılık sağlar. Çünkü paylaşılan vizyon, örgüt çalışanlarının kendi kişisel vizyonlarını yansıtır (Senge, 1998, 227).

Yukarıda açıklanmaya çalışılan gelişmeler, paradigma değişimini ifade etmektedir. Bu değişim pozitivist paradigmadan yorumcu paradigmaya olan değişimdir. Bu gelişmeler okul yönetiminde yeni paradigmlar olarak ifade edilmektedir. Okulun yapısında rol, ilişki ve sorumluluklarda temel bazı değişiklikler olmuştur. Okuldaki yönetim yapısı, daha az hiyerarşik hale gelmiştir. Yönetici yetki ve güce bağlı olmaktan çıkarak, yapılması gereken işte başarılı olmayla ilişkilendirilmiştir. Okul yönetiminde aşırı kontrolün yerini öğretmen ve diğer personele daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi almıştır. Yönetici mevzuatın uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı olmuştur (Özden, 2000, 65).

Bu genel çerçeve doğrultusunda bu araştırmanın problemini, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve müfettişlerin eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin görüşlerinin saptanması oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin, eğitim yönetimindeki paradigmaları benimseme düzeyleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, dünyada eğitim yönetimindeki paradigmların incelenmesi ve bu paradigmların, Türkiye Eğitim Sistemi'nde ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve müfettişler tarafından benimsenme durumunun ortaya konulmasıdır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1-Ankara ilinin merkez ilçelerinden seçilen 3 merkez ilçedeki (ankaya, Keçiören, Mamak) ilköğretim okullarında görev yapan;

a) Yöneticilerin (İlköğretim Okul Müdürü, İlköğretim Okul Müdür Yardımcıları) eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri nedir?

b) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri nedir?

2-Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmaları benimseme düzeyi nedir?

3- ankaya, Keçiören, Mamak ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin eğitim yönetimindeki paradigmaları benimseme düzeyleri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?

4- ankaya, Keçiören, Mamak ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin eğitim yönetimindeki paradigmaları benimseme düzeyleri arasında eğitim durumlarına (önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumu bitirenler, lisans ve üstü eğitim veren bir kurumu bitirenler) göre fark var mıdır?

5- ankaya, Keçiören, Mamak ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin hizmet sürelerine göre eğitim yönetimindeki paradigmaları benimseme düzeyleri arasında fark var mıdır?

6- ankaya, Keçiören, Mamak ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri arasında fark var mıdır?

7- Çankaya, Keçiören, Mamak ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin yaşlarına göre eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri arasında fark var mıdır?

8- Çankaya, Keçiören, Mamak ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin görevlerine göre eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Önem

Eğitim alanında, hızlı toplumsal değişime ayak uyduramayan, geleneksel sistemlerde tıkanıklıklar olmuştur. Bu tıkanıklıkları gidermek ve eğitim sistemini yeni değişimlere uygun hale getirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Bu yapılan çalışmalar, eğitime uygulanmaya çalışılmaktadır. Yapılan çalışmaların ilgi alanını okullar oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi alanında yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. Okullarda görev yapan, yöneticiler ve öğretmenler ile müfettişler uygulayıcı durumundadırlar. Bu çerçeveden bakıldığında, bu çalışma ile yönetici, öğretmen ve müfettişlerin eğitim yönetiminde yaşanan paradigma değişikliklerini benimseme düzeylerinin tespitinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöneticilerin, öğretmenlerin ve müfettişlerin eğitim yönetimindeki paradigmaları nasıl algıladıkları da önemli bir konudur. Eğitim sisteminde, toplumsal gelişmeler doğrultusunda, yöneticiler, öğretmenler ve müfettişler paradigma değişikliklerini uygulamaları gerekmektedir. Bu anlamda bu çalışma ile yöneticilerin, öğretmenlerin ve müfettişlerin eğitim yönetimindeki yeni paradigmaları nasıl algıladıkları da ortaya konmaya çalışılacaktır. Böylelikle eğitim çalışanlarının yorumcu paradigma ile ilgili düşünceleri ortaya konulacak, bu paradigma doğrultusunda uygulamaya geçilip geçilemeyeceği belirlenecektir. Ayrıca bu çalışma eğitim yönetimine farklı bir bakış açısı getirerek, teorik anlamda alanın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1-Bu araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinden Çankaya, Keçiören ve Mamak'ta bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ile sınırlıdır.

2-Bu araştırma 2002-2003 öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri ile sınırlıdır.

3-Bu araştırma, eğitim yönetimindeki paradigmlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Paradigma: Belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir modeldir (Kuhn, 1982, s.123). Buna göre bu araştırmada paradigma, kuram, model ve yaklaşımları kapsayan, doğa, olgu ve olaylara ilişkin temel bakış açısını, perspektifini kısaca dünya görüşünü ifade etmektedir.

Pozitivist paradigma: Dünyayı metafizik bakış açısıyla gören, hiyerarşiyi, nesnelliği, geleceğin belirliliğini ve önceden kestirilebilirliğini, mükemmel bilginin olabileceğini, nedensel ilişkiyi, indirgemeciliği, formelliği, genellenebilirliği, nicelliği, ampirizmi ve her şeyin gözlemle açıklanabileceğini savunan dünya görüşü.

Yorumcu paradigma: Gerçekliğin karmaşıklığını ve çokluğunu, heterarşiyi, geleceğin belirsizliğini, karmaşık ilişkileri, düzensizliği, bütünselliği, durumsallığı, bilgiyi yorumlamayı, gözlemcinin katılımcı özelliğini, göreliliği, özneliği, insan duygularını, informelliği, nitelliği savunan dünya görüşü.

Müfettiş: Araştırma kapsamına giren Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri.

Yönetici: Araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları.

Öğretmen: Araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde paradigma kavramının anlamı , bilimde paradigma, örgüt ve yönetimdeki paradigmlar tartışılmıştır. Örgüt ve yönetim paradigmları, pozitivist ve yorumcu olmak üzere iki genel başlık altında incelenmiştir. Bu paradigmların eğitime ve eğitim yönetimine yansımaları değerlendirilmiştir.

Paradigma Kavramı ve Bilimde Paradigma

Paradigma kavramınının kullanımı bilim felsefecisi Kuhn ile yaygınlaşmıştır. Paradigma kavramı Kuhn'un bilim anlayışında merkezi konumdadır. Bir diğer ifade ile Kuhn bütün kavramları paradigmanın sınırları içerisinde kullanır. Şimşek'e (1997, 9) göre paradigma en basit tanımıyla, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bir algı dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir modeldir. Jackson ve Carter'e (1993, 772) göre paradigmları, bilim adamlarının dünyayı arkasından gördükleri lensler olarak da tanımlamak mümkündür (akt: Şişman, 1998, 396). Bu kısa paradigma tanımlarından sonra kavramın anlamını daha geniş bakış açısıyla ve bilimsel anlayışlar çerçevesinde incelemek kavramın anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Geleneksel anlayışta bilim evrimseldir, birikimsel bir süreçte oluşur ve bilim adamlarının çalışmaları süreklilik sergilemektedir. Kuhn'a göre ise bilimde değişim kesintili ve devrim biçimindedir. Belli bir dönemde belli bir bilimsel çalışma alanına egemen olan paradigma zamanla etkisini kaybeder ve düşme eğilimi göstermeye başlar. Daha sonra bu paradigma yenisiyle yer değiştirir (Şimşek, 1997, 9). Görüldüğü gibi Kuhn'un paradigma anlayışı geleneksel bilimdeki anlayışla tamamen zıtlık göstermektedir. O bilimin, akılcı olarak seçilmiş deneysel çerçevelere dayanan ilerici ve yavaş yavaş artan bilgi birikimi tezine karşı çıkmaktadır. Kuhn'un bu yaklaşımı, bilimsel ilerlemelere yeni bir yorum getirmiştir.

Olağan bilim, yani çoğu bilim adamının hemen hemen tüm zamanını içinde harcadığı etkinlik, bilim topluluğunun dünyanın gelecekte nasıl olduğunu bildiği varsayımı üzerine kurulu bir tanımdır. Bazen olağan bir sorun, yani bilinen kurallar ve işlemlerle çözümlenmesi

gereken sorun, topluluğun uzmanları tarafından defalarca denemeler yapılmasına rağmen çözülemeyebilir. Başka durumlarda, olağan bir araştırma için tasarlanmış ve gerçekleştirilmiş araç, beklenen tarzda iş görmeyebilir. Bu durumda olağan bilimin çözemediği sorunlar yaşanır. Olağan bilim bu durumda kendi ilkeleriyle örtüşmeyen ve kendi geleneklerini yıkacak dereceye geldiğinde, bilim çabasını sonunda yepyeni bir ilkeler bütününe ve yeni bilim yapma temeline götürecektir olan olağanüstü arayışlar başlamış demektir. İlkelerin değişmesine neden olan olağanüstü durumlar bilimsel devrimler, geleneğe bağlı olağan bilim faaliyetinin gelenek yıkan tamamlayıcılarıdır (Kuhn, 2000, 63). Bu anlamda Feyerabend (1992, 248) Kuhn'un olağan bilim tanımını devrimlerin zorunlu ön şartı olarak aktarmaktadır.

Kuhn'a göre bilim devrimlerle ilerler. Kuhn bilimsel ilerlemenin aşamalarını şöyle ifade eder: Bilim öncesi bilim- bilim- olağan bilim- bunalımlar- devrim- yeni olağan bilim- yeni bunalımlar. Kuhn'a göre bir bilimsel teorinin ya da paradigmanın diğer bir paradigmadan daha iyi olduğunu söylemek imkansızdır. Bilimsel teoriler değişebilirler ancak bu değişimin bilimde ilerlemeyi sağlayacağı söylenemez (Barnes, 1995, 23). Bu anlamda Kuhn, bilimsel ilerlemelerin döngüsel bir biçimde olduğunu belirtir. Normal bilimi devrimler izler, sonra yine normal bilim, sonra yine devrim (Serdar, 2001, 35).

Kuhn, bilimin ilerlemesi için bilginin birikmesi, her buluşun kendisinden önce yapılmış buluşların en sonuncusuna eklenmesi ve yeni teorilerin doğması için de deneylerden çıkan yeni olguların teorileri gerekli kılması şeklindeki geleneksel anlayışı reddetmiştir. Kuhn, kendi çevresindeki meşru ve iyi anlaşılabilir meseleler üzerinde çalışan bilim adamlarının yaptıkları faaliyetin özü ile devrimleri yaratan istisnai, kuraldışı faaliyetler arasındaki çelişkiyi vurgulamıştır (Gleick 2000, 32). Bu anlamda Serdar da (2001, 35) Kuhn'un bilimi, akılcı olarak seçilmiş deneysel çerçevelere dayanan ilerici ve yavaş yavaş artan bir bilgi birikimi olarak anlatan geleneksel anlayışın aksine, normal bilimi dogmatik bir kurum olarak gösterdiğini belirtmektedir.

Kuhn bilimdeki istikrarlı dogmatik yapının arada sırada gerçekleşen devrimlerle bozulduğunu belirtir. Normal bilim kendi temel kabullerini sarsmaya başladığında, öncelikle yenilikleri bastırır. Ancak bazen var olan bilimsel pratik geleneğini yıkan sapmaları artık yok edemeyecek hale geldiğinde sıra dışı aramalar başlar. Bu sıra dışı aramalarla krizden ancak, eski paradigmanın yeni bir paradigmanın oluşumuna izin verdiği bir devrimle çözülebileceği bir noktaya ulaşılır (Serdar, 2001, 34). Belirtilen bu kriz döneminin aşılması, geleneksel

bilimin dışında ve ondan bağımsız olarak geliştirilen yeni bir bilimsel anlayışın yerleşmesiyle olur.

Khun bilimsel teorilerin, doğa olaylarını açıklayabildiği sürece normal bilim olduğunu ve doğa olaylarını açıklayan teorilerin bütününün bilim insanlarının sahip olduğu paradigmaları şekillendirdiğini savunur. Normal bilim sürecinde devam eden istikrar, bilim insanlarının araştırma sonuçlarıyla öyle bir noktaya gelebilir ki araştırma bulguları sahip oldukları paradigmayla çelişir. Başlangıçta paradigmaları tehdit eden bu bulgular kabul edilmez ve görmezlikten gelinir. Bu aşama kriz dönemidir. Ancak araştırmalar ilerledikçe mevcut paradigmayla olan çelişkileri artar. Bu kriz dönemini atlatmak için, bilim insanları eski paradigmalarını yeni bir paradigma ile değiştirmek zorunda kalırlar. Bilimsel istikrar ve süreklilik böylece bozulur. Yeni paradigma belirli bir zaman sonra çoğunluğun üzerinde anlaştığı normal bilim haline gelir. Bilim bu şekilde döngüsel olarak gelişimini sürdürür (Güneş, 2003, 27).

Görüldüğü gibi Khun bilime getirdiği yaklaşımla, artarak bugüne ulaşan bilimin birikimsel olduğu anlayışına karşı çıkmıştır. O bilimin ilerlemesini kırılgan yapıyla açıklar. Bu anlamda Khun kendinden önceki bilim felsefecilerinin geleneksel birikimsel bilim anlayışını reddeder. Serdar'a (2001, 45) göre Poper, Khun'un normal bilime ilişkin bu görüşlerini şiddetle eleştirmiş ve Khun'u bilim ve uygarlığın düşmanı olarak tanımlamıştır.

Popper ve Poperci ekole bağlı olanlar bilimin ilerleyişinin bilimdeki problemlerle başladığını belirtirler. Bu problemler, evrenin ve dünyanın bir kısım görünüşlerinin ve hareketinin açıklanmasıyla ilgilidirler. Bilim insanlarıncı, yanlışlanabilir hipotezler, problemin zm olarak öne sürülür. Bazıları elenir, diğerleri ise daha başarılı şekilde ispatlanabilir. Bunlar daha sıkı bir eleştiriye ve teste tabi tutulurlar. Eleştiri ve testleri başarıyla tamamlayan bir hipotez sonunda yanlışlandığında yeni problemler ortaya çıkar. Bu yeni problemler yeni hipotezlerin oluşturulmasına neden olur. Böylece bu süreç devam eder. Bir teori, yeni testlere direnebilir. Geçerli olan bir teorinin, yalnızca kendisinden başka teorileri yanlışlayan testlere direnebilmesi anlamında diğerlerine göre üstün bir teori olduğu söylenebilir (Barnes,1995, 24).

Popper'e göre bilim ve bilim olmayan arasındaki ana sınırı "yanlışlama" ya da "yanlışlanabilirlik" izmektedir. Bundan dolayı bilimde kesin bir gerçekliğin olmadığını,

bilimsel ilerlemenin “varsayımlar ve çürütmeler” ile sağlandığını savunmaktadır. Poper’e göre, bilimin özü, eleştiri ruhudur (Serdar, 2001, 30).

Poper’in bilim anlayışıyla Kuhn’un bilim anlayışı karşılaştırıldığında, aslında her iki bilim insanının da bilimdeki ilerlemenin kesin gerçeklik olmadığı düşüncesinde birleştiği görülebilir. Ancak bilimsel ilerlemenin, Poper yavaş yavaş ve birikimsel olan bir süreçte, Kuhn ise devrimlerle kesintili bir süreçte gerçekleştiğini belirtir. Poper ve Kuhn’un bilim anlayışlarında birbirinden ayrıldığı asıl noktayı, bilimsel ilerleme düşüncesindeki bu farklılık oluşturur. Bu anlamda aşağıda belirtilen Kuhn’un geleneksel bilim düşüncesinden farklılık gösteren düşüncelerinin açıklanması, bilimin niteliği konusunda açıklık getirir.

Bilim tarihçisi Hacking’e göre, Kuhn pozitivist bilimin aşağıda belirtilen göstergelerinin pozitivist ötesi bilimde olmayacağını belirtmiştir. Bunlar (Akt: Serdar, 2001, 43):

Realizm, bilimin sadece gerçek dünyayı araştırdığı; dünya ile ilgili gerçeklerin insanların düşüncelerinden bağımsız olarak doğru olduğu; bilimsel gerçekliğin, gerçekliğin bir yönünü yansıttığı fikri,

Bilimin ayırıcı sınırları, bilimsel kavramlar ile diğer inanç sistemleri arasında kesin bir ayırım olduğunun kabulü,

Birikim, bilimin birikimsel bir süreç olduğu ve şimdiye kadar bilinenler üzerinde yükseldiği,

Gözlemci-kuram ayırımı, gözlem raporları ile kuramsal açıklamalar arasında keskin bir ayırım olduğu kabulü,

Temeller, gözlem ve deneyin, hipotezler ve kuramlar ile bunların doğrulanmasının temeli olduğu düşüncesi,

Kuramların tümdengelimsel yapısı,

Kesinlik, bilimsel kavramların daha kesin olduğu ve bilimde kullanılan terimlerin değişmez anlamları olduğunun kabulü,

Keşif ve doğrulama, keşfin ve doğrulamanın ayrı bağlamlar olduğu, keşfin yapıldığı psikolojik ya da toplumsal koşulları, keşfedilen olguların doğruluğuna inancın mantıksal temellerinden ayrı tutulması gerektiğinin kabulü,

Bilimin birliği, tek bir gerçek dünyaya dair, tek bir gerçek bilimin olabileceği; daha az köklü bilimlerin daha köklü bilimlere indirgenebileceği; psikolojinin biyolojiye, biyolojinin kimyaya, kimyanın fiziye indirgeneceği düşüncesi,

Bu açıklamalar doğrultusunda Kuhn'un yeni bilim anlayışının özelliklerini kısaca belirtmek gerekirse, Kuhn, bilimin sadece gerçek dünyayı araştırmadığını ve insan düşüncesinin dünyayla ilgili gerçekleri etkilemediği düşüncesini reddetmiştir. Kuhn, bilimsel kavramlar ile diğer inanç sistemleri arasında kesin bir ayrımın yapılamayacağını, bilimin birikimsel bir süreç olmadığını, ancak şimdiye kadar bilinenler üzerinde yükseldiğini, gözlem raporları ile kuramsal açıklamalar arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. O, hipotez ve kuramların doğrulama temelinin gözlem ve deneyle olamayabileceğini belirterek bilimdeki kuramların tümevarım olduğunu, bilimsel kavramların kesin olmadığını ve bilimde kullanılan terimlerin değişebilir özellikte olduğunu savunmuştur. Ona göre keşif ve doğrulamalar birbirlerini tanımlar niteliktedir. Kuhn, dünyayla ilgili tek bir gerçek bilimin olamayacağını belirtmektedir. Böylece bilimde disiplinlerarası ilişkinin olduğu kabul edilmeye başlanmıştır.

Bilimin ilerleme aşamaları ve bilimin özellikleriyle ilgili bu açıklamalardan sonra, Kuhn'un nitelediği bilimsel anlayışın ifade tarzı olan paradigma kavramının ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Öncelikle Kuhn'un paradigma tanımını, onun bu kavrama getirdiği anlamı yorumlayanların görüşlerinin aktarılması yerinde olacaktır. Kuhn'un paradigma kavramına getirdiği anlamı, Masterman (1992, 73) ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Ona göre paradigma kavramının yirmibirten fazla anlamı vardır. Bu anlamlar şöyle özetlenebilir:

- 1- Evrensel ölçülerde bilinen bir bilimsel başarı olarak paradigma: Bu kapsamda paradigma bir süre için belli bir topluma model problemler ve model çözümler sağlayan evrensel ölçülerde tanınan bilimsel başarılarıdır.
- 2- Bir mit olarak paradigmlar: Geçmişteki gözlem ve inançların bilimsel unsurları, batıl inançlardan ayırt etmekte güçlükler vardır. Bir zamanların geçerli olan doğayla ilgili bilimsel görüşleri, bu günün geçerli olan bilimsel görüşlerden daha az bilimsel değildir.
- 3- Bir felsefe veya sorular takımı olarak paradigma: Etkili bir araştırma için bir bilimsel topluluk bazı sorulara sağlam cevaplar bulduğu kanaatine varmalıdır.
- 4- Bir ders kitabı veya klasik bir eser olarak paradigma: Bazı kitaplar döneminin problem ve yöntemlerini tanımlama işlevi görürler. Bu anlamda bu kitaplar hem taraftar hem de karşı görüşleri besler.

- 5- Bütün bir gelenek ve bazı bakımdan bir model olarak paradigmlar: Bunlar fiili bilimsel pratiğin bazı örnekleri olarak yasa teori, uygulama gibi kendi içinde tutarlı bilimsel araştırma geleneklerinin oluştuğu modeller sağlar.
- 6- Bir bilimsel başarı olarak paradigmlar.
- 7- Bir analogi (benzerliği bilgi ilkesi olarak kullanma veya benzerliklere dayalı muhakeme) olarak paradigmlar.
- 8- Başarılı bir metafizik spekülasyon olarak paradigmlar: Bir paradigma olarak kabul edilmiş bulunmak için bir teori rakiplerinden daha iyi olduğu izlenimini vermelidir; ancak karşı karşıya kalabileceği olguların tamamını açıklaması gerekmez.
- 9- Örf ve adet hukuku içinde kabul edilmiş bir cihaz olarak paradigmlar: Paradigma örf ve adet hukukunda kabul edilmiş bir yasal hüküm gibi yeni ve daha zor şartlar altında giderek daha ileri düzeyde ayrıntılarıyla tanımlama süreci için gerekli bir mercektir.
- 10- Bir araç kaynağı olarak paradigma: Paradigmların sağladığı kavramsal ve yararlı araçlar.
- 11- Standart bir örnek ve resimlerle açıklama biçimi olarak paradigma: Paradigmlar belirli bir zamanda belirli bir uzmanlık dalındaki kavramsal, gözlemsel ve araçsal araştırmalarla standart örnekler olarak açıklanmaya çalışılır.
- 12- Bir cihaz veya bir alet kullanımı (enstrümantasyon tipi) olarak paradigmlar: Teorik beklentiler gibi araçsal beklentilerde vardır ve bu beklentiler bilimsel gelişmede genellikle büyük bir rol oynarlar. Bunlar bilimin standart testleri ve standart araçlarıdır.
- 13- Bir kuraldışı kart destesi olarak paradigmlar: Bu durumda paradigma kurallarla işleyen bir yapının önüne geçerek, kuralları ortadan kaldırabilir.
- 14- Bir makine, araç fabrikası olarak paradigmlar: Bunalımların anlamı, araç yenilenmesini zorunlu kılan bir duruma gelindiğini ortaya çıkaran göstergeler olmalarıdır.
- 15- İki tarzda görülebilen bir gestalt (bilgi kalıbı) figürü olarak paradigmlar: Bilim insanları bir şeyi başka bir şey olarak görmezler, onlar bunun yerine o nesneyi sadece görürler.
- 16- Politik bir kurumlar takımı olarak paradigmlar: Politik kurumların rolünü azaltan yalnız bunalımlardır.

- 17- Yarı metafiziğe uygulanan bir standart olarak paradigmlar: problemler değişirken onlarla birlikte standartlar da değişir.
- 18- Algılamanın bizzat kendisini yönlendirebilen organize edici bir ilke olarak paradigmlar.
- 19- Genel bir epistemolojik görüş noktası olarak paradigmlar.
- 20- Yeni bir görme tarzı olarak paradigmlar: Bilim insanları sık sık daha önce belirsiz olan bir bulmacayı, o bulmacanın unsurlarının yeni bir tarzda görülmesini sağlayarak çözümü bulurlar.
- 21- Geniş bir geçerlik alanını belirleyen bir şey olarak paradigmlar: Paradigmlar aynı zamanda geniş tecrübe alanını da belirlerler.

Paradigmanın bütün bu anlamlarının birbiriyle çelişmediği açıkça görülmektedir; bir tanım diğer tanımın açıklaması bile olabilir. Bu bağlamda anlamlar arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Bu anlamları ortak başlıklar altında topladığında şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Masterman, 1992, s. 81):

1-Metafizik paradigmlar ya da Metaparadigmlar:

- Bir inançlar takımı olarak paradigma,
- Bir mit olarak paradigma,
- Başarılı bir metafizik spekülasyon olarak paradigma,
- Bir standart olarak paradigma,
- Yeni bir görme tarzı olarak paradigma,
- Algının bizzat kendisini yönlendirebilen düzenleyici, örgütleyici bir ilke olarak paradigma,
- Bir harita olarak paradigma,
- Geniş bir geçerlilik alanını belirleyen bir şey olarak paradigma,

2-Sosyolojik Paradigmlar:

- Evrensel olarak kabul edilen bilimsel bir başarı olarak paradigma,
- Somut bir bilimsel başarı olarak paradigma,
- Politik bir kurumlar takımına benzer bir şey olarak paradigma,
- Kabul edilmiş bir hukuksal hüküm olarak paradigma,

3-Artıfact ya da Construct (yapı) Paradigmlar:

- Fiilen kullanılan bir ders kitabı ya da klasik bir eser olarak paradigma,

- Araç sağlama anlamında paradigma,
- Fiili araç kullanımını anlamında paradigma,
- Dilbilimsel anlamda, gramatik paradigma,
- Tanımlayıcı olarak, bir antoloji olarak paradigma,
- Psikolojik olarak, bir gestalt figürü olarak paradigma,
- Kuraldışı kartlar deseni olarak paradigma.

Bu paradigma başlıklandırması oldukça metodolojik bir yapı içermektedir. Bu başlıklandırmadan daha somut anlamlandırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda Masterman (1970) Kuhn'un verdiği örneklerden hareket ederek, paradigma kavramını anlaşılır hale getirmek amacıyla, kavramı açıklamalı olarak anlatmaya çalışmıştır. Bunlar şöyle özetlenebilir (Akt:Doğrusöz, 1986):

1. Evrensel olarak kabul görmüş bir bilimsel çalışmanın başarısı tipik bir paradigma oluşturur. Çünkü böyle başarılı sonuçlar geniş bir çevrenin dikkatini üzerinde toplar, yeni araştırmalara ilham verir ve giderek yeni kanunların keşfine, teorilerin geliştirilmesine yol açar.

2. Bazen bir felsefe, bir spekülatif düşünce, bilimsel bir dayanaktan yoksun olsa bile, bilimsel gelişmelerin hareket noktasını teşkil ederek bir paradigma oluşturur. Örneğin, "Evreni oluşturan temel elemanlar nelerdir?" "Bunlar arasında nasıl bir etkilenme vardır?" "Bu konuda nasıl anlamlı sorular sorulabilir?" vs. gibi sorular üzerine yapılan spekülasyonlar yeni düşüncelere ve araştırmalara yol açar.

3. Temel bir ders kitabı da geniş bir bilim adamları topluluğunu etrafında toplayıp onların çalışmalarına yön vererek bir paradigma oluşturur. Örneğin Newton'un "Principia"sı ve "Opticks"i, Benjamin Franklin'in "Electricity"si gibi eserler ve benzer olarak, Churchman, Ackoff ve Arnoff'un "Introduction to Operations Research"ü bunun tipik örnekleridir.

4. Bilimsel alet veya aletler (kavramsal veya fiziksel) topluluğu, bir teknik yeni araştırmalara imkan vererek bir paradigma sayılabilir. Bir "Cyclotron" (nükleer parçacıkların hızını arttıran alet) bir "mikroskop" bunun tipik örnekleridir.

5. Bir genel epistemolojik bakış açısı, tabiat olaylarını incelemek için yeni bir yol, bir yöntem olarak bir paradigma oluşturur Desecartes' in Rasyonel Mekaniği veya Newton Dinamiği bunun tipik birer örneğidir.

6. Yeni bir görüş açısı, olaylara ve eşyaya başka bir açıdan bakış, yeni ufuk açarak bir paradigma oluşturur.

7. Bir çok bilimsel sonuç arasında benzerlik ve analogiler görüp varılan bir sentez, yeni bir düşünce tarzı, bir felsefe oluşturur, ve yeni çalışma alanları yaratır. Bu açıdan Von Bertalanffy'nin "Genel Sistem Teori"sine yol açan sentezi buna tipik bir örnek teşkil eder.

Yukarıda tanımlanmaya çalışılan paradigma kavramı için uzlaşmış bir tanım yapmak oldukça zordur. Khun'un paradigmayı tanımladığı "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" kitabına, paradigma tanımını açık olarak vermediği ve bir çok paradigma tanımı yapmış olduğuyla ilgili eleştiriler yöneltilmiştir. Kuhn, paradigma tanımını iki ayrı şekilde ve birbiriyle bağlantılı olarak ifade etmiştir. Kuhn'un paradigmaya ilişkin tanımları açıklamayı gerektirmektedir. Bu anlamda Morin (2003, 6) paradigmanın tanımlanmasının aşağıdaki çerçevede olabileceğini belirtmektedir. Bunlar:

Kavranabilirliğin egemen kavramlarının yüceltilmesi/seçilmesi. Determinist düşüncelerde düzen, maddeci düşüncelerde madde, tinselci düşüncelerde tin, yapısalcı düşüncelerde yapı, kendileriyle karşıtlık içinde olan kavramları dışlayan ya da kendilerine bağımlı kılan seçilmiş egemen kavramlardır. Bu anlamda paradigmatik seviye söylem ya da kuramla bütünleşmiş veya uzaklaştırılmış ve reddedilmiş düşünceleri seçme ilkesinin seviyesidir.

Egemen mantıksal işlemlerin belirlenmesi. Paradigma mantığının içindedir ve kendi etki alanı içine girdiğinde üstün akla uygun ve açık hale gelen mantıksal işlemleri seçer. Birleştirmeyi atarak ayırmayı alma gibi bazı mantıksal işlemlere, diğerlerini gözardı ederek ayrıcalık tanır, kendi seçtiği mantığa geçerlilik ve evrensellik kazandırır. Paradigma aksiyomu temellendirerek aynı zamanda kendini aksiyom şeklinde ifade eder.

Bu çerçeveler ışığında paradigma zorunlu kılar ve yasaklar; kavramlaştırma ve mantıksal işlemlerin seçilmesi ve belirlenmesini gerçekleştirir. Kavranabilirliğin temel

kategorilerini ortaya koyarak bu kavramların kullanılmasını denetler. Bu sayede bireyler, kendilerinin benimsediği paradigmalara göre bilir, düşünür ve davranırlar (Morin, 2003, 7).

Böylece Morin paradigma kavramını kesin ayrımlarla tanımlamayı uygun görmüştür. İlk olarak kavramın hangi söylemde veya kuramda ifade edilmişse, düşünceyle bütünleşmiş, uzaklaşmış ya da reddetmiş olacağını belirtmektedir. Diğer bir anlamda ise, paradigma kullanıldığı yerdeki mantığı anlatmaktadır. Bunu yaparken, diğer mantıklarla olan kesin ayrımı belirtir, kendi kurallarını çizer ve bu mantığa evrensellik kazandırır.

Paradigma her kuram, öğretisi ya da ideoloji içinde hem gizli hem de egemen bir rol oynar. Paradigma bilinçsizdir, bu bilinçsizliğine karşı bilinçli düşünceyi besler, denetler ve bu bağlamda aynı zamanda bilinçüstü bir özellik taşımaktadır. Kısaca paradigma, aksiyonlar olarak oluşan esas ilişkileri kurar, kavramları belirler, söylemler ve kuramları yönetir, bunların örgütlenmesini düzenler ve bunların oluşmasını ya da yeniden oluşmasını sağlar (Morin, 2003, 7).

Paradigma terimi fen ve doğa bilimlerinin yanı sıra hemen hemen bütün bilim alanlarında kullanılmış ve büyük bir yaygınlık kazanmıştır. Özellikle sosyolojide bilim insanları kendi paradigmalarını oluşturarak bilim sosyolojisi gibi yeni bir alana yönelmişlerdir. Sosyolojiden başka antropoloji, iktisat ve siyasal bilimler de kendi alanlarında geliştirdiği paradigmaları kullanmaya başlamışlardır (Güneş, 2003, 31). Hızla bütün bilim alanlarında görülmeye ve yaygınlaşmaya başlayan paradigma, eğitim bilimleri alanına da girmiş ve birçok bilim insanı, eğitim teorisini ve modellerini açıklarken görüşleri, belirli paradigmalardan etrafında sınıflandırmışlardır. Özellikle eğitim yönetimi paradigmatik bir sınıflandırmaya uygundur. Yönetim alanındaki teori ve modelleri, bilim insanları kendi paradigmalarını oluşturarak, açıklamaya çalışmışlardır. Bu açıklamaların ardından, paradigmatik özellik taşıyan bilimsel devrimlerin açıklanması, genel anlamda toplumu ve onun yeniden düzenlenmesini gerektirdiği için büyük önem taşımaktadır.

Bilimsel Dönüşümler

Yukarıda bahsedilen paradigma kavramını çerçevesinde bilimsel dönüşümlerin mantığının açıklanması gerekliliği vardır. Bu başlık altında sosyal bilimlerdeki bilimsel devrimler ve onun paradigmatik sınıflaması tartışılmaktadır. Öncelikle büyük bilimsel

devrimlerin yapısı ve bu devrimlerin sonuçlarının doğurduğu önemli değişimlerin açıklamasıyla başlamak gerekmektedir.

Dünyayı anlamamızı ve bununla tutarlı davranışlar geliştirmemizi sağlayan düşüştteki paradigmanın kökenleri, üçyüz yıldan daha fazla bir süre öncesine dayanır. Ortaçağ Avrupa'sının dünyayı metafizik bir bakış açısıyla yorumladığı dünya görüşü, eleştirel, bilimsel bir dünya görüşünü hazırlamıştır. Avrupa'nın din, politik düşünce ve örgütlenme, sanat, ekonomik etkinlik , felsefe gibi birçok alanda kendini reformlarla yenilemesi bilimdeki bakış açısında da yenilenmenin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir (Şimşek, 1997, 142). Ortaçağ tanrımerkezciliğinin yerine insancı bakışın, metafizik ve aynı zamanda dinsel sorunun yerine ahlaksal sorunun, ahiret mutluluğunun yerine eylemin konması ortaçağ anlayışının tükenişinin göstergeleri olmuştur (Koyre, 1994, 12). Bu devrimsel nitelikteki düşüncelerin oluşmasının temellerinin atılmasıyla, toplumların yapısında değişimler meydana gelmiş, ilkçağ ve ortaçağın skolastik düşüncesinin etkisi yerini bilimsel düşünce anlayışına bırakmıştır.

17. yüzyılın bilimsel devriminin egemen görüşü, doğaya geometrici bir anlayış ile bakan, evrenin matematiksel düzen ilkelerine göre yapılandığını kabul eden Platoncu ve Pythagorasçı gelenek ile doğayı mükemmel bir makina olarak kabul eden ve görüngülerin arkasındaki gizli mekanizmaları açıklamaya çalışan mekanikçi felsefedir (Westfal, 2000, 1). Bu başlayan yeni dönem akıl çağı olarak adlandırılmaktadır ve bu dönemdeki düşünceler aydınlanma adı altında toplanır. Bu düşünce dinsel açıklamaların aksine, insan aklını kullanarak kendisini yükseltebileceği fikri üzerinde temellenir (Şimşek, 1997, 143). Aydınlanma düşüncesiyle doğa olaylarının açıklamasında bilimsel araştırmaların önemi artmıştır. Artık dünyanın nasıl görüldüğü ve bilinmeyenler, bilimsel temele dayanan araştırmalarla açıklanmaya başlanmıştır.

Copernicus evrenin dünyanın etrafında değil güneşin etrafında döndüğünü, dünyanın sabit olmadığını, kendi ekseninde ve güneşin etrafında döndüğünü ileri sürmüştür. Böylece artık insanın evrenin merkezinde olmadığı anlaşılmıştır (Erçetin, 2001, 5). Kepler ve Galileo, Copernicus'un devrimini doğrulayıp tanımlamaya çalışmışlardır. Bu bilim insanlarının yaşadıkları sürece savundukları güneş merkezli düzeni benimseyenler azınlıktaydı ve bu görüşlerin benimsenmesi 17. yüzyılın bilimsel devrimlerine kaynaklık etmiştir (Westfal, 2000, 27). Descartes devrimi ile evren, akıl yoluyla eleştirilmeye başlandı. Analiz ve mantık

ile insan, bilim ve tekniklere egemen olmuş ve dünyayı kendi akıyla anlamaya ve oluşturmaya başlamıştır (Rosnay, 1998, 361). Bunlar sezgi yoluyla araştırma yapılmasının terk edilerek mekanikçi doğa felsefesinin kurulmasını başlatmıştır. Bu düşünceyle birlikte Rönesans natüralizmi reddedilmiş, sistemli bir kuşkuculukla her düşüncenin sınanmasına dayalı bir bilgi kuramı oluşmuştur. Kuşku, akılcı ilerleyen bilgi için zorunlu olmuştur (Locke, 1999, akt: Erçetin, 2001, 6; Westfal, 2000, 35). Bütün bu görüşler pozitivist/ akılcı paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşünceye ilk biçimini vermiştir (Şimşek, 1997, 143). Bu aşamada pozitivist/akılcı paradigmanın özelliklerini incelemek bütünsel olarak değerlendirme açısından önemli olacaktır.

Scwartz ve Ogilvy'e (1979) göre, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında bilimsel düşünme ve araştırmaya rehberlik eden pozitivist/akılcı paradigma şu özellikleri gösterir (akt: Şimşek, 1997, 144):

1. Gerçeklik basittir : Evren etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. Her şey parçaların toplamından oluşur.

2. Hiyerarşi düzenin ilkesidir: Sistemler en basitten en karmaşığa doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanabilir. Hiyerarşik düzen ilkesiyle toplumsal sistemlere, toplumun bazı üyelerinin ikinci sınıf vatandaş (kadınlar, azınlıklar ve farklı ırktan olanlar) olarak görülebileceği şeklinde genel anlayışlara yansımıştır.

3. Evren mekaniktir: Evren saat gibi çalışır ve mekanik bir obje ya da bir makinedir. Evren, ancak enerjisi bitince devinimini sürdürmeyi durdurur.

4. Gelecek ve yön belirlidir: Evrenin saat ya da makina gibi çalışmasından dolayı geleceği kestirilebilir. Matematiksel model ve hesaplamalarla herhangi bir sistemin davranışı önceden kestirilebilir.

5. Nedensellik ilişkisi: Evrenin Newtoncu yorumuna dayanarak parçalar arasındaki nedensellik ilişkisi biliniyorsa, bu ilişkinin sonuçları da açıklanabilir.

6. Değişim niceliksel ve birikim şeklindedir: Değişim sisteme yeni bir parça ve boyut ekleyerek, sistemi birikim yoluyla geliştirir. Niteliksel ve sıçramalı değişim çok nadirdir.

7. Nesnellik zorunluluktur: Bilme, ancak akıl yoluyla anlamayla olur ve bu anlama sürecinde gözlemci ile gözlenen arasındaki ayrım kesin çizgilerle belirlenmiştir.

Pozitivist bilim geleneksel bilimin aksine, dışarıda var olanı değişmez olarak algılamakta ve nedensellik bağları ile varolanı meşru hale getirmektedir. Pozitivist bilim gözlemlerle elde edilen ve sadece açıklayıcı özelliği olan bilgiyi aramakta, görünenle

uğraşmakta, görünmeyenle ya da görünenin altındakiyle ilgilenmemektedir. Oysa pozitivist bilimin aksine geleneksel bilimde gözlemin yararsızlığı savunulmaktaydı. Pozitivizm öncesi bilimde bilimin gerçekliği sınırlanırken, bilim insanının öznel görüşü önemlidir (Erdoğan, 2003, 27).

Newton 17. yüzyılın mekanik bilimini, başarılı bir şekilde matematikselleştirmiş bir bilim örneği olarak, en yüksek mükemmellik düzeyine ulaştırmıştır (Westfal, 2000, 179). Başka bir söylemle, özellikle doğa bilimlerinde kuram ve uygulamaya egemen olan paradigma Newton'un çalışmalarıyla başlar. Günümüzde de bilime egemen olan paradigma "Newtoncu Bilimsel Paradigma" olarak tanımlanmaktadır. Newton'un bilim paradigması büyük ölçüde makine örneğinin evrenin işleyişine uyarlanmasına dayanır (Şimşek, 1997, 145). Görüldüğü gibi bilimdeki pozitivist paradigma, fen ve doğa bilimlerine hakim olmuş ve bütün bilimsel açıklamalara, hem araştırma hem de kuramsal alanlarda, kaynaklık etmiş bir bilim anlayışıdır.

Pozitivist paradigma, doğa bilimlerinden sonra toplumbilimlerine de uygulanmaya başlanmıştır. Sosyal bilimlerdeki uygulamaların öncülüğünü Comte yapmıştır. Comte, doğa bilimlerine uygulanan ve doğayı açıklamak için kullanılan bilimsel yöntemlerin toplum bilimlerine de uygulanabileceğini ve bu yöntemle toplumsal gerçeklerin açıklanabileceğini belirtmiştir (Şişman, 1998, 398).

Günümüzde de bilimin egemen yöntemi olan pozitivist bilimin özellikleri, a) bilimin nesnel, mantıksal ve sistemli bir karakter taşıması, b) bilimin, betimleme, açıklama, ilişkiler ve nedenler bulma, bulgulara dayanarak ileriye tahmin etme ve gelişme ve ilerleme için önerilerde bulunması, c) bilimin betimleme yaparken kim, nerede, ne zaman veya ne kadar sorularına cevap araması, ne olduğunu rapor etmesi, d) bilimin açıklama yaparken ilişkiler üzerinde durması ve neden şeklindeki sorularla ilgilenmesi, e) doğrudan veya dolaylı olarak incelenemeyen şeylerin bilimsel analize uygun olmaması, f) bilimin mantıksallığının, bilimin kabul edilmiş akıl yürütme kuralları tarafından yapıldığı anlamına gelmesi, g) bilimin sistematik oluşu birbiriyle bağıntılı, uygun ve mantıkla örgütlenmiş uyumlar seti anlamında olması şeklinde sıralanabilir (Erdoğan, 2003, 32). Sıralanan bu özellikler pozitivist bilim anlayışının bilim yapma mantığını anlamada önemli verilerdir. Görüldüğü gibi pozitivist bilim, bilimi sadece gözlenebilir doğal nedenlere dayandırır. Gözlenemeyen olayları açıklamaya

yönelmez. Gerçekleri sağduyuya, geleneklere, hislere dayanarak açıklamaz. Ancak sosyal bilimlerdeki olayların açıklanması yukarıda belirtilen pozitivist yönetime göre olmayabilir.

Tierney ve Roads'a (1993) göre pozitivismdeki olgular, bu olguları kapsayan süreçlerden ve faktörlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Böylece pozitivism karmaşık olan toplumsal süreçleri, toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı ve anlamayı yeterli görmüştür. Ayrıca pozitivistler gerçeği, doğru ölçüm ve dikkatlice yapılmış sayısallaştırmayla bilinebileceğini savunmuşlardır (akt: Şimşek, 1997, 146). Pozitivist bilim anlayışının bütün alanlara yayılmasıyla, bilimsel gerçekler, bu görüşün belirlediği sınırlar içinde açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Böylece doğadaki ve toplumdaki her olay matematikleştirilme eylemi içerisine girilerek açıklanır olmuştur. Bilimdeki pozitivist görüşün altında incelenebilecek bazı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımlar da bunlar arasında değerlendirilebilecek bakış açılarıdır.

Bugün postpozitivism, postendüstriyel, postmodern, postkapitalist, postyapısalcı ve postgörgül olarak bilinen bu yaklaşımların referans noktası olarak söyleyebileceğimiz ideoloji, 17. ve 18. yüzyıllarda ortaya çıkan bu pozitivist paradigmaya dayanır. Pozitivist düşünce akıl ve gözleme dayanan bir inanç etrafında şekillenir. Pozitivism ve modernist düşünce her şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramlara ve tek doğruya yönelmiştir. Bu anlayışa göre mükemmel bilgi olasıdır ve verimlilik en temel amaçtır (Şimşek, 1997, 145). Milonoviç'e (1995) göre de postmodern düşünceyi, modern düşüncenin yeniden şekillendirilerek farklı bir biçimde sunulması olarak yorumlayanlar vardır. Postmodern düşünce her ne kadar modern düşüncenin içerisinde gelişmişse de özellikle 1980 sonrası tartışma ve çalışmalarla alternatif bir düşünce sistemi olarak da karşımıza çıkmaktadır (akt: Şişman, 1998, 399).

İşlevselci dünya görüşü toplumsal örgütlerin analizinde, davranışçı dünya görüşü de psikoloji, sosyal psikoloji ve eğitim alanlarında, pozitivist paradigmanın bir uzantısı olarak görülmektedir (Şimşek, 1997, 146). İşlevselcilik yaklaşımında tüm toplumların ve toplumsal birimlerin dengelenmeyi sağlamayı amaç edindikleri görülmektedir. İşlevselcilikte amaç, toplumun sürekliliğini sağlamak, toplumun yapısının dengeli ve uyumlu çalışmasına katkıda bulunmaktır. İşlevselci anlayış bireyleri içinde yaşadıkları çevrenin bir ürünü olarak görür (İnal, 1992, 812). Blackledge ve Hunt'a (1989) göre işlevselci dünya görüşü, eğitsel

kurumların toplumdaki rolünü hem açıklamaya hem de meşrulaştırmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımla bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantıları kurulmakta, bir yandan da okulun yapısı ve rol kuramı yoluyla öğretmen-öğrenci etkileşimi incelenmektedir (akt: Tan, 1990, 557).

Putnam (1983) evrensel yasaların keşfedilmesi amacının doğal sonucunun nedensellik olduğunu belirtir. İşlevselciliği savunanlar nedenselliğin genellenebilir bilginin önemli bir koşulu olduğunu ifade ederler. Araştırmacılar, tümevarım metoduyla çalışarak, bir dizi durumla ilgili davranış biçimlerinin kestirilmesine yönelik olarak neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışırlar (akt: Şimşek, 1997, 147).

Tan'a (1993, 67) göre işlevselci anlayıştan başka çatışmacı dünya görüşü de yapısalcı/pozitivist paradigma çerçevesinde değerlendirilebilir. Murpy ve Davis'e (1979, 85) göre çatışmacı dünya görüşünde, toplumu oluşturan kesimler arasında karşıt çıkarılara dayalı çatışma vardır ve bu çatışma toplumsal değişimi tetikler. Çatışma kuramı, sistemin karşıtlıklarını ve denge bozucu odakları bulmayı amaçlar (akt: Tan, 1990, 564). İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımların pozitivist paradigmadaki yer alması, bu yaklaşımların bilimsel yöntem ve kuramsal gerçekleri bu paradigma içerisinde açıklayıp değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımların getirdiği topluma farklı bakış açılarının, devrimsel nitelik taşımadığı şeklindeki yorumuyla, pozitivist paradigma içerisinde değerlendirilebileceği açıktır.

Pozitivist paradigma, yirminci yüzyılın başlarında etkisini kaybetmeye başlamış ve geçerliliği tartışılır hale gelmiştir. Her bilimsel devrimde olduğu gibi pozitivist paradigmadaki, bu paradigma anlayışı ile çalışan bilim insanlarının bazılarının tümüyle farklı bir dünya görüşü geliştirmesiyle, tartışmalar artmıştır. Bilimsel geçerliliği kabul edilen bazı teorilerin dayandığı temellerin, yeni teorilerle sarsılmasıyla pozitivist paradigma sorgulanmaya başlanmıştır. Örneğin, fizikte Einstein'ın "Görelilik Kuramı" gözlemcinin süreçteki etkisini ortaya koymakla eski paradigmanın önemli bir dayanağını yerinden oynatmıştır. Heisenberg'in "belirsizlik ilkesi" pozitivist paradigmanın nesnellik ilkesini ortadan kaldırmıştır. Bell evrenin bağımsız ve ayrı parçalardan oluşmadığını iddia etmekteydi. Bütün olay ve şeyler parçalanamaz bir bütünün içinde birbirleriyle bağıntılıdır. Aynı şekilde Bohm'un, "yalnızca parça bütünün içinde gizli değil, aynı zamanda bütün gerçeklik, parça içinde de gizlidir" şeklindeki ifadesi evrenin halografik resmini çizmekteydi. Aynı zamanda Scwartz ve

Ogilvy yükselen paradigmanın en önemli kısmının “dengesiz ekosistem görüşü” olduğunu belirtir (Şimşek, 1997, 148). Böylece pozitivist paradigmanın temel varsayımları çürütülmeye başlanmış, doğayı açıklamada yeterli olamayan pozitivist düşünce, yerini bırakacağı paradigmanın doğması için gerekli koşulları, istemeden de olsa, hazırlamıştır.

Descartes’çı çözümleme yaklaşımı, sistemlerin dinamiğini ve evrimini açıklamada yetersiz kalmaktaydı. Herhangi bir mekanizmanın işleyişindeki belirleyici etmenleri ayırtmaya elverişli olan Descartes’çı yaklaşım, kendi kendine yapılanma ve kendi kendine seçim süreçlerinde başarısız olmaktadır. Bu aşamadan sonra sistemsal yöntemin ortaya çıkışı geleneksel çözümlemeci yaklaşımı tamamlar niteliklere sahipti. Sistemler arasındaki bağlantılar, onların örgütlenme düzeyleri ve etkileşimlerinin dinamiği üzerinde yoğunlaşmayla, karmaşıklığı daha iyi betimlemeği ve özellikle ona müdahaleyi daha etkili olarak yapabiliyordu (Rosnay, 1998, 19).

Pozitivist paradigma çerçevesinde oluşturulan ve yukarıda açıklanmaya çalışılan bu yaklaşımların toplumsal ve çevresel sistemlere bakış açıları, sorunları çözmeye ve olguların nedenlerini açıklamaya yeterli olamamıştır. Artık yeni bakış açılarına ihtiyaç vardır. Rasnoy’a (1998, 20) göre bu yeni yaklaşım, karmaşık bilimlerin eseri olan kaos kuramı ve kendiliğinden yapılaşma kuramıdır. O bu yaklaşımı, “doğanın büyük değişmez yasalarını ortaya çıkaran ve bunların genelliğini gözler önüne seren birleştirilmiş yapı” olarak tanımlar. Sistem yaklaşımı karmaşıklığı daha iyi anlamayı sağlayan betimlemeyi, öğretici bir yöntemdir; yeni yaklaşım ise karmaşıklığa etkide bulunmak için yollar önermektedir.

Rasnoy (1998, 21) doğayı anlamının yeni biçiminin çözümleme yoluyla değil, birleştirme (sentez) yoluyla olduğunu belirtmektedir. Oysaki Descartes’in çözümlemeci yaklaşımında dünyanın karmaşıklığını anlamının yolu, bütünü basit öğelere parçalamaktır. Bu çözümlemenin olumsuzluğu, bütünü parçalayarak konuları ayırması, birbirinden yalıtması ve dağıtmasıyla, bilgiyi bölümlere ayırmakta böylece bilginin gerçek bir sentezi yerine bir disiplinler dizisi oluşmaktaydı. Parçacıklara ayrılmış, kompartımanlara bölünmüş, mekanistik, ayırıcı, indirgemeci akıl, karmaşık dünya bütününe ayrı ayrı parçalara bölüyor, sorunları parçalıyor, bağlı olanı çözüyor, çok boyutlu gerçeği tek boyut haline getiriyor (Rasnoy, 1998, 37). Böylece etkisi ve geçerliliği tartışılan pozitivist paradigma artık terk edilmeliydi. Çünkü, bu paradigma, doğayı ve toplumsal olayları açıklamada yetersiz kalmıştı. Gelenen bu aşamada pozitivist ötesi bir paradigmaya ihtiyaç doğmuştur.

Scwartz ve Ogilvy'e (1979) göre pozitivism ötesi paradigmlar aşağıdaki nitelikleri gösterir (akt: Şimşek, 1997, 148):

1. Gerçeklik karmaşıktır. Bütün sistem ve olguların temel özelliğı değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşimdir. Bütün sistemler kendine özgü özellikler geliştirir.
2. Heterarşi düzendir. Sistemlerin heterarşik düzeni, onların önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılıkta, etkileşimde ve hareketlilikte olmasıdır. Sistemler hiyerarşik ve piramitsel yapılar değildir.
3. Evren holografiktir. Evrende bulunan her şey birbiriyle bağlantılıdır ve her parça bütünü bilgisini taşır. Evrenin bileşenlere ayrılması ve tekrar birleştirilmeyle mekanik bir anlama gerçekleştirilemez.
4. Gelecek ve yön belirsizdir. Geleceğin belirsiz olması doğanın koşuludur. Ancak olasılıklar bilinebilir, kesin sonuçlar bilinemez.
5. İlişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellik vardır. A, B'ye neden olmak yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişir.
6. Değişim morfogeniktir. Düzensizlik ortamı düzeni doğurabilir. Sistemler, nicel olmaktan ziyade daha çok nitel değişime neden olacak biçimde çeşitli, açık, karmaşık ve karşılıklı olarak nedensel ve belirsizdir.
7. Gözlemci belli bir perspektife sahip katılımcıdır. Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve mesafeli değildir. Nesnelliğin yerine perspektif vardır. Perspektif nereden baktığımızı ve ne gördüğümüzü etkiler. Tek başına bir disiplin bütünü görmeyi sağlamaz. Bütünü görmek çoklu perspektifler yoluyla olabilir.

Görüldüğü gibi yorumcu paradigma, pozitivist paradigmanın tek doğrusu yerine gerçekliğı karmaşık olarak nitelermektedir. Yorumcu yaklaşım, pozitivismin hiyerarşik düzeninin yerine, heterarşik yapılanma üzerinde odaklanmış, düzen ilkesinin hiyerarşi olmadığı karmaşıklık olduğunu vurgulanmıştır. Decartes'in bütünü parçalayarak, birimlere ayrılmayla evrenin daha iyi anlaşılacağı düşüncesi yerine, yorumcular parçaların bütünü görmeye engel olduğunu belirterek, parçaların birleştirilmesiyle doğanın anlaşılabilirliği düşüncesindedirler. Bunun anlamı disiplinlerarası bir yöntemin hakim olması demektir. Pozitivist paradigmada gelecekteki kesin sonuçların kestirilebileceği tezi, yorumcu paradigma ile ortadan kalkmakta ve belirsizlik içindeki gelecek hakkında kesin yargılarla açıklamalar

yapmanın yanlışlığı vurgulanmaktadır. Ancak geleceğe ilişkin olasılıklar belirtilebilir. Yorumcu paradigma ile sistemlerin nicel değişimlerinin yerini, nitel değişimleri almıştır.

Bütün bu bilimsel dönüşümleri açıkladıktan sonra sosyal bilimlerdeki paradigma değişimini açıklamak yerinde olacaktır. Tan'a (1993, 70) göre yorumcu olmayan paradigma, sosyal bilimlerin doğa bilimleriyle aynı mantıksal ve yöntemsel temellere dayandığını savunmaktadır. Çünkü toplumda da doğadaki gibi, insanların istençleri ve bilgileri dışında varolan düzen nedensel ilişkilerle kurulmuştur. Bu nedensellikler bilinçli olmayan eylemlerle değiştirilemez. Bu nedenselliklerin değiştirilmesi için doğa bilimlerinde olduğu gibi sosyal bilimlerin de bilimsel yöntemlerle keşfedilip açıklanması gerekmektedir. Comte ve Durkheim geleneği bu yaklaşımın örneğini oluşturur. Şimşek de (1997) sosyal bilimlerle uğraşanların yirminci yüzyılın başından itibaren insan, toplum ve kültürleri, doğa ve fen bilimlerinin ilke ve yöntemleriyle araştırdığını, insanların ve toplumların davranışlarını pozitivist paradigmaya uygun olarak, nedensellik ilkesinden yola çıkarak açıklamaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Yorumcu yaklaşım manevi amaçları açısından Herder'e ve Alman Romantizmi'ne kadar uzanır. Ama bu yaklaşım her yere yayılmış ve başka ülkelerin bilimsel ilerlemesini de etkilemiştir (Gadamer, 1990, 84). Herder tarihte ve toplumda insanların kendi istençli ve amaçlı eylemleriyle oluşan gerçeklik dışında bir gerçeklik olmadığını savunmuştur. Herder'e göre geçmişte nedensel açıklamalara uygun yasalar yoktur; her olayı tek, bireysel gerçekliği içinde anlamak ve değerlendirmek gerekmektedir. Weber, dışsal gözlem yöntemlerine ağırlık veren pozitivist yaklaşımların aksine insanların anlama yoluyla incelenebileceğini savunmuştur (Tan, 1993, 72).

Yorum sanatının amacı, evrensel olanın ve kanunların keşfedilmesi değil, belli bir bağlamın ve dünyanın açıklanmasıdır. Yorumcu sosyal bilim, insan bilimlerine egemen olagelmış mantıksal ampirizme bir alternatif olarak gelişmiştir. Yorumcu yaklaşım, insan bilimlerindeki krize bir cevap olarak, incelenen ile inceleme araçları arasında ilişki kurma anlamında derin bir yeniden kurma işlevi görmelidir (Rabinow ve Sullivan, 1990, 9). Yorumcu paradigma geleneği irdeler ve değiştirmeye yönelir. Çünkü gelenek, değişimin ve gelişmenin önünde engeldir. Bilimsel dönüşümler de çoğunlukla geleneğin sorgulanmasıyla ortaya çıkmıştır.

Düşüşte olan ve yükselen paradigmalara ilişkin temel konular Tablo-2’de gösterilmektedir.

Tablo-2

Düşüşte Olan ve Yükselen Paradigmalara İlişkin Temel Dönüşümler

Pozitivizm/Akılcı paradigma	Pozitivist Ötesi/Yorumcu
Pozitivist, Akılcı, Modern, Görgül, Yapısalcı, Newtoncu	Pozitivizm ötesi, Yapısalcı ötesi, Modern ötesi, İşlevselci ötesi, Yorumlamacı
Mekanik dünya görüşü	Holografik dünya görüşü
Önceden kestirilebilirlik	Önceden kestirilemezlik
Genellenebilirlik	Durumsallık
Evrenselcilik	Özne merkezli
Nesnel gerçeklik	Öznel gerçeklik
Büyük söylemler, büyük kuramlar, tek doğru	Çoğulcu
Mükemmel bilgi	Eksik bilgi
Nesnelleştirme	Görüş açısı
İndirgeme	Bütünsellik
Ölçme	Katılım
Nicelleştirme	Nitelleştirme
Evrensel yasalar	Duruma özgü bulgular
Değer-katıksız sonuçlar	Değer-katıklı sonuçlar
Deneysel süreçler	Katılım temelli süreçler
Bilgi keşfedilir, ortaya çıkarılır	Bilgi yorumlanır ve oluşturulur

Şimşek (1997, 158).

Günümüzde Newtoncu mekanik ve statik görüş yerini, her şeyin dinamik akışın bir parçası olduğu düşüncesine bırakmıştır. Dünyadaki her şey, bir diğerine hassas ve karmaşık ilişkiler ağıyla bağlıdır. Artık geleceği önceden kestirme yerine olasılıkları kestirme vardır. Tek doğru yerine, bir çok doğrunun olabileceği düşüncesi hakimdir. Bilginin mükemmel olacağı düşüncesi yerini, eksik olabileceği görüşüne bırakmıştır.

Gelenek her zaman içinde problemleri barındırır. Geleceğe doğru ilerleme, geleneğin sürekli irdelenip, kendimize maledilerek aşılmasıyla olur. İnsan dünyasına yorumcu paradigmanın hedefi, bu tür irdeleme alışkanlıklarını geliştirmekle, hem geçmişe hem geleceğe açık kalmaya mahkum olduğumuzu belirtmektir. Yorumun amacı yalnızca daha fazla yorum üretmek değil, kendi ötesine geçerek insan varoluşunun temel teorik, pratik ve estetik sorunlarına yükselmektir (Rabinow ve Sullivan, 1990, 13).

Bilton'a (1991, 512) göre yorumcu paradigma, doğa bilimleri alanında uygulanan pozitivist, nicelci, metrik ölçümlere dayalı, olgu ve kanıtlamalarla geçerli kılınan araştırmalar ve kullanılan bilimsel yöntemlerin benzer biçimde tarihsel-toplumsal geçerlik alanlarına uygulanmasını reddeder. Dilthey'e göre insan bilimi, anlamlı davranışın içsel bilgisiyle ilgilenirken, doğa bilimleri, dışsal olayların nedensel açıklamalarına yönelirler (akt: inal, 1994, 689).

Canlı fenomenlerin bile sürekli değiştiği bir ortamda nesnelere yalıtılmış bir tür sabit stok gibi var oldukları düşünülemez. Her şey enerjidir ve enerji sürekli olarak dönüştürülür. Her dönüştürme işlemi, oluşum sürecinde olan her şeyi etkiler. Sabit stoklara dayalı bir bilimin yerini, dinamik akışlara dayalı bir bilimin alması, stoklara dayalı bir enerji çevresinden, akışlara dayalı bir çevreye geçmek üzere olduğumuz için bir tesadüf değildir. Bilimsel varsayımlar, yeni enerji çevresindeki değişimleri yansıtacak biçimde değişmektedirler (Rifkin ve Howard, 1997, 251). Bilimsel düşüncede meydana gelen bu dönüşümler, aslında açık sistem olan ve çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan sosyal bilimleri, yorumcu yaklaşımla düşünmeyi ve açıklamayı beraberinde getirmiştir.

Örgütler ve Yönetim Açısından Paradigmalar

Eğitim yönetimindeki paradigmalara geçmeden önce örgüt ve yönetim açısından paradigmalara ne olduğu ve bu anlamda bilimdeki paradigmalara örgüt ve yönetime nasıl yansıtıldığını açıklamakta yarar vardır.

Gioia ve Pitre'ye (1990, 585) göre örgütler açısından paradigma, örgütün doğası konusundaki temel inanç ve sayıtlıları yansıtan genel bir bakış açısı veya düşünme biçimidir. Daha açık bir ifadeyle belirtmek gerekirse paradigma, örgüt fenomeninin ontolojik doğasına ve bu fenomenin epistemolojik yönden nasıl bilinebileceğine ilişkin, metodolojik açıdan da

nasıl araştırılacağına ilişkin sayılıları içermektedir (akt: Şişman, 1998, 397). Bu anlamda örgüt ve yönetim paradigmalarının farklı sınıflandırmasını yapmak mümkündür.

Prefer (1993), örgütsel bilimde paradigma azlığına dikkat çekmiş, Canella ve Paetzold (1994) ise, tek bir paradigma ile yapılacak olan sınıflandırmanın, sınırlandırıcı ve elitist olduğunu belirterek, iyi bir paradigma ya da metakuramın, örgütsel bilimde, bazı boyutlarının olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu boyutlar (Vancouver, 1996, akt: Balcı, 2003, 28):

1. İndirgeme yapılmadan alanın mikro (insan), makro (sosyal örgüt) ve bu ikisi arasındaki etkileşimi betimleyen bir çerçeve sağlama,
2. Alanın davranış, biliş ve duyuş gibi fenomenlerine yönelik olan, bireyler durumlar ve davranışlar arasındaki dinamik etkileşim süreçlerinin bir modelini sağlama,
3. Araştırmacılara, araştırma fikirleri verme ve yeni araştırma alanları gösterme olarak belirtilebilir.

Morgan (1998, 13) örgütlerin yapılarının okunmaya ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Örgütleri okuma ve onu anlamlandırma, örgütü çözümlenmede ve sorunların üstesinden gelmede büyük kolaylık sağlayacaktır. O, bütün örgüt ve yönetim teorilerinin, örgütleri kısmi olmakla birlikte ayırt edici olarak gösterebileceğini, “bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi” olarak tanımladığı metaforlar aracılığıyla açıklamıştır. Dalin’e (1998, 30) göre Morgan’ın örgüt imajları, örgütlere farklı bir perspektiften bakmanın olanaklı olduğunu göstermiştir. Yine Moxnes (1993), örgütlerin ve grupların doğasına ışık tutması bakımından, mitoloji ve hikayeler gibi farklı imajlarla ilgilenmiş, örgütlerdeki insan etkileşimleri üzerinde çalışmalar yapmıştır (akt: Dalin, 1998, 30).

Paradigmalar, onlar ile ilgili araştırma teknolojisinin çeşitli tiplerine sahiptir. Paradigmaların yorumlayıcı tipi araştırma tekniklerine yönelmiştir, ölçmeden kaçınmıştır ve onun yerine zengin bir gelişmeyi kasetmektedir ve belirli alanlarda ve kültürde birbirinin içine giren perspektif olarak bilgilendirilmektedir, onlar incelemelerdir. Ancak paradigmalar, araştırma tekniklerinin basit koleksiyonundan daha çoktur. Burrell ve Morgan’ın paradigma analizlerinin anahtar anlayışlarından biri, onun düşünce ve değerlerde odaklanması anlaşılır, bu araştırma tekniklerinin kullanılmasının altına destek koyar (Collins, 1996). Görüldüğü gibi paradigma kavramsal anlamda, örgütleri çözümlenmede ve onların yapılarını anlamada kolaylıklar sağlamaktadır. Aynı zamanda paradigma sadece araştırma yöntemlerindeki

değişmeyi ifade etmez. Kuram ve yaklaşımların (benzerlikleriyle birarada bulunabileceğinden dolayı) ifade edilmesi için de paradigmalardan yararlanır. Bu anlamda paradigma, kuram ve yaklaşımları bütünleştirir, biraraya getirir ve anlamayı kolaylaştırır.

Şişman (1998, 397) örgüt ve yönetimin doğasını açıklayan paradigma ve yaklaşımların nesnel-öznel, pozitivist- yorumsamacı, yapısal-işlevsel, eleştirel-postyapısal, modernist-postmodernist sınıflandırmalar olduğunu belirtmektedir.

Burrell ve Morgan örgütleri sınıflamayı paradigmatik olarak yapmıştır. Onların yaptığı bu sınıflamadaki paradigmlar, işlevsel, radikal yapısalcı, radikal hümanist ve yorumsamacı olarak belirtilebilir (Şişman 1998, 397). Diğer bir sınıflandırma Erçetin'in (2001), Rasnoy'un (1998) doğayı anlama ve geleceği kurgulama olarak belirtilebilecek beş paradigmanın örgüt ve yönetime uyarlamasında görülebilir. Şişman (1998, 397) kültür ve örgüt kültürü ile ilgili çalışmalarla, örgüt ve yönetim kuramlarının yeniden ele alınarak sınıflandırma yapıldığını belirtmiştir. Şimşek (1997) ise, bilimdeki paradigma değişimine paralel olarak örgüt ve yönetimdeki paradigmatik sınıflandırmayı, pozitivist ve yorumcu olarak ele alıp incelemiştir. Yine böyle bir sınıflandırma Balcı (2003, 31) tarafından yapılmış ve örgüt ve yönetime bakış açıları, iki temel paradigma olarak kabul edilen pozitivist ve yorumcu paradigma başlıkları altında incelenmiştir. Morgan'a göre örgütleri açıklamakta kullanılan metaforlar, paradigmların doğasının anlaşılması için yararlı birer araç olabilirler (Propat, 2002).

Bu çalışmada yukarıda belirtilen sınıflandırmaların bir sentezi yapılarak, eğitim yönetimi iki genel paradigma olan pozitivist ve yorumcu paradigma sınıflandırması içinde incelenmiştir. Dalin'in (1998, 31) de belirttiği gibi eğitim yönetiminde tek bir teorinin, örgütlerin doğasına dair her şeyi açıklayamadığı ve örgüt çeşitlerinin hepsine aynı teorinin uymadığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, bütün metafor, kuram ve yaklaşımlar incelenmiş, eğitim yönetimindeki bu gelişmeler iki paradigma başlığı altında açıklanmaya çalışılmıştır.

POZİTİVİST/AKILCI/YAPISALCI PARADİGMALAR

Pozitivist paradigmalara geçmeden önce tarihteki yönetim anlayışlarını özetlemek uygun olacaktır. Böylece yönetimin geçirdiği aşamalar daha iyi anlaşılacaktır.

Yönetim konusundaki ilk bulgular, milattan önce 3000 yıllarında bugünkü Irak'ta bulunan Ur şehrine dayanmaktadır. Burada, Sümerlere ait pazarlardaki alışveriş işlemleriyle ilgili yazılı belgelere rastlanmıştır. İlk Mısır papirüslerinde, milattan önce 1300'lü yıllara dayanan çevirilerde, bürokratik olarak yapılanmış bir örgütlenme yapısı olduğu görülmektedir. Yine benzer kayıtlardan Çin'de Hebrews kuralları konulması örgüt düzenlemeleri için ilk örnekler sayılabilir (Pindur, Rogers ve Kim, 1995).

Higgins'e (1991, 33-56) göre, milattan önce 400'lü yıllarda Sokrates yönetimi, teknik bilgi ve tecrübeden ayrı bir beceri gibi tanımlamıştır. Griffin'e (1990, 29-55) göre, Plato yönetimi ve aynı zamanda uzmanlığın ilkelerini ilerletmiş ve yönetimi ayrı bir sanat gibi tanımlamıştır. Plato, genç devlet adamlarının dikkatli karar vermek için eğitimle beceri kazanabileceklerini belirtmiştir. Osigweh, (1985) Milattan sonra 284 yılında Roma imparatoru Diokletion'un, imparatorluğu içerisindeki 101 şehirdeki 13 piskoposluk bölgesini yeniden düzenleyerek, örgütteki hiyerarşiyi başlattığını belirtmektedir. Bu sıkı otoritenin başlamasıdır. Roberts (1987) Hun kralı Attila'nın kendi kabilesi etrafında Hun kabilelerini birleştirerek, örgütün amaçlarını başarmayı, diğerlerinin eylemlerini idare etmenin sorumluluğunu alarak kabul ettiğini belirtir. Onun liderlik ilkelerin bazıları bugün yönetimde hala kullanılmaktadır. İlk Katolik kiliseleri bölgesel örgütler olarak papa, rahip sınıfı ve insanlar için açık sorumluluklar belirleyerek sıkı bir hiyerarşi uygulamıştır. Uzmanlık, iş tanımları, personelin zorunlu hizmetleri aynı zamanda kilisenin yaptığı ilk uygulamalar olarak bilinmektedir (akt: Pindur ve diğerleri, 1995).

Yönetimin ilk ortaya çıkışı görüldüğü gibi, devlet yapılarında ve inanç örgütlerindedir. Devlet yapısında ortaya çıkan yönetim uygulamaları ticaret, savaş ve halk idaresinde, inanç sisteminde ise dini yaymak için din adamlarının örgütsel yapı içinde emir-komuta birliğinin oluşmasında kullanılmıştır.

MEKANİSTİK ANLAYIŞ VE ÖRGÜTLER

Mekanistik anlayış, bilimsel düşüncenin evriminde önemli bir dönüm noktasını oluşturur. Bu anlayış, evrendeki her şeyi matematiksel olarak açıklamaya çalışmaktadır. Mekanistik anlayışta insan fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri, varoluş ve yaşayışıyla, örgütler yapıları ve işleyişleriyle bu matematiksel düzenin ve kusursuz makinenin bir parçası durumundadır. Bu anlayış endüstri devriminin sonuçları ile pekişince klasik yönetim

yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Erçetin, 2001, 29). Şimşek (1997, 176) örgütlerin yönetiminde görülen matematiksel durumu, bu dönemdeki bilimsel düşünce olan pozitivist paradigmanın tüm alanlara olan etkilerinden kaynaklandığıyla ilişkilendirmektedir. Mekanistik anlayış çerçevesinde klasik yönetim yaklaşımları (bilimsel yönetim, bürokrasi) genel yönetim teorileri, davranışsal yönetim yaklaşımları ve nicel yönetim yaklaşımları değerlendirilebilir.

Klasik Yönetim Yaklaşımları

Klasik yönetim yaklaşımları mekanistik anlayış çerçevesinde değerlendirilebilir. Klasik Yönetim yaklaşımları en eski ve en geniş yönetim tarzı olarak kabul edilmektedir.

Yönetime bu yaklaşımlar, örgütlerin yönetimine bilimsel ve rasyonel bir çaba sağlamak amacıyla, 1885 ile 1940 arasında görülmektedir. Bu yaklaşımlar, insanların evlerde ve küçük dükkanlarda el emeği ile iş yapmasını bitiren, insanların fabrikalarda birlikte çalışmasına yol açan, endüstri devrimi ile başlamıştır. Endüstrileşme, etkili planlama, örgütlenme, bütün iş etkinliklerinin etkili kontrolü gibi çeşitli gereksinimler doğurmuştur (Pindur ve diğerleri, 1995). Morgan'a (1998, 27) göre endüstri devrimi ile ortaya çıkan düşünce, makinelerin bulunması ve çoğalmasıyla örgüt anlayışlarını da tamamen makineleştirmiştir. Böylece hayatı bürokratikleştiren ve rutinleştiren eğilimler ortaya çıkmıştır.

Klasik yönetim yaklaşımları, bilimsel yönetim ve genel yönetim (bürokrasi) olarak iki şekilde değerlendirilebilir. Bilimsel yönetim verimliliği arttırmayı merkeze alırken, genel yönetim teorisi, örgütlerin toplam varlığını incelemeye ve çalışanları daha etkili ve verimli yapmanın yollarına odaklanır. Normal olarak bu düşünce çerçevesinde klasik yönetim hareketi 1885 ten 1940 lara kadar örgütlerde uygulanmıştır. Son yıllarda klasik yönetim teorisinde, örgütsel etkililiği ve verimliliği tekrar sorgulayan ve üretkenlik artışında maliyeti azaltan bir yöntem olarak, yenilenme olmaktadır (Pindur ve diğerleri, 1995). Klasik yönetim hareketlerinin ortaya çıkışı endüstri devrimiyle olmuştur. Makinelerin üretimde kullanılması, büyük işyerlerinin oluşmasını beraberinde getirmiştir. Bu işyerlerinde çalışanların daha iyi ve etkili yönetilmesini gerektirmiştir. Böylece insanlardan daha çok verimin nasıl alınacağı araştırılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır.

Bilimsel Yönetim / Bilimsel İşletmecilik

1796'da buhar makinesinin mucitleri tarafından kurulan dökümhanenin yöneticileri, çeşitli yönetim teknikleri içeren sistemli uygulamalar yapmıştır. Bu uygulamalar; pazar araştırması ve pazar tahmini, makine yerleştirme ve iş akımı gereksinimi planlaması, çalışılan yerin planlanması, üretim süreçlerini standartlaştırma ve ürünün parçalarının standardizasyonu olarak sıralanabilir. Watt and Boulton, muhasebe ve maliyet analizleri yaparak, istatistik ve kayıt sistemleri ile her bir bölüm için imal edilen her bir makinenin getireceği kazancı ve maliyetlerini hesaplamışlardır. Watt and Boulton, işçi ve yönetici eğitimi ve geliştirme programları hazırlamışlardır. Çalışanların sınavla alınmasını önermişlerdir (Pindur ve diğerleri, 1995). Böylece ilk işletmelerin nasıl yönetileceği ile ilgili düzenlemeler sayısal temele dayanmakta ve çalışılan işyerini ve çalışanları standartlaştırma eğilimleri görülmektedir.

İşyeri sahipleri ve mühendisler, yeni makinelerin verimli işlemesi için, çalışmanın tasarımı ve denetiminde önemli değişiklikler yapmanın gerekli olduğunu görmüşlerdir. Smith (1776) işbölümünün önemini vurgulamış ve onun düşünceleriyle yöneticiler, çalışanların karar inisiyatifini azaltarak, kontrolü makinelere ve denetimcilere vererek verimliliği arttırmaya çalışmışlardır. İşyerinde yeni prosedürler ve teknikler geliştirilerek, çalışanlar katı kurallara uymak zorunda bırakılmış, sıkı disiplin uygulanmıştır (Morgan, 1998, 27). İşyerlerindeki bu gelişmenin ardından, verimliliği sağlayarak karlılığı artırma girişimleri oldukça önem kazanmıştır.

Owen, modern personel yönetiminin kurucusu olarak bilinmektedir. Owen, çalışılan yerin, fiziki koşullarının geliştirilmesinde, çalışan çocukların çalışma yaşlarının yükseltilmesinde, çalışanlar için işyerlerinin yemek çıkarmasının sağlanmasında önemli çalışmalar yapmıştır. Owen, maliyetine satışlar yapmak için, fabrika satış mağazaları kurmuş, çalışanlar için çeşitli işyeri aktiviteleri geliştirmiş ve çalışanlara ev yapmıştır. Babbage, işyerlerinde iş bölümünün olması gerektiğini savunmuş, çalışanlar arasındaki iletişimle ilgilenmiş, kar paylaşımı sistemiyle ilgili önemli çalışmalar yaparak, çalışanların verimliliğini arttırmak yoluyla yüksek kar elde edilebileceğini belirtmiştir. Yine aynı tarihlerde Poor, demiryolları ile ilgili bir çalışmada, demiryollarının karlılığının artırılmasının etkili yönetimle olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Poor, bireyin yapacağı bir işten sorumlu

olabileceği bir yönetim yapısı geliştirmiştir. Oluşturulan bu sistem ile örgütlerdeki iletişim sistemi, yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşmeye başlamıştır (Pindur ve diğerleri, 1995).

Yukarıda özetlenilmeye çalışılan yönetim yapıları, sanayi devrimi ile birlikte örgütsel yapılardaki değişimin ilk örneklerini oluşturmaktadır. Aile ortamında el emeği ile üretilen ürünlerin yerini makinelerle üretimin almasıyla, büyük işyerleri kurulmuş ve üretim sınırlı sayıda ve az olmaktan çıkıp büyük miktarlara ulaşmıştır. Öncelikle bu işyerlerinde makinelerin ve teknolojinin geliştirilmesi birincil amaç olmuştur. Ancak daha sonra çalışanların örgütlenme biçimleriyle ilgilenilmiştir. Bu gelişme büyük işyerlerinde çok sayıda personel çalıştırılmaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Üretimdeki verimliliği artırma çalışmalarıyla, karlılığı yükseltme amaçlanmış, çalışanların daha verimli olmasının sağlanması için ilk çalışmalar başlamıştır. Belek'e (1999, 56) göre Taylor bilimsel yönetim yaklaşımını bu gelişmeler ışığında geliştirmiş ve bir anlamda emek örgütlenme biçimleriyle ilgilenmiştir.

Yirminci yüzyılın başlarında verimlilikle ilgili yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yıllarda işler genişlemiş ve yüksek karlar elde edilebilir hale gelmiştir. İşgücün niteliği ise düşüktür. Taylor 1880' lerde bir çelik şirketindeki maliyet kontrolü ve iş metotları analizleri yapmıştır (Greenwood, 1974). Taylor işyerlerinde uygulanmak üzere bilimsel yönetimin ilkelerini geliştirmiştir. Bu ilkeler, yirminci yüzyılın ilk yarısında kullanılmış ve birçok bakımdan günümüzde bile etkileri görülmektedir. Taylor'un geliştirdiği beş ilke şöyle özetlenebilir (Morgan, 1998, 35; Winder, 2003, 32):

1. İş örgütlenmesinin, bütün sorumluluklarıyla işçiden yöneticiye aktarılması,
2. İşin yapılmasının en verimli biçimini belirlemede bilimsel yöntemlerin kullanılması,
3. Tasarlanan işin yerine getirilmesi için en uygun kişinin seçilmesi,
4. İşin verimli bir şekilde yapılması için işçinin eğitimi,
5. İş prosedürlerinin izlenilmesi ve gerekli sonuçlara ulaşılması için işçi performansının izlenmesi.

Başaran'a (2000, 47) göre bilimsel yönetim, bir işin yapılmasıyla ilgili en kestirme yolunun olduğunu, bu kısa yolun bulunmasıyla işe harcanan zamanın, emeğin giderek azalacağını, böylelikle işin daha etkili yapılacağını, üretimin artacağını savunmuştur. Ancak yukarıda sıralanan ilkelerden de anlaşılacağı gibi, örgütte yapılan işlerle ilgili olarak

çalışanlara inisiyatif tanınmamıştır. Çalışanlar yaptıkları işi yöneticilerden aldıkları kesin emirler doğrultusunda yapar olmuştur. Çalışanlar, tasarlayan değil tasarlanan, yapan değil yaptırılan, işi denetleyen değil sürekli performansı değerlendirilendir.

Fişek'e (1979, 38) göre bilimsel yönetimin kuramsal yapısının ve uygulamalarının önemli bazı eksiklikleri vardır. Bilimsel yönetim ile, örgüt sorunlarına mekanik biçimde yaklaşmış, insan olgusu gözardı edilerek, verimlilik artışı temel alınmıştır. Yine, bilimsel yönetimle, örgütsel davranışı etkileyen toplumsal ve psikolojik değişkenler görmezden gelinerek, bireyin herhangi bir üretim aracı gibi kullanılabileceği varsayılmıştır. Bu anlamda Bursalıoğlu da (1994, 16) klasik kuramların davranış bilimlerinden yeterince yararlanmadığını belirtmektedir.

Bilimsel yönetimin olumsuzluklarını gidermek amacıyla, Taylor'un yönetim anlayışını devam ettiren Gantt, işyerinde ücretlere teşvik programı uygulamış, ikramiyelerle işin daha kısa zamanda tamamlanılmasını sağlamıştır. Gant, işyerindeki kontrol tekniklerini basit bir çubuk grafikte yapmış ve bu grafikleştirmeyle iş planlamasını gerçekleştirmiştir (Winder, 2003, 32). Yine Taylor'un takipçilerinden olan Gilbreth, yapılacak her iş için standart hareket katologları hazırlamıştır. Bu sayede işçilerin bir işi ne kadar kısa zamanda yapabilecekleri çizelgelerle izlenmeye başlanmıştır (Pindur ve diğerleri, 1995). Görüldüğü gibi Taylor'un takipçileri de en az maliyetle en fazla kar etme eğilimini gerçekleştirecek düşünceleri savunmaktadırlar. Bu amaçla çalışanlara maddi güdüleme unsurlarıyla yaklaşmışlardır. Ayrıca işler en ince ayrıntılarına kadar yönergelerle belirlenmiş, çalışanlar işleriyle ilgili düşünce üretememişlerdir.

Taylor'un geliştirdiği bilimsel yönetim ile pozitivist yönetim paradigmasını birleştiren önemli özellikler bulunmaktadır. Pozitivist bilim anlayışındaki kesinlik, değişmezlik ve nesnellik bilimsel yönetimde de kendini göstermiştir. Çalışanların bir işi görmesi için gereken uygun süre ve onlara ödenecek uygun ücretin belirlenmesinin bütün işyerlerinde ve her zaman geçerli olduğu görüşü kesinlik, değişmezlik ve nesnelliğin açıkça ifade edilmesidir. Böylelikle Taylorizm'in pozitivist yönetim paradigmasının başlangıcı olduğu söylenebilir.

Bürokrasi

Mekanistik yaklaşım, Weber'in geliştirdiği bürokrasi kuramında da görülmektedir. Bush (1995) bürokrasi modelinin mekanik sistemler gibi olduğunu belirtmektedir. Morgan

(1998, 29), Weber'in makinenin üretimi rutinleştirmesi gibi bürokratik yapının da yönetme sürecini rutinleştirdiğini vurgulamaktadır. Weber'in bürokrasi tanımı, kesinliği, hızı, belirginliği, düzenliliği, güvenilirliği ve saptanmış bir görev bölümünün yaratılmasıyla sağlanan verimliliği ve ayrıntılı kuralları öne çıkarmaktadır. Morgan'a (1998, 340) göre Weber, bürokrasiyi örgütlerin ve toplumsal tahakkümün özel bir biçimi olarak görmekte ve tahakküm yapılarının yaratılıp sürdürülmesinde bürokratik örgütlerin rollerine ilgi duymaktadır.

Weber'in düşünceleri örgütlerde büyük etkilere neden olmuştur. O, örgütsel ilkeler belirlemiş ve bu ilkelerin uygulandığında yüksek üretim gücünün olabileceğini belirtmiştir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Dalin, 1998, 32):

1. Hiyerarşik Yapı: Örgüt bir piramittir. Bu piramidin tepesinde bir kişi bulunur ve onun otoritesi altındakileri kapsar. Örgütte iletişim sistemi yukarıdan aşağıya doğrudur.
2. Uzmanlaşma: Bir örgütte herkesin her şeyi öğrenmesi ve bilmesi karmaşıklığı arttırmakta ve verimi düşürmektedir. Bu nedenle her birey yeterlik, ustalık, deneyim ve özellikleri temeline göre işlere ayrılırsa büyük verim sağlanacaktır.
3. Rol Yapıları: Karar ve eylemler kesin roller tarafından idare edilmektedir. Roller ve prosedürler belirlenmelidir. Rollerin belirlenmesiyle işte tekdüzelik ve durgunluk olacaktır.
4. Resmi İlişkiler: Özel ilişkiler duygu ağırlıklı ve irrasyonel oldukları için işyerlerinde özel ilişkiler olmamalıdır. Her işçi böylelikle diğerlerinden bağımsızlaştırılarak disiplin altına alınır.
5. Meslek Hayatı İmkanları: Terfiler, kıdem ve başarı doğrultusunda verilir. Ödeme, hiyerarşik yapıya göredir.
6. Amaç Uyumluluğu: Bir örgüt rasyonel, sistematik ve amaç uyumlu organizma gibidir. Örgütler için rasyonel bir problemin çözüm sürecine ihtiyaç vardır.

Görüldüğü gibi Weber'in geliştirdiği bürokrasi kuramı, örgütlerde hiyerarşik yapıyı getirerek, ast-üst ilişkilerini belirlemiş; uzmanlaşmayla çalışanların belirli bir işi yapmasını önererek, işi parçalara bölmüş; rollerin kesin belirlenmesini sağlayarak, çalışanların iş ile ilgili yapacakları işlerin sınırlarını çizmiş; ilişkileri resmileştirerek, çalışanların sıkı denetimini getirmiş; terfileri kıdeme ve başarıya göre oluşturarak, ödemeleri hiyerarşiye göre düzenlemiş; her sorunun rasyonel kurallar doğrultusunda çözülebileceğini belirterek, kuralları öne almıştır.

Weber, bütün toplum düzeyinde hiyerarşik ortamın kurulabileceğini ve bürokrasinin genel bir belirleyici parametre olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Belek, 1999, 214). Bu anlamda Weber, teorisinin örgütlerle birlikte tüm toplum yapısına uygulanabilirliğini belirtmiştir. Şimşek'e (1997, 178) göre Weber ve Taylor'ın yaklaşımlarında paralellik vardır ve her ikisi de pozitivist / akılcı paradigmanın dünya görüşünü örgüt ve işletmelere yansıtmışlardır.

Genel Yönetim Teorileri

Bilimsel yönetim, çalışanların görevlerinin belirlenmesi ve işyerlerindeki verimlilikle ilgilenirken, genel yönetim teorisi örgütün bütünüyle yönetimiyle ilgilenmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında Fransız yönetici ve maden mühendisi olan Fayol her yöneticinin, planlama, örgütlenme, emir, koordine etme, kontrol gibi temel görevlerini belirtmiştir. Fayol, Taylor tarafından geliştirilen basit hiyerarşik modelin ötesinde, yönetim süreçlerini geliştirmiştir (Pindur ve diğerleri, 1995; Winder, 2003, 33). Fayolun, yönetsel kuramı ile örgütlerin yönetiminde uygulanacak süreçler ve bunların gerekleri, örgütlerle ilgili bilimsel çalışmaların konusu olmuştur (Başaran, 2000, 47). Taylor ve Fayol'un düşünceleri arasında büyük benzerlikler vardır. İkisi arasındaki temel fark Taylor'un işçilerden beklediğini, Fayol'un yöneticilerden beklemesidir (Bursalıoğlu, 1997, 19).

Fayol ayrıca işletme işlevlerini, ürünleri içeren teknik; satın alma, satma ve değiş tokuşu içeren ticaret; optimum kullanım için araştırmayı içeren mali; mülkiyet ve kişinin korunmasını içeren güvenlik; istatistik analizi içeren hesap verilebilirlik olarak tanımlamıştır (Greenwood, 1974).

Barnard, Owen, Munsterberg ve Follet bilimsel yönetim yaklaşımına, insan ilişkilerini uyarlamaya çalışmışlardır (Winder, 2003, 33). Barnard örgütte, bireylerinin etkinliklerinin koordine edilmesinin önemini vurgulamış, gönüllülükle ve dış baskılarla kurulan otoritenin kabul edilebileceğine ilişkin düşünceler geliştirmiştir. O, çalışanların emirleri aldıklarında kabul edip etmeyeceği konusunda bilinçli kararlar aldıklarını belirterek, emri alan çalışanın, emrin yerine getirilebilir bulmasını kendi amaçlarıyla örgüt amaçlarını bağdaştırdığında inarak yaptığı düşüncesindedir. Barnard örgütü resmi ve resmi olmayan olarak ayırmış, resmi olmayan iletişimi kullanan grupların örgütçe dikkate alınmadığını belirtmiştir. Barnard, resmi olmayan gruplarla da işbirliği yapılmasını savunmuştur (Pindur ve diğerleri, 1995).

Barnard, yönetimin verdiği kararların ahlaki sorunlarla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Yönetim ahlakının sadece kişisel sorunları değil, örgütün iyiliği, toplumun yararları ve kamu hukukunun uygulanmasını da kapsamı gerektiğini belirtmektedir (Bursalıoğlu, 1997, 34). Owen, çocuk işçilerle, çalışma saatleriyle ve iş koşullarıyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Munsterberg, endüstriyel psikolojinin kurucusudur. O, çalışanların monoton işlerde, dikkatinin dağıldığını, çabuk yorulduğunu belirtmiş, işyerlerinin fiziksel ve sosyal koşullarının değişmesini vurgulamıştır. Follet, psikolojik yaklaşımları ve sosyal bilimlerin bulgularını örgütlere uyarlamıştır. O, işyerlerindeki bireysel etkinliklerden daha çok grup etkinliklerine önem vermiştir. Resmi otoriteden daha çok resmi olmayan otoriteyle ilgilenerek, motivasyon, liderlik, güç ve otoritenin örgütlerdeki etkisini incelemiştir. Drucker, Kenter ve Mintzberg Follet'in yönetim düşüncelerini geliştiren yönetim felsefecileridir (Winder, 2003, 33).

Gulick, Fayol'un çalışmalarını geliştirenler arasındadır. O, yönetim süreçlerini, planlama, örgütlenme, personel alma, rehberlik, koordinasyon, raporlaştırma ve bütçeleme (POSDCORB) olarak belirlemişlerdir (Wren, Bedeian ve Breeze, 2002, 907). Gulick, örgütlerin kesin olan amaçları gerçekleştirmede, yöneticinin yönetim etkililiği yoluyla sağlanacağı konusunda Taylor ile, örgütlerin hiyerarşik olmasında ise Weber ile aynı düşüncedydi. Gulick, kontrolün ve insanların hangi sınırlar içinde olacağını ölçüsünü, yöneticinin deneyimleriyle sağlanabileceği düşüncesini taşımaktaydı. O aynı zamanda emir birliği olması gerektiğini savunarak, çalışanların hangi sorumluluklara ve kimin sahip olduğunu bilmek istedikleri görüşündedir. Gulick, örgütte bölümlerdeki birbirine benzemeyen etkinliklerin bir arada bulunmaması gerektiğini savunmaktadır (Pindur ve diğerleri, 1995).

Urwick, yönetimin yapısını ve yöneticinin işlevlerine ilişkin önceki araştırma ve yazıları birleştirmiş ve sentezlemiştir (Greenwood, 1974). Gulick ve Urwick savundukları örgüt ilkelerini örgütün resmi yapısıyla ilişkilendirmişlerdir. Örgüt çalışanlarını yapıya uydurmak, kurul çalışmaları yerine tek adam yönetimini benimsemek, emir birliği uygulamak, yetki ve sorumluluğu dengeleştirmek gibi ilkeler benimsemişlerdir (Bursalıoğlu, 1997, 24).

Perers ve Waterman (1995, 146), 1900 ile 1930 yılları arasını kapsayan klasik yaklaşımların olduğu dönemin, "kapalı sistem-ussal birey" düşüncesini yansıttığını belirtmektedirler. Bu dönemin önemli kuramcıları olan Weber ve Taylor'un yaklaşımına göre belli sayıda kural ve teknikler öğretilir, bu konuda beceri kazandırılırsa (işin parçalara

ayrılması, azami denetim alanı, yetkiyle sorumluluğun denkleştirilmesi konularında konan kurallar), çok sayıda insanın yönetimine ilişkin temel sorunlar, büyük ölçüde çözülebilecektir.

Genel yönetim yaklaşımlarının yönetim uygulamalarına en önemli katkısı, yönetime bilimsel bir çerçeveden bakılmasını sağlamak olmuştur. Bugün bile yönetimde kullanılan yönetim süreçlerinin gelişmesi genel yönetim hareketleriyle başlamıştır. Genel yönetim yaklaşımlarıyla, her işçinin ekonomik bir kişi olarak sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu düşünceyle beraber çalışanların çok para kazanmak için, çok çalışacağı varsayılmaktadır.

Genel yönetim anlayışları karmaşık olmayan ve göreceli olarak durağan örgütler için daha elverişli yapıdadır. Oysa bugünün örgütleri karmaşık ve hareketli yapıdadır. Genel örgüt yaklaşımları örgüt ve onun çevresiyle arasındaki ilişkiyle ilgilenmemiştir. Bu yaklaşımlar çalışanları, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmekte kullanılan araçlar olarak görmüşlerdir (Pindur ve diğerleri, 1995). Genel yönetim ve klasik yönetim yaklaşımları, kuramcılarının “kapalı sistem-ussal birey” düşüncesi gerçekleşmemiş ve 1930 ile 1960 arası yeni bir dönem olan “kapalı sistem-toplumsal birey” düşüncesi gelişmiştir (Peters ve Waterman, 1995, 146).

Davranışsal Yönetim Yaklaşımları / Organizma Olarak Örgütler

1920 ve 1930 larda birçok örgüt araştırmacısı bilimsel yönetimin dar görüşlü ve eksik olduğunu görmüşlerdir. Bu araştırmacılar, örgütlerin insan yönünü ihmal ettiklerini belirtmişlerdir. Davranışsal yönetim akımları iş veriminden daha ziyade öncelikli olarak insan psikolojisi, motivasyon ve liderlikle ilgilenmiştir. Davranışsal yönetim yaklaşımları, örgütsel ortamda çalışanların davranışlarını incelemektedir. Bu yaklaşımlar insan ilişkileri ve örgütsel davranışları içerir (Pindur ve diğerleri, 1995). Endüstriyel psikolojinin başlaması ile insan ilişkileri yaklaşımı, 1930 ile 1940 larda başlıca yönetim metodu olarak bilimsel yönetimin yerini almıştır. Örgütsel davranış 1950 lerin sonlarında ve devamında görülmüştür (Greenwood, 1974).

Munsterberg endüstriyel ya da uygulamalı psikolojinin kurucusudur ve o bilimsel yönetimle insan davranışları arasında bir bağlantının olduğunu görmüştür. Örgüt teorilerinde insan ilişkileri okuluna yardımcı olan Elton Mayo ve Fritz Roethlisberger bulunmaktadır (Greenwood, 1974). Onlar, Western Elektrik Şirketi'nin Hawthorne tesislerinde çalışmalar yapmıştır. Hawthorne deneyleri Mayo ve Roethlisberger'e örgütlerdeki resmi olmayan

grupların içsel dinamiklerinin anlaşılmasında yol göstermiştir. Onlar, yöneticiler ve astlar arasındaki ilişkileri keşfetmişlerdir. Bu ilişkiler diğer ekonomik yararlardan yada örgütlerin fiziksel çevrelerinden daha güçlü bir etkiydi. Bu çalışmalar, insan ilişkilerinin resmi örgüt içerisinde görülemeyebileceği ortaya çıkmıştır (McElyea, 2003, 57). Örgütlere yönelik olan bu yaklaşımla, klasik yönetim teorisi önemli ölçüde etkisini kaybetmiştir. Böylece iş faaliyetlerinin resmi örgüt tasarımı kadar insan doğasından da etkilendiği ve örgütlerin çalışanların insani yönleriyle de ilgilenmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Morgan, 1998, 46).

1943'te Maslow beş basamaklı bir ihtiyaçlar hiyerarşisi geliştirmiştir. Bu teori, insanları gereksinimlerin motive ettiğini öne sürmekteydi (Winder, 2003, 34). Maslow motivasyonu, "kesin amaçlara ulaşmak için gerekli olan isteklilik" olarak tanımlamıştır (Pindur ve diğerleri, 1995). Morgan (1998, 48) Maslow'un hiyerarşisini, fizyolojik, güvenlik, sosyal, ego ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak belirtir. Birçok yönetim teorisini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini, örgütsel amaçlara ulaşmada kullanmışlardır.

Argyris, Herzberg, McGregor gibi örgüt psikologları, insanların özdenetim ve yaratıcı kapasitelerini kullanmaları sağlayacak, zenginleştirilmiş, motive edici işler oluşturmak için bürokratik yapıların, liderlik tarzlarının ve iş örgütlenmesinin nasıl değiştirilebileceğini belirlemişlerdir (Greenwood, 1974; Morgan, 1998, 48). Herzberg, motivasyon ve iş doyumuyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Herzberg'e göre, motivasyon ve bağlılığı arttırmak için çalışanların konumları geliştirilmeli ve yeniden düzenlenmelidir. O, çalışanların doyumsuzluklarının, bir takım dış ve iç kökenli şartların sonuçları olduğunu savunmaktadır. Dış kökenli şartları ödeme, çalışma koşulları, personel politikası ve denetleme olarak belirtir. İç kökenli şartları ise, başarı, sorumluluk, ilerleme, personel geliştirme olarak belirtir (Winder, 2003, 35).

Simon 1947'de yönetim ilkelerini çelişkili ve uygulanamaz olduğunu belirterek, yönetimin temelde bir karar verme süreci olduğunu savunmuştur. Simon'a göre bireyler neyi yapip yapmayacağı konusunda kararlarını, çevresel baskılarla alırlar. Bireyler bu kararları alırken en uygun yarar yerine, yeterince yararlı olmasına dikkat ederler (Pindur ve diğerleri, 1995). Bursalioğlu (1997, 36) da en uygun yararın ender durumlarda olacağını, çünkü bu tür çözümleri bulmanın çok karmaşık ve pahalı olduğunu belirtir. Şimşek'e (1997, 179) göre Simon, örgüt ve işletme yönetiminde pozitif bilimin ilke ve yöntemlerinin kullanılması

gerektiğini belirtmiş, sosyal ve örgütsel olayların pozitif bilimde olduğu gibi nedensellik ilkesine uygun olarak hipotezlerle açıklanabileceğini vurgulamıştır.

1950'lerin sonlarında McGregor insan doğası ile motivasyon arasındaki ilişkiyi anlamının önemli olduğunu vurgulamış, yöneticilerin çalışanları motive etmek için iki yöntemi kullandıklarını belirtmiştir (Winder, 2003, 35). McGregor çalışanları korku, kontrol ve baskıyla motive etmeyi X kuramı olarak belirtmiştir. Çalışanları güvene dayalı, sorumluluk vererek ve olgunlaştırarak motive etmeyi ise Y kuramı ile açıklamıştır. McGregor'a göre çalışanlar işlerden hoşlandıklarında, aktif olarak sorumlulukları arama ve örgütsel amaçların başarılmasına kendilerini adayabilirler (Pindur ve diğerleri, 1995). X ve Y kuramları, yüzeysel değerlendirildiğinde birbirini dışlamaktadır. Ya birini ya öteki seçilmektedir. Yönetici olarak ya otoriter ya da demokratik olmayı gerektirir. Oysa hiçbirisi olunmayacağı gibi aynı anda ikisi de olunabilmektedir (Peters ve Waterman, 1995, 150).

Argyris'e göre çalışanın ruhsal başarısı, edimsel başarısından daha önemlidir. Ruhsal başarı edimsel başarının gelişmesine neden olur (Başaran, 2000, 60). Argyris ruhsal başarının olabilmesi için çalışanlara işyerlerinde yükselme ve serbest yetki kullanma olanağının verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Argyis'e göre çalışanlara verilecek sorumluluklar, onları olgunlaştırmakta, hem kendileri hem de işyeri için yararlı faaliyetlerde bulunmalarını sağlamaktadır (Eren, 2000, 29).

Eşitlik teorisi Adams tarafından geliştirilmiştir. Adams'a göre çalışanlar, işin girdi ve çıktılarının karşılaştırmasını yaparlar ve yaptıkları işle harcadıkları çabanın derecesini ölçerler. Çalışanların bu eşitlik anlayışı onların performansına büyük etki yapar. Çalışanlar, kendilerinin ve diğer işyerlerindeki benzer işler için ödenen ücretleri kendi ücretleriyle karşılaştırarak bir eşitlik değerlendirmesi yaparlar. Yapılan bu değerlendirme işverimini etkiler (Pindur ve diğerleri, 1995).

Davranışsal yönetimin en büyük katkısı, örgütlerde motivasyon, grup dinamikleri, liderlik, diğer kişilerarası süreçlere ilişkin olarak üretim anlayışı geliştirmektir. Yine bu kuramlar, çalışanların makinelerini ve besledikleri düşünceler arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Davranışsal yaklaşımların en büyük sınırlandırması, insan davranışlarının önceden bilinmesindeki zorluğu içermesidir. Çünkü birey davranışı önceden bilinmeyecek kadar karmaşıktır (Pindur ve diğerleri, 1995). Morgan'a (1998, 51) göre bu yaklaşımlar

“yeniden düzenleme” eylemleridir. Yeniden düzenlemeciler, toplumsal boyutu görmezden gelmişlerdir. Görüldüğü gibi davranışsal yaklaşımlar, örgütlerin yapılarına ilişkin yeni bakış açısı getirmişlerdir. Ancak bu yeni bakış açısı makineden bağımsız olmamış, birey davranışları toplumdaki soyutlanarak incelenmiştir. Oysaki örgütte çalışan her birey aynı zamanda toplumda yaşamakta ve toplumun kültürünü örgütüne taşımaktadır.

Nicel Yönetim Yaklaşımları

Nicel yönetim yaklaşımları, yönetimi matematiksel modellere ve süreçlere adapte etmeyi merkeze almışlardır. Bu yaklaşımlar, ikinci dünya savaşı sırasında askeri problemleri çözmek için matematiksel ve istatistiksel çözümlerinin gelişmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Savaşın bitmesiyle birlikte bu yaklaşımlar özel iş alanlarına da uygulanmıştır (Winder, 2003, 35). Bu kurama göre örgütlerin uğraşacağı, yönetim bilimi, operasyonel yönetim ve yönetim bilgi sistemleri olmak üzere üç büyük alanı vardır. Yönetim bilimi, problem çözme ve karar vermeye yardımcı olan matematiksel modelin geliştirilmesi ile uğraşır. Operasyonel yönetim, örgütlere yönetim biliminin daha çok nasıl uygulanması gerektiği ve yönetim uygulamalarıyla ilgilenir. Yönetim bilgi sistemleri iletişim sistemiyle, yöneticilere bilgi sağlamayı tasarlamıştır (Pindur ve diğerleri, 1995).

Bu yaklaşımlar, örgüte ve yönetime yeni bir kural getirmemiş, yapısal ve süreçsel yönetim kuramlarının oluşturduğu örgüt yapısını ve yönetim süreçlerini temel almış ve bunları nicel bir yaklaşımla modele bağlamışlardır (Başaran, 2000, 63). Bursalıoğlu (1997, 47) bu yaklaşımların pozitif bilimlerdeki hızlı gelişmelerin etkisiyle ortaya çıktığını belirtmektedir. Şimşek'e (1997, 179) göre bu yaklaşımlar, Simon'un sosyal ve örgütsel olayların, nesnel olarak gözlenebilir, ölçülebilir, sayılara indirgenebilir ve bu sayılar istatistik yöntemlerle manipüle edilerek açıklanabilir görüşünü temel alarak başlamıştır

Nicel yönetim, istatistik uygulamaları, en uygun modelleri, bilgi modellerini ve bilgisayar benzetim modellerini içerir. Yöneticiler bilgisayar olanaklarını kullanarak çeşitli programları kullanmışlardır. Yönetim için nicel yaklaşımların en büyük katkısı, karar verme alanında özellikle planlama ve kontrolle ilişki kurmayı sağlamak olmuştur. Nicel analiz örgütsel planlamacılar için standart bir araçtır ya da nicel analiz yöneylem araştırmasını yürütmektir (McElyea, 2003, 59).

Başaran'a (2000, 64) göre nicel yaklaşımlar bilimsel yönetim kuramına ileri bir teknoloji kullanarak katkı sağlamaktadır. Yöneylem araştırması ve bilişim kuramı en önemli nicel yaklaşımlardır. Yöneylem araştırmasının amacı, örgütün işleyişine yön vermek, örgütün yönetim ve yönetilişine ilişkin sorunları matematik modellerle çözmektir. Bu kuram bir sorun çözme sürecidir. Bursalıoğlu (1997, 53) yöneylem araştırmasının amacını, karar verme durumunda olan yöneticiye yardım etmek olarak belirtir.

Shannon ve Weaver bilişim teorisinin öncülüğünü yapmıştır. Bu teori ile telefon, telgraf ve radyo aracılığı ile verilen işaretlerin iletişim süreci incelenmiştir. İletişim sürecini tamamen mekanik kabul eden bu kuram, sürecin davranış yönlerini ihmal etmiştir. Örgütün sistemleri arasında enformasyon dolaşımı varsa, bütün sistemde besleme olmaktadır. Beslemenin bozulmasıyla, sistem tutarlılığı kaybolmakta, sınırları dağılmakta ve sistemin tamamen yok olmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 1997, 48).

Nicel yaklaşımların en büyük katkısı, karışık nicel tekniklerle karar verme ve problem çözmenin gelişmesini sağlamak olmuştur. Bu yaklaşımlar, karmaşık örgüt süreçleri ve durumları ile ilgili olarak bilgi ve anlamayı arttırmayı, matematik modeller kullanarak sağlamıştır. Nicel yaklaşımlar, örgütlerin kontrol ve planlama süreçlerini uygulamak için bir araçtır ve karar destek sistemlerinde bilgisayarlara önemli bir yer vermektedir. Nicel yönetimlerin önemli bir sınırlılığı, örgütlerdeki insan davranışlarını tahmin etme ya da açıklamamasıdır. Bu yaklaşımlar, karar almak için matematiği kullanmayı, diğer yönetim becerilerine feda etmektedir (Pindur ve diğerleri, 1995).

Bu yaklaşımlar, üretimin maliyetini düşürmeye çok önem vermiş, denemeye önem vermemiş ve örgütün kültürünü gözardı etmiştir. Bu yaklaşımlar, insan aklına aşırı derecede önem vermiş, çalışanların duygularını önemsememiş, insanları makinelere uydurmaya çalışmıştır (Başaran, 2000, 65). Bu yaklaşımlarda diğer pozitivist yaklaşımlar gibi, çalışanların örgütteki verimini arttırmak için matematiksel bir yol izlemiştir. Taylor ile başlayan insanları mekanikleştirmeyi ve tekdüzeleştirmeyi amaçlayan, karlılığı arttırmaya odaklanan bu yaklaşımlar, insan duygularını görmezden gelerek, çalışanların isteklerini örgütle sınırlandırmışlardır.

Pozitivist Paradigmanın Eğitime ve Eğitim Yönetimine Yansımaları

Pozitivist paradigma sadece üretimin dönüşümünü sağlamakla kalmamış aynı zamanda mekanik bir sistem olan toplumun dönüşümünü de beraberinde getirmiştir (Bates, 2001, 581). Bu anlamda toplumda yer alan okullar, diğer örgütler gibi değerlendirilmiştir. Böylece bu paradigma çerçevesinde, okullardaki insan davranışlarının araştırılarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu nesnel görüşle okullarda, örgütsel işlevlerle ilgili olarak geliştirilen çeşitli model ve davranışların uygulanabilir olduğu düşünülmektedir (Şişman, 1998, 403).

Bursalıoğlu (1997, 18) bilimsel işletmecilik akımının okullarda uygulanmaya başlamasıyla, okul yöneticisinin verim uzmanı olarak görülmesine neden olduğunu belirterek, okulların fabrika gibi algılandığını, öğrencilerin ise ham madde gibi kabul edildiklerini vurgular. Böylelikle okul yönetiminin sosyal ve psikolojik yönü ihmal edilmiş olmaktadır. Araştırmaların eğitim örgütlerinde, örgüt havasının, yapısından daha önemli rol oynadığını ortaya koymasıyla birlikte bilimsel işletmeciliğin okullarda uygulanmasının yanlışlığı da ortaya çıkmış olacaktır. English (akt: Şimşek (1997, 70) de mekanik örgüt anlayışının yayılmasıyla, eğitimin sadece okulla sınırlandırıldığını ve okulun fabrika türü eğitim yapan bir kurum olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Endüstri devrimiyle asıl uğraş alanı olan makineleşme, örgütün yönetilmesini etkilemiştir. Yönetimin yeniden yapılanması eğitime de yansımış ve okullar üretim yerleri olarak görülmüştür. Böylece eğitim, sanayinin gerektirdiği insan tipini yetiştiren kurumlar olarak algılanmış, eğitimle makineleşmiş insan yetiştirilmiştir.

Bursalıoğlu (1997, 20) Fayol'un yönetim süreçlerinin okul örgütlerinde uygulanmasının, yönetilenden çok yöneticiye güvenilmesi ve örgütün formal yönüne ağırlık vermesi bakımından zor olduğunu belirtmektedir. Okullarda daha çok informal yapıların olması, yönetim süreçlerinin kusursuz uygulanmasını engellemektedir. Yine Fayol'un yönetim süreçlerini kararla başlatmayıp, planlama ile başlaması, kararın öneminin göz ardı edilmesine neden olmuş, emretme ve kontrole tanımlanan görevler okullarda, uygulama problemlerine neden olmuştur. Böylece okullarda, her şey önceden planlanan işlere uygun olarak yapılmaya başlanmış, gelecekteki ihtiyaçlar tespit edilmiş, bu ihtiyaçları gidermeyi amaçlayan kararlar değişmez olarak uygulamaya konulmuştur.

Klasik örgüt teorileri okulların yönetimine uygulanmış ve bir çok ülkede eğitim sistemleri bu teorilerden etkilenmiştir. Örgüt yapılanmasında yukarıdan aşağı doğru güç ve yetkinin azalması en aşağıda bulunan öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasına neden olmuştur. Hougen (1977) Norveç'te okul bürokrasisini araştırmış ve bürokrasinin okuldaki öğretmen ve öğrencileri sisteme koşulsuz riayet eden bireyler haline getirdiğini tespit etmiştir. Bilginin nasıl, ne zaman, ne kadar alınacağını önceden belirlenmesi ve sınırlandırılması her şeyden önce öğrenmeye engel olmaktadır. Güçlü hiyerarşik yapıların oluşması eğitim sisteminin merkezileşmesine ve dolayısıyla araştırmaların ve bilginin merkezileşmesine neden olmaktadır. Böylece merkezi otorite neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğinde hükmedici bir rol oynamaktadır (akt: Dalin, 1998, 30). Murshall (1999) eğitim yönetiminin pozitivist görüşlerle bürokratik bir erkek imajını içerdiğini belirtir. Yine yönetimin problem çözümünde daha çok teknik bilgileri kullandığını ve itaat etmeye önem verdiği vurgular. Pozitivist yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde yönetim modellerinin eril olduğu söylenebilir (akt: McCrea ve Ehrich, 1999).

Weber'in bürokrasi ilkelerinin okullara uygulanması otokratik ve katı olmuştur. Yöneticilerin örgüt şemalarına fazla güvenmeleri, işleri buna göre yapmaları okulun işleyişi konusunda çeşitli yanlışlara neden olmuştur (Bursalıoğlu, 1997, 23). Theobald (1970) örgütlerin bürokratik yapılanmada hiyerarşik bir örgütlenmenin zayıflıklarına vurgu yapmıştır. Bunlar (akt: Pehlivan, 2002, 11); a) okullar almak üzere düzenledikleri bilgileri alırlar. Okulların ders kitaplarını seçme özgürlükleri yoktur. b) eğitimde kararlar hiyerarşik alınır. c) hiyerarşi aşırı iş yüküne neden olur. d) hiyerarşik düzende insanların yükselme eğilimleri fazladır. e) hiyerarşik örgütler yeniden üretilme kapasitesine sahiptir. f) hiyerarşik örgütler yalnızca kontrol edilmek isteyenleri kontrol eder.

Görüldüğü gibi okullar pozitivist paradigma çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu yapılanma, merkezi yönetimin kesin değişmez kurallarına uymaya dayanmıştır. Okullar bu yaklaşımla en basit kararları bile merkez örgütüne danışmışlardır. Okullara, örgütlerin hiyerarşik yapısını toplumun bütününe yaymakta önemli roller verilmiştir. Böylece yetişen öğrencilerden beklenen, kurallara kesin uyma olmuştur.

Pozitivist paradigma içinde değerlendirilen Gulick ile Urwick'in yönetim anlayışında emir birliği çerçevesinde tek adam yönetimi eğitim örgütlerinin işleyişini yavaşlatmış,

özellikle merkez örgütlerinde iletişim ve koordinasyon problemlerini arttırmıştır (Bursalıoğlu, 1997, 25).

Peca'ya (1991, 6) göre pozitivist paradigma açısından okullar, ulaşılacak amaçları gerçekleştirecek örgüt tipleri olarak görülmüş, uygulanacak yönetim biçimi tüm okullara genellebilir olmuştur. Okulda tüm bireyler, davranış ve eylemleriyle okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu anlamda okul yöneticisi, okulun tüm kaynak ve girdilerini birleştirerek okulun amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Okul yönetimine ilişkin kuramların amacı yönetsel eylemleri kestirmek ve kontrol edilmeye yönelik yasalar üretmektir. Pozitivist paradigma açısından okul yönetimiyle ilgili geliştirilen kuramlar, bütün okullara uygulanabilir genel kuramlar olarak görülmektedir (Şişman, 1998, 403).

Pozitivist paradigma anlayışını benimseyen bir okul yöneticisi, çalışanlarda düzenlilik arayacaktır. Bu düzenliliği sağlamak için rasyonel insan davranışlarını temel alacaktır. Düzenin sağlanmasını engelleyen, rasyonel olmayan davranış gösterenler cezalandırılacaktır. Ancak okul örgütü durağan bir yapıda değil, değişken yapıdadır (Şişman, 1998, 404). Ayrıca okul yöneticisi öğretmen ve öğrencileri mekanik bir şekilde değerlendirecektir. Değişken bir çevrede olan okulda düzenli yapının rasyonel davranışla sağlanması oldukça zordur. Özellikle insan davranışlarını kontrol etmeye yönelik çalışmalar resmi kuralların ötesinde de resmi olmayan kural, norm ve değerlerin olduğunu gözardı etmiştir. Eğitim yönetimindeki bu çözümlenin ardından, pozitivist yönetimin eğitimdeki yansımalarının açıklanması yerinde olacaktır.

Spring'e (1997, 22) göre yirminci yüzyılda okulların amacı, öğrencileri, bürokratik bir toplum tarafından işlemeye hazır hale getirerek otoriteye uymalarını sağlamaktır. Bu uyum, okullarda kullanılan dışsal motivasyonlarla desteklenmektedir (örneğin ceza). Spring'in belirtmiş olduğu otoriteye uyma, öğrencilerin özgür öğrenme ve düşünce üretmesinin önünde engel olarak durmaktadır. Şimşek (1997, 71) pozitivist paradigma çerçevesinde eğitimin, insanların katı kural ve düzenlemelere uymasını sağlayacak bir şekilde, bireyleri toplumun egemen yapısındaki norm, kural ve düzenlemelere uymalarının temel amaçlarından biri olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Bu anlamda Freire'in geleneksel eğitime yönelttiği eleştiriler oldukça anlamlıdır. Freire (2003, 50) geleneksel eğitimi bankacı model olarak niteler ve bu modelin şu özelliklerde olduğunu belirtir:

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbirşey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine dışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi meslek otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Freire (2003, 50) verilen bu tür bir eğitimin, bireyleri dünyanın dönüştürücülüğünden uzaklaştıracağı düşüncesindedir. Öğrencilerin kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar çok kabul ederlerse, dünyayı olduğu gibi benimsemeye, kendilerindeki yığıma bilginin gerçek olduğunu kabulleri de o kadar kolay olacaktır. Spring de (1997, 59) benzer bir şekilde yığımacı eğitim yönteminde öğrenenin bir nesne, öğretimin amacına ulaşması için bir araç olarak görüldüğünü belirterek, öğretmenin amacının kendini anlamak değil, bireyi kendine yabancı olan hedeflere doğru değiştirmek olarak ifade eder. Freire (2003, 53) bankacı eğitim modelinde insan ve dünya arasında bir kutupsallık olduğunu belirterek, insanın sadece dünya üzerinde olduğu, dünya ile veya ötekiler ile birlikte olmadığı düşüncesinin verildiğini belirtir. Böylece insanın yeniden yaratıcı değil seyirci olduğu, bilinçli bir varlık yerine bir bilincin sahibi olduğu düşüncesi ile edilgen bir şekilde bilgilerin doldurulduğu bir "zihin" olduğu kabul edilmektedir. Pehlivan (2002, 13) geleneksel eğitimde öğretmenin öğretici, öğrencinin ise pasif konumda öğretilen olduğunu belirtir. Bu bilgi yükleme işinin öğretmenin uzmanlığından değil konumundan kaynaklı yetkisindedir. Öğrenciden beklenen aktarılan bilgileri doğru olarak kabul etmesidir.

Kuçuradi (2003, x), Morin'in eğitimde gördüğü önemli bir eksikliği, eğitilenlerin, bilmenin ne olduğu üzerinde düşündürülmemesi ve onlara bilgilerin aktarılması olduğunu belirterek, hazır bilgilerle yüklenen bireylerin düşünce üretememesi sonucunda yanıldıklarını

vurgular. Yine eğitimdeki bir diğer eksiklik uzmanlaşma sorunudur. Bu uzmanlaşma pozitivist paradigmayla ilişkilendirilebilir. Bireylerin bütünü görebilecek şekilde eğitilmemesi, parça parça verilen bilgileri bütünle birleştirememelerine ve böylelikle bireyin bütünsel bir sistem içinde yaşadığı örgüt ve toplumun sorunlarını çözmekte yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Pehlivan (2002, 7) da bu anlamda pozitivist eğitimi öldürücü olarak niteler. O, öldürücü özelliğinin sebebini, okul yaşamına katılan bireyler arasındaki etkileşimi tahrip etmesi, okulu fabrika olarak gören bir öğretmenin, öğrencilere gelişen, büyüyen ve olgunlaşan bir insan gibi değil; üzerinde çalışılan nesne, ruhsuz objeler ve üretim bandında bitirilen bir iş olarak davranması olarak belirtir.

Şimşek (1997, 72) eğitimde, standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavların, daha çok mezun ve daha çok diplomanın, merkezi ve hiyerarşik okul yönetiminin, bürokratik okul sürecinin, sabit okul süresi, ders saatleri, dinlenme aralarının, başkaları tarafından düzenlenmiş değişik eğitim türlerinin, eğitim programlarının katı çizgilerle belirlenmiş olmasının pozitivist paradigma anlayışının en belirgin örnekleri olduğunu belirtir. Eğitimde “İnsan Sermayesi Kuramı” nitelik yerine niceliği ön planda tutmasıyla ve 1950’lerden itibaren birçok ülkenin eğitim sistemlerinde uygulanmasıyla pozitivist paradigma anlayışına örnek olarak gösterilebilir. Özden (2000, 22) bunlara ek olarak okulların, öğrenme ve düşünmeyi öğrenen bireyler değil, verilen bilgiyi sorgulamadan öğrenen bireyler yetiştirdiğini belirtmektedir. Bunun en büyük nedenini ise eğitimdeki müfredatta görmekte, müfredattaki yetersizlikleri, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme, senteze varma veya fikir üretme, yaratıcı düşünme ve orijinal çözümler üretme olarak saptamaktadır. Spring (1997, 74) öğretmenlerin de eleştirel düşüncüyü benimseyerek konulara yaklaşmamasının, öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olacağını belirtmektedir. Yine Özden (2000, 24) öğrencilerin, okulun hatta sınıfın duvarlarına hapsedilmesinin pozitivist paradigma anlayışının ürünü olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bağlamda Freire (2003, 48) de sınıf içi eğitime değinerek, anlatımı eğitimin bir hastalığı olarak görmekte ve geleneksel eğitimde anlatılan şeylerin ister değerler, ister gerçekliğin anpirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaştırma ve taşlaştırma eğiliminin olduğunu belirtmektedir. O, öğretmenin anlatımıyla, öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlediğini belirterek, öğrencilerin zihinlerinin doldurulduğunu belirtir. Bu durumun öğrencilerin araştırma yapmalarını engellediğini belirtir. Oysaki Freire (2003, 49) “bilginin buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya ile ve birbiriyle olan insanların sabırsız,

durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla” meydana geldiğini belirtir. Öğretmenin öğrencilerini mutlak bilgisiz olarak görmesi eğitim ile bilginin, araştırma süreçleri olduğunun inkarıdır.

Hyman (1986) öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerin zihinlerine üretim sınırı koyan pozitivist eğitim anlayışının, özerklik ve yaratıcılık geliştirmeyi engellediğini belirtir (akt: Pehlivan, 2002, 7). Pozitivist paradigmanın doğurduğu yukarıda belirtilen eğilimler, günümüz Türkiye eğitim sisteminde yaygın olarak uygulanmaktadır.

YORUMCU/POSTYAPISAL/POSTPOZİTİVİST PARADİGMA

Yorumcu paradigma başlığı altında, bu paradigmalara öncelikle kaynak oluşturan sistem yaklaşımlarından başlanmış, olasılık yaklaşımı, kendi kendini örgütleyen sistemler, yaşıyan sistemler kuramı açıklanarak, bu yaklaşımları getirdiği stratejik yönetim ve öğrenen örgütler üzerinde çözümlenmeler yapılmıştır.

Sistem Yaklaşımları

Açıklık ve kapalılık sistemin iki özelliğidir. Kapalı sistem, çevresiyle etkileşimde bulunmaz ve çevresini etkilemez. Açık sistem çevresini tanır ve karşılık verir. Taylor’un insanları ve örgütleri bir makine gibi görmesi aslında kapalı bir sistemdir. Weber’in bürokrasi kuramı ve Gulick’in yönetsel ya da ilkeler okulu da kapalı sistemlere uygundur. Açık ve kapalı sistemlerin her ikisi de üretim ve verimlilikle ilgilenmiştir (Pindur ve diğerleri, 1995). Peters ve Waterman (1995, 143) da Mayo’nun, McGregor’un, Selznick’in ve Barnard’ın teorilerini kapalı sistem olarak belirtmektedir. Ancak bu teoriler Taylor ve Weber’in “ussal birey” düşüncesinin ötesinde “toplumsal birey” düşüncesini savunmaktadır.

Bugünkü egemen düşüncenin tersine 1960’lara kadar yönetim kuramcıları, çevre, yarışma, pazar gibi, örgütün dışında kalan konularla ilgilenmemişler ve yönetimi kapalı bir sistem gibi değerlendirmişlerdir. Bu düşünce örgütlerin içiyle ilgilenecek verimliliği artırma eğilimindedir. Kuramcılar, 1960’larda iç örgüt dinamiklerinin, dış olaylar tarafından biçimlendiği düşüncesini benimsemeye başlamışlardır (Peters ve Waterman, 1995, 145). Goodson (2001, 45) eğitimdeki içsel dönemin 1970’lere kadar devam ettiğini ve bu tarihten sonra dışsal değişim araçlarının baskın hale geldiğini belirtmektedir. Bu anlamda sistem

yaklaşımları, kaos ve karmaşıklığın düşünsel temellerini oluşturmuştur (Erçetin, 2001, 36). Bu nedenle açık sistem yaklaşımı yorumcu paradigmanın temelini oluşturmaktadır.

Yönetime sistem yaklaşımı, başlangıcının daha erken olmasına rağmen, 1960'ların ortalarında dikkate alınan bir olgudur. Bertalanffy sistem yaklaşımının en bilinen temsilcisidir. Bertalanffy, bir sistemin bir bütün içindeki çeşitli bölümlerden oluştuğunu, alt sistemlerin düzenli ve etkili birleşiminden meydana geldiğini ve böylece bir sinerji oluşturduğunu belirtmektedir (Greenwood, 1974; Winder, 2003, 36). Bütünü oluşturan alt sistemlerin sinerjik etkileşimleri, örgütlerin çevre ile ilişkileri ve bilgi akışının temel öğelerini oluşturmaktadır (Koçel, 1998). Sistem, "belli bir amacı gerçekleştirmek için birbiriyle etkileşerek işleyen parçaların oluşturduğu bütünü" ifade etmektedir. Açık-yaşayan ve kapalı olmak üzere iki türlü sistem tanımlanmaktadır (Erçetin, 2001, 36).

Kapalı sistem, genellikle rutin işlerle, iş uzmanlaşmasıyla, paranın önemiyle ve yukarıdan aşağı yönetim çatışmasıyla ilgilenir. Sorumluluk ayrıntılı olarak belirtilmektedir, bağlılık bir bölüm ya da bir bölümün birimindedir. Bilgi üst yönetimde bulunur. Etkileşim, emir zincirinin sıkı takip edilmesiyle olur ve dikeydir. Önem verilen husus politika ve prosedürleri izleme ve onlara itaat etmedir. Saygınlık içseldir. Örgütsel yapı, resmi bir hiyerarşiye dayanır. Kapalı sistem, kendine hakim olma ve çevreye güvenmeme üzerine kuruludur. Kapalı sistem katı yapılarda iyi işleyen bir sistemdir (Pindur ve diğerleri, 1995). Kapalı sistemler, dışarıdaki sistemlerle etkileşmezler ve onlardan etkilenmezler. Bu sistemler, mekanik olarak önceden belirlenmiş görevleri yerine getirirler (Erçetin, 2001, 37).

Açık modeller genellikle alışla gelmemiş iş performansıyla uğraşır. Uzmanlaşmış bilgi örgütlerin her yerine hakimdir. Çatışma aynı işi yapanlar arasında çözülür. Grup, problemleri çözmeyi beraberce yapar. Sorumluluk örgütün bütününe yayılmıştır. Yapı bir amip gibi akışkandır ve resmi değildir. Etkileşim çalışanlar ve yöneticiler arasında yatay ve dikey olarak her iki şekilde de olur. Hedefler açıktır. Saygınlık içselliğin (rütbe) yerine dışsaldır (itibar, bilgi). Açık sistem sabit olmayan şartlar altında işletilir ve kendine hakim olma dikkate alınmaz. Onlar girdi ve çıktılar için çevreye güvenirlere (Pindur ve diğerleri, 1995). Açık sistemler, karmaşık organik molekülleri girdi olarak alıp, daha basit düzeylerde çıktıya dönüştürerek bu yolla enerji kaybının tüm etkilerini önlemeye çalışırlar (Erçetin, 2001, 36). Böylece sistem, çevrenin dinamizmiyle doğru orantılı olarak sürekli bir yeniden oluşum halindedir (Koçel, 1998, 172).

Sistemler teorisinde örgüt birbirine bağı etkileşen çeşitli unsurların biridir. Girdi ve çıktılarının takibi bir örgütü tanımlama için başlangıç noktasıdır. Örgütlerin açık sistem tanımı “daha geniş bir sistemden (çevre) kaynak alır onu bir süreçte geçirir ve yapısını değiştirerek onu çevreye geri verir” şeklinde yapılabilir (Sullivan, 1999). Parsons (1960), insan davranışlarını belirleyen bir takım davranış normlarının ve değerlerinin bulunduğunu belirterek, her sosyal sistemin, içinde yer alan üyelerinin rollerinden oluştuğunu savunmuştur (akt: Şişman, 2002, 40). Parsons (1970), çevreye uyum sağlama (uyarlama), amaçları gerçekleştirme, alt sistemleri bütünleştirme (tümleşme) ve örtülülük olarak belirttiği işlevleri, sosyal sistemlerin yaşaması için gerekli ilkeler olarak görmektedir (akt: Başaran, 2000, 68).

Albach ve Bloch (2000) 1960 ve 1970’lerde açık sistem kuramıyla yönetimin, karşılıklı dayanışma, uzun dönemli kararlar ve belirsizlikle karşı karşıya kaldığını belirtmektedirler. Karşılıklı bağımlılık pazarlama stratejilerindeki değişim ve üretimdeki çeşitlikle açıklanabilir. Bu durumda örgütler kendi içlerindeki farklı bölümlere ve çevredeki diğer örgütlere ihtiyaç duyarlar. Uzun dönemli kararlar verme, çevredeki değişim koşullarına örgütün, hem üretim kapasitesini hemde ürünün değişimini yapmasının gerekliliği olarak açıklanabilir. Bu durumda örgüt kısa ve uzun dönemli kararlar almak zorundadır. Belirsizlik ise, çevrenin sürekli değişimiyle olur ve örgüt bu tür belirsizliklerde yapacaklarını planlamalıdır. Bu aşamada yöneticinin bazı riskleri üstlenmesi sözkonusudur.

Açık sistem teorisi, bürokratik düşünme tarzından kopmanın ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde örgütlenmeyi sağlayan örgüt ve yönetim teorilerinin doğmasını sağlamıştır (Morgan, 1998, 56) Homans (1950), eylemler, ilişkiler-etkileşimler ve duygular olmak üzere, kendi sosyal sistem modelinin öğelerini belirlemiş, sosyal sistemlerin, fiziksel, teknolojik ve kültürel alt sistemlerden oluşan bir çevrede yer aldığını vurgulamıştır. Olumsuzluk yaklaşımı, sistem yaklaşımları içerisinde değerlendirilebilir (akt: Şişman, 2002, 40).

Olumsuzluk Yaklaşımı

Pindur ve diğerleri’ne (1995) göre olumsuzluk yaklaşımı, karar vermeden önce bir durumdaki bütün önemli faktörleri gözönünde bulundurarak problemi çözme yaklaşımıdır. Olumsuzluk yaklaşımı, yönetimin daha tümleşik yapıları ile basitleştirilmiş ilkelerini bir arada değerlendirmiştir. Basitleştirilmiş ilkeler örgütlerdeki çalışanlar ile yöneticiler arasında

anlayışın gelişmesini sağlar ama bu anlayış her şeyi tamamen ortadan kaldırmaz, çoğunlukla kusurludurlar. İlk yönetim ilkeleri ve örgüt teorilerinin bir çoğu evrensel olmayı varsaymıştır. Yıllar geçmesine rağmen araştırmalar, durum ve koşulların gösterdiği bir çok yaklaşımın tümleştirmeye ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Koçel'e (1998, 233) göre bu yaklaşımda, bir örgütün yapısını ve süreçlerini belirleyen unsurlar, teknoloji ve çevredir. Morgan (1998, 60) bu durumu, farklı teknolojilerin bireylere ve örgütlere farklı talepleri dayatması olarak açıklayarak, bu taleplerin karşılanması için örgütlerin uygun yapıda olması gerektiğini belirtmektedir. Dalin (1998, 36) örgütlerin yapılarına göre mekanik ve organik, çevrelerinin ise durgun ve değişken olabileceğini vurgulamaktadır. Burns ve Stalker'e (1961) göre mekanik örgütler durgun çevrede, organik örgütler ise değişken çevrededirler. Mekanik örgütler büyüktür ve bürokratikler. Buna karşı organik örgütler basit ve küçük yapılardır. Bu özelliklerinden dolayı, organik örgütler çevre değişimlerine kısa sürede uyum sağlayabilmektedirler (akt: Dalin, 1998, 36).

Olumsuzluk yaklaşımı Lawrence, Lorsch ve Schein gibi örgüt teorisyenleri tarafından önerilmiş ve diğer yaklaşımların çeşitli uygulamalarını alarak denemiştir. Örgüt ve diğer alt sistemler bütün olarak değerlendirilmiştir (Pindur ve diğerleri, 1995; Başaran, 2000, 69; Morgan, 1998, 62; Eren, 2000).

Olumsuzluk yaklaşımı yönetimi, örgütlerin içinde bulunduğu bütün çevrenin analizinin ve değerlendirilmesinin yapılmasına zorlar. Değerlendirme ve analiz işin özelliğinin, teknolojisinin, personel ve örgütsel tasarımının, belirli durumlar için daha çok bağlantı gibi neyin dikkate alınacağını belirlemek için kullanılmaktadır (Winder, 2003, 37). Belirtildiği gibi olumsuzluk yaklaşımı, örgütün çevreye uyarlanması ve değişen çevresel koşulların örgütün yapısını da değiştirme gereğini doğurmuştur. Böylece çevrenin durumu örgütleri etkileyen en önemli unsur olmuştur. Olumsuzluk yaklaşımının örgütlerde uygulanmasında, birbiriyle alakası olan üç varsayım vardır. İlk varsayım, örgütlerin ve onların içsel ve dışsal çevreleri arasında bir anlaşmanın olduğunu öne sürer. İkinci varsayım, bütün örgütler için var olan ilişkilerin uygun bir örneğinin olduğunu belirtir. Üçüncü varsayım ise en iyi olasılık planında merkezlenmektedir (Pindur ve diğerleri, 1995). Bundan dolayı en iyi yönetim uygulaması onun neyi ve nasıl yaptığını, kimin yaptığını, örgüt için yapılanların ne etkisi olduğunu ve örgütlerin yaptığının etkisinin uygunluğunu incelemektir. Bu analizlerle, olumsuzluk yaklaşımı örgütsel etkililiği yükseltir (Başaran, 2000, 69; Eren, 2000, 48; Koçel, 1998, 173).

Yönetimde sistem yaklaşımı ve olumsuzluk yaklaşımının yanında, bu dönemde geliştirilen ve bir yönetim tekniği olan amaçlara göre yönetim, son yirmi beş yıl içinde oldukça yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Bu yönetim tekniği, örgütlerde üst ve astların amaçlarını birlikte belirledikleri, sorumluluk alanlarını ve ulaşacakları sonuçları birlikte kararlaştırdıkları ve belirli dönemlerde bu amaçlar ve sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini birlikte inceledikleri bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu yönetim tekniği, geleceği kestirmekle uğraşarak yön vermeyi amaçlamakta ve bütün yönetim süreçlerinde katılımcı yaklaşımı benimsemektedir (Koçel, 1998, 88).

1950'ler sonrasında itibaren örgüt ve yönetim alanında gelişen yeni görüşlerin temel olarak ilgilendiği konu, örgütü etkileyen iç ve dış çevreyle ilgili durumsal değişkenlerdir (Şişman, 2002, 41). Bu geliştirilen kuram ve teorileri Erçetin (2001), kendi kendini örgütleyen sistemler, düzensiz yapılar, karmaşık uyarlayan sistemler, kurumsal ekoloji olarak, Şişman (2002, 41) ise durumsal kuram, yönetim bilimi, yönetsel ekoloji, örgütsel ekoloji, nüfus ekolojisi, yeni kuramsal teori, yapısal olumsuzluk teorisi, aracı teori, kaynak bağımlılığı teorisi ve 1980'lerden sonra gelişen yaklaşımı fenomenoloji, varoluşçuluk ve diyalektik üzerinde temellenen eleştirel kuram olarak belirtmektedir. Örgüt ve yönetim kuram ve teorileriyle ilgilenen, Collins (1996) ve Reilly (1999) gibi biliminsanları da doğrusal olmayan ve düzensiz örgüt yapılarıyla ilgilenmişlerdir.

Aypay (2001), örgüt teorilerini, klasik, neoklasik ve yeni kuramsalcılık olarak incelemiştir. O, 1970'lerin ortalarında ortaya çıkan ve etkilerini günümüzde de gösteren yeni kuramsalcı yaklaşımı incelemiş ve bu yaklaşımın özelliklerini, süreklilik, formel yapı, meşruiyet, birbirini düzenleyen çevreler, üzerinde düşünülmemiş aktiviteler, afetme teorisi ve düzen olarak belirtmiştir. Pindur ve diğerleri, (1995) modern yönetim yaklaşımları olarak sıraladığı sistem yaklaşımı ve olumsuzluk yaklaşımlarına ek olarak stratejik yönetim, Japon tarzı yönetim yaklaşımı ve üstünlük yaklaşımlarının olduğunu belirtmektedir. Balcı (2003) sistematik bir yapı izleyerek örgüt ve yönetimdeki bu gelişmeleri yorumcu paradigma altında toplamış ve bunları, kritik yönelimli kuramlar, feminist kuramlar, karıncalar yuvası metaforu, yapısalcılık sonrası perspektifler ve postmodernizm ve yaşayan sistemler kuramı olarak sıralamıştır.

Örgüt ve yönetim alanında çalışmalarda bulunan birçok biliminsanı ise yaklaşımların getirdiği perspektiflerle ilgilenmiştir. Bunlar, Özdemir (2000), örgütsel yenileşmeyle oluşan

okula dayalı yönetim, toplam kalite yönetimi, zaman ve toplantı yönetimi gibi perspektifleri ele alarak değerlendirmiş, Özden (2000), vizyon, liderlik, öğrenen örgütler, kalite ve verimlilik, dönüşüm mimarlığı, Peker ve Aytürk (2002), toplam kalite yönetimi, liderlik yönetimi, motivasyon yönetimi, iletişim yönetimi, imaj yönetimi, görüşme yönetimi, toplantı yönetimi, zaman yönetimi, değişim yönetimi, çatışma yönetimi, stres yönetimi ve kriz yönetimi gibi konuları incelemişlerdir.

Koçel (1998, 250) 1980'lerden sonra ortaya çıkan ve günümüze kadar uzanan yeni kavram ve tekniklerin başlıcalarını şöyle sıralamaktadır;

- Yalın Yönetim ve Organizasyonlar
- Değişim Mühendisliği
- Takım Örgütler
- Öğrenen Örgütler
- Kademe azaltma
- Temel Uzmanlık
- İşletmelerarası Kıyaslama
- Personeli Yetkilendirme
- Dış Kaynaklardan Yararlanma
- Stratejik İşbirlikleri
- Küçülme
- Uygun Büyüklüğü Bulma
- Şebeke Örgütler
- Melez Örgütler
- Yığılım Örgütleri
- Sıfır Hiyerarşi

Bu çalışma açısından örgüt ve yönetim ile ilgili bu sınıflamaların hepsine değinmek gereksizdir. Ancak öncelikle çalışmanın bu bölümünde sistem yaklaşımlarının getirdiği teori ve kuramlara değinilmiş daha sonra ise 1980'lerden itibaren örgütlerin gündeminde olan ve uygulanan perspektifler incelenmiş ve eğitim ve eğitim yönetimine, yorumcu paradigma altında yer alan teori, kuram ve yaklaşımların etkileri tartışılmıştır.

Kendi Kendini Örgütleyen Sistemler

Huczynski, son yıllarda örgütlerde, yönetimin daha karmaşık ve daha az kesinliklerle dolu olduğunu belirtmektedir. Bu tartışmalar da, iş çevreleriyle ilgili akademik çalışmalar da, yayınlanan kitaplar da kaos kuramını referans göstermektedirler. Bu değişimin kökenleri, batıdaki ekonomik gelişmelerin yerine, uzak doğunun yükselen ekonomisine bağlanmıştır (Collins, 1996). Bu anlamda kendi kendini örgütleyen sistemlerin doğması süreci başlamıştır. Kendi kendini örgütleyen sistemler, düzensizlikten düzene ulaşılmasını ifade etmektedir. Bu sistemler, çevreleriyle etkileşimde kendini yansıtacak bir şekilde, dış dünyadan gelebilecek olası tehlikelere karşı kendi kimliğini koruyacak biçimde örgütlenerek, kendi kimliğinin evriminin olması durumunda ise örgütsel değişme süreçlerine başvururlar (Erçetin, 2001, 43).

Morgan (1998, 88-137), kendini örgütleyen sistemleri beyin metaforu olarak belirtmiş ve incelemiştir. Kendini örgütleyen sistemlerin en önemli üstünlüklerinden biri öğrenen örgütleri destekler nitelikte olmasıdır. Morgan örgütleri insan beyninin özelliklerini göstermesi bakımından beyin metaforu terimini kullanmıştır. O, beyin metaforu ile geleneksel örgüt varsayımlarının geçerliliğinin sorgulandığını belirtmektedir. Bu metafor ile, güçlü merkezi liderlik ve denetimin önemi, açık amaç ve hedefler koymanın geçerliliği, hiyerarşinin rolü, örgütsel tasarım kavramı ve sistemleri yukarıdan aşağıya geliştirmeye ve dayatmaya çalışmanın geçerliliği sorgulanmakta ve eleştirilmektedir.

Kendi kendini örgütleyen sistemler üzerinde çalışmalarda bulunan Prigogine düzensiz yapılarla ilgilenmiş, doğayı bütünüyle canlı bir organizmaya benzetmiştir. Bu bakış açısı, düzensizlikten düzenin doğabileceği düşüncesinden oluşmaktadır. Karmaşık uyarlanan sistemler, kendini örgütleyen sistemler arasında incelenebilir. Çevredeki karmaşıklığın artmasıyla örgütlerin bu karmaşıklığa uygun çeşit, sayı ve nitelikte cevap vermesi beklenir. Çevrenin karmaşık ve çok çeşitli beklentilerini karşılamak için örgütlerin yapılarını değiştirmeleri gerekmektedir. Bu, örgütlerdeki karar merkezlerinin arttırılmasını ve hiyerarşinin azaltılmasını gündeme getirmiştir. Kendi kendini uyarlayan karmaşık sistemler, kendini uyarlama zekasına sahip, sürekli hayal eden, fikirler deneyen ve uygulayan, her zaman evrim gösteren ve öğrenen sistemlerdir (Erçetin, 2001, 47-68).

Reilly (1996) düzenli ve düzensiz sistem arasındaki farkları belirtmiştir. Düzenli sistemlerde, sistemin bozulması durumunda dengenin korunması ve yeniden oluşturulması

güç olmakta, düzensiz sistemler ise kendi kendini yeniden örgütleyebilmekte, sistemin yeni tipine ve çevresine yeniden uyum sağlayabilmektedir. Düzenli sistemler, istenen sonuçlara ulaşmak için değişkenleri ve işlemleri kontrol eder, düzensiz sistemlerde ise sonuçlar değişim sonucunda ortaya çıkar ve tahmin edilemez. Düzenli sistemler tahmin edilebilirlikle uğraşırken, düzensiz sistemler, karmaşıklık, dengesizlik, tahmin edilemezlik ve kaosla uğraşır. Eğitimde de ayrılan kaynakların, bireylerin eğitimleri sonucuna oranlanması ve tahmin edilmesi oldukça zordur. Diğer bir fark düzenli sistemlerde geribildirim negatif, düzensiz sistemlerde ise pozitif olmasıdır. Düzenli sistemlerde felsefi temel indirgemecilik, düzensiz sistemlerde ise, yaratıcılık ve bütünsellik vardır.

Morgan (1998, 77) örgütlerin de organizmalar gibi çevreden kopuk yaşayamayacağını, karmaşık bir ekosistemin öğeleri olduğunu belirterek, örgütlerin rekabet kadar işbirliği içinde olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda işbirliğinin önemini vurgulayan ekolojik bir perspektifin örgüt anlayışına önemli katkıları olduğu belirtilebilir. Trist ve arkadaşlarının örgütsel ekoloji üzerindeki çalışmaları, örgütlerdeki bireyci eylem anlayışının yerine, alan temeline dayalı görüş alışverişi ve tartışma yapılmasını sağlayacak, sorunlarla ilgili ortak değerlendirmelere olanak verecek, ortak değer ve kuralların oluşmasını kolaylaştıracak ve böylece ortak sorunlara beraber çözümler bulunmasına yardımcı olacak gayri resmi öğrenme ortamlarının gelişmesini de özendirilmeyi daha uygun bulmaktadırlar (akt: Morgan, 1998, 79).

Örgütsel ekolojideki önemli kavramlardan biri sinerjidir. Sinerji, işbirliğinin öneminin vurgulanması açısından önemlidir. Sinerji “sistemde bulunan parçaların değerinin, işbirliği içinde birlikte çalışıldığında çok daha büyük olması” anlamındadır (Erçetin, 2001, 73). Ayrıca sinerji sistemi örgütlerdeki hiyerarşik sisteme alternatif olmayı hedeflemektedir (Pehlivan, 2002, 11). Görüldüğü gibi örgütsel ekolojide, örgütlerdeki işbirliğinin önemini oldukça artmıştır.

Başaran (2000, 67) sibernetiğin önemini vurgulayarak, sibernetiği, “başkasının yardımı olmadan dışardan aldığı güçle kendiliğinden çalışan, aldığı dış gücü işleyen, çıktıya dönüştüren ve çıktıdan alınan bilgilerle kendini yeniden düzenleyen sistem” olarak tanımlar. Siberetik örgütlerin doğru kararlar almasına yardım ederek, yaşamlarının devamını sağlar.

Kendi kendini örgütleyen sistemler, örgütlerdeki hiyerarşiyi azaltmaya, rekabeti öne çıkarmak yerine işbirliğine önem vermeye ve örgütsel özerkliği desteklemeye odaklanmıştır.

Böylece örgütte yer alan tüm bireylerin düşünceleri önem kazanmıştır. Kendi kendini örgütleyen sistemler, yaşayan sistemler kuramına dayanak teşkil etmektedir.

Yaşayan Sistemler Kuramı

Balcı (2003, 43) yaşayan sistemleri, “çevrelerindeki düzensizliğe rağmen düzenliliği sürdürebilen sistemler” olarak tanımlamaktadır. Erçetin’e (2001, 82) göre yaşayan sistemler karmaşıktır ve doğaları düzenleme, örgütleme, üretim ve kavrama süreçlerinden bağımsız olma potansiyeline sahiptir. Böylece yaşayan sistemlerin en büyük özelliği kendi kendini örgütlemeleridir. Balcı (2003, 43), yaşayan sistemler kuramının genel sistemler kuramına ve sibernetiğe dayalı olduğunu belirtir.

Yolles sistem yaklaşımını Schwarz’ın kendi kendini örgütlemenin modeliyle birleştirerek sosyal sistemleri şöyle açıklamıştır (akt: Erçetin, 2001, 88):

1. Sistem birbiriyle etkileşim içinde olan tek tek amaçların bütünüdür ve amaçlar alt amaçların bileşiminden oluşur.
2. Yaşayan sosyal sistemdeki bireyler belirli bir paradigmayı benimseyen gurubun birlikteliğidir.
3. Örgütlerde paradigma, örgütün imajını betimleyen törenleri, yöntemleri ve sonuçları gösterir. Aynı zamanda bu paradigmlar sistemin nasıl işleyeceğini belirtir.
4. Sosyal sistemler kendi içindeki dalgalanmaları yükseltebiliyorsa, kendi kendini örgütleyebilir. Dalgalanma çevrenin karmaşıklığından oluşabilir.
5. Örgütler, gelecekteki olayları kestirme, olayları değiştirme, kendi içinde davranış belirlemede ilişki ve etkileşim halinde birim ve organik bir birlik oluşturduğunda karmaşık uyarlayan bir sistem olur.
6. Örgütler kolektif bilince ulaşmalıdır. Kolektif bilinç, bir bütün olarak toplumun sürekli yaratıcı olmasının, evriminin ve hareketliliğinin doğurduğu bir durumdur.
7. İnsanlar, farklı özerklik düzeylerinde ekonomik, sosyal, politik ve kültürel alt sistemlerin oluşturduğu karmaşık, aktif bir sistemin içindedir.

Yaşayan sistemler kuramı, örgütün içindeki birimlerin amaçlarını bütünleştirerek işbirliğine dayalı bir etkileşimin oluşmasını sağlamıştır. Sosyal sistemlerdeki birliktelik de aynı amaçlar etrafında toplanan bireylerin, aynı paradigmaya uygun davranışlarıyla

oluşmaktadır. Örgütün paradigması, örgüt içi ve dışı tüm değer, inanç ve mitleri içerir. Sosyal sistemler, çevreden veya kendi içinden kaynaklanan karmaşıklık ve belirsizlikleri arttırarak kendini yeniler. Örgütler, gelecekteki olası durumları tahmin ederek ve organik bir bütünsellik oluşturarak karmaşıklığa uyarlanabilirler. Örgütler, kollektif bilinç oluşturmalıdır. Bu kollektiflik, sürekli yaratıcılığı destekler ve hareketli çevrede yenilenmeyi sağlar. İnsanlar, heran aktif olacağı durumlarla karşılaşmaktadır. Bu aktif durumlar değişimin öncülüğünü yapar.

Örgütlerin Yönetimiyle İlgili Perspektifler

Örgütlerin yapılarıyla ilgili yukarıda yapılan çözümlemelerden sonra, örgütlerin yönetimine yorumcu paradigma çerçevesinde bazı yaklaşımların irdelenmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımlar, yirmibirinci yüzyılda örgütlerin yapılarını etkilemekte ve yönetimlerinin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir.

Albach ve Bloch (2000) 1980 ve 1990'larda yönetim teorilerinde bir değişim görüldüğünü belirterek bu değişimin örgütlerin karar verme konularında radikal bir devrimi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Kararlar bir kişi tarafından yapılmaz, örgütün tüm üyeleri karar sürecine katılırlar. Bu aşamada örgütte bilgi akışı ve paylaşımının öneminin artmasıyla takım çalışmaları hız kazanmıştır. Enformasyon ve motivasyonun önemi artmıştır.

Collins (1996) yorumcu paradigmanın yönetim anlayışına getirdiği yeniliklerin örgütlerin yetkiyle değil örgütteki bireylerin karşılıklı inançlarıyla; hiyerarşiyle değil karşılıklı katkıyla; işlevsel bölünmelerle değil akıcı ekip ruhuyla temellendiğini vurgulamaktadır.

Beş eğilim yönetim teorilerinde son zamanlarda büyük etki yaratmıştır. Bunlar (Albach ve Bloch, 2000): (1) Ekonominin küreselleşmesi (2) uluslar arası rekabetin kuvvetlenmesi (3) sosyal pazar ekonomisinin yayılmış etkisi (karışık ekonomi, pazar sürümü, ama yeterli derecede zengin hükümet rolü) (4) işgücünde kadının yükselen katılımı (5) ekolojik bilinçlilik. Bu gelişmeler örgütlerin yönetimini etkilemiştir. Bu anlamda bazı yönetim yaklaşımları örgütlerin yapılarında önemli değişimlere neden olmuştur. Bu yaklaşımlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Stratejik Yönetim

Sullivan (1999, 405) örgütlerdeki kaos ve karmaşıklık kuramının stratejik yönetime uygun olduğunu belirtir. Mintzberg stratejiyi, bir örgüt ile onun çevresi arasında arabuluculuk eden bir güç olarak tanımlar. Mintzberg, karar verme sürecinin etkili ve tutarlı olması bakımından örgütlerin çevreyle ilgilenmesinin önemli olduğunu vurgular (Pindur ve diğerleri, 1995). Böylece açık sistem yaklaşımıyla yönetimde bazı uygulamalara gidilmesi gerekmiştir. Yönetimin yeniden değerlendirilmesini sağlayacak olan yaklaşımların biri de stratejik yönetimdir.

Yönetim, bir örgütün hayatta kalması için strateji kullanır. Bunu örgütsel güvenlik ve sağlığı arttırmak, en yüksek olanaklar yaratmak ve rekabete dayalı tehlikeleri ortadan kaldırmak için yapar. Stratejik yönetim, öncelikli olarak karar verme süreci ve eylemi ile ilgilenir. Stratejik yönetim bir örgütün uzun vadeli performansını belirler. Stratejik yönetim, içsel ve dışsal çevresel olanakları ve bir örgütün güç ve güçsüzlüğünden dolayı kontrolleri izleme ve değerlendirmeyi vurgular. Stratejik yönetim bir örgütün içsel varlığının (insan kaynakları, teknoloji, sermaye vb.) ortaya konularak açık olarak belirtilen genel amaçlarının formüle edilmesiyle etkili kullanılmasına odaklanır. Stratejik yönetim, strateji ve çevreyi yüksek bir önemde iş politikası ile birleştirir. (Thompson ve Strickland, 2001, 12-18).

Pindur ve diğerleri'ne (1995) göre stratejiyi tanımlamanın en iyi yolu daha çok genel kabul görmüş strateji unsurlarını listelemektir. Bunlar stratejiyi oluşturan vizyon, misyon, karşılaştırmalı yarar, amaç ve hedefler, kritik başarı etkenleri, paylaşılan değerler ya da ortak kültür ve iş (eylem) yönelimleridir. Stratejik yönetim dört temel bileşen içerir;

1. Çevresel tarama
2. Stratejinin formülasyonu
3. Stratejiyi gerçekleştirme
4. Değerlendirme ve denetleme

Görüldüğü gibi strateji çevrenin bilinmesine yönelik incelemeyi gerektirmektedir. Örgütler stratejilerini çevrenin ve kendi dinamiklerine uygun olarak oluştururlar. Yapılacak işler formüle edilerek, örgüt çalışanlarıyla birlikte vizyon ve misyonlar geliştirilir. Strateji uygulamaya konur ve sonuçları değerlendirilir. Başarıya ulaşmayan, sorunlu olan hedefler değiştirilir ve anında müdahale olanağı vardır.

Thompson ve Strickland, A.J. (2001, 6) stratejiyi, “bir örgütün temel uzun dönemli hedefleri” olarak tanımlamışlardır. Ancak strateji, kısa dönemli planlar yapmayı da içerir. Strateji aynı zamanda, ortak hedeflere ulaşmak için gerekli olan eylem yolunun benimsenmesini ve kaynakların tahsisini içerir. Çevik (2001, 312) stratejik yönetimin örgütlere uzun dönemli vizyon kazandırdığını belirtir. Örgütün çevresini iyi tanınması, kararları buna göre vermesi hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir etkidir. Pindur ve diğerleri (1995), Ansof’un stratejiyi kar amaçlı örgütlerin ürünlerini ve pazarlarını geliştirme, rekabete dayalı avantajlar yaratma anlamında kullandığını belirtmektedir. Çevik (2001, 314) stratejik yönetimin kar amaçlı özelliğine vurgu yaparak, amacı hizmet olan kamu sektöründe stratejik yönetimi kullanırken dikkat edilmesini gereğine vurgu yapar.

Görüldüğü gibi stratejik yönetim, örgütün çevreyle bütünleşmesini sağlayan ve dışsal değişimlerde uyumu öne alan ve böylelikle içsel değişimi gerçekleştiren bir yaklaşımdır. Stratejik yönetim, örgütlerin kendilerini sürekli geliştirmesi gerekliliğini de ortaya koyar. Böylelikle örgüt içindeki bireyler, örgütün bütünselliği içinde öğrenirler. Bu öğrenme ortamı, örgütün değişen koşullara uyumunu kolaylaştırdığı gibi çevreyi değiştirmeyi de amaçlar.

Öğrenen örgütler

Diane’a (1995) göre örgütsel öğrenmeyle ilk ilgilenen biliminsanları Argyris ve Schon’dur. Onlara göre örgütsel öğrenme örgüt içindeki süreçlerin yerine getirilip getirilmediğinin araştırılarak örgüt içindeki problemlerin ortaya çıkarılmasını içermektedir. Onlara göre örgütte üç türlü öğrenme vardır. Tek yönlü öğrenme (single-loop learning), bu öğrenmeyi örgütte problem ya da tehlike olduğunda bunu farketmek biçiminde kullanır ve böylece yeni örgüt stratejisi geliştirmede ve değiştirmede bu verilerden yararlanır. İkincisi çift yönlü öğrenmedir (Double-loop learning). Bu öğrenme örgüt normlarının yeniden yapılanmasını gerektirir. Üçüncüsü ise, birlikte uyum içinde (Duetero) öğrenmedir. Bu örgütsel öğrenmenin nasıl ve hangi örgütsel süreçlerde olacağıyla ilgilidir. Senge (1998), örgütsel öğrenmeyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Senge örgütsel öğrenmeyi, örgütlerin de insanlar gibi, sürekli yaratıcı kapasitelerini geliştirme isteği ile açıklar. Örgütlerinde sürekli büyüdüğünü belirtir. Senge birazda ütopyik bir tanımla örgütsel öğrenmeyi, “örgütün geleceği yaratma kapasitesi” olarak tanımlar.

Örgütsel öğrenmeyi, Fiol ve Lyles (1985), “bilginin ve kavrayışın geliştirilmesi yoluyla eylemleri iyileştirme süreci”, Argris (1977) “hatayı saptama ve düzeltme süreci”, Stata (1989) “ortak kavrayışlar, bilgi ve zihin modelleriyle gelişen ve geçmiş bilgi ve deneyime dayanan etkinlik” olarak tanımlamışlardır (akt: Garvin, 1999, 79).

Diane’ye (1995) göre Garvin örgütsel öğrenmenin daha pratik bir tanımını yapmıştır. O, örgütsel öğrenmeyi “örgütün bilgiyi yaratmada, elde etmede, dönüştürme ve değiştirmedeki becerisi” olarak tanımlar. Örgüt öğrenmeyi yeni bilgi ve anlayış değiştirme becerisi kazanmak için yapar. Argyris (1999, 84) örgütsel öğrenmeyle örgütlerin başarıyı yakalayabileceğini belirtir. Sürekli iyileştirmenin olması için örgütteki tüm bireylerin öğrenmeye açık olması gerekmektedir. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi, çalışanların özerk ama birbiriyle bağlantılı çalışmasının ve bütünleştirilmesinin yönetici tarafından organize edilmesiyle doğru orantılıdır. Sibernetikle öğrenen örgütler arasında önemli bir bağ bulunmaktadır.

Morgan (1998, 102) kendi kendini örgütleyen sistemlerde sibernetiğin örgütlere, öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazandırdığını belirtmektedir. Bu öğrenme tek yönlü ya da çift yönlü olabilir. Tek yönlü öğrenme, “belirli işleyiş normları çerçevesinde hatayı saptama ve düzeltme yetisine” dayanır. Çift yönlü öğrenme ise, “işleyiş normlarının yerindeliğini sorgulayarak somut duruma iki kademeli bakabilme yetisine” dayanır. Bir örgütün, tek yönlü öğrenmeyi başarabilmesi, çift yönlü öğrenmeyi başarabilmesinden daha kolaydır. Bürokratik olarak yapılmış örgütler çift yönlü öğrenmeyi daha zor başarırlar. Örgütsel öğrenme örgütün varlığını devam ettirmesi ve başarılı olması için gereklidir.

Sibernetik, öğrenen örgütlerde olması gerekenler konusunda önermelerde bulunur. Bunlar (Morgan, 1998, 106);

1. Örgüt, önemli değişimlerin farkına varmak için çevre koşullarındaki değişimi yakından gözlemeli ve buna hazır olmalıdır,
2. Örgütte normlar ve varsayımlar sorgulanmalı, bu normlara karşı çıkma ve onları değiştirme yetisi olmalıdır,
3. Örgütte uygun bir stratejinin ve örgüt modelinin oluşturulması sağlanmalıdır.

Kramlinger (1991) öğrenen örgütlerin pratikte nasıl olacağıyla ilişkili sekiz varsayım öne sürmüştür. Bunlar izlenmesi gereken stratejileri oluşturur. Bu stratejiler (akt: Diane, 1995);

1. Herkes faydalı bir düşüncenin kaynağı olabilir. Örneğin kapıcı binanın kullanımı ya da fiziksel düzenlemesinin geliştirilmesiyle ilgili önerilerde bulunabilmelidir.

2. İnsanlar en zor problemlerle ilgili en iyi çözümleri üretebilirler. Bu en düşük hiyerarşik yapıdaki çalışanın karar alma sürecine katılmasını gerektirir. Böylece diğer insanların anlayışlarıyla karşılaştırma olanağı olur.

3. Örgütlerin alt kademe çalışanlarında etkili öğrenme olur.

4. Vizyon ve değerleri yönetmenin dışında hiçbir şey gizli kalmaz. Bütün çalışanlar yeni düşüncelere açıktır ve örgütünü yeniden tasarlamaya istek duyar.

5. Açık diyalogla düşünceler gelişir. Açık diyalog, korku, emniyetsizlik, endişe gibi olgulardan arınarak düşünce ve bilginin paylaşımıdır. Diyalog takım çalışmaları ile yapılır.

6. Daha fazla bilgi insanları iyi ve faydalı yapar.

7. Yeni bilgiler değerlidir ve bu bilgiler takım çalışmasında beyin fırtınası yoluyla yapılır.

8. Hata olabilir ve bu öğrenmek için yeni bir fırsattır, yeni düşünceler özendirilmeli ve hatalar yeniliğin kaçınılmaz süreci olarak kabul edilmelidir.

Öğrenen örgütlerin oluşturulması için, örgütteki bireylerinin tümünü kapsaması, örgütte tümleşik bir birliktelik oluşturulması, iletişimin sınırlandırılmaması, bilginin çokluğundan ve hata yapmaktan korkulmaması, yeni düşüncelere (faydasız olarak görülse bile) açık olunması gerekmektedir. Bütün bunları gerçekleştirecek olanların yöneticiler olduğu düşünüldüğünde, öncelikle yöneticilere bu ortamları yaratma fırsatı verilmelidir.

Yorumcu Paradigmanın Eğitime ve Eğitim Yönetimine Yansımaları

Örgütlerin yönetimlerini etkileyen ve örgütlerin yönetiminin yeniden değerlendirilmesini gerektiren sistem yaklaşımı eğitim sistemlerini ve dolayısıyla okulları da etkilemiştir. Böylelikle okullar canlı sistemler gibi değerlendirilmeye ve çevrelerinden etkilenen yapılar olarak görülmeye başlanmıştır. Sullivan (1999) okul örgütlerinin de bir sistem gibi çevrelerinden girdi (öğrenci, öğretmen, aile) aldığını ve eğitimle bilgi verdiği, onların kişisel ve toplumsal gelişmeleri ile ilgili olarak belli bir süreçte işlediği ve bunu çıktı

olarak çevreye verdiğini belirtir. Okul sistemi aynı zamanda toplumun genel gelişmesinde de bu çıktıları ile önemli görevler alır.

Dalin (1998, 34) açık sistem teorisinin eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklenti ve davranışlarının, hatta ders kitaplarının ve okul binalarının bile okul çevresinden ve geniş anlamda tüm toplumdan etkilendiğini belirtmektedir. Kuşkusuz okulun, çevreden gelen bu beklentilere cevap vermesi, kendi içindeki düzenlemeleri yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

Bursalıoğlu (1997, 78), okulun her tip çevreye uyması ve bunların temsilcilerine yer verme esnekliğini taşıması gerektiğini belirterek, eğitim sisteminin çevreyle olan bu etkileşiminin yanında, çevreden farklılaşması gerektiğini de vurgulamıştır. Apple (2004, 45) çevre temsilcilerinin, eğitimi şirketler gibi bir iş olarak değerlendirmemesi gerektiğini belirtir. Eğitimin iş olarak görülmesinin, eğitim kurumlarının kar amaçlı olarak görülmesine neden olacağını belirtmektedir. Görüldüğü gibi eğitim öncelikle her birey için hak olarak görülmeli ve öyle yapılandırılmalıdır. Aksi takdirde, toplumun genelinin eğitimden yararlanmasının önü kapatılmış olacaktır.

Sistem yaklaşımında yönetimin görevi, okulun gerçek ve gelecekteki güçlerini çevrenin ihtiyaçlarıyla dengelemektir. Bu anlamda okul çevreyle olan ilişkilerinde güç ve ihtiyaç dengelenmesini sağlamalıdır. Böylece okulun yönetim yapısı, çevre ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilebilecektir. Okulla çevre arasındaki ilişki, geleneklerde kopmaya yol açabilir (Bursalıoğlu, 1997, 83). Belirtildiği gibi okulla çevre arasındaki etkileşim, hem okulun hem de çevrenin karşılıklı ilişki içinde bulunmasıyla anlam kazanır ve bazı geleneksel değerlerin değişmesine yol açabilir. Bu değişimin çevreyle karşılıklı gerçekleşmesi, eğitimin tek yönlü değişimini engelleyerek çift yönlü bir değişimin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Balcı (2001, 202), etkili okulun yönetsel örgütlenmesinin durumsal bir yapılanmaya uygun olacağını belirterek, okul yöneticisinin geleneksel işlevlerinin değiştiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin asıl işlevleri, öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğretim lideri olma, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, okul koridorlarında ve dersliklerde doğru zamanda doğru yerde bulunma şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticisinin odasının dışına çıkması, okulun her yerinde görülmesi ve okuldaki çalışanlarla, öğrencilerle ve okul çevresiyle etkileşimde bulunması organik bir örgüt yapılanmasını gerekli kılmaktadır.

Gerçekte okul yönetimindeki bu dönüşüm, sınırları kesin belirlenmiş ast-üst ilişkilerinin etkisini yitireceği, okulda eşitlik anlayışının yer bulacağı, otoriter okul ve sınıf yönetiminin yerini demokratik ortamlara bırakacağı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda Russell (2003, 213) eğitim ortamlarında iktidarın, yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin otoritesinin azaltılmasıyla yetenekleri ortaya çıkarılmamış sıradan öğrenci olarak görülenlerin ihmal edilmelerinin giderilebileceğini vurgulamaktadır.

Özdemir (2000, 36) sistem yaklaşımında örgütteki isteklerin sınırsız, karmaşık ve dinamik olduğunu vurgulayarak, bu durumun örgütün amaçlarının tanımlanmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Örgütlerin asıl amaçlarının yaşamak ve büyümek olduğu düşünüldüğünde çevre ile uyumlu yaşamının öneminin arttığı belirtilebilir. Bunun için çevreyle uyumlu ve rekabet edebilen bir örgüte ihtiyaç vardır. Morgan'ın (1998) rekabetin yanında işbirliğinin de örgütlerde olması gerektiğini vurguladığı düşünüldüğünde okulun öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve çevre ile bir bütün oluşturabilme gerçekliliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Pehlivan'a (2002, 15) göre de okul etkinliklerinin daha çok işbirliğine dönük, eyleme dayalı ve bütün öğrencilerin duygusal katılımını sağlayacak hale getirilmesi gereklidir. Okul işbirliği yerine yarışmacılığı kullanarak, öğrencileri yönlendirmekte ve kontrol etmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi okulun çevreyle olan etkileşimi, eğitimde merkezi yönetimin etkisinin azalmasını beraberinde getirmektedir. Özden (2000, 28) tam da bu noktada okul yönetiminde kural, rol, birimler arasındaki ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha az esnek olması gerektiğini vurgular. Merkezde bulunan bazı yetkilerin okullara verilmesi ve yeniden düzenleme gereği yatay örgütlenmeyi gerektirmektedir. Bu tür bir yeniden yapılanma, okul yöneticisinin kuralların uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı olmasını, öğretmenin de sınıfta anlatıcı konumunda değil, öğretim lideri olmasını gerektirmektedir.

Okuldaki otorite ve karar verme mekanizmasına ilişkin düzenlemeler yapılması yatay örgütlenmeye geçişi kolaylaştıracaktır. Bu düzenlemeler (Özden, 2000, 28);

1. Kararlar, sonucundan etkilenen insanların katılımıyla alınmalı,
2. Yönetim, alınan kararların uygulanması için karar alıcıların desteğini almalı,
3. Kararları alanlar sonuçlarından sorumlu olmalı,
4. Yönetici ve öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına esneklik getirilmeli,

5. Yöneticiler, kuralların yerine getirilmesinin sıkı takipçisi olmak yerine eğitim öğretimin verimli olarak gerçekleşmesinden sorumlu olmalıdırlar.

Collins (1996) 1980'lerde ve 1990'ların başlarında yönetimi yeniden değerlendirme girişimlerinin öz güvensizlikten öz güvene doğru bir değişimi vurguladığını belirtmektedir. Bu öz güvenin yönetimde gerçekleşmesi ile merkezi yönetimin yetkilerinin bir kısmını okullara aktarılması konusunda paralellik olması gerekmektedir. Bu yetki aktarımı politik bir karardır. Son yıllarda bu tür bir politik değişimin yönetsel literatürde ifade edilmeye başlanması, yönetiminin yetki aktarımında anahtar rol konumunda olan "güven" ilkesine bağlıdır. Bu anlamda Conger (1999, 224) örgütlerde güvenirliliğin kaynağını uzmanlık ve ilişkiler olarak belirtmektedir. Uzmanlık birikimlerinin algılanmasının örgütteki iletişimle ortaya çıkacağını vurgular. İlişki açısından ise, güvenirliliğe sahip kişilerin, başkalarının yararlarına kulak verme ve o yararlar için çalışmasının zamanla ortaya çıkacağını belirtir.

Stack (1998, 97) güvenin aşamalarını kendinizi ve işi paylaşmak, bütün kapıları açmak, dikkatli dinleme becerileri geliştirmek, kestirilebilir olmak şeklinde sıralamaktadır. Görüldüğü gibi yönetici kendini çalışanlara ve çevreye açmalı, işi ve işyerini paylaşmalıdır. Bu anlamda okul yöneticisi kendini çalışanlarına ve çevreye kapatmak yerine, açık olmalıdır. Okulda yapılacak işleri sadece kendisi yapmak yerine tüm ilgililerle beraber yapmalıdır. Okul yöneticilerinin karşısındakileri dinleme becerileri olmalıdır. Dinlemek karşısındakilerin kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. Okul yöneticisi, açık saydam, kestirilebilir olmalıdır. Bunlar güveni sağlamada önemli öğelerdir. Eğitimde merkez yönetimi de yetkileri paylaşmada güven ilkelerine uygun olarak davranmalı ve eğitim çalışanlarına güvenmelidir.

Balcı (2001, 114) 1990'lardan sonra yaygınlaşmaya başlayan yerinden yönetim anlayışıyla okul yöneticilerinin yeni rollerlerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yönetici; a) Yüksek derecede stratejik planlama yapabilmeli, büyük resmi görebilmeli, b) Okulların, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmet sunabilmesini sağlamalı, c) Okulların yaşam boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlamalı, d) Toplumun okulun karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamalıdır. Bu anlamda veliler, çeşitli birey ve gruplar okullarda karar sürecine katılmalı ve bu katılım hiyerarşik olmamalıdır.

Park (1999, 367) Bates'in geleneksel eğitim yönetimi teorilerine, eleştirel teorisiyle, karşı meydan okuduğunu belirtir. Onun, eleştirel teorisinin temellerini Habermas'tan aldığını vurgular. Bates (2001, 575) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okuldaki otorite ilişkilerini sorgulayarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bates (2001, 576) yeni eğitim sosyolojisinin, öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini belirtmekte ve mekanikleşmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunduğunu belirtmektedir.

Balcı (2003, 34-35), kritik yönelimli kuramları yorumcu paradigma içinde değerlendirir ve kritik kuram savunucularının, eğitimcilerin personeli, öğrenci ve toplumu güçlendirmesini ve gücü paylaşmasını önerdiğini belirtir. Bu görüş açısından eğitimin hedefi, sosyal adalet ve eşitliktir. Yine bu yaklaşımda, eğitim programlarının ve öğretimin öğrenci merkezli ve eşitlik ve adaleti sağlamaya dönük olması gerekliliği savunulur. Kritik kuram, eğitim yönetimi kuram ve araştırmalarının, bireysel farklılıklara, eşitlik ve adalete odaklanmasını, hiyerarşideki güç farklarıyla daha az ilgilenmesini temel alır. Bu anlamda Şimşek (1997, 98) eğitimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını belirterek, öğrencilerin farklı alanlarda başarılı olabileceğini vurgular. Böyle bir yapılanmada okul, öğrencilerin değişik ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir kurum olacaktır. Farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara cevap verebilen okul, eşitlik ve adalete odaklanmayı da bir ölçüde gerçekleştirebilecektir.

Bates (2001, 579) eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çözümlenme kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde önemli rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Okuldaki kültür, eğitimin işleyişini ve insan ilişkilerini belirleyen önemli bir öğedir. Bu nedenle bir anlamda okul yöneticisi, kültürel değerlerin de yöneticisi olmaktadır. Turan (2004, 7) eleştirel teorisinin okulların kültürel değerleri ile ilgilendiğini belirtir. Eleştirel teorisyenler, okulların toplumsal adaletsizliği kaldırmakla ilgilenmesi gerektiğini vurgulayarak, okulları bir dönüşüm mekanları olarak görmektedirler. Okul formal bir örgüt ve orada evrensel doğruların öğretildiği yerler olarak değil, toplumun üyelerinin özgür iradelerine ve karşılıklı diyaloga dayalı temaların öğretildiği birer yaşam alanı olarak görülmelidir. Bu anlamda okulun temel

amacı, var olan yapıyı devam ettirmek yerine sosyal adaletsizliği ve yoksulluğu ortadan kaldırmak olmalıdır. Eğitim ve okul da bu amaca göre yeniden tasarlanmalıdır.

Arslan (2002, 264) yeniden inşacılık kuramının, eğitimi kültürle ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Bu kuramcılar, yeni toplumsal düzenin yaratılmasını eğitimin üstlenmesi gerektiğini savunurlar. Bu görüşe göre eğitim “toplumsal kendini gerçekleştirme” dir. İlericilik düşüncesini savunanlara göre ise eğitim, hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalı, öğrenme çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişkili olmalı (öğrenci merkezli eğitim), bilgiler deneyle birleştirilerek öğrenciye sunulmalı (aktif eğitim), öğretmenin görevi yönlendirmek değil tavsiyede bulunmak olmalı, okul rekabetten çok işbirliğini teşvik edici olmalı, gerçek gelişmenin zorunlu koşulu olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine olanak veren ve onu teşvik eden ortam demokratik olmalıdır.

Sergiovanni (1992) örgütsel kültürel kuramlardan yola çıkarak bir toplum olarak okul metaforunu geliştirmiştir. Ona göre okul bir toplum olarak görüldüğünde, okul üyeleri paylaşılan değer ve ideallere birlikte bağlılık gösterir, okula ait olma duygusu artar ve liderlik ve yetki anlayışı değişir. Böyle bir okulda yetki kaynağı olarak profesyonel ve moral kaynaklar bulunur. Profesyonel kaynak, tecrübe, sanat bilgisi ve kişisel uzmanlıktır. Moral kaynak ise, ortak değer, fikir ve ideallerden gelen bireyin sorumluluk ve görevleridir. Okulda lider, takım çalışması ve işbirliğini esas almalıdır. Bu tür okullarda belirlenmiş ortak vizyon ve hedeflere yönelim vardır (akt: Balcı, 2003, 45).

Meyer (2002, 515) eğitim yönetiminin yeni teorilerden etkilendiğini belirtir. O, bu teorilerin örgütsel öğrenme, karmaşıklık teorisi ve bilgi yönetimi olduğunu vurgular. İşlerin niteliğinin değişmesi eğitimi etkilemektedir. Artık yapılan işler kol gücüne değil, bilgi gücüne dayanmaktadır. Bu nedenle eğitimin önemi oldukça artmıştır. Bürokratik eğitim örgütleri, karmaşık çevreye uyum sağlamada ağır kalmakta ve değişimi gerçekleştirememektedirler. Böylece okul yapılanmalarının merkezi yapının aşırı baskıcı etkisinden kurtularak daha yerel olmaları, karmaşıklığa uyum ve değişim için önemli olmuştur.

Dimmock (1999, 37) Murpy'nin (1991) okulların yeniden yapılanmasında, okuldaki karara velilerin katılımına, öğretmenlere daha çok yetki aktarılma ve kavramaya odaklı öğrenmenin olduğu okula dayalı yönetimin benimsendiğini belirtmektedir. Bu tartışmalar okulları merkezden uzaklaştırarak daha yerel yapma eğilimlerini de beraberinde getirmiş,

İngiltere ve Gallerde yerleşme uygulanmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte bazı okullar karar yapma yetkilerini okul danışma kurulları, siyasal komitelere ve toplumun çeşitli gruplarıyla paylaşmışlardır. Bütün bunlar okulun kültür ve iklimini değiştirerek, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yerel toplum üyeleri arasında yeni ilişkiler doğurmuştur. Okul yöneticisinin rolü değişmiş kahraman ve keskin liderlik yerine, kahraman olmayan daha demokratik, katılımcı ve işbirliğine uygun yönetim gelişmiştir. Görüldüğü gibi, pozitivist yaklaşımlarda yöneticinin teknik kapasitesi önemliken, yorumcu paradigmayla sosyal yetenekleri, duygusal kavrayış düzeyi, ilişki kurabilme, iletişim kurma ve anlaşmazlıkları giderebilme gibi yetenekleri önemli olmuştur.

Özden (2000, 45) başarılı okul yöneticisinin, okuldaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonunun etrafında birleştirmesi gerektiğini belirterek, yöneticinin öğretmen etkinliklerini bütünleştirmesinin önemini vurgular. Öğretmenlerin farklı alanlarda derslerini verdikleri düşünüldüğünde bu farklılıkların birleşmesinin ortak bir okul vizyonu etrafında olması, bütünün gücünü ortaya çıkartacaktır. Vizyonun oluşturulması hiyerarşik bir yapılanmayla değil, eşitlik içinde katılanların ortaklaşalığıyla alınması gerekmektedir. Böyle bir vizyon geliştirme, tüm okul çalışanlarının vizyona bağlılıklarını arttıracak gibi gerçekleşmesini de sağlayacaktır. Collins (1996) bu anlamda ortaklaşa alınan kararlara dikkat çekerek, alınan kararlarda oybirliği varmış gibi gösterilen görüşlerin hiyerarşiye göre alınabileceğinin sakıncalarına değinir. Böyle bir durumda çalışanların, yukarıdan aşağıya doğru alınan bu kararları üstlenmeyeceği ve kararları başarıyla uygulamayacağı düşünülebilir.

Erdoğan (2000, 97-98) okul yöneticilerinin yeni rolleriyle birlikte yapması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkan ve programlarla yetinmemeli, okuldaki eğitim öğretimi sürekli geliştirmeli,
2. Okul yöneticisi, okul vizyonunun oluşturulması ve geliştirilmesinde tüm personelin ve çevrenin güçlerini birleştirmeli,
3. Okul yöneticisi, sadece rutinleşmiş işlerle uğraşmak yerine, yeni planların ve uygulamaların yaratıcısı ve başlatıcısı olmalı,
4. Okul yöneticisi, elde edilen başarıların maddi ve manevi ödülünü çalışanlarla paylaşmalı,
5. Okul yöneticisi, astlarının kendisine itaatine değil, katılmasına önem vermeli,

6. Okul yöneticisi, gerektiğinde yetki ve sorumluluklarını paylaşmalı, astlarına güvenmeli,
7. Okul yöneticisi, gücünü okul çalışanları ve çevrenin güveninden almalı,
8. Okul yöneticisi, okul çalışanlarının gücünü birleştirerek sinerji yaratmalı,
9. Okul yöneticisi, okulun amaçları ile okulda çalışanların ihtiyaçlarını bir bütün olarak görmeli ve denge kurmalı,
10. Okul yöneticisi kendi gelişimi ve çalışanların gelişimini sağlayacak ortamları oluşturabilmelidir.

Botello ve Gasman (1999), 1990'lı yılların sonunda okul yöneticisinin özelliklerini şöyle sıralamıştır; okulun şimdiki durumu ile gelecekteki durumunu birleştirme, eğitim programlarını sağlama ve geliştirme, bilgiyi yaratmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreteceği konusunda öğretmenlere yardımcı olma, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve gelişmeleri için onları motive etme, eğitimsel liderlik anlayışının, öğretmenler tarafından algılanması için öğretmen kültürü yaratma, okulun gelişmesi için okul içi eğitimler verilmesini düzenleme.

Reilly'ye (1999) göre Avrupa'da değişen eğitim yönetiminin, yöneticilerde liderlik özelliklerine odaklandığını belirtir. O, gelişen bu liderliğin, çevrenin düzensizliğine göre yapılandırılması gerektiği üzerinde durur. Eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik özelliklerini Hart (1999) şöyle sıralamaktadır:

1. Stratejik liderlik, diğerlerinin önerilerinden hareket ederek vizyon geliştirme, liderlik süreçlerini yerine getirerek bilgiyi kullanma ve problemleri çözme, ortak amaçları başarma ve eğitimsel toplumda etik davranışlar gösterme,
2. Öğretimsel liderlik, okul üyeleriyle birlikte müfredat ve eğitimsel programları tasarlama, öğrenen merkezli okul kültürü geliştirme, çıktıları değerlendirme ve öğrenci personel servislerini sağlama,
3. Örgütsel liderlik, örgütü anlama ve ilerletme, operasyonel planları uygulama, finansal kaynakları yönetme, yerel yönetim yöntemlerine ve prosedürlerine başvurma,
4. Siyasal ve toplumsal liderlik, yasal gerekliliklere ve yasal koşullara göre davranma, standart düzenlemelere başvurma, güvenliği sağlama ve geliştirme, politik eylemlerde güvenlik girişimlerini etik yollarla birleştirme, okuldaki politik sistemleri anlama, okul

ve halkı birleştirme, etkili program geliştirerek okul çalışanları ile halk ilişkilerini geliştirme,

5. Uzmanlaşmış liderlik, örgütsel, eğitimsel ve stratejik liderliğin ana hatlarını örgütün vreseyle de başarmadır. Uzmanlaşmış liderlik aynı zamanda deneyimleri içerir. Bu deneyimler, karmaşıklığın artmasında sorumluluk almayı iyi, düşünmeyi gerektirir.

Fenwick ve Murlis (1994) okuldaki yöneticinin yapması gerekenleri, okulun amaçlarını ve standartlarını belirleme, uzun ve kısa dönemli planlar geliştirme, okul çalışanlarına karşı açık olma, geribildirimde bulunma, ödüllendirme, ğretmen ve diğer yöneticileri geliştirme, çalışanlar ve diğer yöneticiler ile iyi ilişkiler geliştirme olarak açıklamıştır (akt: Khetarpal ve Srivastava, 2000). Yorumcu paradigmanın eğitim yönetimine getirdiği yeniliklerin ardından, bu paradigmanın eğitime yansımalarını incelemek gerekmektedir. Böylece yönetim alanında yaşanan değişim, eğitimde nasıl olmalıdır konusuna da açıklık getirilmiş olur.

Habermas (2004, 108) pozitivist anlayışın, bilgiyi eleştirmeden kabul etme geleneğini yerleştirdiğini belirterek böyle bir yaklaşımın krleştirici etkilerinin olacağını vurgular. Eğitim sistemimizde bu tür pozitivist anlayışa uygun pek çok örnek vermek mümkündür. Şimşek (1997, 98) son yıllarda eğitim sisteminin sınavlara endekslediğini belirterek, belli zaman diliminde belli sayıdaki soruları yanıtlamaya dayanan performans testlerinin eğitimin her alanına yayıldığını vurgulamaktadır. Okul ve ğretmen başarıları da bu lte göre değerlendirilmektedir. Gerçek yaşamda problemlerin çoktan seçmeli olmadığı dşnldğnde, sistemin nasıl bir durumda olduğu ve gerçek yaşamdaki analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye uygun olmadığı görülebilir.

Freire (2000, 57) ok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, problem tanımlayıcı eğitim olarak betimlediği, ğretmen-ğrenci diyalogu ve birlikte öğretimin olduğu eğitimle kazandırılabilceğini belirtir. Hard (1999) problem temelli müfredatın uygulanabilmesi için okul örgütünün yeniden yapılanması gerektiğini belirtir. Problem temelli öğrenmede, öğrenenin öğrenim metaryellerini kullanma sıklığı, eğitim süreçlerinde öğrenme aktivitelerinin çokluğu ve ğrenci ve öğretmenlerin farklı rolleri vardır.

Geleneksel öğrenmede, öğrenme metaryelleri bütün öğrenciler için aynıdır. Bu metaryeller teorilerin uygulanması ve araştırma sonucunda yazılmış kitaplar, makaleler ve diğer basılmış yayınlardır. Bu tür bir eğitimde onlara bu uzman kişilerin yazdıkları bilgiler aktarılır. Bunun aksine problem temelli eğitimde proje temelli öğrenme vardır. Bu modelde rol oynama teknikleri, benzetim modelleri kullanılarak, öğrencinin tanımadığı bir problemi tartışması beklenir. Geleneksel yaklaşımda öğrencilere şimdiki problemler üzerinde farklı cevaplar vermesi beklenir. Problem temelli öğrenmede ise öğrencilerin var olan problemde yeni problemler üretip çözmeleri beklenir. Geleneksel eğitimde öğretmen, öğreticidir, problemi ortaya atan ve sorandır. Problem temelli öğrenmede öğretmen, öğrenci takımlarının araştırmalarını gözler, öğrenciler, araştırma ve teorilerin otoritesinden soyutlanarak meteryelleri kullanırlar (Hart, 1999).

Morin (2003, 2), bilimsel bilginin gelişmesini, hataları arayıp bulmada ve yanılsamalarla savaşmada güçlü bir araç olarak görür. Bilimi denetleyen paradigmlar yanılsamaları geliştirebilir ve hatayı kesin olarak gideren ve bir daha hata oluşmasını önleyen bilimsel bir kuram yoktur. O halde eğitim, hata, yanılsama ve körleşmelerin kaynaklarını arayıp bulma yeteneğini kazandıran özellikte olmalıdır. Belirtilen bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması şüphe ki bilgi aktarımı yapan, ezberlemeye yönelten, sorgulamadan uzak bir eğitim sistemi için geçerli özellik değildir. Pehlivan (2002, 16) bu anlamda okulların bilgilerin ezberletilmesi üzerinde odaklaşmadan vazgeçip bilginin nasıl bulunacağı ve nasıl kullanılacağı üzerinde daha çok vurgu yapması gerektiğini belirtir.

Tekeli (2003, 18) eğitim modelinde yaşanan dönüşümün öğretmen merkezli öğretmeden, öğrenci merkezli öğretmeye doğru yöneldiğini belirtmektedir. Öğretmen merkezli eğitimde, tek düze, önceden belirlenen müfredata göre öğretim yapılır ve öğrenci pasiftir, öğretim sadece sınıfta yapılır, toplumsal iş bölümlerine uygun öğretim yapılır, toplumsal kontrol sürdürülür. Öğrenci merkezli eğitimde ise, bilişsel uyumsuzluğa duyarlı, işle, keşifle, oyun kurarak öğrenme vardır ve öğrenci, öğrenme sürecinde aktif katılımcıdır, çevre temelli sınıf dışına taşan, öğrencinin tam ve uyumlu gelişmesini sağlayacak ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim vardır.

Açık sistem yaklaşımıyla başlayan yönetimdeki dönüşüm tüm toplumsal alanları etkilemiştir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin

sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur. Okul yöneticisi, çalışanların kendilerini geliştirecek ortamları oluşturmalı, eğitimle ilgili yenilikleri başlatmalı, çalışanlarla ve çevreyle beraber okulu geliştirmeli, okulda katılımı desteklemelidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin öğretim yapmasındaki sorunları gidermek ve yenilikleri uygulamak amacıyla öncelikle öğretim lideri olmak zorundadır. Hiyerarşik bir yapılanmanın etkisinin olmadığı bir eğitim sisteminde tüm kararlar, eğitimle ilgili birey ve grupların ortaklaşalığı içinde alındığında, etkili bir eğitim olacaktır. Okul yöneticisi, eğitim sisteminin demokratik yapılanmasıyla, katılımcılığı ve işbirliğini öne alacaktır.

Eğitim sisteminin yapısal değişimiyle, sınıf içinde de dönüşümler kaçınılmaz olmuştur. Sınıfta öğretmenlerin öğrenciler üzerinde mutlak hakimiyeti yerini, işbirliği içinde birlikte öğrenilen ortamlara bırakmıştır. Bu anlamda öğretmenin aktarıcılık rolü değişmiş, öğrencilerle birlikte diyalog içerisinde birlikte öğrenmeyle çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önündeki engeller kalkmıştır. Artık bireyler özgürce düşüncelerini uygulamaya koyabilecektir. Bu düşüncelerin gelişmesi uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamlarıyla sağlanabilecektir. Bu öğrenme ortamlarında, araştırma ve teorilerle geliştirilen bilgilerin mutlak otoritesi yerini özgün düşüncelere bırakmıştır. Uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitimle ilgili olan çevredeki birey ve grupların ortak çabalarının sonucunda olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için izlenecek yöntemde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve uygulama ile verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu var olduğu hali ile betimlemeyi amaçladığı için tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey yada nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994, s.77). Bu çerçevede bu araştırma da tarama modelinde yapılmış bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki merkez ilçelerden Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nden elde edilen bilgiler doğrultusunda 3 merkez ilçe belirlenmiştir. Bu 3 merkez ilçedeki ilköğretim okullarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin sayıları Tablo-3'de verilmektedir.

Tablo- 3
2002 Yılı Ankara İli Çankaya, Keçiören, Mamak İlçeleri
İlköğretim Okul, Öğretmen ve Yönetici Sayıları

İlçe	Okul Sayısı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Branş Öğretmen Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Okul Müdürü	Okul Müdür Yardımcısı
Çankaya	96	1.726	2.199	3.925	96	285
Keçiören	73	1.729	1.541	3.270	73	256
Mamak	78	1.357	1.005	2.362	78	198
Toplam	247	4.812	4.745	9.557	247	739

Kaynak: Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü

Tablo-3'te görüldüğü gibi, araştırmanın evreninde bulunan Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde toplam 247 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda, 4.812 sınıf öğretmeni, 4.745 branş öğretmeni olmak üzere toplam 9.557 öğretmen, 247 okul müdürü, 739 okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 986 yönetici bulunmaktadır. Evrende bulunan toplam öğretmen ve yönetici sayısı 10.543'tür. Toplam 10.543 kişilik bu evreni, $\alpha=0.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 384 kişiden oluşacak bir örneklemin temsil edeceği anlaşılmaktadır (Balcı, 2001, Erdoğan, 2003, 404). Ancak araştırmacı anket uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları ve geri dönüşlerdeki kayıpları dikkate alarak örneklem büyüklüğünü 685 olarak belirlemiştir.

Yukarıda belirtilen örneklem sayısına ulaşmak amacıyla Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen sayıları tesbit edilmiştir. Buna göre, araştırmanın örnekleminde Çankaya 10 okul, Keçiören 8 okul, Mamak 8 okul ile temsil edilmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan okullar, ilçelerdeki belirtilen oranlarına göre yansız örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Yansız olarak seçilen bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin tamamın araştırmanın örnekleminde yer alması düşünülmüştür. Böylece bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler örneklem büyüklüğünü sağlayacaktır. Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bölümünden elde edilen verilere göre, Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişi sayısı 178'dir ve bu müfettişlerin tamamı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 140 müfettişe ulaşılarak anket

dağıtılmış ve bu anketlerin 99'u geri dönmüştür. Müfettişlere dağıtılan anketin geri dönüş oranı %70.7'dir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan okullardaki öğretmen ve yöneticilere dağıtılan ve geri dönen anketlerin sayısı ve oranlarına ilişkin bilgiler Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4

Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Okullardaki Öğretmen ve Yöneticilere Dağıtılan ve Dönen Anketlerin Sayısı ve Oranları

İlçe Adı	Sıra No	İlköğretim Okul Adı	Öğretmen Verilen/geri dönen anket	Öğretmen anket dönüş oranı %	Yönetici Verilen/geri dönen anket	Yönetici anket dönüş oranı %
Çankaya	1	Balgat İ.Ö.O.	17/13	76.4	3/3	100
	2	Bahçelievler Nebahat Keskin İ.Ö.O.	30/20	66.6	4/3	75
	3	Dikmen Merkez İ.Ö.O	30/22	73.3	4/3	75
	4	Gökçe Karataş İ.Ö.O	22/15	68.1	3/2	66.6
	5	Güler-Muharrem Pakoğlu İ.Ö.O	32/22	68.8	4/3	75
	6	Kılıç Ali Paşa İ.Ö.O	25/18	72	4/4	100
	7	Mustafa Kemal İ.Ö.O	15/12	80	3/2	66.6
	8	Pakize Erdoğan İ.Ö.O	18/12	66.6	3/3	100
	9	Sokullu Mehmet Paşa İ.Ö.O	20/15	75	3/2	66.6
	10	Turhan Feyzioğlu İ.Ö.O	25/18	72	4/3	75
Toplam			234/167	71.4	35/28	80
Keçiören	1	Çizmeci İ.Ö.O	40/35	87.5	4/3	75
	2	Danişment Çiçekli İ.Ö.O	35/25	71.4	4/4	100
	3	Fevzi Atlıoğlu İ.Ö.O	30/22	73.3	4/3	75
	4	Hacı Sabancı İ.Ö.O	30/18	60	4/2	50
	5	İhsan Aras İ.Ö.O.	15/13	86.6	3/3	100
	6	Şenlik İ.Ö.O.	16/15	93.7	3/2	66.6
	7	Talia Yaşar Bodur İ.Ö.O	20/14	70	3/2	66.6
	8	Yalçın Eskiyan İ.Ö.O.	25/15	60	3/3	100
Toplam			210/157	74.7	28/22	78.6
Mamak	1	Ahmet Hızal İ.Ö.O.	20/16	80	3/2	66.6
	2	Batuhan İ.Ö.O.	22/18	81.8	2/2	100
	3	Hamdi Burgurlu İ.Ö.O.	18/14	77.7	3/2	66.6
	4	Malazgirt İ.Ö.O.	25/20	80	3/2	66.6
	5	Oğuz Kağan İ.Ö.O.	23/20	86.9	2/2	100
	6	Şehitlik İ.Ö.O	21/16	76.1	2/2	100
	7	Ulu Önder İ.Ö.O.	15/13	86.6	2/1	50
	8	29 Ekim İ.Ö.O.	15/10	66.6	2/1	50
Toplam			159/127	79.8	19/14	73.7
Toplam			603/451	75.5	82/64	78

Tablo-4 incelendiğinde, Çankaya ilçesindeki 10 ilköğretim okulunda, toplam 234 öğretmene anket dağıtılmış, bu anketlerin 167'si geri dönmüştür. Çankaya ilçesinde

öğretmenlere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %71.4'tür. Çankaya ilçesindeki örnekleme giren okullarda 35 ilköğretim okul yöneticisine anket dağıtılmış, 28 anket geri dönmüştür. Yöneticilere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %80'dir. Keçiören ilçesinde 8 ilköğretim okulunda, toplam 210 öğretmene anket dağıtılmış, bu anketlerin 157'si geri dönmüştür. Keçiören ilçesinde öğretmenlere dağıtılan anketlerin %74.7'si geri dönmüştür. Keçiören ilçesindeki örnekleme giren okullarda 28 ilköğretim okul yöneticisine anket dağıtılmış, 22 anket geri dönmüştür. Yöneticilere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %78.6'dır. Mamak ilçesinde 8 ilköğretim okulunda, toplam 159 öğretmene anket dağıtılmış, bu anketlerin 127'si geri dönmüştür. Mamak ilçesinde öğretmenlere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %79.8 olmuştur. Mamak ilçesindeki örnekleme giren okullarda 19 ilköğretim okul yöneticisine anket dağıtılmış, 14 anket geri dönmüştür. Bu ilçede yöneticilere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %73.7'dir. Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde toplam 603 öğretmene anket dağıtılmış ve bu anketlerin 451'i geri dönmüştür. Bu ilçelerde öğretmenlere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %75.5'dir. Bu ilçelerde toplam 82 okul yöneticisine anket dağıtılmış ve bu anketlerin 64'ü geri dönmüştür. Yöneticilere dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı %78'dir (bu ilçelerdeki okullarda bulunan toplam öğretmen sayıları Ek-2'de verilmiştir).

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilçe, cinsiyet, görev, yaş hizmet süresi, bitirdiği eğitim kurumuna göre dağılımları, ilköğretim müfettişlerinin ise cinsiyet, görev, yaş, hizmet süresi, bitirdiği eğitim kurumuna göre dağılımları incelenmiştir.

Cinsiyet

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkeni ile ilgili kişisel bilgiler Tablo-5'te yer almaktadır.

Tablo- 5

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici Ve Müfettişlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	338	55
Erkek	276	45
Toplam	614	100

Araştırmaya katılan 614 kişinin %55'i kadın, %45'i erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçeleriyle Ankara merkezinde görev yapan ilköğretim müfettişlerin, ilköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin çoğunun (%55) kadın olduğu görülmektedir.

Tablo-6'ya göre araştırmaya katılan 99 ilköğretim müfettişinin %13.1'i kadın, %86.9'u erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 64 ilköğretim okulu yöneticisinin %31.3'ü kadın, %68.8'i ise erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 254 sınıf öğretmenin %67.7'si kadın, %32.3'ü ise erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 197 branş öğretmenin %67.5'i kadın, %32.5'i ise erkektir. Bu veriler doğrultusunda araştırmanın örneklemini incelendiğinde ilköğretim müfettişleri ve ilköğretim yöneticileri dışındaki gruplarda kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi ülkemizde ilköğretim okulu müfettişleri ve yöneticilerin cinsiyeti erkeklerle özdeşleşmiştir. İlköğretim müfettişliği ve okul yöneticiliğinde cinsiyet bakımından kadınlar yönünden olumsuz bir durum gözlenmektedir.

Tablo-6

**Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici Ve Müfettişlerin
Görev ve Cinsiyete Göre Dağılımları**

Görev		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Müfettiş	N	13	86	99
	%	13.1	86.9	100
Yönetici	N	20	44	64
	%	31.3	68.8	100
Sınıf öğrt.	N	172	82	254
	%	67.7	32.3	100
Branş öğrt	N	133	64	197
	%	67.5	32.5	100
Toplam	N	338	276	614
	%	55.0	45.0	100

Hizmet süresi

Tablo-7'de araştırmaya katılanların hizmet sürelerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo-7

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Hizmet süresi(yıl)	N	%
1-5	41	6.7
6-10	119	19.4
11-15	100	16.3
16-20	91	14.8
21 ve üstü	263	42.8
Toplam	614	100

Tablo-7'ye göre, araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin hizmet sürelerine göre dağılımları incelendiğinde 1-5 yıl hizmet süresi olanların sayısı 41 ve araştırmaya katılanlar içindeki oranı %6.7 dir. 6-10 yıl hizmet süresi olanların sayısı 119 ve araştırmaya katılanlar içindeki oranı %19.4 dür. 11-15 yıl hizmet süresi olanların sayısı 100 ve araştırmaya katılanlar içindeki oranı %16.3 dür. 16-20 yıl hizmet süresi olanların sayısı 91 ve araştırmaya katılanlar içindeki oranı %14.8 dir. 21yıl ve üstü hizmet süresi olanların sayısı 263 ve araştırmaya katılanlar içindeki oranı %42.8 dir. Bu verilerden araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin büyük bir bölümünün hizmet sürelerinin 21 yıl ve üstü olduğu ve 1-5 yıl hizmet süresi olanların ise örneklem içinde en az oranı (%6.7) oluşturduğu görülmektedir. Böylece Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle Ankara ili ilköğretim müfettişlerinin hizmet sürelerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo-8'de araştırmaya katılanların görev ve hizmet sürelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo-8 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri arasında 0-5 yıl arasında hizmet süresi olanlar bulunmadığı görülmektedir. 6-10 yıl arası hizmet süresi olan müfettiş %3, 11-15 yıl arası hizmet süresi olan müfettiş %9.1, 16-20 yıl arası hizmet süresi olan müfettiş %12.1, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan müfettiş %75.8 dir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu (%75.8) 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir.

Tablo-8**Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Göreve ve Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları**

Görev		Hizmet Süresi(yıl)					Toplam
		0-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	
Müfettiş	N	-	3	9	12	75	99
	%	-	3.0	9.1	12.1	75.8	100
Yönetici	N	-	2	9	12	41	64
	%	-	3.1	14.1	18.8	64.1	100
Sınıf ögrt.	N	13	56	35	39	111	254
	%	5.1	22.0	13.8	15.4	43.7	100
Branş ögrt	N	28	58	47	28	36	197
	%	14.2	29.4	23.9	14.2	18.3	100
Toplam	N	41	119	100	91	263	614
	%	6.7	19.4	16.3	14.8	42.8	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri arasında 0-5 yıl hizmet süresi olan bulunmaktadır. 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan ilköğretim yöneticisi %3.1, 11-15 yıl arası hizmet süresi olan ilköğretim yöneticisi %14.1, 16-20 yıl arası hizmet süresi olan ilköğretim yöneticisi %18.8, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan ilköğretim yöneticisi ise %64.1 dir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%64.1) 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir (Tablo-8).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında 0-5 yıl hizmet süresi olan %5.1, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan %22, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olan %13, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olan %15.4, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan %43.7 dir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında 21 yıl ve üstü hizmet yapanlar (%43.7), diğer hizmet süresi aralığında olan sınıf öğretmenlerinden daha fazladır (Tablo-8).

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu branş öğretmenleri arasında 0-5 yıl hizmet süresi olan %14.2, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan %29.4, 11-15 yıl arasında **hizmet** süresi olan %23.9, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olan %14.2, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan %18.3 tür. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu branş öğretmenleri arasında 6-10 yıl hizmet yapanlar (%29.4), diğer hizmet süresi aralığında olan branş öğretmenlerinden daha fazladır. Bu verilerden araştırmaya katılanlar arasında 21 yıl ve üzeri en fazla hizmet süresi

olanların müfettişler, 21 yıl ve üzeri en az hizmet süresi olanların ise branş öğretmenleri olduğu söylenebilir (Tablo-8).

İlçe

Tablo-9’da araştırmaya katılanların ilçelere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo-9

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin İlçelere Göre Dağılımları

İlçe	N	%
Merkez-müfettiş	99	16.1
Çankaya	195	31.8
Keçiören	179	29.2
Mamak	141	23.0
Toplam	614	100.0

Tablo-9’a göre araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, toplam içindeki oransal dağılımları, ilçelere göre incelendiğinde, Çankaya’nın %31.8, Keçiören’in %29.2 ve Mamak’ın %23 olduğu, Ankara ili müfettişlerinin ise %16.1 olduğu görülmektedir.

Tablo-10’da araştırmaya katılanların ilçelere göre cinsiyet dağılımları verilmektedir.

Tablo-10

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin İlçelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları

İlçe		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Çankaya	N	144	51	195
	%	73.8	26.2	100
Keçiören	N	95	84	179
	%	53.1	46.9	100
Mamak	N	86	55	141
	%	61.0	39.0	100
Toplam	N	325	190	515
	%	63.1	36.9	100

Tablo-10’a göre araştırmanın evrenini oluşturan ilçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilçelere göre cinsiyetleri incelendiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan

yönetici ve öğretmenlerin %73.8'i kadın, %26.2'sinin erkek olduğu, Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin %53.1'inin kadın, %46.2'sinin erkek olduğu, Mamak ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin %61'inin kadın, %39'unun erkek olduğu görülmektedir. Bu verilerden bütün ilçelerde görev yapan öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu belirtilebilir. Kadın öğretmen oranının en yüksek olduğu ilçe ise Çankaya'dır.

Tablo-11'de araştırmaya katılanların ilçelere göre hizmet süreleri verilmektedir. Tablo-11'e göre araştırmanın evrenini oluşturan ilçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin 0-5 yıl arasında hizmet süresi olanlar %7.2, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanlar %20.5, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar %18.5, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar %19.0, 21 ve üstü hizmet süresi olanlar ise %34.9 dur. Bu verilerden Çankaya ilçesinde araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin büyük bir kısmının (%34.9) 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo-11

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere ve Hizmet Süresine Göre Dağılımları

İlçe		Hizmet Süresi(yıl)					Toplam
		0-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	
Çankaya	N	14	40	36	37	68	195
	%	7.2	20.5	18.5	19.0	34.9	100
Keçiören	N	10	30	28	25	86	179
	%	5.6	16.8	15.6	14.0	48.0	100
Mamak	N	17	46	27	17	34	141
	%	12.1	32.6	19.1	12.1	24.1	100
Toplam	N	41	116	91	79	118	515
	%	8.0	22.5	17.7	15.3	36.5	100

Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin 0-5 yıl arasında hizmet süresi olanlar %5.6, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanlar %16.8, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar %15.6, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar %14.0, 21 ve üstü hizmet süresi olanlar ise %48.0'dır. Bu verilerden Çankaya ilçesi gibi Keçiören'de de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresi 21 ve üstü olanların (%48.0) en fazla olduğu görülmektedir (Tablo-11).

Mamak ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin 0-5 yıl arasında hizmet süresi olanlar %12.1, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanlar %32.6, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar %19.1, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar %12.1, 21 ve üstü hizmet süresi

olanlar ise %24.1'dir. Bu verilerden, Mamak ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerin aksine hizmet süresi 6-10 yıl arasında olanların oranının (%32.6), diğer hizmet süresi aralığında olanlara oranla fazla olduğu görülmektedir (Tablo-11).

Bütün ilçelerin toplamı incelendiğinde, görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin 0-5 yıl arasında hizmet süresi olanlar %8.0, 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanlar %22.5, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar %17.7, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar %15.3, 21 ve üstü hizmet süresi olanlar ise %36.51'dir. Bu verilerden, araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanların oranının (%36.5) diğer hizmet süresi aralıklarından olanların oranından fazla olduğu belirtilebilir (Tablo-11).

Tablo-12'de araştırmaya katılanların ilçelere göre görev dağılımları verilmektedir.

Tablo-12

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere ve Göreve Göre Dağılımları

İlçe	Görev			Toplam	
	Yönetici	Sınıf Öğrt.	Branş Öğrt.		
Çankaya	N	28	81	86	195
	%	14.4	41.5	44.1	100
Keçiören	N	22	100	57	179
	%	12.3	55.9	31.8	100
Mamak	N	14	73	54	141
	%	9.9	51.8	38.3	100
Toplam	N	64	254	197	515
	%	12.4	49.3	38.3	100

Tablo-12'ye göre araştırmanın evrenini oluşturan ilçelerdeki öğretmen ve yöneticilerin görevlerine göre dağılımları incelendiğinde, Çankaya ilçesinde araştırmanın örneklemini oluşturan ve ilköğretim okullarında görev yapan yönetici %14.4, sınıf öğretmeni %41.5, branş öğretmeni %44.1'dir. Keçiören ilçesinde araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici %12.3, sınıf öğretmeni %55.9, branş öğretmeni %31.8'dir. Mamak ilçesinde araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici %9.9, sınıf öğretmeni %51.8, branş öğretmeni %38.3'tür. İlçelerdeki yönetici ve

öğretmenlerin toplamı incelendiğinde, %12.4 yönetici, %49.3 sınıf öğretmeni, %38.3 branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo-13'te araştırmaya katılanların ilçelere göre eğitim durumları verilmektedir. Tablo-13'e göre araştırmanın evrenini oluşturan ilçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumları incelenildiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler arasında önlisans ve daha az eğitim alanlar %30.3, lisan ve üstü eğitim alanlar %69.7'dir. Keçiören ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler arasında önlisans ve daha az eğitim alanlar %49.2, lisans ve üstü eğitim alanlar %50.8'dir. Mamak ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler arasında önlisans ve daha az eğitim alanlar %25.5, lisans ve üstü eğitim alanlar %74.5'dir. Bütün ilçeler birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenlerin lisans ve üstü eğitime sahip olanların oranının (%64.5), önlisans ve daha az eğitim alanların oranından (%35.5) yüksek olduğu görülmektedir. Bu ilçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarının en yüksek olduğu ilçe Mamak, en düşük olduğu ilçe ise Keçiören'dir.

Tablo-13

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin İlçelere ve Eğitimlerine Göre Dağılımları

İlçe		Eğitim		Toplam
		Önlisans ve daha az	Lisans ve üstü	
Çankaya	N	59	136	195
	%	30.3	69.7	100
Keçiören	N	88	91	179
	%	49.2	50.8	100
Mamak	N	36	105	141
	%	25.5	74.5	100
Toplam	N	183	332	515
	%	35.5	64.5	100

Tablo-14'de araştırmaya katılanların ilçelere göre yaş dağılımları verilmektedir.

Tablo-14**Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere ve Yaşa Göre Dağılımları**

İlçe		Yaş				Toplam
		20-30	31-40	41-50	51 ve üstü	
Çankaya	N	19	69	91	16	195
	%	9.7	35.4	46.7	8.2	100
Keçiören	N	17	57	83	22	179
	%	9.5	31.8	46.4	12.3	100
Mamak	N	28	70	39	4	141
	%	19.9	49.6	27.2	2.8	100
Toplam	N	64	196	213	42	515
	%	12.4	38.1	41.4	8.2	100

Tablo-14'e göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ilçelere göre yaş dağılımları incelendiğinde, Çankaya ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler arasında 21-30 yaş aralığında olanlar %9.7, 31-40 yaş aralığında olanlar %35.4, 41-50 yaş aralığında olanlar %46.7, 51 yaş ve üstü olanlar %8.2 dir. Keçiören ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler arasında 21-30 yaş aralığında olanlar %9.5, 31-40 yaş aralığında olanlar %31.8, 41-50 yaş aralığında olanlar %46.4, 51 yaş ve üstü olanlar %12.3'tir. Mamak ilçesinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan yönetici ve öğretmenler arasında 21-30 yaş aralığında olanlar %19.9, 31-40 yaş aralığında olanlar %49.6, 41-50 yaş aralığında olanlar %46.7, 51 yaş ve üstü olanlar %8.2'dir.

Yaş

Tablo-15'de araştırmaya katılanların yaş gruplarına göre dağılımları verilmektedir

Tablo-15**Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaş	N	%
20-30	64	10.4
31-40	203	33.1
41-50	229	37.3
51 ve üstü	118	19.2
Toplam	614	100.0

Tablo-15'e göre araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin yaşlara göre dağılımları incelendiğinde, 20-30 yaş arasında olanların oranının %10.4, 31-40 yaş arasında olanların oranının %33.1, 41-50 yaş arasında olanların oranının %37.3, 51 yaş ve üstü olanların oranının %19.2 olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılanların yaşlara göre dağılım sonuçlarından, yaşları 20 ile 30 arasında olanların en az oranı teşkil ettiği (%10.4), 41 ile 50 yaş ve üstü olanların ise en yüksek oranı teşkil ettiği (%37.3) görölmektedir. Böylece örneklemini oluşturan grubun yaş ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo-16'da araştırmaya katılanların göreve göre yaş dağılımları verilmektedir. Tablo-16 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri arasında 21-30 yaş aralığında olan bulunmamaktadır. İlköğretim müfettişlerinin %7.1'i 31-40 yaş, %16.2'si 41-50 yaş aralığında, %76.8'si ise 51 yaş ve üstünde bulunmamaktadır. Bu verilerden araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin büyük bir çoğunluğunun 51 yaş ve üstünde olduğu görölmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim yöneticileri arasında 21-30 yaş aralığında olan bulunmamaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin %21.9'u 31-40 yaş, %65.6'sı 41-50 yaş aralığında, %12.5'i ise 51 yaş ve üstünde bulunmamaktadır. Bu verilerden araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun (%65.6) 41-50 yaş aralığında olduğu görölmektedir.

Tablo-16

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görevlerine ve Yaşlarına Göre Dağılımları

Görev		Yaş				Toplam
		20-30	31-40	41-50	51 ve üstü	
Müfettiş	N	-	7	16	76	99
	%	-	7.1	16.2	76.8	100
Yönetici	N	-	14	42	8	64
	%	-	21.9	65.6	12.5	100
Sınıf öğrt.	N	23	97	107	27	254
	%	9.1	38.2	42.1	10.6	100
Branş öğrt	N	41	85	64	7	197
	%	20.8	43.1	32.5	3.6	100
Toplam	N	64	203	229	118	614
	%	10.4	33.1	37.3	19.2	100

Tablo-16 incelendiğinde, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin %9.1'i 21-30 yaş, %38.2'si 31-40 yaş, %42.1'i 41-50 yaş aralığında, %10.6'si ise 51 yaş ve

üstünde bulunmaktadır. Bu verilerden araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en çok (%42.1) 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin %20.8'i 21-30 yaş, %38.2'si 31-40 yaş, %32.5'i 41-50 yaş aralığında, %3.6'sı ise 51 yaş ve üstünde bulunmaktadır. Bu verilerden araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin en çok (%43.1) 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yaş ve görev arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan verilere bakıldığında, görev yapanlar içerisinde en genç olanların branş öğretmenleri olduğu, en yaşlı olanların ise müfettişler olduğu belirtilebilir.

Görev

Tablo-17'de araştırmaya katılanların göreve göre dağılımları verilmektedir. Tablo-17'ye göre araştırmaya katılanların görev değişkenine göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin oranının %16.1, yöneticilerin oranının %10.4, sınıf öğretmenlerinin oranının %41.4, branş öğretmenlerin oranı ise %32.1 olarak görülmektedir.

Tablo-17

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Görevlerine Göre Dağılımları

Görev	N	%
Müfettiş	99	16.1
Yönetici	64	10.4
Sınıf Öğretmeni	254	41.4
Branş Öğretmeni	197	32.1
Toplam	614	100.0

Bitirilen Eğitim Kurumu

Tablo-18'de araştırmaya katılanların bitirdikleri eğitim kurumuna göre dağılımları verilmektedir.

Tablo-18

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Bitirdikleri Eğitim Kurumuna Göre Dağılımları

Bitirdiği Eğitim Kurumu	N	%
Önlisans ve daha az	239	38.9
Lisans ve lisansüstü	375	61.1
Toplam	614	100.0

Tablo-18'e göre araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin bitirdikleri eğitim kurumuna göre dağılımları incelendiğinde, önlisans ve daha az eğitim görenlerin oranının %38.4, lisans ve lisansüstü eğitim görenlerin oranı ise %61.1 olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun (%61.1) lisans ve lisansüstü eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Eğitim sistemimizde hala önlisans ve daha az eğitim bir kurumdan mezun olanların olduğu ve bu oranın azımsanamayacak olduğu (%38.9) da anlaşılmaktadır.

Tablo-19'da araştırmaya katılanların göreve göre bitirdikleri eğitim kurumu dağılımı verilmektedir. Tablo-19 incelendiğinde araştırmaya katılan 99 ilköğretim müfettişinin %56.6'sı önlisans ve daha az bir eğitime, %43.4'ü ise lisans ve üstü eğitime sahiptir. Bu verilerden araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin çoğunun lisans eğitimine sahip olmadıkları görölmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 64 ilköğretim okulu yöneticisinin %35.9'u önlisans ve daha az eğitime, %64.1'i ise lisans ve üstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin çoğunun (%64.1) lisans ve üstü bir eğitime sahip oldukları görölmektedir.

Tablo-19

Araştırmaya Katılan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Bitirdikleri Eğitim Kurumuna ve Göreve Göre Dağılımları

Görev		Eğitim		Toplam
		Önlisans ve daha az	Lisans ve üstü	
Müfettiş	N	56	43	99
	%	56.6	43.4	100
Yönetici	N	23	41	64
	%	35.9	64.1	100
Sınıf öğrt.	N	130	124	254
	%	51.2	48.8	100
Branş öğrt	N	30	167	197
	%	15.2	84.8	100
Toplam	N	239	375	614
	%	38.9	61.1	100

Tablo-19'da göröldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan 254 sınıf öğretmeninin %51.2'si önlisans ve daha az bir eğitime, %48.8'i ise lisans ve üstü eğitime sahiptir. Bu verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin önlisans ve daha az eğitim alanlarının

oranının lisan ve üstü eğitim alanların oranına yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 197 ilköğretim branş öğretmeninin %15.2'si önlisans ve daha az bir eğitime, %84.8'i ise lisans ve üstü eğitime sahiptir. Bu verilerden, en yüksek eğitime sahip olanların ilköğretim okulu branş öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın örneklemine giren ilköğretim müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin görüşlerinin saptanması ve karşılaştırılması amacıyla veri toplama aracı olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin ilk kısmında müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgiler” bölümü bulunmaktadır.

Araştırmadaki eğitim yönetiminde paradigmlar ölçeği iki alt boyut (eğitim yönetimi paradigmları, eğitim paradigmları) olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek taslağı tez danışmanı ve uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan tepkilere göre, ölçek taslakları düzeltilerek ön uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Eğitim yönetimi paradigmları ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alanyazın taranmış, konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazına dayalı inceleme sonucunda eğitim yönetiminde paradigmalara dayalı genel bir uygulamalı çalışmanın olmadığı, ancak kuramsal çalışmalar olduğu saptanmıştır. Bu kuramsal çalışmalarda, eğitim yönetimi paradigmlarının “pozitivist” ve “yorumcu” paradigmlar olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu kuramsal incelemeler doğrultusunda ölçeği oluşturan her bir maddenin pozitivist ve yorumcu ifadesine yer verilmiştir.

İlgili alanyazın incelemesi sonucunda eğitim yönetimi paradigmlarını içeren 110 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağının oluşturulmasında bu havuzdan yararlanılmış ve tez danışmanı ile görüşülerek 78 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Ölçek taslağı, müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin görüşlerini inceleyebilmek için eğitim yönetimindeki paradigmlar ve eğitimdeki paradigmlar olmak üzere iki bölüme ayrılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek taslağı danışman ve uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek taslağı eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan kişilerin (Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Işıl

Ünal, Prof. Dr. Hüseyin Başar, Prof. Dr. Nilgün Köklü, Prof Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Yüksel Özden, Doç. Dr. Şule Erçetin, Doç. Dr. Emin Karip, Doç.Dr. Servet Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Yrd. Doç. Dr. Nükhet Demirtaşlı, Yrd. Doç. Dr. Cevat Elma, Dr. Şakir Çinkır ve Dr. Ömay Çokluk) görüşleri doğrultusunda 70 maddeye indirilmiştir. 5 maddelik kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, görev ve eğitim), 45 maddelik eğitim yönetimi paradigmaları ve 35 maddelik eğitim paradigmaları şeklinde hazırlanarak ön uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağının her bir maddesi pozitivist ve yorumcu paradigmaları içeren “a” ve “b” olarak ifadelendirilmiştir. “a” şikkı pozitivist paradigma ifadelerini, “b” şikkı ise yorumcu paradigma ifadelerini içermektedir. Ölçeği dolduranların “a” ve “b” şıklarının her ikisini de işaretlemeleri istenmiştir. Böylece pozitivist ve yorumcu paradigmaları ifade eden maddelerin ayrı ayrı değerlendirmeye alınarak, görüşlerin saptanması yoluna gidilmiştir.

Eğitim yönetimindeki paradigma ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir. Örneğin “yönetici mevcut işleyişi sürdürmelidir” ifadesine tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyen 5 puan almaktayken, hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyenler ise 1 puan almaktadır.

Ön uygulama, ilköğretim müfettişleri için Milli Eğitim Bakanlığı Yozgat ili Milli Eğitim Müdürlüğü müfettişlerine, yönetici ve öğretmenler için ise Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı evreni oluşturan Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinin dışında, bu ilçelerle benzer özellikler gösteren Çankaya (bu ilçede araştırmanın örnekleme girmeyen okullarda ön uygulama yapılmıştır), Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde yapılmıştır. Müfettişler için Yozgat ilinde müfettiş olarak görev yapanlara 25 anket gönderilmiş, bu anketlerin 19'unun geri dönüşümü olmuştur. Çankaya, Altındağ ve Yenimahalle ilçelerindeki, her bir ilçeden 2 okula gidilerek burada görev yapan öğretmen ve yöneticilere anket uygulaması yapılmıştır. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlere toplam 160 ölçek dağıtılmıştır. Eğitim ve eğitim yönetimindeki paradigmalar ölçeğinin 120'si dönmüş, 4'ü uygun doldurulmaması nedeniyle kullanılmamış ve 116'sı değerlendirilmeye alınmıştır.

Ön uygulamada ölçeğin geri dönüş oranı %82.8 olarak gerçekleşmiştir. Aracın yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulaması ile eğitim yönetimi

paradigmaları ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Bu ölçekte, “b” şıkları, “a” şıklarının karşıtı maddeler olduğu için sadece maddelerin “a” şıkları üzerinden analiz yapılmış, analiz sonucunda “a” şıklarına karşılık gelen maddelere “b” şıkları eklenmiştir. Yapılan analiz sonucunda eğitim yönetimi paradigmaları bölümünün 3, eğitim paradigmaları bölümünün ise 2 faktörü olduğu görülmüştür. Faktör yükü .30’un altındaki maddeler ve iki faktörle aynı zamanda yüksek yük değeri veren toplam 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk’ün (2002) vurguladığı gibi faktör yük değerin .30 ve yukarısı olması maddelerin ayıklanmasında geçerli bir ölçüttür. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronback Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Alt ölçeklerin geçerlik, güvenirlik ve faktörün açıkladığı toplam varyans analizlerinin sonuçları Tablo-20’de verilmiştir.

Tablo-20

Okul Yönetim Süreci Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

OKUL YÖNETİM SÜRECİ BOYUTU		
Madde no	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
1	.505	.5570
2	.725	.7028
3	.505	.5476
4	.721	.7336
5	.636	.7223
6	.602	.6198
7	.743	.7913
8	.655	.7164
9	.673	.6625
10	.756	.7122
11	.626	.7169
12	.564	.6597
13	.704	.7402
14	.774	.7512
15	.751	.7744
16	.520	.6263
17	.560	.6556
18	.582	.6010
Crombach Alpha Katsayısı = .9455		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %22.143		

Tablo-20 incelendiğinde, “okul yönetim süreci” boyutunda madde faktör yük değerlerinin .50 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo-20’de görüldüğü gibi “okul yönetim süreci” boyutunda madde toplam korelasyonları .54 ile .74 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .9455 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %22.143’dür. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo-21’da okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo-21
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim Boyutu Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

OKUL YÖNETİMİNDE İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM BOYUTU		
Madde no	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
19	.619	.4969
20	.589	.6122
21	.514	.5010
22	.519	.5317
23	.563	.5751
24	.751	.6642
25	.544	.6037
26	.819	.7150
27	.617	.7104
28	.733	.7454
29	.471	.4736
Crombach Alpha Katsayısı = .8806 Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %14.792		

Tablo-21 incelendiğinde, “okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim” boyutunda madde faktör yük değerlerinin .47 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo-21’de görüldüğü gibi “Okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim”

boyutunda madde toplam korelasyonları .47 ile .74 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .8806 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %14.792'dir. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir

Tablo-22 incelendiğinde, “okul yönetim biçimi”boyutunda madde faktör yük değerlerinin .50 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo-22’de görüldüğü gibi “Okul yönetim biçimi” boyutunda madde toplam korelasyonları .51 ile .73 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .8937 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans %13.509’dur. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo-22

Okul Yönetim Biçimi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

OKUL YÖNETİM BİÇİMİ BOYUTU		
Madde no	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
30	.647	.6098
31	.600	.5948
32	.729	.6647
33	.758	.7327
34	.766	.7230
35	.698	.6984
36	.688	.5856
37	.683	.6670
38	.519	.5706
39	.506	.5171
Crombach Alpha Katsayısı = .8937		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %13.509		

Tablo-23’te eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyonları verilmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “eğitim sürecinin düzenlenmesi” boyutunda madde faktör yük değerlerinin .50 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları

hesaplanmıştır. Tablo-23'te görüldüğü gibi “Eğitim sürecinin düzenlenmesi” boyutunda madde toplam korelasyonları .47 ile .77 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .8950 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %25.183'tür. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo-23

Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

EĞİTİM SÜRECİNİN DÜZENLENMESİ BOYUTU		
Madde no	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
40	.564	.4772
41	.620	.6197
42	.774	.6929
43	.592	.5613
44	.624	.5850
45	.633	.6467
46	.855	.7718
47	.666	.6689
48	.537	.5754
49	.696	.6325
50	.664	.6722
51	.503	.4777
Crombach Alpha Katsayısı = .8950 Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %25.183		

Tablo-24'de eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin faktör yükü ve madde toplam korelasyonları verilmektedir.

Tablo-24 incelendiğinde, “eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları” boyutunda madde faktör yük değerlerinin .51 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo-24'de görüldüğü gibi “Eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları” boyutunda madde toplam korelasyonları .56 ile .73 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .9060 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans

%24.972'dir. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo-24
Eğitim-Öğretim Anlayışı Ve Uygulamaları faktör Yüğü ve Madde Toplam
Korelasyonları

EĞİTİM-ÖĞRETİM ANLAYIŞI VE UYGULAMALARI		
Madde no	Faktör yüğü	Madde toplam korelasyonu
52	.517	.5672
53	.701	.6235
54	.758	.6455
55	.579	.5696
56	.678	.6748
57	.674	.6301
58	.744	.7329
59	.642	.6386
60	.733	.6910
61	.581	.6166
62	.588	.6691
63	.693	.6553
Crombach Alpha Katsayısı = .9060		
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans= %24.972		

TOPLAM ALPHA= .9674

Bu bulgulara göre, Eğitim yönetimi paradigmaları ölçeğinin beş faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Buna göre ölçekteki beş faktör için faktör puanları üzerinden analiz yapılabilir. Yüksek puan, eğitim yönetimindeki paradigma ifadelerine katıldığını, düşük puan ise ifadelere katılmadığını göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayarda SPSS İstatistik Programı yardımı ile çözümlenmiştir.

Yönetici, öğretmen ve müfettişlerin eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin benimseme düzeyleri aritmetik ortalama, frekans ve yüzde ile betimlenmiştir. Yönetici,

öğretmen ve müfettişlerin mesleki kıdemleri, açık uçlu soruyla tespit edilerek verdikleri yanıtlara göre kıdemleri gruplandırılmıştır. Kıdem değişkenine ilişkin olarak toplanan verilerden, 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü olarak 5 grup oluşturulmuş, bu gruplar arasındaki farklılığı incelemek için varyans analizi uygulanmıştır. Kıdem değişkenine ilişkin verilerde hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için LSD analizi yapılmıştır. Yönetici, öğretmen ve müfettişlerin yaşları açık uçlu soruyla tespit edilerek verdikleri yanıtlara göre yaşları gruplandırılmıştır. Yaş değişkenine ilişkin olarak toplanan verilerden, 21-30, 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş olarak 4 grup oluşturulmuş, bu gruplar arasındaki farklılığı test etmek üzere varyans analizi uygulanmıştır. Yaş değişkenine ilişkin verilerde hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için LSD analizi yapılmıştır.

Göreve ilişkin yöneltilen sorularla, müfettiş, yönetici, sınıf ve branş öğretmeni olarak 4 gruba ayrılmış, bu gruplar arasındaki ilişki varyans analizi ile çözümlenmiştir. Görevlere ilişkin farkların hangi gruplar arasında olduğunun saptanması için LSD analizi uygulanmıştır. Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinde görev yapan yönetici, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için varyans analizi uygulanmıştır. İlçeler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD analizi yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin paradigmaları benimseme düzeyleri arasındaki cinsiyet değişkenine ilişkin farklılıkların manidarlığını test etmek üzere t-Testi uygulanmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve ilköğretim müfettişleri eğitim durumu olarak, önlisans ve daha az eğitim alanlar ve lisans ve üstü eğitim alanlar olarak iki gruba ayrılmış ve t-Testi uygulanmıştır. T-Testlerine ilişkin manidarlık sınamaları .05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilköğretim okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş olan anket aracılığı ile toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Boyutlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri

Bu başlık altında eğitim yönetimindeki pozitivist ve yorumcu paradigmalara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin her bir ifadeye yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları hesaplanarak, sıra değerleri belirlenmiştir. Böylelikle müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin eğitim yönetimindeki paradigmaları benimseme düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Okul Yönetim Süreci Boyutu

Araştırmaya katılanların okul yönetim süreci boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki paradigmaları ifade eden maddelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-25’de verilmiştir.

Tablo-25

Okul Yönetim Sürecine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri

Okul Yönetim Sürecine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	Müfettiş \bar{X}	Sıra no	Yönetici \bar{X}	Sıra no	Öğretme n \bar{X}	Sıra no	Toplam \bar{X}	Sıra no	
1	a) Yönetici kuralları öne almalıdır.	3.07	5	3.10	10	2.66	9	2.77	9
	b) Yönetici insanı öne almalıdır.	4.27	12	4.35	8	4.30	11	4.30	11
2	a) Yönetici, yalnızca okulun ve Milli Eğitim’in amaçlarını dikkate alarak çalışmalıdır.	2.72	13	2.79	12	2.40	14	2.49	13
	b) Yönetici okul çevresinin amaçları ile Milli Eğitim’in ve okulun amaçlarını bütünleştirebilmelidir	4.35	9	4.46	6	4.47	8	4.45	8
3	a) Yönetici kişisel ve mesleki öğrenmeyi çalışanların kendi olanaklarına bırakmalıdır.	2.20	17	2.28	18	2.21	17	2.22	18
	b) Yönetici özendirici ve açık bir ortam oluşturarak kişisel ve mesleki öğrenmeyi desteklemelidir.	4.41	6	4.50	5	4.54	5	4.51	5
4	a) Yönetici dikkatini Milli Eğitim Bakanlığı’nın kendisinden bekledikleri üzerine yoğunlaştırmalıdır.	2.94	6	2.76	13	2.43	13	2.55	12
	b) Yönetici dikkatini çalışanların beklentilerini karşılamaya yoğunlaştırmalıdır.	3.76	16	3.68	16	3.83	16	3.81	16
5	a) Yönetici, bir psikolog gibi davranmamalı, çalışanların resmi davranışlarıyla ilgilenmelidir.	2.64	14	2.68	14	2.37	15	2.44	15
	b) Yönetici personelinin duygularını ve ruh halini bilmeli ve ona göre davranmalıdır.	4.13	14	4.31	11	4.23	13	4.22	13

Tablo-25'in Devamı

Maddeler	Müfettiş \bar{X}	Sıra no	Yönetici \bar{X}	Sıra no	Öğretme n \bar{X}	Sıra no	Toplam \bar{X}	Sıra no	
6	a) Yönetimde alınan her karar, her emir yazılı olmalıdır.	2.87	7	3.14	7	2.90	6	2.92	6
	b) Yönetimde bir çok uygulama okulda üzerinde anlaşılan ve yazılı olmayan ilkelere ve görüşlere uygun olabilmelidir.	3.70	17	3.43	17	3.48	18	3.51	17
7	a) Yönetici tüm çalışanların davranışlarını sıkı biçimde izlemeli ve denetlemelidir.	2.84	11	3.10	9	2.54	10	2.64	10
	b) Yönetici tüm çalışanların davranışlarını denetlemeyi özdenetim sağlayarak yapabilmelidir.	4.27	13	4.26	13	4.20	14	4.22	14
8	a) Yöneticilerin yapacağı işler kesin çizgilerle tanımlanmalıdır.	2.84	10	3.17	6	2.75	7	2.81	7
	b) Yöneticilerin yapacağı işlerde yaratıcılık olmalı, işlerin tanımı aşılabilir.	4.40	7	4.45	7	4.50	7	4.48	7
9	a) Yönetici ile çalışanlar arasında mesafe olmalı, duygulara önem verilmemelidir.	2.59	15	2.64	15	2.45	12	2.49	14
	b) Yönetici çalışanlarla arasında mesafe koymamalı, duygulara önem vermemelidir.	3.17	18	3.07	18	3.35	17	3.29	18
10	a) Yönetici ile çalışanlar arasında yöneten-yönetilen ilişkisine dayalı bir uyum olmalıdır.	3.28	1	3.26	3	3.05	2	3.11	2
	b) Yönetici ile çalışanlar arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir uyum olmalıdır.	4.06	15	4.32	10	4.12	15	4.13	15
11	a) Yönetici okulun başarı ve başarısızlığından sorumludur ve bu nedenle başarının maddi ve manevi ödülleri almalıdır.	2.84	9	3.01	11	2.49	11	2.60	11
	b) Yönetici işin sorumluluğunu taşısa da başarının maddi ve manevi ödülleri okul çalışanlarıyla paylaşmalıdır.	4.49	3	4.31	12	4.44	9	4.43	9
12	a) Yönetici otoriter olmalıdır.	1.93	18	2.62	16	2.33	16	2.30	16
	b) Yönetici demokratik olmalıdır.	4.60	1	4.60	1	4.62	3	4.62	2
13	a) Yönetici sadece akla ve bilime dayalı kararlar vermelidir.	3.23	2	3.23	5	2.98	4	3.05	4
	b) Yönetici akıl ve bilim ile duygularını devreye sokup bütünleştirerek karar vermelidir.	4.27	11	4.21	14	4.37	10	4.34	10
14	a) Yönetici okulun amaçlarını her şeyden üstün tutmalıdır.	2.85	8	3.12	8	2.74	8	2.80	8
	b) Yönetici okulun amaçları ile çalışanların gereksinimlerini bütün olarak görmeli ve denge kurmalıdır.	4.38	8	4.35	9	4.54	6	4.49	6
15	a) Yönetici değişimi kontrol etmelidir.	3.12	4	3.53	1	2.97	5	3.05	3
	b) Yönetici değişimi kontrol etmek yerine değişimlere ortam hazırlamalıdır.	4.34	10	4.20	15	4.29	12	4.28	12
16	a) Yönetici yalnızca denenmiş ve genel kabul görmüş düşünceleri uygulamalıdır.	2.34	16	2.45	17	2.18	18	2.23	17
	b) Yönetici yeni düşüncelere açık olmalı, yeni düşünceleri uygulamayı özendirilmelidir.	4.48	4	4.59	2	4.60	4	4.58	4
17	a) Yönetici okul çalışanlarının var olan potansiyelini kullanmalıdır.	3.17	3	3.51	2	3.14	1	3.18	1
	b) Yönetici okul çalışanlarının potansiyelini geliştirmek için onları cesaretlendirmelidir.	4.42	5	4.59	3	4.64	2	4.60	3
18	a) Yöneticinin yöneticilik yapması için deneyimleri yeterli olmalıdır.	2.82	12	3.23	4	3.03	3	3.02	5
	b) Yöneticinin yöneticilik bilgilerini yenilemesi ve kendini geliştirmesi için profesyonel eğitimden geçerek uzmanlaşmalıdır.	4.57	2	4.50	4	4.67	1	4.64	1

Tablo-25 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında “okul yöneticisi çalışanların var olan potansiyelini kullanmalıdır”

(M17) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “yönetici ile çalışanlar arasında yöneten-yönetilen ilişkisine dayalı bir uyum olmalıdır” (M10) ve “yönetici değişimi kontrol etmelidir” (M15) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirilme yapıldığında, müfettişlerin M10’u ilk sırada, ikinci sırada “yönetici sadece akla ve bilime dayalı kararlar vermelidir” (M13) ifadesini, M17’yi ise üçüncü sırada öncelikli ifadeler olduğunu benimsedikleri görülmektedir. Yöneticiler, M15’i ilk sırada, M17’yi ikinci sırada, M10’u ise üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Öğretmenler ise, M17’yi ilk sırada M10’u ikinci sırada üçüncü sırada ise “yöneticinin yöneticilik yapması için deneyimleri yeterli olmalıdır” (M18) ifadesinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo-25 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların yorumcu paradigma ifadelerine ilişkin görüşleri arasında “yöneticinin yöneticilik bilgilerini yenilemesi ve kendini geliştirmesi için profesyonel eğitimden geçerek uzmanlaşmalıdır” (M18) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “yönetici demokratik olmalıdır” (M12) ve “yönetici okul çalışanlarının potansiyelini geliştirmek için onları cesaretlendirmelidir” (M17) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin M12’yi ilk sırada, M18’i ikinci sırada, üçüncü sırada ise “yönetici işin sorumluluğunu taşısa da başarının maddi ve manevi ödülleri okul çalışanlarıyla paylaşmalıdır” (M11) ifadelerini öncelikli olarak görmektedirler. Yöneticiler, M12’yi ilk sırada, “yönetici yeni düşüncelere açık olmalıdır” (M16) ifadesini ikinci sırada, M17’yi ise üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Öğretmenler, M18’i ilk sırada, M17’yi ikinci sırada, M12’yi ise üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Araştırmaya katılanların pozitivist ve yorumcu paradigma ifadelerine katılma dereceleri, okul yönetim süreci boyutunda, karşılaştırıldığında Tablo-25’de görüldüğü gibi yorumcu paradigmalara katılmaları daha yüksektir.

Araştırmaya katılanların pozitivist paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “yönetici kişisel ve mesleki öğrenmeyi çalışanların kendi olanaklarına bırakmalıdır” (M3), “yönetici yalnızca denenmiş ve genel kabul görmüş düşünceleri uygulamalıdır” (M16), “yönetici otoriter olmalıdır” (M12) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişler en az düzeyde, M12’yi ikinci sırada M3’ü, üçüncü sırada ise M16’yı değerlendirdikleri görülmektedir. Yöneticilerin en az oranda katıldıkları maddeler toplam değerlendirmeye aynı sıralamadır. Öğretmenlerin en az katıldıkları ise sırasıyla M16, M3, M12 şeklindedir.

Araştırmaya katılanların yorumcu paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin gruba bakılmaksızın sırasıyla “ yönetici çalışanlarla arasına mesafe koymamalı, duygulara önem vermelidir” (M9), yönetimde birçok uygulama okulda üzerinde anlaşılan ve yazılı olmayan ilkelere ve görüşlere uygun olabilmelidir” (M6), “yönetici dikkatini çalışanların beklentilerini karşılamaya yoğunlaştırmalıdır” (M4) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında ise, müfettişlerin ve yöneticilerin bu sıralamayla aynı katılma düzeyinde olduğu, öğretmenlerin ise M6’ya en düşük düzeyde katıldıkları, M9’un ikinci sırada olduğu görülmektedir.

Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri Ve İletişim Boyutu

Araştırmaya katılanların okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki paradigmaları ifade eden maddelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-26’da verilmiştir.

Tablo-26 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların pozitivist paradigma ifadelerine ilişkin görüşleri arasında “yönetici kısa dönemli çözümlere önem vermelidir” (M27) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “yönetici okulun vizyonunu kendisi oluşturmalıdır” (M28) ve “yönetici sadece yönetim bürokrasisi ile ilgilenmeli, bizzat öğrencilerle ilgilenmemelidir” (M22) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin M27 ve M28’e katılma dereceleri toplam değerlendirmeye göre aynıdır. Ancak üçüncü sırada “yönetici eğitim öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkanlar ve programlarla yetinmelidir” (M29) ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Yöneticilerin katılma düzeylerinde de ilk sırada M27 bulunmakta, genel değerlendirmede ikinci sırada yer alan M28 üçüncü sıradadır. İkinci sırada ise “yönetici başarıları kendisine mal etmelidir” (M20) ifadesinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirmesinde ilk iki sıra genel değerlendirmeye aynı, üçüncü sırada ise “yönetici sadece yönetim bürokrasisi ile ilgilenmeli, bizzat öğrencilerle ilgilenmemelidir” (M22) ifadesi yer almaktadır.

Tablo-26

Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	Müfettiş \bar{X}	Sıra no	Yönetici \bar{X}	Sıra no	Öğretmen \bar{X}	Sıra no	Toplam \bar{X}	Sıra no	
19	a) Yönetici erkek olmalıdır	1.45	10	1.43	8	1.36	10	1.38	10
	b) Yöneticinin cinsiyeti önemli olmamalıdır	4.61	4	4.76	2	4.63	6	4.64	4
20	a) Yönetici başarıları kendisine mal etmelidir.	1.64	6	1.70	2	1.45	8	1.51	7
	b) Yönetici başarıları birlikte çalıştığı insanlara mal etmelidir.	4.55	6	4.45	9	4.40	11	4.43	10
21	a) Yönetici zamanını daha çok odasında geçirmelidir.	1.50	9	1.43	9	1.47	7	1.47	8
	b) Yönetici zamanını okulun her yerinde geçirmelidir.	4.63	2	4.56	7	4.55	7	4.57	7
22	a) Yönetici sadece yönetim bürokrasisi ile ilgilenmeli, bizzat öğrencilerle ilgilenmemelidir.	1.69	4	1.60	5	1.61	3	1.62	3
	b) Yönetici öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.	4.51	9	4.34	11	4.42	10	4.42	11
23	a) Yönetici kendinden önceki yöneticilerin uygulamalarını devam ettirmekle yetinmelidir.	1.58	7	1.59	6	1.50	6	1.52	6
	b) Yönetici kendinden önceki uygulamaları bilmeli ancak yenilik getirebilmelidir	4.50	10	4.62	6	4.65	4	4.62	6
24	a) Yönetici okul çalışanlarını korku ve cezayla çalışmaya güdülemelidir.	1.53	8	1.39	10	1.39	9	1.41	9
	b) Yönetici okul çalışanlarını samimiyet ve ödülle çalışmaya güdülemelidir.	4.47	11	4.46	10	4.54	8	4.52	8
25	a) Yönetici yönetime kendi bakış açısını egemen kılmalıdır.	1.65	5	1.56	7	1.54	5	1.56	5
	b) Yönetici yönetime tüm çalışanların bakış açısını yansıtmalıdır.	4.53	7	4.45	8	4.45	9	4.46	9
26	a) Yönetici eleştirilere kapalı olmalıdır.	1.38	11	1.32	11	1.34	11	1.34	11
	b) Yönetici eleştirilere açık olmalıdır.	4.67	1	4.67	5	4.66	2	4.66	2
27	a) Yönetici kısa dönemli çözümlere önem vermemelidir	2.05	1	1.84	1	1.71	1	1.78	1
	b) Yönetici uzun dönemli kalıcı çözümler geliştirmeye önem vermemelidir.	4.51	8	4.81	1	4.64	5	4.46	5
28	a) Yönetici okulun vizyonunu kendisi oluşturmalıdır.	1.83	2	1.70	3	1.65	2	1.69	2
	b) Yönetici okul vizyonunu çalışanlarla beraber oluşturmalıdır.	4.62	3	4.70	4	4.65	3	4.65	3
29	a) Yönetici eğitim öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkanlar ve programlarla yetinmelidir.	1.82	3	1.65	4	1.55	4	1.61	4
	b) Yönetici eğitim öğretim fırsatlarını, mevcut programları sürekli geliştirmeye çalışmalıdır.	4.60	5	4.76	3	4.72	1	4.71	1

Tablo-26 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında “ yönetici eğitim öğretim fırsatlarını, mevcut programları sürekli geliştirmeye çalışmalıdır” (M29) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “yönetici eleştirilere açık olmalıdır” (M26) ve “yönetici vizyonunu çalışanlarla beraber oluşturmalıdır” (M28) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Araştırmaya katılanların pozitivist ve yorumcu paradigma ifadelerine katılma dereceleri, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda, karşılaştırıldığında Tablo-28’de görüldüğü gibi yorumcu paradigma ifadelerine katılmaları daha yüksektir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin M26’yı ilk sırada, M28’i üçüncü sırada değerlendirdikleri, ikinci sırada ise “yönetici zamanını okulun her

yerinde geçirmelidir” (M21) ifadesi yer almaktadır. Yöneticilerin, M29’u üçüncü sırada, “yönetici uzun dönemli kalıcı çözümler geliştirmeye önem vermelidir” (M27) ifadesini ilk sırada, “yöneticinin cinsiyeti önemli olmamalıdır” (M19) ifadesini ise ikinci sırada değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ise, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeye aynı görüşte oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılanların pozitivist paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “yönetici eleştirilere kapalı olmalıdır” (M26), “yönetici erkek olmalıdır” (M19) ve “yönetici okul çalışanlarını korku ve cezayla çalışmaya güdülemelidir” (M24) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, katılma düzeylerinin, ilk iki sıra, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeye aynı olduğu, üçüncü sırada ise “yönetici zamanını daha çok odasında geçirmelidir” (M21) ifadesinin olduğu görülmektedir. Yöneticilerin, M26’yı ilk sırada, M24’ü ikinci sırada M21’i ise müfettişlerle aynı olarak üçüncü sırada değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ise, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeye aynı görüşte oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılanların yorumcu paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “yönetici sürekli öğrencilerle iletişim halinde olmalıdır” (M22), “yönetici başarıları birlikte çalıştığı insanlara mal etmelidir” (M20) ve “yönetici yönetime tüm çalışanların bakış açısını yansıtmalıdır” (M25) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında ise, müfettişlerin, en düşük düzeyde M22’yi üçüncü sırada, “yönetici okul çalışanlarını samimiyet ve ödülle çalışmaya güdülemelidir” (M24) ifadesini ilk sırada, “yönetici öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmalıdır” (M22) ifadesi ikinci sırada değerlendirdikleri görülmektedir. Yöneticiler, M22’yi ilk sırada, M24’ü ikinci sırada, M20’yi üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Öğretmenler ise, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeye aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermekte, ancak ilk sırada M20’ye, ikinci sırada M22’ye katılmaktadırlar.

Okul Yönetim Biçimi Boyutu

Araştırmaya katılanların okul yönetim biçimi boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki paradigmaları ifade eden maddelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-27’de verilmiştir.

Tablo-27

Okul Yönetim Biçimi Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	Müfettiş \bar{X}	Sıra no	Yönetic i \bar{X}	Sıra no	Öğretmen \bar{X}	Sıra no	Toplam \bar{X}	Sıra no	
30	a) Yönetici mevcut işleyişi sürdürmelidir.	2.01	9	2.00	10	187	10	1.90	10
	b) Yönetici yenilik arayışında olmalıdır.	4.55	1	4.65	2	4.65	1	4.64	1
31	a) Yöneticilik yapan kişinin mesleki kıdemi önemli olmalıdır.	2.41	5	2.85	2	2.60	2	2.60	2
	b) Yöneticilik yapan kişinin mesleki bilgi-becerisi önemli olmalıdır.	4.42	5	4.71	1	4.58	2	4.57	2
32	a) Yönetici, kendi kişisel özelliklerini ve yeteneklerini öne çıkararak yönetmelidir.	2.18	8	2.29	8	2.30	6	2.28	7
	b) Yönetici, yönetim ilkelerini öne çıkararak yönetmelidir.	4.45	4	4.25	10	4.20	10	4.249	9
33	a) Yönetici babacan olmalıdır.	2.68	3	3.14	1	2.95	1	2.93	1
	b) Yönetici profesyonel olmalıdır.	4.46	3	4.59	3	4.56	3	4.55	3
34	a) Yönetici yönetsel yetkileri kendisi kullanmalıdır.	2.24	7	2.31	7	2.36	5	2.34	6
	b) Yönetici yönetsel yetkilerini aslarıyla paylaşmalıdır.	4.31	9	4.45	6	4.27	8	4.30	8
35	a) Yönetici çalışanların, yönetim kararlarına kesin itaat etmesini beklemelidir.	2.31	6	2.43	6	2.24	8	2.27	8
	b) Yönetici çalışanların, yönetim kararlarına katılımını beklemelidir.	4.32	8	4.46	5	4.34	7	4.35	7
36	a) Yönetici planlara sıkı sıkıya bağlı olmalıdır.	2.46	4	2.45	5	2.30	7	2.34	5
	b) Yönetici planların uygulamasında esnek olabilmelidir.	4.21	10	4.04	9	4.24	9	4.21	10
37	a) Yönetici örgütün belirlenmiş amaçlarını devam ettirmelidir.	2.81	1	2.50	4	2.48	3	2.54	4
	b) Yönetici örgütün amaçlarını geliştirebilmelidir.	4.38	6	4.39	8	4.46	5	4.44	5
38	a) Yönetici çalışanları kontrol eden kişi olmalıdır.	2.70	2	2.79	3	2.47	4	2.54	3
	b) Yönetici çalışanlara güvenen kişi olmalıdır.	4.33	7	4.43	7	4.44	6	4.42	6
39	a) Yönetici yönetsel bilgileri saklamalıdır.	1.93	10	2.00	9	1.94	9	1.94	9
	b) Yönetici yönetsel bilgiyi çalışanlarla paylaşmalıdır.	4.48	2	4.56	4	4.52	4	4.52	4

Tablo-27 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında “yönetici babacan olmalıdır” (M33) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “yöneticilik yapan kişinin mesleki kıdemi önemli olmalıdır” (M31) ve “yönetici çalışanları kontrol eden kişi olmalıdır” (M38) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, M33’e üçüncü sırada, M38’e ikinci sırada, “yönetici örgütün belirlenmiş amaçlarını devam ettirmelidir” (M37) ifadesine ise ilk sırada katıldıkları görülmektedir. Yöneticilerin, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle aynı görüşte oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin, ilk iki sırada görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle aynı görüşte oldukları, üçüncü sırada ise müfettişlerin ilk sırada katıldıkları M37’ye katıldıkları görülmektedir.

Tablo-27 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında “yönetici yenilik arayışında olmalıdır” (M30) ifadesine en çok katıldıkları, bunu “yöneticilik yapan kişinin mesleki bilgi-becerisi önemli olmalıdır” (M31) ve “yönetici profesyonel olmalıdır” (M33) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, M30 ve M33’e katılma düzeyleri görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle aynı olduğu, ikinci sırada ise “yönetici yönetsel bilgileri çalışanlarla paylaşmalıdır” (M39) ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Yöneticilerin maddelere katılma düzeyleri, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle aynı olduğu, ancak ilk sırada M31’i, ikinci sırada ise M30’u değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ise, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle aynı görüşte oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılanların pozitivist ve yorumcu paradigma ifadelerine katılma dereceleri, okul yönetim biçimi boyutunda, karşılaştırıldığında Tablo-27’de görüldüğü gibi yorumcu paradigmaya katılma düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya katılanların pozitivist paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “yönetici mevcut işleyişi sürdürmelidir” (M30), “yönetici yönetsel bilgileri saklamalıdır” (M39) ve “yönetici çalışanların yönetim kararlarına kesin itaat etmesini beklemelidir” (M35) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle ilk iki sırasının aynı olduğu ancak M39’a ilk sırada, M30’a ikinci sırada, üçüncü sırada ise, “yönetici kendi kişisel özelliklerini ve yeteneklerini öne çıkararak yönetmelidir” (M32) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Yöneticilerin maddelere katılma düzeylerinin, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle ilk iki sıranın aynı olduğu, üçüncü sırada ise müfettişlerle aynı maddeye katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenler ise, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermektedirler.

Araştırmaya katılanların yorumcu paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “yönetici planların uygulamasında esnek olabilmelidir” (M36), “yönetici yönetim ilkelerini öne çıkararak yönetmelidir” (M32) ve “yönetici yönetsel yetkilerini astlarıyla paylaşmalıdır” (M34) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, ilk sırada M36’ya, ikinci sırada M34’e katıldıkları, üçüncü sırada ise “yönetici çalışanların, yönetim kararlarına katılımını beklemelidir” (M35) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Yöneticilerin maddelere katılma düzeylerinin, görev dikkate alınmadan yapılan değerlendirmeyle ilk iki sıranın aynı olduğu, üçüncü sırada ise “yönetici örgütün amaçlarını geliştirebilmelidir” ifadesine katıldıkları

saptanmıştır. Öğretmenler ise, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermekte, ancak ilk sırada M32, ikinci sırada ise M36'ya katılmaktadırlar.

Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi Boyutu

Araştırmaya katılanların eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki paradigmaları ifade eden maddelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-28'da verilmiştir.

Tablo-28 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında “eğitimle verilen bilgiler, gerektiğinde kullanılmak için verilmelidir” (M40) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “öğretmen sınıfta kontrol edici olmalıdır” (M46) ve “eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciyi bilgi ile donatmayı amaçlamalıdır” (M41) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, ilk sırada M40'ı ikinci sırada M41'i, üçüncü sırada ise, “okul süreleri ve ders saatleri eşit olmalıdır” (M49) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Yöneticiler, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en yüksek düzeyde katılma göstermekte, ancak M41'i ikinci sırada, M46'yı ise üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin maddelere katılma düzeyleri ilk iki sırada, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı olduğu üçüncü sırada ise, “veliler okul yönetimi ile ilgili kararları okula bırakmalıdırlar” ifadesine katıldıkları saptanmıştır.

Tablo-28 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında “öğretmen, bilgiye ulaşma yollarının öğreticisi olmalıdır” (M43) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “okulda verilen bilgiler, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek verilmeli öğrencinin öğrendiklerinin değerini görmesi sağlanmalıdır” (M48) ve “eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciyi düşünmeyi öğretmeyi amaçlamalıdır” (M41) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişlerin, birinci ve üçüncü sırada, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı olduğu ikinci sırada ise, “eğitim sürecinde öğrencilerde özdisiplin geliştirilmelidir” (M47) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Yöneticiler, birinci ve ikinci sırada, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en yüksek düzeyde katılmakta, üçüncü sırada ise, “eğitim sürecinde işbirliği esas olmalıdır” (M45) ifadesine katılmaktadırlar. Öğretmenler ise, M41'e ilk sırada, M43'e

üçüncü sırada katılmakta, ikinci sırada ise, müfettişlerin pozitivist paradigma ifadesine daha çok katıldıkları “okul süreleri ve ders saatleri okulun çevre şartlarına göre değişebilmelidir” (M49) ifadesine katılmaktadırlar.

Tablo-28

Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	Müfettiş \bar{X}	Sıra no	Yönetic \bar{X}_i	Sıra no	Öğretmen \bar{X}	Sıra no	Toplam \bar{X}	Sıra no	
40	a) Eğitimle verilen bilgiler, gerektiğinde kullanılmak için verilmelidir.	2.89	1	3.10	1	2.80	1	2.85	1
	b) Eğitimle verilen bilgiler, yeni bilgi üretmek için verilmelidir.	4.50	5	4.50	5	4.59	7	4.57	5
41	a) Eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciyi bilgi ile donatmayı amaçlamalıdır.	2.56	2	2.71	2	2.53	4	2.56	3
	b) Eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciyi düşünmeyi öğretmeyi amaçlamalıdır.	4.53	3	4.53	4	4.69	1	4.65	3
42	a) Eğitimle verilen bilgiler kesin doğru kabul edilmelidir.	2.14	8	2.31	10	2.13	12	2.15	12
	b) Eğitimle verilen bilgiler sorgulanarak, bilgilere eleştirel yaklaşılmalıdır.	4.50	6	4.42	9	4.49	10	4.49	9
43	a) Öğretmen bilginin kaynağı olmalıdır.	2.23	6	2.34	9	2.21	9	2.23	7
	b) Öğretmen ,bilgiye ulaşma yollarının öğreticisi olmalıdır.	4.61	1	4.70	1	4.68	3	4.67	1
44	a) Bilgi öğretmenin öğrenciyi aktarımıyla kazandırılmalıdır.	2.13	9	2.51	4	2.28	6	2.28	6
	b) Bilgi öğrencinin bilgi kaynakları ile olan etkileşimleriyle elde edilmelidir.	4.48	8	4.48	7	4.53	9	4.52	8
45	a) Eğitim sürecinde yarışma esas olmalıdır.	2.11	10	2.18	11	2.19	10	2.18	11
	b) Eğitim sürecinde işbirliği esas olmalıdır.	4.43	9	4.54	3	4.55	6	4.53	6
46	a) Öğretmen sınıfta kontrol edici olmalıdır.	2.33	4	2.64	3	2.70	2	2.63	2
	b) Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıf ortamını düzenleyen kişi olmalıdır.	4.49	7	4.50	5	4.54	8	4.53	7
47	a) Eğitim sürecinde öğrencilere dıştan disiplin sağlanmalıdır.	2.08	11	2.39	6	2.23	7	2.22	8
	b) Eğitim sürecinde öğrencilerde özdisiplin geliştirilmelidir.	4.55	2	4.48	8	4.63	5	4.60	4
48	a) Okulda verilen bilgiler yaşamla ilişkilendirilmemiş olarak verilmeli, yaşamla bağ kurma öğrenciyi bırakılmalıdır.	2.23	5	2.17	12	2.19	11	2.19	10
	b) Okulda verilen bilgiler, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek verilmeli öğrencinin öğrendiklerinin değerini görmesi sağlanmalıdır.	4.52	4	4.68	2	4.69	4	4.66	2
49	a) Okul süreleri ve ders saatleri standart olmalıdır.	2.38	3	2.37	8	2.44	5	2.43	5
	b) Okul süreleri ve ders saatleri okulun çevre şartlarına göre değişebilmelidir.	4.02	12	4.39	10	4.19	2	4.18	10
50	a) Veliler okul yönetimi ile ilgili kararları okula bırakmalıdırlar.	2.23	7	2.51	5	2.60	3	2.53	4
	b) Veliler okul yönetimi ile ilgili kararlara katılmalıdırlar.	4.08	11	4.25	11	3.98	12	4.02	12
51	a) Veliler eğitim öğretimin aksamaması için okula sık sık gelmemelidirler.	2.05	12	2.37	7	2.23	8	2.22	9
	b) Veliler okulu sık sık ziyaret etmelidirler.	4.20	10	4.15	12	4.00	11	4.05	11

Araştırmaya katılanların pozitivist ve yorumcu paradigma ifadelerine katılma dereceleri, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda, karşılaştırıldığında Tablo-28’de görüldüğü gibi yorumcu paradigmaya katılma düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya katılanların pozitivist paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “eğitimle verilen bilgiler kesin doğru kabul edilmelidir” (M42), “eğitim sürecinde yarışma esas olmalıdır” (M45) ve “okulda verilen bilgiler yaşamla ilişkilendirilmemiş olarak verilmeli, yaşamla bağ kurma öğrenciye bırakılmalıdır” (M48) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişler, M45’i üçüncü sırada, “veliler eğitim öğretimin aksamaması için okula sık sık gelmemelidirler” (M51) ifadesini ilk sırada, “eğitim sürecinde öğrencilere dıştan disiplin sağlanmalıdır” (M47) ifadesi ise ikinci sırada değerlendirmektedirler. Yöneticiler, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermekte, ancak ilk sırada M48, ikinci sırada M45, üçüncü sırada ise M42 bulunmaktadır. Öğretmenlerde yöneticiler gibi, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermekte, ancak ilk sırada M42’yi, ikinci sırada M48’i, üçüncü sırada ise M45’i değerlendirmektedirler.

Araştırmaya katılanların yorumcu paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “veliler okul yönetimi ile ilgili kararlara katılmalıdırlar” (M50), veliler okulu sık sık ziyaret etmelidirler” (M51) ve okul süreleri ve ders saatleri okulun çevre şartlarına göre değişebilmelidir” (M49) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişler ve yöneticiler göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermekte, ancak müfettişler, M49’u ilk sırada, M50’yi ikinci sırada, M51’i üçüncü sırada, yöneticiler, M51’i ilk sırada, M50’yi ikinci sırada, M49’u üçüncü sırada, öğretmenler ise ilk iki sırada göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en düşük düzeyde katılma göstermekte, ancak üçüncü sırada, “eğitimle ilgili bilgiler sorgulanarak, bilgilere eleştirel yaklaşılmalıdır” (M42) ifadesini değerlendirmektedirler. Görüldüğü gibi eğitim çalışanları hala velilerin okulla ilişkilerine, diğer ifadelere oranla daha az katılmaktadırlar.

Eğitim-Öğretim Anlayışı Ve Uygulamaları Boyutu

Araştırmaya katılanların eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yer alan ve eğitim yönetimindeki paradigmaları ifade eden maddelere ait ortalama ve sıra değerleri Tablo-29’da verilmiştir

Tablo-29

Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Sıra Değerleri

Maddeler	Müfettiş \bar{X}	Sıra no	Yönetici \bar{X}	Sıra no	Öğretmen \bar{X}	Sıra no	Toplam \bar{X}	Sıra no	
52	a) Öğretmen, sınıfta tek karar verici olmalıdır.	1.90	3	1.67	5	1.88	1	1.86	1
	b) Öğretmen sınıfta kararları öğrencilerle birlikte vermelidir.	4.40	10	4.51	6	4.51	9	4.49	8
53	a) Bütün öğrencilerin öğrenme tür, hız ve kapasitesi aynı kabul edilerek eğitim verilmelidir.	1.71	11	1.64	6	1.55	8	1.58	8
	b) Her öğrencinin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğu kabul edilerek çeşitli öğrenme stilleri ile eğitim verilmelidir.	4.46	7	4.53	5	4.66	4	4.61	5
54	a) Eğitimde kalıplaştırılmış düşünce olmalıdır.	1.52	12	1.54	10	1.40	12	1.43	12
	b) Eğitimde bilimsel düşünmeye dayalı ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır.	4.57	2	4.50	7	4.67	3	4.64	2
55	a) Eğitimde yalnız maddi güdüleme unsurları olmalıdır.	1.87	4	1.68	4	1.54	9	1.61	7
	b) Eğitimde hem maddi hem manevi güdüleme unsurları olmalıdır.	4.38	11	4.39	9	4.53	8	4.49	9
56	a) Eğitimde sadece mezun sayısının yüksek olması önemli olmalıdır.	1.73	10	1.45	12	1.53	10	1.55	9
	b) Eğitimde mezun sayısı yanında, mezunların niteliği de önemli olmalıdır.	4.46	8	4.57	3	4.68	2	4.63	3
57	a) Eğitimle ilgili tüm kararlar merkezden alınmalıdır.	2.05	1	1.59	9	1.70	5	1.75	4
	b) Eğitimde okulla ilgili kararlar okulda alınmalıdır.	4.08	12	4.14	12	4.41	12	4.33	12
58	a) Bireylerin öğrenmesi okulla sınırlı olmalıdır.	1.73	9	1.59	8	1.47	7	1.52	11
	b) Bireylerin öğrenmesi her yerde gerçekleştirilebilmelidir.	4.42	9	4.39	8	4.57	7	4.52	7
59	a) Okuldaki eğitim öğretimle ilgili sorunlar gizli tutulmalıdır.	1.74	8	1.73	3	1.75	3	1.75	3
	b) Okuldaki eğitim öğretimle ilgili sorunlar hakkında tüm çalışanlar ve aileler bilgilendirilmelidir.	4.50	3	4.328	10	4.43	10	4.43	10
60	a) Öğrenciler küçük olduğu için okulda öğrencilere görevler verilmemelidir.	1.81	5	1.64	7	1.58	6	1.62	6
	b) Okulda öğrencilere görev verilmeli, sorumluluk almaları sağlanmalıdır.	4.50	4	4.53	4	4.62	6	4.59	6
61	a) Eğitim, öğretmen merkezli olmalıdır.	1.78	6	1.75	2	1.73	4	1.74	5
	b) Eğitim, öğrenci merkezli olmalıdır.	4.49	5	4.26	11	4.43	11	4.42	11
62	a) Eğitimde konular ve dersler bağımsız parçalar olarak ele alınmalıdır .	1.98	2	1.95	1	1.80	2	1.85	2
	b) Eğitimde konular ve dersler arasında ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır.	4.49	6	4.60	2	4.65	5	4.62	4
63	a) Öğrenimin amacı diploma kazandırmak yada bir üst okula geçirmek olmalıdır.	1.78	7	1.50	11	1.47	11	1.53	10
	b) Öğrenimin amacı gerçek yaşamdaki sorunları çözme becerisi kazandırmak olmalıdır.	4.62	1	4.65	1	4.76	1	4.73	1

Tablo-29 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların pozitivist paradigma ifadelerine ilişkin görüşleri arasında “öğretmen sınıfta tek karar verici olmalıdır” (M52) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “eğitimde konular ve dersler bağımsız parçalar olarak ele alınmalıdır” (M62) ve “okuldaki eğitim-öğretimle ilgili sorunlar gizli tutulmalıdır” (M59) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişler, ilk

sırada “eğitimle ilgili tüm kararlar merkezde alınmalıdır” (M57) ifadesini, ikinci sırada M62’yi, üçüncü sırada ise M52’yi, yöneticiler, ilk sırada M62’yi, ikinci sırada “eğitim, öğretmen merkezli olmalıdır”(M61) ifadesini, üçüncü sırada ise M59’u değerlendirmektedirler. Öğretmenler, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en yüksek düzeyde ve aynı sıralamada katılma göstermektedirler.

Tablo-29 gruba bakılmaksızın incelendiğinde, katılımcıların yorumcu paradigma ifadelerine ilişkin görüşleri arasında “öğrenimin amacı gerçek yaşamdaki sorunları çözme becerisi kazandırmak olmalıdır” (M63) ifadesine en fazla katıldıkları, bunu “eğitimde bilimsel düşünmeye dayalı ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır” (M54) ve “eğitimde mezun sayısı yanında, mezunların niteliği de önemli olmalıdır” (M56) ifadelerinin izlediği görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişler, ilk iki sıralamada, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en yüksek düzeyde katılma göstermekte, üçüncü sırada ise “okuldaki eğitim öğretimle ilgili sorunlar hakkında tüm çalışanlar ve aileler bilgilendirilmelidir” (M59) ifadesine katılmaktadırlar. Yöneticiler, M63’ü ilk sırada, “eğitimde konular ve dersler arasındaki ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır” (M62) ifadesini ikinci sırada, M56’yı ise üçüncü sırada değerlendirmektedir. Öğretmenler ise, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere en yüksek düzeyde katılma göstermekte, ancak M56’ya ikinci sırada, M54’e üçüncü sırada katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılanların pozitivist ve yorumcu paradigma ifadelerine katılma dereceleri, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda, karşılaştırıldığında Tablo-29’da görüldüğü gibi yorumcu paradigmaya katılma düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya katılanların pozitivist paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “eğitimde kalıplaştırılmış düşünce olmalıdır” (M54), bireylerin öğrenmesi okulla sınırlı olmalıdır” (M58) ve “öğrenimin amacı diploma kazandırmak yada bir üst okula geçirmek olmalıdır” (M63) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, müfettişler, M54’ü ilk sırada, “bütün öğrencilerin öğrenme tür, hız ve kapasitesi aynı kabul edilerek eğitim verilmelidir” (M53) ifadesini ikinci sırada, “eğitimde sadece mezun sayısının yüksek olması önemli olmalıdır” (M56) ifadesini üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Yöneticiler, M56’ya ilk sırada, M63’e ikinci sırada, M54’e ise

üçüncü sırada katılmaktadırlar. Öğretmenlerin, M54'e ilk sırada, M63'e ikinci sırada, M56'ya ise üçüncü sırada katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılanların yorumcu paradigma anlayışında en düşük düzeyde katıldığı ifadelerin ise gruba bakılmaksızın sırasıyla “eğitimde okulla ilgili kararlar okulda alınmalıdır” (M57), “eğitim öğrenci merkezli olmalıdır” (M61) ve “okuldaki eğitim-öğretimle ilgili sorunlar hakkında tüm çalışanlar ve aileler bilgilendirilmelidir” (M59) olduğu görülmektedir. Göreve göre değerlendirme yapıldığında, M57'yi ilk sırada, “eğitimde hem maddi hem manevi güdüleme unsurları olmalıdır” (M55) ifadesi ikinci sırada, “öğretmen sınıfta kararları öğrencilerle birlikte vermelidir” (M52) ifadesini ise üçüncü sırada değerlendirmektedirler. Yöneticiler ve öğretmenler, göreve bakılmaksızın yapılan değerlendirmeyle aynı maddelere aynı sıralamada ve en düşük düzeyde katılma göstermektedirler.

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre pozitivist paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve cinsiyet değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo-30'da verilmiştir.

Tablo-30 incelendiğinde, okul yönetim süreci boyutuna ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenler toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)=2.041$, $P<.05$]. Erkek ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmatlara ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=50.10$) kadın ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}=47.68$) göre yüksektir. Araştırmaya katılan erkek katılımcılar, kadın katılımcılara oranla pozitivist paradigmatları daha çok benimsemektedirler. Bu bulgu okul yönetim süreci boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo-30 incelendiğinde, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)=2.81$, $P<.05$].

Erkek ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalamaları ($\bar{X}= 17.86$) kadın ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 16.18$) göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan erkek katılımcılar, kadın katılımcılara oranla pozitivist paradigmaları daha çok benimsemektedirler. Bu bulgu okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo-30. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Test Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Okul Yönetim Süreci	K	338	47.68	14.60	612	2.041	0.042*
	E	276	50.10	14.56			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	K	338	16.18	6.71	553.096	2.871	0.004*
	E	276	17.86	7.61			
Okul Yönetim Biçimi	E	338	23.57	8.27	612	0.521	0.603
	E	276	23.92	8.44			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	K	338	28.89	10.67	612	0.944	0.346
	E	276	28.09	10.15			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	K	338	19.33	8.73	612	1.548	0.122
	E	276	20.48	9.68			
Toplam Puan	K	338	135.66	40.00	612	1.462	0.144
	E	276	140.43	41.12			

*P<.05

Tablo-30 incelendiğinde, okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 0.521, P>.05$]. Bu bulgu okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-30 incelendiğinde, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri

arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 0.944, P>.05$]. Bu bulgu Eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-30 incelendiğinde, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 1.548, P>.05$]. Bu bulgu eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bütün boyutların toplamında ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 1.462, P>.05$]. Bu bulgu boyutların toplam puanına göre görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yorumcu paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve cinsiyet değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo-31’de verilmiştir.

Tablo-31 incelendiğinde, okul yönetim süreci boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= .701, P>.05$]. Bu bulgu okul yönetim süreci boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-31 incelendiğinde, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= .587, P>.05$]. Bu bulgu Okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-31. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Cinsiyet Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Test Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Okul Yönetim Süreci	K	338	76.76	8.58	612	.701	.483
	E	276	77.25	8.63			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	K	338	50.49	5.75	612	.587	.557
	E	276	50.22	5.71			
Okul Yönetim Biçimi	K	338	44.29	5.22	612	.032	.975
	E	276	44.27	5.64			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	K	338	53.73	5.93	612	.961	.337
	E	276	53.22	6.96			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	K	338	54.82	6.48	612	1.082	.280
	E	276	54.22	7.33			
Toplam Puan	K	338	280.11	25.86	612	.410	.682
	E	276	279.20	29.09			

Tablo-31 incelendiğinde, okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612) = .975, P > .05$]. Bu bulgu okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-31 incelendiğinde, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612) = .961, P > .05$]. Bu bulgu eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-31 incelendiğinde, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun

görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 1.082, P>.05$]. Bu bulgu eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Boyutların toplamına ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= .410, P>.05$]. Bu bulgu toplam boyutlara ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyete Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Cinsiyete göre, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist ve yorumcu paradigmatlara ilişkin görüşleri karşılaştırılarak incelendiğinde, okul yönetim süreci ve okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutlarında pozitivist paradigmatlara ilişkin görüşlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülürken, yorumcu paradigmatlara ilişkin görüşlerde bütün boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Boyutların toplamına ilişkin görüşlerin ortalamaları incelendiğinde, pozitivist paradigmatlara ilişkin görüşlerin ortalamalarının (K, $\bar{X}=135.67$; E, $\bar{X}=140.47$) yorumcu paradigmatlara ilişkin görüşlerin ortalamalarından (K, $\bar{X}=280.11$; E, $\bar{X}=179.20$) düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç cinsiyet değişkeninde, boyutların toplamında yorumcu paradigmatların daha çok benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyete göre boyutların toplamı incelendiğinde pozitivist paradigmatlara ilişkin görüşlerde erkek ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=140.47$), kadın ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X}=135.67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkek ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri pozitivist paradigmatı, kadın ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine oranla daha çok benimsemektedir.

Yorumcu paradigmalara ilişkin görüşlerde ise kadın ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=280.11$), erkek ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinden ($\bar{X}=279.20$) daha olumludur. Bu sonuçlardan, kadınlara oranla erkek ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin daha çok pozitivist paradigmaları, kadın ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin ise yorumcu paradigmaları, erkeklere oranla daha çok benimsedikleri **söylenebilir**.

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların eğitim durumu değişkenine göre pozitivist paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve eğitim durumu değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo-32’te verilmiştir.

Tablo-32 incelendiğinde, okul yönetim süreci boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 4.197, P<.05$]. Okul yönetim süreci boyutunda bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 51.83$) bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 46.82$) göre daha yüksektir. Bu bulgu okul yönetim süreci boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, okul yönetim süreci boyutuna ilişkin görüşlerde önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlardan daha çok pozitivist paradigmaları benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-32. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Okul Yönetim Süreci	Önlisans ve Daha az	239	51.83	14.43	612	4.197	.000*
	Lisans ve lisansüstü	375	46.82	14.42			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	Önlisans ve Daha az	239	17.51	7.19	612	1.577	.115
	Lisans ve lisansüstü	375	16.57	7.15			
Okul Yönetim Biçimi	Önlisans ve Daha az	239	24.67	8.45	612	2.255	.025*
	Lisans ve lisansüstü	375	23.12	8.23			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	Önlisans ve Daha az	239	30.52	10.46	612	3.822	.000*
		375	27.25	10.24			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	Önlisans ve Daha az	239	21.48	10.16	435.576	3.405	.001*
	Lisans ve lisansüstü	375	18.81	8.34			
Toplam Puan	Önlisans ve Daha az	239	146.04	40.24	612	4.057	.000*
	Lisans ve lisansüstü	375	132.60	39.91			

*P<.05

Tablo-32 incelendiğinde, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t(612)= 1.577, P<.05]. Bu bulgu okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-32 incelendiğinde, okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 2.255, P<.05$]. Okul yönetim biçimi boyutunda bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 24.67$) bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 23.12$) göre daha yüksektir. Bu bulgu okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin görüşlerde önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla pozitivist paradigmaları daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-32 incelendiğinde, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleritoplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 3.822, P<.05$]. Eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 30.52$) bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 27.25$) göre daha yüksektir. Bu bulgu eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin görüşlerde önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla pozitivist paradigmaları daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-32 incelendiğinde, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerin toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)=3.405$, $P<.05$]. Eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=21.48$) bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}=18.81$) göre daha yüksektir. Bu bulgu eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamalarına ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerde önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla pozitivist paradigmaları daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Boyutların toplamına ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)=4.057$, $P<.05$]. Boyutların toplamına ilişkin bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=146.04$) bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}=132.60$) göre daha yüksektir. Bu bulgu toplam boyutlara ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, toplam boyutlara ilişkin görüşlerde önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla pozitivist paradigmaları daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların eğitim durumu değişkenine göre yorumcu paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve eğitim durumu değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo-33'de verilmiştir.

Tablo-33 incelendiğinde, okul yönetim süreci boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 1.370, P<.05$]. Bu bulgu okul yönetim süreci boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-33 incelendiğinde, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(612)= 1.370, P<.05$]. Bu bulgu okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-33 incelendiğinde, okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 2.184, P<.05$]. Okul yönetim biçimi boyutunda bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri ($\bar{X}=44.66$) bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 43.69$) göre daha olumludur. Bu bulgu okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, okul yönetim biçimi boyutuna ilişkin görüşlerde lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan

mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-33. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Eğitim Durumu Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Okul Yönetim Süreci	Önlisans ve Daha az	239	76.38	8.47	612	1.370	.171
	Lisans ve lisansüstü	375	77.36	8.67			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	Önlisans ve Daha az	239	49.90	5.95	612	1.601	.110
	Lisans ve lisansüstü	375	50.66	5.57			
Okul Yönetim Biçimi	Önlisans ve Daha az	239	43.69	5.57	612	2.184	.029*
	Lisans ve lisansüstü	375	44.66	5.28			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	Önlisans ve Daha az	239	52.72	6.75	612	2.413	.016*
	Lisans ve lisansüstü	375	54.00	6.15			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	Önlisans ve Daha az	239	53.24	7.90	410.235	3.588	.000*
	Lisans ve lisansüstü	375	55.39	6.00			
Toplam Puan	Önlisans ve Daha az	239	275.95	28.35	612	2.724	.007*
	Lisans ve lisansüstü	375	282.09	26.44			

*P<.05

Tablo-33 incelendiğinde, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 2.413$, $P<.05$]. Eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri ($\bar{X}=54.00$) bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 352.72$) göre daha olumludur. Bu bulgu eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutuna ilişkin görüşlerde lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-33 incelendiğinde, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutuna ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 3.588$, $P<.05$]. Eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigma ifadelerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=55.39$) bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 53.24$) göre daha olumludur. Bu bulgu eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamalarına ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamalarına ilişkin görüşlerde lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Boyutların toplamına ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun görüşleri arasında bitirilen eğitim kurumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(612)= 2.724, P<.05$]. Boyutların toplamına ilişkin bitirilen eğitim kurumu lisans ve lisansüstü olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri ($\bar{X}=282.09$) bitirilen eğitim kurumu önlisans ve daha az olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X}= 275.95$) göre daha olumludur. Bu bulgu toplam boyutlara ilişkin görüşler ile bitirilen eğitim kurumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamlılık, toplam boyutlara ilişkin görüşlerde lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Bitirilen Eğitim Kurumuna Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Bitirilen eğitim kurumuna göre, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşleri karşılaştırılarak incelendiğinde, boyutların toplamında pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin önlisans ve daha az eğitim alanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=146.04$), lisans ve lisansüstü eğitim alanların görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X}=132.60$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yorumcu paradigma anlayışlarında ise, önlisans ve daha az eğitim alanların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=275.95$), lisans ve lisansüstü eğitim alanların görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X}=282.09$) daha düşüktür. Bu sonuçlardan, önlisans ve daha az eğitim alanların, lisans ve lisansüstü eğitim alanlara oranla daha çok pozitivist paradigmayı benimsedikleri söylenebilir.

Bitirilen eğitim kurumuna göre, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigma ifadelerine ilişkin görüşlerinde “Okul Yönetim Süreci”, “Okul Yönetim Biçimi”, “Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi” ve “Eğitim

Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları” boyutlarında farklılık görülmektedir. Yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerde ise, “Okul Yönetim Biçimi”, “Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi” ve “Eğitim Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları” boyutlarında farklılık görülmektedir. Bu boyutlarda eğitim durumu düşük olanların pozitivist paradigmayı, eğitim durumu lisans ve lisansüstü olanların ise daha çok yorumcu paradigmayı benimsedikleri söylenebilir. Böylece eğitim durumu yükseldikçe yorumcu paradigmayı benimsemenin de arttığı görülmektedir.

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların hizmet süresi değişkenine göre pozitivist paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve hizmet süresi değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. Hizmet süresi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-34’de verilmiştir.

Tablo-34 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenleri toplam grubunun pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetimi süreci boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(4-609)=5.745$, $P<.01$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar ($\bar{X}=49.02$) ile 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanların ($\bar{X}=48.16$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalamasının 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanlara ($\bar{X}=43.19$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=51.44$) 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanlara ($\bar{X}=45.1345$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların hizmet süreleri arttıkça, pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-34 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul

yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-609)=1.635, P>05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo-34. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi(yıl)	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	1-5	41	43.19	15.00	4,609	5.745**	1-4,1-5,2-5
	6-10	119	45.13	14.43			
	11-15	100	48.16	14.35			
	16-20	91	49.02	12.52			
	21 ve üstü	263	51.44	14.90			
	Toplam	614	48.77	14.62			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	1-5	41	14.56	4.79	4,609	1.635	-
	6-10	119	16.56	7.37			
	11-15	100	17.38	7.95			
	16-20	91	16.65	6.39			
	21 ve üstü	263	17.41	7.30			
	Toplam	614	16.94	7.17			
Okul Yönetim Biçimi	1-5	41	21.82	8.49	4,609	.757	-
	6-10	119	23.55	7.99			
	11-15	100	23.60	8.04			
	16-20	91	23.61	8.42			
	21 ve üstü	263	24.19	8.57			
	Toplam	614	23.72	8.34			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	1-5	41	24.34	9.60	4,609	2.516*	1-5,3-1
	6-10	119	27.85	10.12			
	11-15	100	28.61	10.26			
	16-20	91	28.13	10.37			
	21 ve üstü	263	29.59	10.68			
	Toplam	614	28.53	10.44			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	1-5	41	16.09	6.04	4,609	4.541**	1-3,1-5, 2-5,4-5
	6-10	119	18.53	7.75			
	11-15	100	19.45	9.32			
	16-20	91	19.16	7.39			
	21 ve üstü	263	21.42	10.35			
	Toplam	614	19.85	9.18			
Toplam Puan	1-5	41	120.02	37.50	4,609	4.351**	1-3,1-4, 1-5,2-5
	6-10	119	131.64	39.60			
	11-15	100	137.20	41.59			
	16-20	91	136.59	35.60			
	21 ve üstü	263	144.07	41.58			
	Toplam	614	137.83	40.54			

***P< ,05, **P> .01**

Tablo-34 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim biçimi boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-609)=.757, P>05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim biçimi boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde bu boyutta hizmet süreleri arttıkça azda olsa pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Tablo-34 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-609)=2.516, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlar (\bar{X} =29.59) ile 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =28.13) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalamasının 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanlara (\bar{X} =24.34) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde hizmet süresinin artmasıyla pozitivist paradigmayı benimsemenin de arttığı görülmektedir.

Tablo-34 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-609)=4.541, P<.01]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 11-15 yıl arası hizmet süresi olanların (\bar{X} =19.45) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması 1-5 yıl arası hizmet süresi

olanlara ($\bar{X}=16.09$) oranla daha yüksektir. 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanların ($\bar{X}=21.42$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalamasının hizmet süresi 1-5 yıl arasında olanlara ($\bar{X}=16.09$), hizmet süresi 6-10 arasında olanlara ($\bar{X}=18.537$ ile hizmet süresi 16-20 yıl arasında olanlara ($\bar{X}=19.164$ göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde hizmet süresi arttıkça pozitivist paradigmayı benimsemenin de arttığı görülmektedir.

Tablo-34 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında boyutların toplamında hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-609)=4.351, P<.01]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri boyutların toplamında hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 11-15 yıl arası hizmet süresi olanların ($\bar{X}=137.20$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması 1-5 yıl arası hizmet süresi olanların ($\bar{X}=120.02$) ortalamasından daha yüksektir. Hizmet süresi 16-20 yıl arası olanların ($\bar{X}=136.59$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması 1-5 yıl arası hizmet süresi olanların ($\bar{X}=120.02$) görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanların ($\bar{X}=144.07$) pozitivist paradigmalara ilişkin görüşlerinin ortalamasının hizmet süresi 1-5 yıl arasında olanlar ($\bar{X}=120.02$) ile hizmet süresi 6-10 yıl arasında olanlara ($\bar{X}=131.64$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların hizmet süresi değişkenine göre Yorumcu paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve hizmet süresi değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. Hizmet süresi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-35’de verilmiştir.

Tablo-35 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim süreci boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir

[F(4-609)=1.969, P>05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo-35. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Hizmet Süresi Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi(yıl)	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	1-5	41	78.63	7.75	4,609	1.969	-
	6-10	119	78.33	8.69			
	11-15	100	76.75	8.36			
	16-20	91	75.39	8.64			
	21 ve üstü	263	76.74	8.69			
	Toplam	614	76.98	8.60			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	1-5	41	52.26	2.53	4,609	1.759	-
	6-10	119	50.75	5.84			
	11-15	100	49.86	6.39			
	16-20	91	49.72	6.45			
	21 ve üstü	263	50.31	5.46			
	Toplam	614	50.37	5.73			
Okul Yönetim Biçimi	1-5	41	46.24	3.31	4,609	1.712	-
	6-10	119	44.57	5.11			
	11-15	100	43.88	5.69			
	16-20	91	44.14	5.83			
	21 ve üstü	263	44.05	5.52			
	Toplam	614	44.28	5.41			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	1-5	41	55.73	4.84	4,609	2.894*	1-3,1-5, 2-3,2-5
	6-10	119	54.52	5.38			
	11-15	100	52.61	7.38			
	16-20	91	53.60	6.00			
	21 ve üstü	263	53.01	6.70			
	Toplam	614	53.50	6.41			
Eğitim- Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	1-5	41	57.07	4.20	4,609	3.137*	1-3,1-4, 1-5,2-5
	6-10	119	55.68	5.65			
	11-15	100	54.54	6.85			
	16-20	91	54.25	7.07			
	21 ve üstü	263	53.76	7.51			
	Toplam	614	54.55	6.88			
Toplam Puan	1-5	41	289.95	16.82	4,609	2.800*	1-3,1-4, 1-5,2-5
	6-10	119	283.88	26.24			
	11-15	100	277.64	28.13			
	16-20	91	277.12	29.18			
	21 ve üstü	263	277.89	27.79			
	Toplam	614	279.70	27.34			

*P< .05

Tablo-35 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-609)=1.759, P>05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo-35 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim biçimi boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-609)=1.712, P>05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim biçimi boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo-35 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-609)=2.894, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =55.73) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar (\bar{X} =52.61) ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara (\bar{X} =53.60) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. LSD testinin sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =54.52) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar (\bar{X} =52.61) ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara (\bar{X} =53.60) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo-35 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-609)=3.137, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =57.07) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar (\bar{X} =55.68), 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar (\bar{X} =54.54) ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara (\bar{X} =53.76) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. LSD testinin sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =55.68) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara (\bar{X} =53.60) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo-35 incelendiğinde, analiz sonuçların, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında boyutların toplamında hizmet süresine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-609)=2.800, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri boyutların toplamında hizmet süresine bağlı olarak değişmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =289.95) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar (\bar{X} =277.64), 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlar (\bar{X} =277.12) ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara (\bar{X} =277.89) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. LSD testinin sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında hizmet süresi olanların (\bar{X} =283.88) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin, 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlara (\bar{X} =277.89) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Hizmet Süresine Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Hizmet süresine göre ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşleri karşılaştırılarak incelendiğinde, boyutların toplamında pozitivist paradigma anlayışlarına

ilişkin ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin, 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar dışında, hizmet süresi arttıkça yükseldiği görülmektedir (1-5 yıl, $\bar{X}=120.02$; 6-10 yıl, $\bar{X}=131.64$; 11-15 yıl, $\bar{X}=137.20$; 16-20 yıl, $\bar{X}=136.59$; 21 yıl ve üstü, $\bar{X}=144.07$). Yorumcu paradigma anlayışına ilişkin görüşlerde ise, 11-15 yıl hizmet süresi olanlar dışında, hizmet süresi arttıkça ifadeleri benimseme düzeylerinin düştüğü görülmektedir. (1-5 yıl, $\bar{X}=289.95$; 6-10 yıl, $\bar{X}=283.88$; 11-15 yıl, $\bar{X}=277.64$; 16-20 yıl, $\bar{X}=277.12$; 21 yıl ve üstü, $\bar{X}=277.89$). Bu sonuçlardan hizmet süresi arttıkça pozitivist paradigma anlayışlarının daha çok benimsendiğini, yorumcu paradigma anlayışlarında ise, hizmet süresi arttıkça benimsenme düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Hizmet süresine göre pozitivist paradigma ve yorumcu yorumcu anlayışlarına ilişkin görüşlerde eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında farklılıklar görülmektedir.

Hizmet süresine göre boyutların toplamı incelendiğinde pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarıyla ilgili görüşlerde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar her iki paradigma anlayışında da 1-5 yıl hizmet süresi olanlarla 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlarda, 6-10 yıl hizmet süresi olanlar ile 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanlarda görülmektedir.

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların ilçe değişkenine göre pozitivist paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve ilçe değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. İlçe değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-36'da verilmiştir.

Tablo-36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim süreci boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-512)=3.696$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim süreci boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Keçiören ilçesinde görev yapan

ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin ($\bar{X}=50.92$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması Çankaya ilçesinde görev yapanlar ($\bar{X}=46.98$) ile Mamak ilçesinde görev yapanların ($\bar{X}=47.37$) görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Böylece bu boyutta ortalamalar incelendiğinde Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-36. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	İlçe	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	Çankaya	195	46.98	14.49	2,512	3.696*	1-2,2-3
	Keçiören	179	50.92	15.57			
	Mamak	141	47.37	15.16			
	Toplam	515	48.46	15.14			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	Çankaya	195	16.54	7.20	2,512	2.267	
	Keçiören	179	17.54	7.35			
	Mamak	141	15.86	6.69			
	Toplam	515	16.70	7.13			
Okul Yönetim Biçimi	Çankaya	195	23.40	8.46	2,512	1.424	
	Keçiören	179	24.56	8.54			
	Mamak	141	23.07	8.56			
	Toplam	515	23.72	8.52			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	Çankaya	195	29.13	10.92	2,512	2.947	
	Keçiören	179	29.75	11.09			
	Mamak	141	26.92	9.98			
	Toplam	515	28.74	10.77			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	Çankaya	195	18.93	8.67	2,512	5.216**	1-2,2-3
	Keçiören	179	21.16	9.78			
	Mamak	141	18.17	7.57			
	Toplam	515	19.50	8.87			
Toplam Puan	Çankaya	195	135.01	40.64	2,512	4.058*	1-2,2-3
	Keçiören	179	143.96	42.91			
	Mamak	141	131.41	40.06			
	Toplam	515	137.14	41.53			

*P< .05, **P> .01

Tablo-36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-512)=2.267, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde bu boyutta Keçiören ilçesinde görev

yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim biçimi boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-512)=1.424$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim biçimi boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde bu boyutta Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-512)=2.947$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde bu boyutta Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-512)=5.216$, $P<.01$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin ($\bar{X}=21.16$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması Çankaya ilçesinde görev yapanlar ($\bar{X}=18.93$) ile Mamak ilçesinde görev yapanların ($\bar{X}=18.17$) görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Ortalamalar incelendiğinde bu boyutta Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelere oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-36 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin boyutların toplamı göz önüne alındığında pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-512)=4.058, P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin bütün boyutlarda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin ($\bar{X}=143.96$) pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması Çankaya ilçesinde görev yapanlar ($\bar{X}=135.01$) ile Mamak ilçesinde görev yapanların ($\bar{X}=131.41$) görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Böylece boyutların toplamında ortalamalar incelendiğinde Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların ilçe değişkenine göre yorumcu paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve ilçe değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. İlçe değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-37’de verilmiştir.

Tablo-37 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim süreci boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2-512)=.316, P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim süreci boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde bu boyutta Çankaya ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-37 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin

ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-512)=.619, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir.

Tablo-37. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili İlçe Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	ilçe	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	Çankaya	195	77.52	8.33	2,512	.316	-
	Keçiören	179	76.92	8.91			
	Mamak	141	76.88	8.65			
	Toplam	515	77.14	8.61			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	Çankaya	195	50.36	6.10	2,512	.619	-
	Keçiören	179	50.08	5.68			
	Mamak	141	50.80	5.30			
	Toplam	515	50.39	5.74			
Okul Yönetim Biçimi	Çankaya	195	44.93	5.00	2,512	2.406	-
	Keçiören	179	43.72	5.78			
	Mamak	141	44.34	5.20			
	Toplam	515	44.35	5.35			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	Çankaya	195	53.83	6.09	2,512	1.242	-
	Keçiören	179	53.02	6.68			
	Mamak	141	54.06	6.27			
	Toplam	515	53.61	6.35			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	Çankaya	195	55.41	6.14	2,512	4.003*	1-2,2-3
	Keçiören	179	53.65	7.14			
	Mamak	141	55.31	6.25			
	Toplam	515	54.77	6.57			
Toplam Puan	Çankaya	195	282.07	26.03	2,512	1.580	-
	Keçiören	179	277.41	28.13			
	Mamak	141	281.41	26.32			
	Toplam	515	280.27	26.89			

*P<.05

Tablo-37 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim biçimi boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-512)=2.406, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim biçimi boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir.

Tablo-37 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-512)=1.242, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde bu boyutta Mamak ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Tablo-37 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-512)=4.003, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak değişmektedir. İlçelere göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Çankaya ilçesinde görev yapanlar ($\bar{X}=55.41$) ile Mamak ilçesinde görev yapanların ($\bar{X}=55.31$) yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin ($\bar{X}=53.65$) görüşlerinden daha olumludur. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler, diğer ilçelerde görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha az benimsemektedirler.

Tablo-37 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin toplam boyutlarda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinin ilçelere göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-512)=1.580, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin toplam boyutlarda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri ilçelere bağlı olarak bir değişme göstermemektedir. Ancak ortalamalar incelendiğinde Çankaya ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin diğer ilçelerde görev yapanlara oranla yorumcu paradigmaları daha çok benimsediği görülmektedir.

İlçelere Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

İlçelere göre, ilköğretim yöneticileri ve öğretmenlerinin pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması karşılaştırılarak incelendiğinde,

boyutların toplamında pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerin ortalamaları sırasıyla Keçiören ($\bar{X}=143.96$), Çankaya ($\bar{X}=135.01$), Mamak ($\bar{X}=131.41$) şeklindedir. Yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları ise, sırasıyla Çankaya ($\bar{X}=282.07$), Mamak ($\bar{X}=281.41$), Keçiören ($\bar{X}=277.41$) şeklindedir. Bu sonuçlarla, Keçiören ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin pozitivist paradigma anlayışlarını, diğer ilçelerde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre daha çok benimsedikleri, yorumcu paradigma anlayışlarını ise en az benimsedikleri söylenebilir. Yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde, Çankaya ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bu paradigmaları diğer ilçelerde görev yapanlara oranla daha çok benimsedikleri söylenebilir. Mamak ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin ise pozitivist paradigma anlayışlarını diğer ilçelerde görev yapanlara oranla daha az benimsedikleri söylenebilir.

İlçelere göre pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde eğitim öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda farklılık görülmektedir. Bu farklılıkların her iki paradigma anlayışında da Çankaya ilçesi ile Keçiören ve Keçiören ilçesiyle Mamak ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin arasında olduğu görülmektedir.

İlçelere göre boyutların toplamı incelendiğinde, pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir fark görülürken (bu fark Çankaya ile Keçiören ilçeleri ve Keçiören Mamak ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin arasındadır), yorumcu paradigma anlayışına ilişkin görüşlerde ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerinin arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Boyutların toplam puanlarının toplamı incelendiğinde, pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerin ortalamasının ($\bar{X}=137.14$), yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerden ($\bar{X}=280.27$) daha olumsuz olduğu görülmektedir. Böylece tüm ilçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin pozitivist paradigmaya oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların yaş değişkenine göre pozitivist paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve yaş değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. Yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-38’de verilmiştir.

Tablo-38. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	20-30	64	43.85	13.87	3,610	8.165**	1-3,1-4, 2-4,3-4
	31-40	203	46.93	14.44			
	41-50	229	49.28	15.43			
	51-↑	118	53.61	12.20			
	Toplam	614	48.77	14.62			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	20-30	64	15.95	6.45	3,610	2.103	
	31-40	203	16.84	7.72			
	41-50	229	16.58	6.42			
	51-↑	118	18.33	7.82			
	Toplam	614	16.94	7.17			
Okul Yönetim Biçimi	20-30	64	23.12	8.47	3,610	.295	
	31-40	203	23.67	8.39			
	41-50	229	23.65	8.48			
	51-↑	118	24.28	7.97			
	Toplam	614	23.72	8.34			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	20-30	64	25.62	9.83	3,610	2.075	
	31-40	203	28.39	10.52			
	41-50	229	29.18	11.00			
	51-↑	118	29.05	9.31			
	Toplam	614	28.53	10.44			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	20-30	64	17.67	7.14	3,610	6.017**	1-4,2-4, 3-4
	31-40	203	19.07	8.57			
	41-50	229	19.62	8.62			
	51-↑	118	22.83	11.39			
	Toplam	614	19.85	9.18			
Toplam Puan	20-30	64	126.23	38.83	3,610	4.730**	1-3,1-4, 2-4,3-4
	31-40	203	134.92	41.28			
	41-50	229	138.34	40.70			
	51-↑	118	148.13	37.85			
	Toplam	614	137.83	40.54			

**P> .01

Tablo-38 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetimi süreci boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-610)=8.165, P<.01]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda yaşa bağlı olarak değişmektedir. Yaşlar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 41-50 arası yaş grubunda olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} =49.28), 20-30 yaş arası olanlara (\bar{X} =43.85) göre daha yüksektir. Yine 51 ve üstü yaş grubunda yer alan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} =53.6186), 20-30 yaş grubunda olanlara (\bar{X} =43.8594), 31-40 yaş grubunda olanlara (\bar{X} =46.9360) ve 41-50 yaş grubunda olanlara (\bar{X} =49.2838) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böylece bu boyutta pozitivist paradigmayı benimseme oranının en yüksek olduğu grubun 51 yaş ve üstü grup olduğu söylenebilir.

Tablo-38 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=2.103, P<.01]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 51 yaş ve üstü grubun pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsediği söylenebilir.

Tablo-38 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim biçimi boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=.295, P<.01]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim biçimi boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 51 yaş ve üstü grubun pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsediği söylenebilir.

Tablo-38 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=2.075$, $P<.01$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 41-50 yaş grubunun pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsediği söylenebilir.

Tablo-38 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3-610)=6.017$, $P<.01$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yaşa bağlı olarak değişmektedir. Yaşlar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 51 ve üstü yaş grubunda yer alan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=22.83$), 20-30 yaş grubunda olanlara ($\bar{X}=17.67$), 31-40 yaş grubunda olanlara ($\bar{X}=19.07$) ve 41-50 yaş grubunda olanlara ($\bar{X}=19.62$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böylece bu boyutta 51 ve üstü yaş grubunun pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsediği görülmektedir.

Tablo-38 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında toplam boyutlarda yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3-610)=4.730$, $P<.01$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri toplam boyutlarda yaşa bağlı olarak değişmektedir. Yaşlar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 41-50 arası yaş grubunda olan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin

görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=138.3450$), 20-30 yaş arası olanlara ($\bar{X}=126.2344$) göre daha yüksektir. Yine 51 ve üstü yaş grubunda yer alan ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=148.1356$), 20-30 yaş grubunda olanlara ($\bar{X}=126.2344$), 31-40 yaş grubunda olanlara ($\bar{X}=134.9261$) ve 41-50 yaş grubunda olanlara ($\bar{X}=138.3450$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böylece boyutların toplamında pozitivist paradigmayı en fazla benimseyen yaş gurubunun 51 yaş ve üstü, en az benimseyen gurubun ise 21-30 yaş arasındaki grup olduğu söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak yaş oranının yükseldikçe pozitivist paradigmaları benimseme oranının da arttığı belirtilebilir.

Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların yaş değişkenine göre yorumcu paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve yaş değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. Yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-39'da verilmiştir.

Tablo-39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetimi süreci boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.016$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 21-30 yaş arası grubun yorumcu paradigmayı diğer yaş guruplarına oranla daha çok benimsediği görülmektedir. Yine ortalamalara bakıldığında 51 ve üstü yaş grubun yorumcu paradigmayı en az benimseyen grup olduğu söylenebilir.

Tablo-39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.032$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak

bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 21-30 yaş arası grubun yorumcu paradigmayı diğer yaş gruplarına oranla daha çok benimsediği görülmektedir. Yine ortalamalara bakıldığında 51 ve üstü yaş grubun yorumcu paradigmayı en az benimseyen grup olduğu söylenebilir.

Tablo-39. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Yaş Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	20-30	64	77.68	8.09	3,610	1.016	-
	31-40	203	77.65	8.33			
	41-50	229	76.54	9.12			
	51-↑	118	76.27	8.25			
	Toplam	614	76.98	8.60			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	20-30	64	51.21	4.53	3,610	1.032	-
	31-40	203	50.60	5.99			
	41-50	229	49.93	5.77			
	51-↑	118	50.36	5.76			
	Toplam	614	50.37	5.73			
Okul Yönetim Biçimi	20-30	64	44.92	4.41	3,610	1.214	-
	31-40	203	44.61	5.23			
	41-50	229	43.78	5.85			
	51-↑	118	44.35	5.30			
	Toplam	614	44.28	5.41			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	20-30	64	54.75	5.16	3,610	1.665	-
	31-40	203	53.90	6.30			
	41-50	229	52.99	6.67			
	51-↑	118	53.15	6.65			
	Toplam	614	53.50	6.41			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	20-30	64	55.82	5.27	3,610	2.314	-
	31-40	203	55.18	6.31			
	41-50	229	54.10	7.04			
	51-↑	118	53.65	8.04			
	Toplam	614	54.55	6.88			
Toplam Puan	20-30	64	284.40	22.55	3,610	1.851	-
	31-40	203	281.96	26.40			
	41-50	229	277.36	28.56			
	51-↑	118	277.80	28.54			
	Toplam	614	279.70	27.34			

P<.05

Tablo-39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim biçimi boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-

610)=1.214, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim biçimi boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 21-30 yaş arası grubun yorumcu paradigmayı diğer yaş gruplarına oranla daha çok benimsediği görülmektedir. Yine ortalamalara bakıldığında 41-50 grubun yorumcu paradigmayı en az benimseyen grup olduğu söylenebilir.

Tablo-39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.665$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 21-30 yaş arası grubun yorumcu paradigmayı diğer yaş gruplarına oranla daha çok benimsediği görülmektedir. Yine ortalamalara bakıldığında 41-50 yaş grubun yorumcu paradigmayı en az benimseyen grup olduğu söylenebilir.

Tablo-39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=2.314$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 21-30 yaş arası grubun yorumcu paradigmayı diğer yaş gruplarına oranla daha çok benimsediği görülmektedir. Yine ortalamalara bakıldığında 51 ve üstü yaş grubun yorumcu paradigmayı en az benimseyen grup olduğu söylenebilir.

Tablo-39 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri arasında toplam boyutlarda yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.851$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri toplam boyutlarda yaşa bağlı olarak değişmektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde 21-30 yaş arası grubun yorumcu

paradigmayı diğer yaş gruplarına oranla daha çok benimsediği görülmektedir. Yine ortalamalara bakıldığında 41-50 yaş grubunun yorumcu paradigmayı en az benimseyen grup olduğu söylenebilir.

Yaşa Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Yaşlara göre ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşleri karşılaştırılarak incelendiğinde, boyutların toplamında pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşleri yaşlar arttıkça daha olumlu olduğu görülmektedir (21-30 yaş arası $\bar{X}=126.23$, 31-40 yaş arası $\bar{X}=134.92$, 41-50 yaş arası $\bar{X}=138.34$, 51 yaş ve üstü $\bar{X}=148.13$). Yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde ise yaşlar arttıkça daha olumsuz olduğu görülmektedir (21-30 yaş arası $\bar{X}=284.40$, 31-40 yaş arası $\bar{X}=281.96$, 41-50 yaş arası $\bar{X}=277.36$, 51 yaş ve üstü $\bar{X}=277.80$). Bu sonuçlardan, yaş arttıkça ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigma anlayışlarını daha çok benimsedikleri, yorumcu paradigma anlayışlarını ise daha az benimsedikleri söylenebilir.

Yaş gruplarına göre pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda anlamlı farklılıklar görülürken, yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yaş gruplarına göre boyutların toplam puanları incelendiğinde ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmenlerinin pozitivist paradigma anlayışına ilişkin görüşlerin ortalaması ($\bar{X}=137.83$), yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerin ortalamasından ($\bar{X}=279.70$) daha olumsuzdur.

Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların görev değişkenine göre pozitivist paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve görev değişkenine göre bu puanlarda

farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. görev değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-40'ta verilmiştir.

Tablo-40. Pozitivist Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	\bar{X}	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	Müfettiş	99	50.39	11.49	3,610	3.803*	2-3,2-4
	Yönetici	64	53.70	15.31			
	Sınıf Öğrt.	254	48.11	15.96			
	Branş Öğr	197	47.20	13.63			
	Toplam	614	48.77	14.62			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	Müfettiş	99	18.18	7.29	3,610	1.547	-
	Yönetici	64	17.26	6.87			
	Sınıf Öğrt.	254	16.38	7.41			
	Branş Öğr	197	16.93	6.86			
	Toplam	614	16.94	7.17			
Okul Yönetim Biçimi	Müfettiş	99	23.77	7.38	3,610	.406	-
	Yönetici	64	24.79	8.42			
	Sınıf Öğrt.	254	23.55	8.64			
	Branş Öğr	197	23.57	8.42			
	Toplam	614	23.72	8.34			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	Müfettiş	99	27.39	8.47	3,610	.854	-
	Yönetici	64	29.65	11.00			
	Sınıf Öğrt.	254	28.96	11.09			
	Branş Öğr	197	28.18	10.30			
	Toplam	614	28.53	10.44			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	Müfettiş	99	21.68	10.49	3,610	1.597	-
	Yönetici	64	19.76	8.62			
	Sınıf Öğrt.	254	19.40	9.46			
	Branş Öğr	197	19.53	8.18			
	Toplam	614	19.85	9.18			
Toplam Puan	Müfettiş	99	141.43	34.90	3,610	1.293	-
	Yönetici	64	145.18	40.28			
	Sınıf Öğrt.	254	136.42	43.99			
	Branş Öğr	197	135.44	38.46			
	Toplam	614	137.83	40.54			

*P< ,05

Tablo-40 incelendiğinde, Analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetimi süreci boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-610)=8.165, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist

paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda değişmektedir. Görevler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre yöneticilerin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerin ortalaması ($\bar{X}=53.70$), sınıf öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{X}=48.11$) ve branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=47.20$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında yöneticilerin pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir. Pozitivist paradigmayı en az benimseyen grubun ise branş öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Tablo-40 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.547$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında müfettişlerin pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir. Pozitivist paradigmayı en az benimseyen grubun ise sınıf öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Tablo-40 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim biçimi boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=.406$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim biçimi boyutunda değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında yöneticilerin pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-40 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=.854$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim

müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında yöneticilerin pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir. Pozitivist paradigmayı en az benimseyen grubun ise müfettişler olduğu söylenebilir.

Tablo-40 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.597$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında müfettişlerin pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-40 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında toplam boyutlarda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-610)=1.293$, $P<.05$]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri toplam boyutlara göre değişmemektedir. Ancak toplam boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında yöneticilerin pozitivist paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir. Pozitivist paradigmayı en az benimseyen grubun ise branş öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılanların görev değişkenine göre yorumcu paradigma ifadelerine göre her boyutun toplam ortalama puanı hesaplanmış ve görev değişkenine göre bu puanlarda farklılaşma olup olmadığına ilişkin varyans analizi yapılmıştır. görev değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo-41’de verilmiştir.

Tablo-41. Yorumcu Paradigma İfadeleriyle İlgili Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	S	Sd	F	Anlamlı Fark(LSD)
Okul Yönetim Süreci	Müfettiş	99	76.14	8.53	3,610	.969	-
	Yönetici	64	76.28	7.94			
	Sınıf Öğrt.	254	77.62	8.30			
	Branş Öğr	197	76.79	9.20			
	Toplam	614	76.98	8.60			
Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim	Müfettiş	99	50.26	5.67	3,610	.205	-
	Yönetici	64	50.62	5.29			
	Sınıf Öğrt.	254	50.51	5.69			
	Branş Öğr	197	50.15	5.97			
	Toplam	614	50.37	5.73			
Okul Yönetim Biçimi	Müfettiş	99	43.94	5.74	3,610	.194	-
	Yönetici	64	44.57	4.69			
	Sınıf Öğrt.	254	44.32	5.30			
	Branş Öğr	197	44.31	5.64			
	Toplam	614	44.28	5.41			
Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi	Müfettiş	99	52.95	6.72	3,610	.288	-
	Yönetici	64	53.65	6.40			
	Sınıf Öğrt.	254	53.61	6.17			
	Branş Öğr	197	53.59	6.61			
	Toplam	614	53.50	6.41			
Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları	Müfettiş	99	53.42	8.23	3,610	2.409	-
	Yönetici	64	53.43	7.26			
	Sınıf Öğrt.	254	55.27	6.01			
	Branş Öğr	197	54.55	6.98			
	Toplam	614	54.55	6.88			
Toplam Puan	Müfettiş	99	276.73	29.55	3,610	.744	-
	Yönetici	64	278.57	26.15			
	Sınıf Öğrt.	254	281.36	25.44			
	Branş Öğr	197	279.41	28.94			
	Toplam	614	279.70	27.34			

Tablo-41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetimi süreci boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=.969, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında sınıf öğretmenlerinin yorumcu paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=.205, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim süreci boyutunda değişmemektedir.

Tablo-41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında okul yönetim biçimi boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=.194, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri okul yönetim biçimi boyutunda değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında müfettişlerin yorumcu paradigmayı diğer gruplara oranla daha az benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=.288, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri değişmemektedir. Ancak bu

boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında müfettişlerin yorumcu paradigmayı diğer gruplara oranla daha az benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=2.409, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda değişmemektedir. Ancak bu boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında sınıf öğretmenlerinin yorumcu paradigmayı diğer gruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo-41 incelendiğinde, analiz sonuçları, ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmaya ilişkin görüşleri arasında toplam boyutlarda göreve göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(3-610)=.744, P<.05]. Başka bir ifadeyle ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim branş öğretmenlerinin yorumcu paradigmalara ilişkin görüşleri toplam boyutlara göre değişmemektedir. Ancak toplam boyutta ortalamalar incelendiğinde, araştırmaya katılanlar arasında sınıf öğretmenlerinin yorumcu paradigmayı diğer guruplara oranla daha çok benimsedikleri görülmektedir. Yorumcu paradigmayı en az benimseyen grubun ise müfettişler olduğu belirtilebilir.

Göreve Göre Pozitivist ve Yorumcu Paradigma Anlayışlarına İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Göreve göre pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşler incelendiğinde, boyutların toplamında pozitivist paradigma anlayışına ilişkin ortalamalar sırasıyla yönetici (\bar{X} =145.18), müfettiş (\bar{X} =1441.43), sınıf öğretmeni (\bar{X} =136.42), branş öğretmeni (\bar{X} =135.44) olduğu görülmektedir. Yorumcu paradigmalara ilişkin görüşlerin ortalamaları ise, sırasıyla sınıf öğretmeni (\bar{X} =281.36), branş öğretmeni (\bar{X} =279.41), yönetici (\bar{X} =278.57), müfettiş (\bar{X} =276.73) şeklinde görülmektedir. Bu sonuçlardan müfettiş ve

yöneticilerin pozitivist paradigma anlayışlarını, öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri, yorumcu paradigma anlayışlarını ise öğretmenlerin yönetici ve müfettişlere göre daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Göreve göre pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde okul yönetim sürecine ilişkin boyutta anlamlı bir farklılık görülürken, yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Göreve göre boyutların toplamı incelendiğinde pozitivist ve yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Göreve göre boyutların toplamı incelendiğinde pozitivist paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerin ($\bar{X}=137.83$), yorumcu paradigma anlayışlarına ilişkin görüşlerden ($\bar{X}=279.70$) daha olumsuz olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarını aşağıda yer alan maddeler halinde vermek mümkündür:

A. Araştırmaya katılan Ankara ili ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri toplam grubuna ilişkin sonuçlar.

Araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kadındır. Öğretmenlerdeki kadın oranının yüksek olmasına karşın, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri ve yöneticilerinin büyük çoğunluğu erkektir. Oysaki araştırmanın yapıldığı evrende görev yapan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerin hemen hemen iki katıdır.

Araştırmaya katılanların hizmet sürelerine bakıldığında 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan müfettişlerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir durum müfettişlerin yaşlarında da görülmektedir. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu 51 yaş ve üstünde bulunmaktadır. Bu veriden Ankara ilinde görev yapan müfettişlerin oldukça yaşlı oldukları görülmektedir. Ankara ilinde görev yapan müfettişlerin çoğunun önlisans ve daha az bir eğitime sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin hizmet süreleri incelendiğinde en fazla 21 yıl ve üstü hizmet süresi olanların olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en yüksek oranda buldukları 41-50 yaş aralığıdır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin çoğunun lisans ve üstü eğitime sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında 21 yıl ve üstü hizmet yapanlar, diğer hizmet süresi aralığında olan sınıf öğretmenlerinden daha fazladır. Yine sınıf öğretmenlerinin yaşları incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en çok 41-50 yaş aralığında

olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenin çoğunun nlisans ve daha az bir eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu branş öğretmenleri arasında 6-10 yıl hizmet yapanlar, diğer hizmet süresi aralığında olan branş öğretmenlerinden daha fazladır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulunda görev yapan branş ğretmenlerinin en çok 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan branş ğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu lisans ve üstü eğitime sahiptir. Bu verilerden, araştırmaya katılan gruplar arasında en yüksek eğitime sahip olanların ilköğretim okulu branş öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların göreve göre hizmet süreleri ve yaşları incelendiğinde, müfettişlerin en yaşlı ve en çok hizmet süresine sahip oldukları bunu sırasıyla yönetici ve sınıf ğretmenlerinin izlediği, en genç ve hizmet süreleri diğer gruplara oranla en düşük olanların ise branş öğretmenleri olduğu belirtilebilir. Araştırmaya katılanların göreve göre en son bitirdikleri eğitim kurumu incelendiğinde ise ilköğretim müfettişlerinin de çok nlisans ve daha az bir eğitime sahip oldukları bunu sırasıyla sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin izlediği, en yüksek eğitime sahip olanların ise branş öğretmenleri olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin ilçelere göre değerlendirmesi yapıldığında, eğitim durumlarının en yüksek olduğu ilçe Mamak (lisans ve üstü eğitim), en düşük olduğu ilçe ise Keçiören'dir. Hizmet süreleri göz önüne alındığında en çok hizmet süresi olan yönetici ve ğretmenlerin, Keçiören, ankaya 21 yıl ve üstü olduğu, Mamak ilçesinde ise en fazla 6-10 yıl arasında hizmet süreleri olanların bulunduğu görülmektedir. İlçelere göre yaşlar incelendiğinde ankaya'da ve Keçiören'de 41-50 yaş grubunun en fazla olduğu, Mamak ilçesinde ise 31-41 yaş grubunun oranının diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu belirtilebilir. İlçelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri gözönüne alındığında kadınların oranın erkeklere göre yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların oranları sırasıyla ankaya, Mamak ve Keçiören şeklinedir. Yönetici ve öğretmenlerin hizmet süreleri ve yaşlarının düşük olduğu ilçelerde eğitim durumlarının da buna bağlı olarak yükseldiği görülmektedir. ankaya ve Keçiören ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet süreleri ve yaş oranlarının Mamak ilçesine göre yüksek olmasının nedeninin, belirtilen bu ilçelerde görev yapmak için hizmet puanının fazla olması gösterilebilir.

B. Boyutlarla İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılanların pozitivist ve yorumcu paradigma ifadelerine katılma dereceleri ortalamaları dikkate alınarak incelendiğinde, okul yönetim süreci boyutunda, yorumcu paradigma ifadelerine katılma düzeylerinin pozitivist paradigmalara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılanların yorumcu paradigmayı benimsediklerini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, araştırmaya katılanların okul yönetim süreci, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutlarında pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Okul yönetim süreci ve okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutlarında pozitivist paradigmaya, erkek ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri kadınlara göre daha olumludur. Yorumcu paradigmada ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Cinsiyet değişkeninde, boyutların toplamında yorumcu paradigmalardan daha çok benimsendiği görülmektedir. Ancak yorumcu paradigmayı kadınlar erkeklerden daha çok benimsemekte, pozitivist paradigmayı ise erkekler kadınlardan daha çok benimsemektedirler.

Araştırmaya katılanların eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, okul yönetim süreci, okul yönetim biçimi, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında pozitivist paradigmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Okul yönetim süreci, okul yönetim biçimi, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarına ilişkin görüşlerde önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsemektedir. Boyutların toplamında da araştırmaya katılan ve önlisans ve daha az eğitim alanların, lisans ve lisansüstü eğitim alanlara oranla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların eğitim durumu değişkeni yorumcu paradigmaya ilişkin olarak incelendiğinde okul yönetim biçimi, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Okul yönetim biçimi, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarına ilişkin görüşlerde lisans ve lisansüstü eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul

yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanların, önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olup ilköğretim müfettişi, ilköğretim okul yöneticisi ve ilköğretim öğretmeni olarak görev yapanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Boyutların toplamında da araştırmaya katılan, lisans ve lisansüstü eğitim alanların, önlisans ve daha az eğitim alanlara oranla yorumcu paradigmayı daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Pozitivist ve yorumcu paradigmaya ilişkin eğitim değişkeni karşılaştırıldığında, eğitim durumunun yükselmesiyle yorumcu paradigmayı benimseme düzeyinin arttığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların hizmet süresi değişkeni, pozitivist paradigmaya ilişkin olarak incelendiğinde, okul yönetimi süreci, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Okul yönetim süreci boyutunda, araştırmaya katılanların hizmet sürelerinin artmasıyla pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri görülmektedir. Benzer bir durum eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında da görülmektedir. Ancak bu boyutlarda 11-15 yıl arasında hizmet süresi olanlar, 16-20 yıl arasında hizmet süresi olanlara göre pozitivist paradigma ifadelerini daha çok benimsemektedirler. Aynı durum boyutların toplamında da bulunmaktadır.

Araştırmaya katılanların hizmet süresi değişkeni, yorumcu paradigmaya ilişkin olarak incelendiğinde, eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında, araştırmaya katılanların hizmet sürelerinin artmasıyla yorumcu paradigma ifadelerini benimseme düzeyleri azalmaktadır. Benzer bir durum boyutların toplamında da görülmektedir.

Pozitivist ve yorumcu paradigmaya ilişkin hizmet değişkeni karşılaştırıldığında, araştırmaya katılanların hizmet sürelerinin artmasıyla pozitivist paradigma ifadelerini daha çok benimsedikleri, yorumcu paradigmayı ise daha az benimsedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılanlar, pozitivist ve yorumcu paradigma ifadeleri arasında görüş bildirdiklerinde, yorumcu paradigmayı daha çok benimsemektedirler.

Araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin okul yönetim süreci ve eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinde, ilçelere göre anlamlı fark vardır. Her iki boyutta da Keçiören ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler pozitivist paradigmayı Çankaya ve Mamak ilçelerinde görev yapanlara oranla daha çok benimsemektedirler. Boyutların toplamı incelendiğinde de benzer bir durum görülmektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda yorumcu paradigmaya ilişkin görüşlerinde, ilçelere göre anlamlı fark vardır. Bu boyutta Çankaya ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler, yorumcu paradigmayı, Keçiören ve Mamak ilçesinde görev yapanlara oranla daha çok benimsemektedirler.

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin, okul yönetim süreci ve eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutlarında pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinde, yaşa göre anlamlı fark vardır. Bu boyutlarda, araştırmaya katılanların yaşları arttıkça pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri de artmaktadır. Boyutların toplamında da aynı durum görülmektedir. Araştırmaya katılanların yaşa göre yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinde ise farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin okul yönetim süreci boyutunda pozitivist paradigmaya ilişkin görüşlerinde, göreve göre anlamlı fark vardır. İlköğretim okul yöneticileri pozitivist paradigmayı, müfettiş, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerine göre daha çok benimsemektedirler. Araştırmaya katılanların göreve göre yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğretmenler arasında cinsiyet dağılımında kadınlar erkeklere oranla daha fazladır. Ancak bu durum yöneticilik ve özellikle müfettişlik mesleklerinde tam tersi yöndedir. Yönetici ve müfettişlerin öğretmenlik mesleğinden geldikleri düşünöldüğünde, bu mesleklerde, erkek ve kadın cinsiyetlerinde, sayıca daha eşitlikçi bir yaklaşım izlenmesinin

gereği doğmaktadır. Kadın öğretmenler, yöneticilik ve müfettişlik konusunda özendirilmeli, onlara bu mesleklerin gerektirdiği yeterlilikler kazandırılmalıdır. Eğitim sisteminde, yönetime ve denetime kadın bakış açısının yansıtılması için bu mesleklere girişte ve devam ettirmede kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık uygulanmalıdır. Kadın müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin erkeklere oranla, yorumcu paradigmayı daha çok benimsedikleri dikkate alındığında bu mesleklere kadınların daha çok yer almasının önemi de artmaktadır.

2. Eğitim sisteminde pozitivizmden yorumculuğa doğru köklü bir değişimin olması için meslek elemanlarının eğitim durumu yükseltilmelidir. Yorumcu paradigmayı en çok benimseyen gurubun, en yüksek eğitime sahip, branş öğretmenleri olduğu düşünöldüğünde eğitim durumunun yükseltilmesinin sistemde çalışan herkesi kapsaması gerekliliğinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemimizde çok sayıda önlisans ve daha az eğitim veren bir kurumdan mezun olanların sayısının oldukça yüksek olması bu dönüşümde olumsuz etki yaratacaktır. Sistemdeki önlisans ve daha az eğitim alanların lisanslarını tamamlamaları sağlanmalı, lisans mezunlarının lisansüstü eğitim almalarına destek olunmalı, özendirilmeli, bunun için gereken kolaylıklar sağlanmalı ve üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

3. Müfettişlik ve yöneticilik mesleklerinde bulunanların yaşları ve hizmet süreleri oldukça yüksektir. Bu mesleklere hizmet süreleri fazla olanların tecrübelerinden yararlanılmalı ancak gençlerin de bu mesleklere görev almaları sağlanmalıdır. Ankara gibi büyük şehirlerde görev yapmak isteyen genç müfettişler için ayrı bir kontenjan ayrılmalı ve tecrübe ile dinamiklik ve yeni bilgi arasında bağlantı kurularak işbirliğine dayalı meslek dayanışması ortamı hazırlanmalıdır. Müfettiş, yönetici ve öğretmenler arasında hizmet süresi az olanların yorumcu paradigmayı daha çok benimsemeleri, bu mesleklere gençlerin önemini daha çok arttırmaktadır. Bu nedenle bütün illerde tecrübeli olanlar ile görevde yeni olanlar bir arada bulunmalı karşılıklı etkileşim yaratılmalıdır.

4. Okul yönetim süreci boyutunda, araştırmaya katılanlar, yöneticinin yöneticilik bilgilerini yenilemesi ve kendini geliştirmesi için profesyonel eğitimden geçerek uzmanlaşmalı görüşünü oldukça yüksek oranda benimsemektedir. Bu nedenle yöneticiler kendilerini geliştirmeli ve yöneticilik eğitimi almalıdırlar. Yönetici demokratik olmalı, okul ortamında demokrasinin işlerliğini uygulamalarıyla göstermelidir. Yönetici okul çalışanlarının potansiyelini geliştirmek için onları cesaretlendirmelidir. Yorumcu eğitim sistemi de

yöneticilere çalışanlarını geliştirmek için gerekli ortamların hazırlanması görevini yüklemektedir. Bu düşüncelerin gerekleri, yöneticiler tarafından yerine getirilmelidir.

5. Okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda araştırmaya katılanlar, yöneticinin eğitim öğretim fırsatlarını, mevcut programları sürekli geliştirmeye çalışması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle okul yöneticilerine eğitim öğretim fırsatlarını geliştirme için yetki verilmeli, merkezde hazırlanan programlar genel çerçeveleri içermeli, okullarda, özel gereksinimlere uygun program yapma ve uygulama geliştirilmelidir. Araştırmaya katılan yöneticilerin eleştirilere açık olması gerektiğini belirtmektedirler. Bundan dolayı yöneticiler, yaptıkları uygulamalar öncesinde çalışanlarla birlikte kararlar almalı ve bu kararların sonuçlarında ortaya çıkan durumlar için eleştiriye açık olmalıdır. Vizyon örgütsel gelişmeyi etkileyen önemli bir konudur. Bu anlamda yöneticiden beklenen okulun vizyonunu çalışanlarla beraber geliştirmektir. Yukarıdan aşağıya emirle ve zorunlu olarak belirlenen vizyonların başarılı olamayacağı unutulmamalıdır.

6. Okul yönetim biçimi boyutunda araştırmaya katılanlar, yöneticinin yenilik arayışında olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle yöneticiler okulu geliştirici eylemlerde bulunmalı, eğitim sistemlerindeki yenilikleri izlemeli ve okulda uygulamalıdır. Yöneticinin tecrübeli olması önemlidir ancak mesleki bilgi ve becerisi olmadan, yöneticilik gerektiği gibi yerine getirilemez. Yöneticilere yönetici olmadan yada yönetici olduktan sonra yöneticilik mesleki bilgileri kazandırılmalı, profesyonel eğitim almaları sağlanmalıdır.

7. Eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda araştırmaya katılanların görüşleri eğitim sürecinin yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğretmenin, bilgiye ulaşma yollarının öğreticisi olması gerektiği düşüncesini taşımaktadırlar. Öğretmen, öğrencilere bilgiyi aktarmak ve anlatmak yerine, onları bilgiye ulaştıracak, kendilerinin keşfetmesini sağlayacak, yeni bilgiler üretmesinin yollarını öğretmelidir. Tabi bu bir bakıma öğretmenlerinde bu gelişmeye uygun olarak yetiştirilmesini de beraberinde getirecektir. Öğretmenlerin hem öğretmenlik mesleğine girmeden önce hem de meslekteyken, eğitimdeki gelişmelere göre, profesyonel olarak eğitilmeleri gerekmektedir. Okulda verilen bilgiler, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek verilmeli öğrencinin öğrendiklerinin değerini

görmesi sağlanmalı ve eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciye düşünmeyi öğretmeyi amaçlamalıdır.

8.Eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda araştırmaya katılanlar, öğrenimin amacının gerçek yaşamdaki sorunları çözme becerisi kazandırmak olmalı düşüncesini taşımaktadırlar. Eğitim, gerçek sorunları çözmeye yönelik öğrencilere pratik beceriler kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Eğitimde bilimsel düşünmeye dayalı ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır. Eğitimde mezun sayısının sayıca çok olmasını birinci derecede önemsenmekte, nitelik gözardı edilmektedir. Bu nedenle eğitim, niteliğe önem verecek yenilenmeyi sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

Albach, H., Bloch, B. (2000). Management as a science: emerging trends in economic and managerial theory. **Journal of Management History**, 6 (3), 138.

Apple, M. (2004). **Neoliberalizm ve eğitim politikası üzerine eleştirel yazılar** (Çev. F. Gök ve diğerleri). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Arslan, A. (2002). **Felsefeye giriş** (6.baskı). Ankara: Vadi Yayınları.

Arslan, A. (2002). **Yaratıcılık ve yeniliğin önündeki engeller**. Web: <http://www.akfel.com.sg/forum>. 02.04.2002

Argyris, C. (1999). Akıllı insanlara öğrenmeyi öğretmek. **Bilgi yönetimi**. Harvard Business Review. Çev. G. Bulut. İstanbul: MESS Yayınları (orijinal eserin yayın tarihi 1991).

Aypay, A. (2001). Örgütsel analizde teorik gelişmeler: yeni kuramcılık. **Eğitim Yönetimi**, 28, 501-511.

Balcı, A. (1993). Etkili okul kuram uygulama ve araştırma. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 26 (2). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Balcı, A. (2001). **Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler** (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). **Etkili okul ve okul geliştirme** (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 33, 26-61.

Barnes, B. (1995). **Bilimsel bilginin sosyolojisi** (2. baskı). Çev. H. Arslan. Ankara: Vadi Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). **Yönetim** (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.

Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. Çev: S.Turan, M. Şişman **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 28, 573-592. (Orijinal eserin yayım tarihi 1982).

Belek, İ. (1999). **Postkapitalist paradigmlar** (2. baskı). İstanbul: Sorun Yayınları.

Botello, M., Glasman, N. S. (1999). Dimensions of teacher in-service training for school improvement. **The International Journal of Educational Management**. 13 (1), 14

Bursalıoğlu, Z. (1997). **Eğitim yönetiminde teori ve uygulama** (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bush, T. (1995). **Theories of educational management**. London: Paul Chapman Publishing.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Collins, D. (1996). New paradigms for change? Theories of organization and the organization of theories. **Journal of Organizational Change Management**. 9 (4), 9-23.

Conger, J. A. (1999). İnsanları yönetmek. ikna sanatı. Çev. G. Bulut. **Harvard Business Review**. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

Covey, S. (1998). **Etkili İnsanların 7 alışkanlığı**. Çev. G. Suveren, O. Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları (Orijinal eserin yayım tarihi 1989).

Covey, S. (1997). Putting principles first. **Rethinking the future**. London: Nicholas Brealey Publishing.

Cüceloğlu, D. (1998). **İyi düşün doğru karar ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çevik, H.H. (2001). Organizasyonlarda stratejik yönetim. **Yönetim ve organizasyon**. Ed. S. Güney. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dalin, P. (1998). **School development, theories and strategies**, London: Cassell, Imtec.

Diane, W. (1995). The learning organization: Management theory for the information age or new age fad? **Journal of Academic Librarianship**, 2 (5), 351-358.

Dimmock, C. (1999), Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. **Journal of Educational Administration**, 37 (5), 441-449.

Drucker, P. F. (1994). **Yeni gerçekler**. Çev. B. Karanakçı (4. basım). Ankara: İş Bankası Yayınları.

Drucker, P. F. (1999). **21. Yüzyıl için yönetim tartışmaları**. Çev. İ. Bahçivangil, G. Gorbun (1. basım). Ankara: Epsilon Yayıncılık.

Drucker, P. F. (2000). **Gelecek için yönetim**. Çev. F. Üçkan (6. basım). Ankara: İş Bankası Yayınları.

Doğrusöz, H. (1986). Yöneylem Araştırması için Yeni Paradigma arayışları Üzerine. Ö.Benli, C.Dağlı, H.Doğrusöz, Ç.Güven and Ö.Saatçioğlu (eds.). Yöneylem Araştırması Bildiriler 1983. Ankara.

Erçetin, Ş. Ş. (2001). **Yönetimde yeni yaklaşımlar** (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğan, İ. (2003). **Pozitivist Metodoloji**. Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Erdoğan, İ. (2000). **Okul yönetimi ve öğretim liderliği** (2. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (2000). **Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi** (6. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergün, M. (1995). **Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları**. Ankara: Ocak Yayınları.

Feyerabend, P. K. (1992) Uzmanlaşma yanlısı için teselliler. **Bilginin gelişimi ve bilginin gelişimi ile ilgili teorilerin eleştirisi**. Ed. I. Lakatos ve A. Musgrave, çev. H.Aslan. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Fişek, K. (1979). **Yönetim**. Ankara: Sevinç Matbaası.

Freire, P. (2003). **Ezilenlerin pedagojisi**. Çev. D. Hattatoğlu-E. Özbek (4. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gadamer, H. G. (1990). Tarih Bilinci Sorunu. **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım**. Ed. P. Rabinow, W. Sullivan. Çev. T. Parla. İstanbul: Hürriyet Ofset A.Ş.

Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir örgüt yaratmak. **Bilgi yönetimi**. Harvard Business Review. Çev. G. Bulut. İstanbul: MESS Yayınları (orijinal eserin yayın tarihi 1993).

Gleick, J. (2000). **Kaos**. (10. basım). Çev. F. Üçcan. Ankara: TÜBİTAK.

Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. **Journal of Educational Change**, 2, 45-63. Kluwer Academic Publishers.

Greenwood, W. T. (1974). Future management theory: A “comparature” evolution to a general theory. **Academy of Management Journal**, 17 (3), 503. Kluwer Academic Publishers.

Gökçe, B. (1988). **Toplumsal bilimlerde araştırma**. Ankara: Savaş Yayınları.

Güneş, B. (2003). Paradigma kavramı ışığında bilimsel devrimlerin yapısı ve bilim savaşları: Cephelerdeki fizikçilerden T. S. Kuhn ve A. D. Sokal. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1 (1), 23-41.

Habermas, J. (2004). **İdeoloji olarak teknik ve bilim**. Çev. M. Tüzel (5. baskı). İstanbul: YKY.

Hard, A. W. (1999). Educational leadership a field of inquiry and practice. **Educational Management&Administration**. London: SAGE publications, vol:27(3) 223-334.

İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim özgürlük ilişkisi. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (2), 795-820.

İnal, K. (1994). Eğitim sosyolojisinde yorumcu paradigmanın eleştirisi. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27 (2), 689-690.

Kaynak, O. (2002). **Eğitimde paradigma değişiklikleri: 3R'den 3S'ye**. Web: <http://insankaynaklari.com>. 03. 01.2002.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel araştırma yöntemi** (5. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Khetarpal, I., Srivastava R. C. (2000). Management styles grounded in interpersonal roles: focus on heads of school in India. **The International Journal of Educational Management**, 14 (2), 74.

Koçel, T. (1998). **İşletme yöneticiliği** (6. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Koyre, A. (1994). **Yeniçağ biliminin doğuşu (bilimsel düşüncenin tarihi üzerine incelemeler)** (2. baskı). Çev. K. Dinçer. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2003). **Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi**. Edgar Morin. Çev. H. Dilli. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.

Kuhn, T. S. (1982). **Bilimsel devrimlerin yapısı**. Çev. N. Kuyuş (1. basım). İstanbul: Alan Yayıncılık.

Masterman, M. (1992). Paradigmanın doğası. **Bilginin gelişimi ve bilginin gelişimi ile ilgili teorilerin eleştirisi**. Ed. I. Lakatos ve A. Musgrave, çev. H.Aslan. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Meyer, H. D. (2002). From “loose coupling” to “tight management”? making sense of the changing landscape in management and organization theory. **Journal of Educational Administration**, 40 (6), 515-521.

McCrea, N., Ehrich, L. (1999). Changing Leaders' **Educational Hearts**. **Educational management & Administration**. London: SAGE Publications. 27 (4), 431-440.

McElyea, B.E. (2003). Organizational change models. **Academic Research Library**. 27 (1/2), 57.

Morgan, G. (1998). **Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor**. Çev. G. Bulut. İstanbul: Metal Sanayicileri Sendikası.

Morin, E. (2003). **Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi**. Çev. H. Dilli. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Morrison, K. (1998). **Management theories for educational change**. London: Paul Chapman Publications Company.

Ouston, J. (1999). School effectiveness and school improvement: critique of a movement. **Educational Management**. London: Paul Chapman Publications Company.

Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme (5. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özden, Y. (2000). **Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler** (3. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Park, S. H. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administratio. **Journal of Educational Administration**, 37(4), 367.

Pehlivan, İ. (2002). **Alternatif okullar**. Ankara: PegemA yayıncılık.

Peker, Ö., Aytürk, N. (2002). **Yönetim becerileri** (2. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Peters, T. J., Waterman, R. H. (1995). **Yönetme ve yükseltme sanatı “mükemmeli arayış”** (2. baskı). Çev. S. Sargut. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Pindur, W., Rogers, S. E., Kim, P. S. (1995). The history of management: a global perspective. **Journal of Management History**, 1 (1), 59-77.

Propat, A. (2002). Apples and Oranges: Incommensurable paradigms and their implications for teaching organizational development. **Organizational Development Journal**, 20 (3), 74-87.

Rabinow, P., Sullivan, W. (1990). Yorumcu eğilim : Bir yaklaşımın doğuşu. **Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım**. Ed. P. Rabinow, W. Sullivan. Çev. T. Parla. İstanbul: Hürriyet Ofset A.Ş.

Reilly, D. H. (1999) Non-linear systems and educational development in Europe. **Journal of Educational Administration**, 37 (5), 424.

Reilly, D. H. (2000). Linear or nonlinear? A metacognitive analysis of educational assumptions and reform efforts. **The International Journal of Educational Management**, 14 (1), 7.

Rifkin, J., Howard, T. (1997). **Entropi-Dünyaya yeni bir bakış**. Çev. H. Oktay, (2. baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.

Rosnay, J. (1998). **Ortak yaşar insan üçüncü bin yıla bakışlar**. Çev. İ. Birkan (1. basım). İstanbul: Telos Yayıncılık.

Russell, B. (2003). **Sorgulayan denemeler**. Çev. N.Arık (17. basım). Ankara: Tübitak Yayınları.

Senge, M.P. (1998). **Beşinci disiplin**. Çev. A. İldeniz, A. Doğukan (6. baskı). İstanbul: Y.K.Y.

Serdar, Z. (2001). **Thomas Khun ve bilim savaşları**. Çev. E. Kılıç. İstanbul: Everest Yayınları.

Spring , J. (1997). **Özgür eğitim**. Çev. A.Ekmekçi. (2. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stack, J. P. (1998). Kendinizi ve işi paylaşmak. **İnsan yönetimi**. Ed. Robert H. Rosen. Çev: G. Bulut. İstanbul: MESS Yayınları.

Sullivan, T. J. (1999). Leading people in a chaotic world. **Journal of Educational Administration**, 37 (5), 408.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16, 395-422.

Şişman, M. (2002). **Örgütler ve kültürler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şimşek, H. (1997). **21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23 (2), 557-571.

Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: yorumcu paradigma. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 26 (1), 67-89.

Tekeli, İ. (2003). **Eđitim üzerine dűşűnmek. Tűrkiye’de eđitim reformu tartiřması için bir dűřűnce erevesi**. Ankara: Tűrkűye Bilimler Akademisi Yayını.

Thompson, A.A. and Strickland, A.J. (2001). **Strategic Management- Concept and Cases**. New York. Hill Higger Education.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eđitim yűnetimi. **Akdeniz Üniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi**, 1 (1), 1-8.

Westfal, R. (2000). **Modern bilimin oluşumu**. ev. İ. H. Duru (13. baskı). TűBİTAK Yayınları.

Winder, R. (2003). Stratetegic managemet. **Academic Research Library**. 27 (1/2), 30-55.

Wren, D. A., Bedeian, A.G., Breeze, J.D. (2002). The foundations of Hanry Fayol’s administrative Theory. **Management Decision**. 40 (9), 906-918.

Yenal, O. (1999). **Ulusların Zenginliđi ve Uygarlıđı Eđitim Boyutu**. Ankara. Tűrkiye İř Bankası Kűltűr Yayınları.

EK-1

Sayın Müfettiş / Yönetici / Öğretmen

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimindeki paradigmalardan incelenmesi ve bu paradigmalardan Türkiye Eğitim Sistemi'nde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve müfettişler tarafından benimsenme durumunun ortaya konulmasıdır. Bu çalışmada paradigma "belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimini ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izleneler bütünü, bir perspektif, bir model" olarak tanımlanmaktadır. Bu düşünceden hareketle "Eğitim Yönetimindeki Paradigmalardan Belirlenmesi ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticiler, Öğretmenler ve Müfettişlerin bu Paradigmalardan İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması yapılmak istenmektedir. Araştırmanın gerçekçi sonuçlara ulaşılabilmesi, sizlerin bu ankete vereceğiniz doğru yanıtlara bağlıdır.

Araştırma tamamen bilimsel bir amaçla yapılmaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırmacı tarafında kullanılacak, başka hiçbir kimse veya kuruma verilmeyecektir. Bu anketi içtenlikle, doğru ve eksiksiz olarak doldurmanız araştırmaya katkıda bulunacaktır.

Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sabri Güngör

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz** () 1. Kadın () 2. Erkek
- Yaşınız**
- Mesleğinizde geçen hizmet süreniz**
- Göreviniz**
 - () 1. Müfettiş
 - () 2. Okul Müdürü
 - () 3. Okul Müdür Yardımcısı
 - () 4. Sınıf Öğretmeni
 - () 5. Branş Öğretmeni (lütfen branşınızı yazınız)
- En son bitirdiğiniz eğitim kurumu**

BÖLÜM II

EĞİTİM YÖNETİMİ PARADİGMALARI

Sayın Müfettiş / Yönetici / Öğretmen aşağıda yer alan maddelerin her biri 'a' ve 'b' şıklarından oluşmaktadır. Lütfen her maddenin 'a' ve 'b' şıklarının her ikisini de boş bırakmayacak şekilde katılma derecenizi belirterek işaretleyiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	OKUL YÖNETİMİ SÜRECİ					
1	a) Yönetici kuralları öne almalıdır.					
	b) Yönetici insanı öne almalıdır.					
2	a) Yönetici, yalnızca okulun ve Milli Eğitim'in amaçlarını dikkate alarak çalışmalıdır.					
	b) Yönetici okul çevresinin amaçları ile Milli Eğitim'in ve okulun amaçlarını bütünleştirebilmelidir.					
3	a) Yönetici kişisel ve mesleki öğrenmeyi çalışanların kendi olanaklarına bırakmalıdır.					
	b) Yönetici özendirici ve açık bir ortam oluşturarak kişisel ve mesleki öğrenmeyi desteklemelidir.					
4	a) Yönetici dikkatini Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendisinden beledikleri üzerine yoğunlaştırmalıdır.					
	b) Yönetici dikkatini çalışanların beklentilerini karşılamaya yoğunlaştırmalıdır.					
5	a) Yönetici, bir psikolog gibi davranmamalı, çalışanların resmi davranışlarıyla ilgilenmelidir.					
	b) Yönetici personelinin duygularını ve ruh halini bilmeli ve ona göre davranmalıdır.					
6	a) Yönetimde alınan her karar, her emir yazılı olmalıdır.					
	b) Yönetimde bir çok uygulama okulda üzerinde anlaşılan ve yazılı olmayan ilkelere ve görüşlere uygun olabilmelidir.					
7	a) Yönetici tüm çalışanların davranışlarını sıkı biçimde izlemeli ve denetlemelidir.					
	b) Yönetici tüm çalışanların davranışlarını denetlemeyi özenetim sağlayarak yapabilmelidir.					
8	a) Yöneticilerin yapacağı işler kesin çizgilerle tanımlanmalıdır.					
	b) Yöneticilerin yapacağı işlerde yaratıcılık olmalı, işlerin tanımlanması aşılabilmelidir.					

OKUL YÖNETİMİ SÜRECİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
9	a) Yönetici ile çalışanlar arasında mesafe olmalı, duygulara önem verilmemelidir. b) Yönetici çalışanlarla arasında mesafe koymamalı, duygulara önem vermelidir.					
10	a) Yönetici ile çalışanlar arasında yöneten-yönetilen ilişkisine dayalı bir uyum olmalıdır. b) Yönetici ile çalışanlar arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir uyum olmalıdır.					
11	a) Yönetici okulun başarı ve başarısızlığından sorumludur ve bu nedenle başarının maddi ve manevi ödülleri almamalıdır. b) Yönetici işin sorumluluğunu taşısa da başarının maddi ve manevi ödülleri okul çalışanlarıyla paylaşmalıdır.					
12	a) Yönetici otoriter olmalıdır. b) Yönetici demokratik olmalıdır.					
13	a) Yönetici sadece akla ve bilime dayalı kararlar vermemelidir. b) Yönetici akıl ve bilim ile duygularını devreye sokup bütünleştirerek karar vermemelidir.					
14	a) Yönetici okulun amaçlarını her şeyden üstün tutmalıdır. b) Yönetici okulun amaçları ile çalışanların gereksinimlerini bütün olarak görmeli ve denge kurmalıdır.					
15	a) Yönetici değişimi kontrol etmemelidir. b) Yönetici değişimi kontrol etmek yerine değişimlere ortam hazırlamalıdır.					
16	a) Yönetici yalnızca deneymiş ve genel kabul görmüş düşünceleri uygulamalıdır. b) Yönetici yeni düşüncelere açık olmalı, yeni düşünceleri uygulamayı özendirilmelidir.					
17	a) Yönetici okul çalışanlarının var olan potansiyelini kullanmalıdır. b) Yönetici okul çalışanlarının potansiyelini geliştirmek için onları cesaretlendirmelidir.					
18	a) Yöneticinin yöneticilik yapması için deneyimleri yeterli olmalıdır. b) Yöneticinin yöneticilik bilgilerini yenilemesi ve kendini geliştirmesi için profesyonel eğitimden geçerek uzmanlaşmalıdır.					
OKUL YÖNETİMDE İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
19	a) Yönetici erkek olmalıdır b) Yöneticinin cinsiyeti önemli olmamalıdır					
20	a) Yönetici başarıları kendisine mal etmemelidir. b) Yönetici başarıları birlikte çalıştığı insanlara mal etmemelidir.					
21	a) Yönetici zamanını daha çok odasında geçirmelidir. b) Yönetici zamanını okulun her yerinde geçirmelidir.					
22	a) Yönetici sadece yönetim bürokrasisi ile ilgilenmeli, bizzat öğrencilerle ilgilenmemelidir. b) Yönetici öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.					
23	a) Yönetici kendinden önceki yöneticilerin uygulamalarını devam ettirmekle yetinmemelidir. b) Yönetici kendinden önceki uygulamaları bilmeli ancak yenilik getirebilmelidir					
24	a) Yönetici okul çalışanlarını korku ve cezayla çalışmaya güdülemelidir. b) Yönetici okul çalışanlarını samimiyet ve ödülle çalışmaya güdülemelidir.					
25	a) Yönetici yönetime kendi bakış açısını egemen kılmamalıdır. b) Yönetici yönetime tüm çalışanların bakış açısını yansıtmalıdır.					
26	a) Yönetici eleştirilere kapalı olmalıdır. b) Yönetici eleştirilere açık olmalıdır.					
27	a) Yönetici kısa dönemli çözümlere önem vermemelidir b) Yönetici uzun dönemli kalıcı çözümler geliştirmeye önem vermemelidir.					
28	a) Yönetici okulun vizyonunu kendisi oluşturmalıdır. b) Yönetici okul vizyonunu çalışanlarla beraber oluşturmalıdır.					
29	a) Yönetici eğitim öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkanlar ve programlarla yetinmemelidir. b) Yönetici eğitim öğretim fırsatlarını, mevcut programları sürekli geliştirmeye çalışmalıdır.					

OKUL YÖNETİM BİÇİMİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
30	a) Yönetici mevcut işleyişi sürdürmelidir. b) Yönetici yenilik arayışında olmalıdır.					
31	a) Yöneticilik yapan kişinin mesleki kademi önemli olmalıdır. b) Yöneticilik yapan kişinin mesleki bilgi-becerisi önemli olmalıdır.					
32	a) Yönetici, kendi kişisel özelliklerini ve yeteneklerini öne çıkararak yönetmelidir. b) Yönetici, yönetim ilkelerini öne çıkararak yönetmelidir.					
33	a) Yönetici babacan olmalıdır. b) Yönetici profesyonel olmalıdır.					
34	a) Yönetici yönetsel yetkileri kendisi kullanmalıdır. b) Yönetici yönetsel yetkilerini astlarıyla paylaşmalıdır.					
35	a) Yönetici çalışanların, yönetim kararlarına kesin itaat etmesini beklemelidir. b) Yönetici çalışanların, yönetim kararlarına katılımını beklemelidir.					
36	a) Yönetici planlara sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. b) Yönetici planların uygulamasında esnek olabilmelidir.					
37	a) Yönetici örgütün belirlenmiş amaçlarını devam ettirmelidir. b) Yönetici örgütün amaçlarını geliştirebilmelidir.					
38	a) Yönetici çalışanları kontrol eden kişi olmalıdır. b) Yönetici çalışanlara güvenen kişi olmalıdır.					
39	a) Yönetici yönetsel bilgileri saklamalıdır. b) Yönetici yönetsel bilgiyi çalışanlarla paylaşmalıdır.					

BÖLÜM 111
EĞİTİM PARADİGMALARI

EĞİTİM SÜRECİNİN DÜZENLENMESİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
40	a) Eğitimle verilen bilgiler, gerektiğinde kullanılmak için verilmelidir. b) Eğitimle verilen bilgiler, yeni bilgi üretmek için verilmelidir.					
41	a) Eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciyi bilgi ile donatmayı amaçlamalıdır. b) Eğitim içerik ve sunum olarak öğrenciyi düşünmeyi öğretmeyi amaçlamalıdır.					
42	a) Eğitimle verilen bilgiler kesin doğru kabul edilmelidir. b) Eğitimle verilen bilgiler sorgulanarak, bilgilere eleştirel yaklaşılmalıdır.					
43	a) Öğretmen bilginin kaynağı olmalıdır. b) Öğretmen ,bilgiye ulaşma yollarının öğreticisi olmalıdır.					
44	a) Bilgi öğretmenin öğrenciyi aktarımıyla kazandırılmalıdır. b) Bilgi öğrencinin bilgi kaynakları ile olan etkileşimleriyle elde edilmelidir.					
45	a) Eğitim sürecinde yarışma esas olmalıdır. b) Eğitim sürecinde işbirliği esas olmalıdır.					
46	a) Öğretmen sınıfta kontrol edici olmalıdır. b) Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıf ortamını düzenleyen kişi olmalıdır.					
47	a) Eğitim sürecinde öğrencilere dıştan disiplin sağlanmalıdır. b) Eğitim sürecinde öğrencilerde özdisiplin geliştirilmelidir.					
48	a) Okulda verilen bilgiler yaşamla ilişkilendirilmemiş olarak verilmeli, yaşamla bağ kurma öğrenciyeye bırakılmalıdır. b) Okulda verilen bilgiler, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek verilmeli öğrencinin öğrendiklerinin değerini görmesi sağlanmalıdır.					

EĞİTİM SÜRECİNİN DÜZENLENMESİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
49	a) Okul süreleri ve ders saatleri standart olmalıdır. b) Okul süreleri ve ders saatleri okulun çevre şartlarına göre değişebilmelidir.					
50	a) Veliler okul yönetimi ile ilgili kararları okula bırakmalıdırlar. b) Veliler okul yönetimi ile ilgili kararlara katılmalıdırlar.					
51	a) Veliler eğitim öğretimin aksamaması için okula sık sık gelmemelidirler. b) Veliler okulu sık sık ziyaret etmelidirler.					
EĞİTİM-ÖĞRETİM ANLAYIŞI VE UYGULAMALARI		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
52	a) Öğretmen, sınıfta tek karar verici olmalıdır. b) Öğretmen sınıfta kararları öğrencilerle birlikte vermelidir.					
53	a) Bütün öğrencilerin öğrenme tür, hız ve kapasitesi aynı kabul edilerek eğitim verilmelidir. b) Her öğrencinin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğu kabul edilerek çeşitli öğrenme stilleri ile eğitim verilmelidir.					
54	a) Eğitimde kalıplaştırılmış düşünce olmalıdır. b) Eğitimde bilimsel düşünmeye dayalı ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır.					
55	a) Eğitimde yalnız maddi güdüleme unsurları olmalıdır. b) Eğitimde hem maddi hem manevi güdüleme unsurları olmalıdır.					
56	a) Eğitimde sadece mezun sayısının yüksek olması önemli olmalıdır. b) Eğitimde mezun sayısı yanında, mezunların niteliği de önemli olmalıdır.					
57	a) Eğitimle ilgili tüm kararlar merkezden alınmalıdır. b) Eğitimde okulla ilgili kararlar okulda alınmalıdır.					
58	a) Bireylerin öğrenmesi okulla sınırlı olmalıdır. b) Bireylerin öğrenmesi her yerde gerçekleştirilebilmelidir.					
59	a) Okuldaki eğitim öğretimle ilgili sorunlar gizli tutulmalıdır. b) Okuldaki eğitim öğretimle ilgili sorunlar hakkında tüm çalışanlar ve aileler bilgilendirilmelidir.					
60	a) Öğrenciler küçük olduğu için okulda öğrencilere görevler verilmemelidir. b) Okulda öğrencilere görev verilmeli, sorumluluk almaları sağlanmalıdır.					
61	a) Eğitim, öğretmen merkezli olmalıdır. b) Eğitim, öğrenci merkezli olmalıdır.					
62	a) Eğitimde konular ve dersler bağımsız parçalar olarak ele alınmalıdır . b) Eğitimde konular ve dersler arasında ilişkisel düşünme ve akıl yürütme olmalıdır.					
63	a) Öğrenimin amacı diploma kazandırmak yada bir üst okula geçirmek olmalıdır. b) Öğrenimin amacı gerçek yaşamdaki sorunları çözme becerisi kazandırmak olmalıdır.					

TEŞEKKÜRLER

**Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin
İlçeler ve Okullara Göre Dağılımı**

İlçe Adı	Sıra No	İlköğretim Okul Adı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Branş Öğretmeni Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
Çankaya	1	Balgat İ.Ö.O.	10	18	28
	2	Bahçelievler Nebahat Keskin İ.Ö.O.	24	28	52
	3	Dikmen Merkez İ.Ö.O	18	23	41
	4	Gökçe Karataş İ.Ö.O	13	17	30
	5	Güler-Muharrem Pakoğlu İ.Ö.O	27	31	58
	6	Kılıç Ali Paşa İ.Ö.O	16	26	42
	7	Mustafa Kemal İ.Ö.O	14	11	25
	8	Pakize Erdoğan İ.Ö.O	13	12	25
	9	Sokullu Mehmet Paşa İ.Ö.O	18	14	32
	10	Turhan Feyzioğlu İ.Ö.O	15	14	29
Toplam			168	194	362
Çankaya ilçesi Toplam Öğretmen Sayısı			1.726	2.199	3.925
Keçiören	1	Çizmeci İ.Ö.O	23	35	58
	2	Danişment Çiçekli İ.Ö.O	19	25	44
	3	Fevzi Atlıoğlu İ.Ö.O	19	18	37
	4	Hacı Sabancı İ.Ö.O	24	35	59
	5	İhsan Aras İ.Ö.O.	13	12	27
	6	Şenlik İ.Ö.O.	23	23	46
	7	Talia Yaşar Bodur İ.Ö.O	22	23	45
	8	Yalçın Eskiyanan İ.Ö.O.	23	16	39
Toplam			166	187	353
Keçiören İlçesi Toplam Öğretmen Sayısı			1.729	1.541	3.270
Mamak	1	Ahmet Hızal İ.Ö.O.	16	14	28
	2	Batuhan İ.Ö.O.	18	15	27
	3	Hamdi Burgurlu İ.Ö.O.	10	20	28
	4	Malazgirt İ.Ö.O.	18	14	30
	5	Oğuz Kağan İ.Ö.O.	19	18	46
	6	Şehitlik İ.Ö.O	17	14	
	7	Ulu Önder İ.Ö.O.	18	12	35
	8	29 Ekim İ.Ö.O.	15	10	50
Toplam			131	117	248
Mamak İlçesi Toplam Öğretmen Sayısı			1.357	1.005	2.362
TOPLAM			465	498	963
Çankaya, Keçiören ve Mamak İlçeleri Toplam Öğretmen Sayıları			4.812	4.745	9.557

Kaynak: Ankara İli Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü.