

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KOLAYLAŞTIRICI OKUL BÜROKRASİSİ
KURMA VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ**

**GÜLAY ÖNGEL
11705009**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ERKAN TABANCALI**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KOLAYLAŞTIRICI OKUL BÜROKRASİSİ
KURMA VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ**

**GÜLAY ÖNGEL
11705009**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ERKAN TABANCALI**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLER ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KOLAYLAŞTIRICI OKUL BÜROKRASİSİ KURMA VE
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ

GÜLAY ÖNGEL

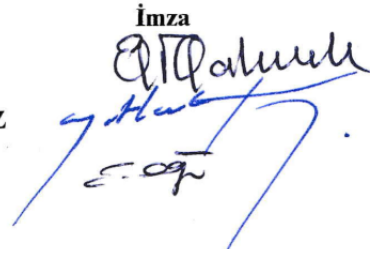
11705009

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 14.05.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 20.06.2019

Tez Oy Birliği / Oy Çekildiği ile Başarılı Bulunmuştur

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erkan TABANCAI
Jüri Üyeleri : Dr. Öğretim Üyesi Mithat KORUMAZ
Doç. Dr. Ebru OĞUZ

İmza


İSTANBUL

2019

ÖZ

KOLAYLAŞTIRICI OKUL BÜROKRASİSİ KURMA VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ GÜLAY ÖNGEL

2019

Okulların bürokratik yapılarının niteliği üzerinde örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve okul yöneticilerinin liderlik rollerinin etkilerinin ve bu niteliğin okul boyutu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin nicel boyut üzerinden araştırıldığı bu çalışma, karma yönteme göre ve açıklayıcı desene uygun olarak tasarlanmıştır. Nicel kısımda ulaşılan sonuçlara göre bürokratik yapının yüksek düzeyde kolaylaştırıcı olduğu okullar arasından gönüllülük esasına göre seçilen okul yöneticileriyle, bu yapıları oluşturma ve sürdürmeye yönelik deneyimlerine ve uygulama pratiklerine ilişkin veriler elde etmek amacıyla araştırmanın nitel boyutuna devam edilmiştir. Veri toplama araçları: okulların bürokratik yapılarının niteliğinin engelleyici ya da kolaylaştırıcı olup olmadığını belirlemek için geliştirilen kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve liderlik rolleri ölçekleridir. Bu ölçekler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenen Arnavutköy, Büyükçekmece ve Beşiktaş ilçelerinde okul boyutu değişkeni baz alınarak seçilen okullara uygulanmıştır. Veriler aritmetik ortalama, regresyon ve post-hoc analizi olarak Scheffe testi uygulanarak değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, bilinçli farkındalığın alt boyutları olan müdürün ($\beta=0,672$) ve okulun ($\beta=0,239$) farkındalığı; örgütsel güvenin alt boyutları olan müdüre güven ($\beta=0,747$) ve meslektaşlara güven ($\beta=0,161$); okul yöneticilerinin liderlik rolleri ölçeğinin alt boyutları olan dönüşümsel liderlik ($\beta=0,419$) ve öğretimsel liderlik ($\beta=0,250$) okul yapılarını kolaylaştırıcı yönde etki etmektedir. Okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları boyut değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=20,438$; $p=0<0.05$); küçük boyutlu okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları orta ve büyük boyutlu okullara göre yüksek olarak

hesaplanmıştır ($p<0.05$). Ayrıca okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=6,016$; $p=0.003<0.05$). Arnavutköy ilçesinin kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarının Beşiktaş ve Büyükçekmece ilçelerine kıyasla yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Araştırmanın nitel kısmında kolaylaştırıcı okul yapılarının oluşturucu unsurlarının nasıl yaratılacağı, sürdürüleceği ve uygulama örneklerine ilişkin yönetici görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların çoğu okulların bürokratik yapılarının kolaylaştırıcı nitelik kazanmasında yöneticilerin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan yönetsel etkililik ve okuldaki bütün paydaşların bir araya gelmesiyle oluşan beşeri ve örgütsel yapı unsurlarının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Kolaylaştırıcı bürokrasi, farkındalık, örgütsel güven, liderlik rolleri, yönetsel etkililik, örgütsel yapı.

ABSTRACT

ESTABLISHING AND SUSTAINABILITY ON ENABLING SCHOOL

BUREAUCRACY

GÜLAY ÖNGEL

2019

The aim of the study find out the effects of the organizational trust, mindfulness and the leadership roles of school principals on the quality of the bureaucratic structures of schools and whether this quality differs according to variables of the size of the school and the socio-economic level of the region. The study is designed in accordance with the mixed method. Based on the results obtained in the quantitative section, the qualitative dimension of the research has been shaped in order to obtain data on enabling bureaucratic structure, and on the experiences and implementation practices for establishing and maintaining these structures at the schools. Mean scores of the enabling school structure scale was developed to determine whether the quality of bureaucratic structures of the schools are enabling or hindering, along with the organizational trust, mindfulness and the leadership role scales. These scales were applied on the basis of the school size variable to schools of Arnavutköy, Büyükçekmece and Beşiktaş district determined and selected according to the socio-economical levels in the academic year of 2017-2018. The data was evaluated by using the Scheffe test as an arithmetic mean, regression and post-hoc analysis. According to the results, the mindfulness of the principal ($\beta=0,672$) and the school ($\beta=0,239$) as the sub-dimensions of the mindfulness; reliance on the principal ($\beta=0,747$) and the colleagues ($\beta=0,161$) as the sub-dimensions of the organizational trust; and the transformational leadership ($\beta=0,419$) and the instructional leadership ($\beta=0,250$) as the subdimensions of the leadership roles of school administrators scale have an enabling effect on the school structures. The enabling bureaucracy scores of the schools have a significant difference according to size variable ($F=20,438$; $p=0<0.05$);

enabling bureaucracy scores of the small scale schools were calculated to be higher when compared to that of the to medium and large size schools ($p<0.05$). In addition, the enabling bureaucracy scores of the schools have a significant difference according to district variable ($F=6,016$; $p=0.003<0.05$). Enabling bureaucracy scores of the school principals in Arnavutköy were higher compared to principals in Beşiktaş and Büyükçekmece ($p<0.05$). In the qualitative section of the study, the comments of the principals with regard to how to create and sustain the constituent elements of enabling school structures and the application examples were examined. Most of the participants emphasized the importance of human and organizational structure, which is formed with the consolidation of all the stakeholders in the school and the administrative effectiveness established in connection with the behaviors of administrators, in the acquisition of enabling quality by the bureaucratic structures of most schools.

Key Words: Administrative effectiveness, enabling bureaucracy, leadership role, mindfulness, organizational trust, organizational structure.

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın yapılmasında bilgisi, tecrübesi ve özverisiyle en büyük desteği gördüğüm saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Erkan TABANCALI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Haziran, 2019

Gülay ÖNGEL

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanı Amacı	4
1.3.Alt Amaçlar	5
1.4.Araştırmanın Önemi	5
1.5.Sayıtlar	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7.Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.Bürokrasi Kavramına Farklı Yaklaşımlar	8
2.1.1. Bürokrasi ve Hiyerarşi	18
2.1.2. Engelleyici ve Kolaylaştırıcı Bir Unsur Olarak Bürokrasi	23
2.2.Bürokratik Bir Örgüt Olarak Okul	25
2.2.1.Okulun Doğasına Uygun Bürokrasi Dizaynı	28
2.2.1.1.Biçimlendirme	32
2.2.1.2.Merkezileşme	35
2.3.Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi	38
2.4.Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisinin Oluşturucu Unsurlar	39
2.4.1.Güven	40
2.4.2.Bilinçli Farkındalık	45
2.4.2.1.Bireyse Farkındalık	47
2.4.2.2.Örgütsel Farkındalık	48
2.4.3.Liderlik	51

2.4.3.1.Dönüşümsel Liderlik.....	51
2.4.3.2.Öğretimsel Liderlik.....	52
2.4.3.3.Vizyoner Liderlik.....	53
2.4.3.4.Kültürel Liderlik.....	54
2.5. Alan Yazında Yer Alan Çalışmalar	55
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	55
2.5.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
3. YÖNTEM.....	61
3.1.Karma Yöntemi Araştırması.....	62
3.1.1.Açıklayıcı Desen.....	65
3.2. Araştırma Deseninin Nicel Yaklaşım Boyutu:	
İlişkisel Desen.....	65
3.3. Araştırma Deseninin Nitel Yaklaşım Boyutu: Olgubilim Deseni.....	67
3.4.Nicel Boyutun Örneklemi.....	67
3.5.Nitel Boyutun Çalışma Grubu	71
3.6.Nicel Boyutun Veri Toplama Araçları.....	76
3.7. Nitel Boyutun Veri Toplama Aracı	79
3.8. Nicel Boyutun Verilerinin Toplanması.....	79
3.9. Nitel Boyutun Verilerinin Toplanması	80
3.10. Nicel Verilerin Analizi.....	80
3.11. Nitel Veri Analizi	82
4.BULGULAR VE YORUMLAR.....	83
4.1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapılarına ilişkin algıları nasıldır?	84
4.2. Öğretmenlerin okullarındaki bilinçli farkındalığa ilişkin algıları ne düzeydedir?	85
4.3. Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel güvene ilişkin algıları ne düzeydedir?	87
4.4. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları nasıldır?	89
4.5. Bilinçli farkındalık okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?	91
4.6. Örgütsel güven okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?.....	84
4.7. Yöneticilerin liderlik rolleri okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?	97
4.8. Okulların bürokratik yapıları okul boyutuna göre farklılık göstermekte midir?.....	100

4.9.Okulların bürokratik yapıları okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?	102
4.10. Okul yöneticilerin kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurmaya ve sürdürmeye yönelik görüşleri nasıldır?	105
4.10.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	105
4.10.1.1.Tema-1: Yönetmel Etkililik	105
4.10.1.2.Tema-2: Örgütsel Yapı	120
4.11. Sonuçların Bütünleştirilmesi.....	133
5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER	136
5.1. Sonuçlar	136
5.1.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapılarına İlişkin Algılarına Ait Sonuçlar.....	136
5.1.2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Bilinçli Farkındalık Algılarına Ait Sonuçlar	136
5.1.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Örgütsel Güven Algılarına Ait Sonuçlar	137
5.1.4. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Rollerine Yönelik Algılarına Ait Sonuçlar	137
5.1.5. Bilinçli Farkındalığın Okullardaki Bürokratik Yapı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar	137
5.1.6. Örgütsel Güvenin Okullardaki Bürokratik Yapı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar.....	137
5.1.7. Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Okullardaki Bürokratik Yapı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar	138
5.1.8. Okullardaki Bürokratik Yapının Okul Boyutuna Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar	138
5.1.9. Okullardaki Bürokratik Yapının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar	139
5.1.10. Okul Yöneticilerinin Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi Kurmaya ve Sürdürmeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	138
5.2. Öneriler.....	139
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	139
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	140
KAYNAKÇA.....	141
EKLER.....	155

ÖZ GEÇMİŞ	170
------------------------	-----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örgütsel Tasarım Tipolojisi.....	24
Tablo 2: Örgütsel İhtiyaçlara Cevap Şekilleri.....	30
Tablo 3: Okul Bürokrasisine İlişkin Bir Tipolojisi.....	32
Tablo 4: Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Biçimlendirmenin Karşılaştırılması.....	34
Tablo 5: Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Merkezileşmenin Karşılaştırılması	37
Tablo 6: İstanbuldaki İlçelerin Yaşam Kalitesi Seviyeleri.....	68
Tablo 7: İlçelere Göre Örnekleme Giren Öğretmen Sayılarının Alt Evrenlere Dağılımı	69
Tablo 8: Okul Boyutuna ve İlçelere Göre Örneklem Dağılımı.....	70
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Boyutuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	70
Tablo 10: Araştırmada Yer Alan Okulların Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi Puanları.....	73
Tablo 11: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Alt Boyutunun Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri	76
Tablo 12: Bilinçli Farkındalık Ölçeği Alt Boyutunun Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri.....	71
Tablo 13: Örgütsel Güven Ölçeğinin Alt Boyutunun Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri	72
Tablo 14: Liderlik Roller Ölçeğinin Alt Boyutunun Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri	73
Tablo 15: Araştırma Değişkenlerinin Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) Değerleri.....	74
Tablo16: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Puan Ortalamaları.....	77
Tablo 17: Bilinçli Farkındalık Puan Ortalamaları.....	78
Tablo 18: Örgütsel Güven Puan Ortalamaları.....	81
Tablo 19: Liderlik Roller Puan Ortalamaları.....	83
Tablo 20: Bilinçli Farkındalık Alt Boyutlarının Okul Bürokrasisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	84

Tablo 21: Örgütsel Güven Alt Boyutlarının Okul Bürokrasisi Üzerindeki Etkisine	
İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 22: Liderlik Rollerinin Okul Bürokrasisi Üzerindeki	
Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	97
Tablo 23: Okul Bürokrasisinin Okul Boyutu Değişkenine	
Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 24: Okul Bürokrasisinin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine	
Göre Karşılaştırılması	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Helezonik Güven Modeli	41
Şekil 2: Örgütsel Güven Döngüsü.....	43
Şekil 3: Örgütsel Güvensizlik Döngüsü	44
Şekil 4: Örgütsel Farkındalık Modeli.....	48
Şekil 5: Araştırmanın Tasarımı.....	64
Şekil 6: Araştırmanın Nicel Boyutunun Kavramsal Gösterimi.....	65
Şekil 7: Araştırmanın Nicel Boyutunun Bulgular Şeması	83
Şekil 8: Yönetsel Etkililik Teması, Alt temaları ve Kategoriler	106
Şekil 9: Örgütsel Yapı Teması, Alt Temaları ve Kategoriler	120

KISALTMALAR

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

Çev. : Çeviren

Diğ.: Diğerleri

vb.: Ve benzeri

Ed.: Editör

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

S.S. : Standart Sapma

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirlenmiş, önemi vurgulanarak ilgili kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okul, insanlar için var olan ve insanlara etki eden sosyal bir sistemdir. Toplum kendisi için yarattığı şeyleri bireylerine okul aracılığı ile kazandırır. Toplum üzerinde sosyal, politik, kültürel ve ekonomik olarak çok yönlü etkileri olan okulun taşıdığı bu misyonlar okula çok önemli anlamlar yükler. Çok fazla tarafın, bu taraflara ait çok farklı beklentilerin ve çıkarların bulunması bu karmaşık örgütlerin yönetimlerini de bir o kadar önemli hale getirir. Okul yönetiminin amacı bir örgüt olarak okulun yapısını ve işleyişini amaçlara ulaşmayı sağlayacak şekilde verimli ve etkili bir biçimde yapılandırmaktır. Okulun etkili ve verimli olarak yönetilmesi madde ve insan kaynaklarının amaçlara ulaşmayı sağlayacak yöntemlerle şekillendirilmesini gerektirir. Bu noktada bürokrasi, yönetim görevlerini düzenleyen, yetkileri kurallara bağlayan, kurumların verimlilik temelinde rasyonel bir biçimde örgütlenmesini öngören yöntemleriyle okul örgütlerinde uzun süreden beri var olagelmıştır. Bürokrasi aracılığı ile değişik boyutlarda, özellikle görevleri açısından uzmanlık gerektiren karmaşık kurumların, detaylı olarak analiz edilmesi ve verimli bir yapının oluşması sağlanacak şekilde bir araya getirilmesi olanağı elde edilir. Bu sayede yönetsel açıdan yüksek verimlilik standartları hedeflenmiş olur.

Bürokratik yapılar, düzensizliği önlemek ve değişik ölçeklerdeki organizasyonların verimliliğini teşvik etmek için gerekli sistemlerin kurulması olanağını sağlar. Okullar, yürütülen politikalar, yapısında bulunan hiyerarşik yapı ve uygulamalar açısından bürokratik yöntemler gerektirir (Morales, 2016). Çoğu okul sistemi belli bir düzeyde bürokratik özellik gösterir. Her şeyden önce okul personelinin belli alanlarda uzmanlaşması, bu personeller arasında yönetici, yönetici yardımcısı, uzman öğretmen gibi hiyerarşik sınıflamaların yer alması, okul personelinin davranışlarını düzenleyen kuralların ve görevlere yönelik prosedürlerin bulunması okula az veya çok bürokratik

bir kimlik kazandırır (Harper, 1965). Bürokrasiyle ilgili olarak birbirine karşıt görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden olumlu olanı bürokrasinin, örgütlerde rol belirsizliği ve rol çatışmasını azalttığı (Jackson, Schuler, 1985), bürokratik kuralların çalışanlara görevleriyle ilgili eylemlerine rehberlik ettiği, özellikle büyük örgütlerin resmi prosedürlerle yapılanmayı gerektirdiği, hiyerarşik yapıların kaosu engellediği, etkililiği ve dakikliği sağladığı yönündedir (Adler, 1999). Bu olumlu yaklaşımın aksine bürokrasi çoğu kez küçümseyici bir yaklaşımla verimsizlik, kırtasiyecilik, keyfi güç kullanımı olarak da nitelendirilir (Punch, 1972).

Birbiriyle çelişen anlamlarıyla bürokrasi, hem örgütsel yapının bir gerekliliği hem de ayak bağı olarak algılanmaktadır. Weber'e (2007) göre "insanlar bürokrasinin kötülüklerinden ne kadar şikayet ederlerse etsinler idari işlerin resmi dairelerde çalışan memurların dışında başka bir yoldan yürütülebileceğini düşünmek bir illüzyondan ibarettir". Weber'in bu görüşüne uygun olarak resmi kurumlar olan okulların da bürokrasi tipi örgütlenmeden bağımsız olarak yapılanmasını düşünmekten ziyade mevcut bürokratik yapıların verimli bir şekilde tasarlanması daha yerinde bir girişim olur.

İdari etkinlikler her ne kadar bürokratik ilkelerle eşgüdümlü olarak yapılandırılmış olsa da bu ilkelerin somutlaştığı idari uygulamaların oluş biçimleri kurumların öznel koşullarına göre farklılıklar gösterebilir. Özellikle informal yanı ağır basan okul yapılarında idareyle ilgili eylemlerin yerine getirilmesi sırasında, meydana gelen farklı ara durumların var oluşu ana ilkelerin gölgesinde koşullara uyarlanmış uygulamalar gerektirebilir. Bu açıdan okulların kendi gerçeklerinden kaynaklanan doğal yapılarına uygun olarak bürokratik ilkeler paralelinde, koşulların gereklerine göre güncellenen dinamik bir tasarım geliştirmeleri idari eylemlerin etkililiği açısından daha işlevsel olur. Burada bahsi geçen dinamik tasarımın hangi zeminde kurulacağı, hangi parametreler referans alınarak şekilleneceği kurum içindeki aktörlerin, iç ve dış koşulların karşılıklı etkileşimi sonucunda belirginleşir.

Görevlerin, yetki ve sorumlulukların sınırlarının, içeriğinin detaylı olarak belirlenmesi kurumu eylem kargaşasından kurtarır. Ancak bir kurum olarak temel görevi öğrenci öğrenmesi olan okul, öğrenme eyleminin tabiatına uygun olarak özgür, durumlara göre değişebilen esnek bir yapı gerektirir. Bu açıdan okul, bir taraftıyla esnek uygulamalara ve öğrenme özgürlüğüne kaynaklık ederken diğer taraftan istikrarlı, tutarlı faaliyetlerin yürütüldüğü bir kurum kimliğine sahiptir. Temel girdisi insan olan okul örgütünün,

insanın öznel doğasından kaynaklanan koşulları ile bürokratik ilkelerin gerektirdiği standart uygulamalar arasındaki gerilimi azaltılması daha yerinde yönetsel eylemlerin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Bu iki farklı eğilimin uzlaştırılması okulun kendi tabiatına uygun bir bürokratik yapının geliştirilmesiyle mümkün olur. Okulun tabiatına uygun bir bürokratik yapının geliştirilmesi okulda yer alan iki önemli aktör arasındaki anlaşmalı eylemlerin varlığı ile kolaylaşır. Yöneticiler ve öğretmenler ellerinde bulunan maddi ve manevi araçları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için ortak bir uzlaşma zemininde birleştirirlerse, okul yerine getirdiği eylemlerin sosyal değerini gerçek manada karşılamış olur. Aksi takdirde birbiriyle çatışan bu aktörler, rutinleşmiş görevlerini sorunsuzca ve sırf kendi güvenliklerini sağlayacak biçimde yerine getirirken yaptıkları işin sosyal değerini, anlamını ve önemini göz ardı ederler. Bu sebeplerden ötürü okul bürokrasisinin oluşturulmasında; karşılıklı işbirliği sonucunda varılan anlaşma, uygulamalardaki birlik, değişen koşulların karşısında geliştirilen ortak ve etkili tavır, yönetici ve öğretmen için iyi tasarlanmış pozisyonlar, kurallara uymanın amaç olmasından öte hedefler doğrultusunda işe koşulduğu sistemlerin oluşturulması modern eğitim bürokrasisinin gereğidir (Hanson, 1975).

Okul yapıları, kolaylaştırıcı bir bürokratik düzen içinde öğretmenlerin işlerini başarıyla yapabilmelerine olanak sağlayan hiyerarşik yapılar, politikalar ve uygulamalar gerektirir (Morales, 2016). Bürokrasinin engelleyici bir nitelik gösterdiği okullarda ise örgütsel güven olumsuz etkilenir, işbirliği zayıflar ve yöneticilerin formal yetkilerini güçlendiren bir yapıya doğru dönüşüm yaşanır. Güven ve destek kültürünün yerini çatışma, yabancılaşma ve korku kültürü alır (Hoy, 2003). Böyle bir örgütte kişiler görevlerini etkili bir biçimde gerçekleştirmek yerine görevleriyle ilgili eylemlerinde kendilerini güvenceye almak isterler, bu durum ise örgütün bürokratik yükünü arttırır ve eylemlerin etkililiğini azaltır (Hoy ve Moran, 1999). Okuldaki bürokratik yapının olumsuzluklarından arındırılması, yapıyı daha yerinde ve işler kılacak tali unsurların ortaya çıkarılması etkili bir sistemi ifade eden kolaylaştırılmış bürokratik bir ortam yaratır. Bürokrasinin kolaylaştırıcı nitelik kazandığı yapılarda öğretmenler arasındaki güven desteklenirken oluşan bu güven de bürokrasinin kolaylaştırıcı bir biçimde işleyebildiği bir ortamın yaratılmasına neden olur (Hoy, 2003). Özetle güvenin varlığı kolaylaştırıcı nitelikteki bürokratik yapının varlığını güçlendirir (Hoy, Swetland, 2001). Kolaylaştırıcı bürokrasileri mümkün kılan bir diğer unsur olan farkındalık, kural ve düzenlemelerin değiştirilmesindeki esnekliği, otoriter

bir sıralanmanın yerine etkili işbirliğine yönelmeyi ve üyelerin sesli bir şekilde soru sormasına, kaygılarını dile getirmelerine imkan sağlayan güvenlilik ve açıklık kültürünü savunur. Bunlar aynı zamanda kolaylaştırıcı yapıların da özellikleri arasında yer alır (Ong, 2013). Bu açıdan denebilir ki farkındalık, kolaylaştırıcı okul bürokrasileri kurma noktasında anahtar bir role sahiptir (Morales, 2016). Kolaylaştırıcı okul bürokrasileri kurumsal yapının gerekleriyle beşeri unsurların iyi bir karışımıdır. Karşılıklı diyalogun, iş birliğinin ve problem çözmenin kolaylaştırıldığı, hataların birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirildiği bir yapı türünü ifade eden kolaylaştırıcı okul bürokrasileri kurumsal ve sosyal gerekliliklerin dengeli bir formülle bir araya getirilmesini gerektirir (Hoy, Sweetland, 2001). Bu birlikteliğin niteliği üzerinde okul yöneticilerinin ve liderlik rollerinin önemli derecede etkisi vardır. Lider, örgütün idari, politik ve bürokratik boyutlarını etik ve yasal açıdan sağlıklı bir yapıyı sağlamak için yürütürken aynı zamanda üyelerin yeteneklerine, kaynak kapasitesine ve kültüre uygun olarak örgütün misyonuna ulaşmasını sağlayacak özgürlüğü üyelerine verecek kolaylaştırıcı bir fonksiyon olarak hizmet eder (Booyesen, Elkington, 2015). Zira yöneticiler, gelişmiş ilişkilerin iyileştirilmiş sonuçlara dönüşeceğine inanırsa, ilerlemenin ilişkilerin ve ortaklıkların bir yan ürünü olduğunu keşfederler (Beveragea ve diğ., 2014). Tüm bu gerekçelerden ötürü bu çalışma, örgütsel güven, okul farkındalığı, yöneticilerin liderlik rolleri ve başkaca hangi yönetsel ve kurumsal pratiklerin okul özelinde bürokrasiyi kolaylaştırıcı yönde iş göreceğini birçok koldan araştırmayı ve bu çok sayıdaki unsurlardan anlamlı bütün oluşturmayı hedeflemektedir. Böylelikle bu araştırma öngörölmüş durumlara cevap verme kabiliyetine sahip bir örgüt tasarımı yerine okulun gerçek yaşamının çok çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak, karmaşıklıkla başa çıkabilecek güçlü bir mekanizma oluşturmak için gerekli olan beşeri ve örgütsel unsurların ortaya çıkarılmasını amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İstanbul ilindeki ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin okul bürokrasisinin niteliği, örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve okul yöneticilerinin kullandığı liderlik rollerine ilişkisini algılarının düzeyini, örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve yöneticilerin liderlik rollerinin okul bürokrasisinin niteliği üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek ve elde edilen sonuçlar

doğrultusunda okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı yönde işleyen okul bürokrasilerinin oluşturulması ve sürdürülmesine yönelik deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise okul yapısında bürokrasi niteliğinin, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul boyutuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir.

1.3. Alt Amaçlar

Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapılarına ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin okullarındaki bilinçli farkındalığa ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel güvene ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları nasıldır?
5. Bilinçli farkındalık okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?
6. Örgütsel güven okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?
7. Yöneticilerin liderlik rolleri okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?
8. Okulların bürokratik yapıları okul boyutuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Okulların bürokratik yapıları okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul yöneticilerin kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurmaya ve sürdürmeye yönelik görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme ve öğretme okulun ana işidir ve okul bu iki faaliyete öncelik verecek şekilde düzenlenir. Okul yönetiminin, öğrenmeyi ve öğretmeyi desteklemesi ve bu iki unsuru son ürün olarak görmesi önemlidir. Öğrenciler ve öğrenme ihtiyaçları yönetim yapısı tarafından bastırılır veya yönlendirilirse okullar daha az verimli olur. Bu açıdan okul yapısının, okulun doğasının gerekliliklerinden ve özelliklerinden yola çıkılarak türetilmesi gerekir. Zira yapı, bir okuldaki iletişimin kolaylığını ve akışını sağlamak ve etkili danışma süreçlerini yaratmak gereklidir (Gold, Evans, 2005, 20-22). Araştırma açısından yapıyı ifade eden bürokratik kimlik idari eylemleri keyfilikten kurtararak amaçlarla uyumlu hale getiren örgütlenme biçimini ifade eder. Bir dizi

kural, uygulama ve prosedür içeren bürokratik yapılanma biçimi, bu unsurların keyfilikten kurtarılmasına, inandırıcılığın ve riayet etmenin arttırılmasına olanak sağlar. Ancak süregiden işleyiş içerisinde amaçlardan ziyade kurallara bağlı kalmak gibi yapısal çelişkiler meydana gelir. İnisiyatif almak yerine katı kurallara uymak daha güvenli bir eylem olarak algılanır ki bu tavrın sorunlara ne ölçüde çözüm getireceği şüphelidir. Öngürülmüş durumlarda verimli ve rasyonel ilkelere uygun olarak nasıl davranılacağını göstermek için tasarlanan bürokratik yapı boyutuyla; yapının oluşturucularının önemli bir kısmını temsil eden insani boyut arasında gerçekliğin nerede konuşlanacağı sorunsalına cevap aranması açısından önemli olan bu araştırma yapıyı insani olana yaklaştırılma ve gündelik eylemlerin etkili olarak gerçekleşmesinde farklı etkenlerin neler olabileceğine dikkat çekmek bakımından yararlıdır.

Aynı yasal mevzuata tabi okullar arasında bürokratik yapıya ilişkin farklı algıların olması yönetsel farklılıkların, okulun iç ve dış çevresel koşullarının, farklı öğrenci ve öğretmen gruplarının bir araya gelmesiyle oluşan karışımın da algılanan bürokratik yapı üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğunun bir göstergesidir. Bu karışımın niteliğinin arttırılması, bu oluşturucuların hiçbirinin yadsınmadan birbirine yedirilmesiyle mümkün olur. Hesaplanmamış etkenlerin hesaba katılmasını mümkün kılmak, yeni yöntemler denemeye cüret etmek, farklı olasılıklara müsaade derken çığrından çıkmaya engel olmak, çok çeşitli unsurları kaosun ötesinde yönetilebilir olduğunu algılamak farklı bir yönetim anlayışı gerektirir. Söz konusu araştırma yöneticilere daha etkili bir işleyiş nasıl yaratılır ve sürdürülür, nelere dikkat edilmelidir noktasında veri sağlaması bakımından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklere ve mülakatlarda sorulan sorulara katılımcıları verdikleri cevapların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmacının, çalışmanın nitel boyutunda elde edilen verileri değerlendirme noktasında yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma evreni 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kolaylaştırıcı Bürokrasi: Yetki hiyerarşisi, kurallar ve prosedürlerin esnek, öğrenme-öğretme süreçlerine yardımcı olduğu; ortak karar verme ve iş birliği kültürünün desteklendiği bürokrasi türü (Hoy, Sweetland, 2001).

Engelleyici Bürokrasi: Öğretmenlerin özerkliğinin sınırlandırıldığı, kontrol amaçlı kuralların yoğun olduğu, ortak karar verme ve iki taraflı iletişimin sınırlı olduğu bürokrasi türü (Hoy, Sweetland, 2001).

Farkındalık: Bireyin bilginin içeriği ve bağlamından bilinçli bir şekilde haberdar olarak her olaya farklı bakış açısı geliştirmesi ve yeni kategoriler oluşturmasıdır (Langer, 1992).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi açıklanmıştır. “Bürokrasi”, “kolaylaştırıcı okul bürokrasisi”, “güven”, “bilinçli farkındalık” ve çeşitli “liderlik rolleri” kavramlarına ilişkin kuramsal temeller, uygulama aşamaları ve örnekleri ile ilgili alanyazın aktarılmaya çalışılmıştır.

2.1 Bürokrasi Kavramına Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Haziran 1917 de Fransız piyanist Erik Satie Bürokatik Sonat isimli dört dakikalık bir parça besteledi. Satie’i, bu parçada bürokrasiyi, işe giden, ofisini seven fakat çok az şey yapan asılsız bir yoğunluk içerisindeki devlet görevlisinin hayatı üzerinden yorumlaması sanatçı gözüyle bürokrasinin insanlar tarafından nasıl algılandığıyla ilgili ipuçları verir. Bürokrasiyle ilgili en tanıdık bakış açısı kamu görevlileri hakkındaki stereotipik bakış açısıdır. Bu görüşe göre bürokrasi, az çalışan, yavaş işleyen bir yapıyla özdeşleşen klasik devlet dairesi algısına dayanır (Raadschelders, Gadot, Kisner, 2015). Bürokrasi çok değişik anlamları olan bir terim olarak insanlarda uyandırdığı genel kanı hiyerarşik bir düzen içerisindeki sürekli bir memur kadrosunun kamu işlerini dolaşık yollardan, ağır, uyuşuk ve beceriksiz bir şekilde yerine getirmesidir. Atay (2013), Zeytindağı isimli eserinde bürokrasiyle ilgili şu ifadeleri kullanır: “Bürokrasiye karşı her türlü şiddet benim hoşuma gider. Bürokrasi bilhassa bizde tembelliği, kafasızlığı, kötü niyeti, bilgisizliği meşrulaştırmak demek olmuştur”. Bu denli yaygın olumsuz kanıya rağmen bürokrasinin toplumsal yapılar için vazgeçilmez bir araç olduğuna dair karşıt görüşler de bulunmaktadır:

“Formaliteler ve prosedürler beşeri örgütlenmenin bilgeliğini gösteren uygarlaştırıcı araçlardır. İnsan bunun farkındadır. O gençken, her türlü kırtasiyeciliğe karşı çıkardı. Artık karşı çıkmıyor. Kırtasiyecilik, her şeyin uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve kontrol edilmesi için şart olan bir araçtan başka bir şey değildir. İnsan, şevkin ve heyecanın arttığında, bir örgütün yerini bir bürokrasiye bırakmak zorunda olduğunu artık fark etmiştir” (Moorhouse, 1993’den aktaran Paul de Guy, 2002).

Algısal olarak birbiriyle çelişen veya uyuşan çok sayıda yan anlam barındıran bürokrasi bu açıdan yüklü bir kelimedir. Sosyal bilimlerde bir terime ait farklı veya çelişkili tanımlarla ne zaman karşılaşılırsa benimsemesi gereken işe yarar strateji şu

iki soruyu sormaktır. Her bir durumda mukayese edilen terim nedir? Bu mukayese hangi perspektife ve problemler dizisine dikkat çekmek için kullanılmıştır? ‘Bürokrasi’ terimi için bu iki soru sorulduğunda, farklı tanımların keyfi veya rastgele olmadığını ve sırasıyla karşılaştırmalı yönetim, örgüt sosyolojisi, kamu yönetimi ve politik iktisat gibi farklı akademik disiplinler bağlamında önem kazandıklarının hemen farkına varılabilir. Başka bir deyişle, bürokrasi kavramını anlamak için ilk olarak sosyal bilimlerdeki farklı kullanımlarını anlamak gerekir (Beetham, 1987).

Belirli bir tarihsel gelişimin ürünü olan bürokrasi, kelime olarak Latince “burra” ve Yunanca “kratos” sözcüklerinden türetilmiştir. Burra masaları örtmek amacıyla kullanılan koyu renkli kumaş anlamına gelirken, kratos egemenlik, yönetim gibi kavramlara karşılık gelir. Masaların ya da büroların egemenliği demek olan bürokrasi kelimesi, memurların toplum üzerindeki artan etkisini koyu renkli kumaşlarla örtülü masalarla ya da bu tarz bir mekanla niteleyerek ifade etmektedir (Eryılmaz, 1993, 3-5). Kelime olarak ilk kez 1745 yılında dönemin ticaret bakanı Fransız iktisatçı Vincent de Gournay tarafından kullanılan bürokrasi terimi önceleri despot büro hakimiyetine karşı olan bir tepkiyi ifade etmek için kullanılsa da zaman içinde bu anlamda çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir (Abadan, 1959, 8). Bürokrasi kelimesi süreç içinde farklı ülkelere yayılarak yönetim konusunun anahtar kavramlarından biri haline gelmiştir. Almanca, İtalyanca ve İngilizce sözlüklerde Fransızcadaki anlamına uygun olarak “ otorite, memurların ya da devlet dairelerinin halkı etkilemesi” anlamında kullanılmıştır (Eryılmaz, 1993, 3-5).

Bürokrasiye ilgili en detaylı çalışma Alman sosyolog Weber tarafından yürütülmüştür. İdari işlev tüm toplumların, antik, orta çağ ve modern zamanların yaygın bir unsuru olmuştur. Ancak Weber modern çağda bürokrasinin ayırt edici karakterinin farkına vararak idari sistemleri analiz etmek için kavramsal bir çerçeve oluşturulmasına öncülük etmiştir (Lutzker, 1982). Bürokrasiler rasyonel ilkeler doğrultusunda, hiyerarşik bir düzen içerisinde kademelere ayrılır, kişisel olmayan kurallara göre paylaştırılan ve sınırlandırılan görev alanlarına göre örgütlenir (Coser, 2008, 212). Weber’e (2017) göre yasal otorite bürokratik yürütme memurlarının görev aldığı durumları ifade eder ve bürokratik memurlar aşağıdaki ölçütlere göre atanıp çalışırlar:

1. Açıkça belirlenmiş hiyerarşik bir düzen içinde örgütlenmişlerdir.

2. Otoriteye karşı görevlerinden kaynaklanan ve gayri şahsi sorumlulukları bulunur.
3. Her birimin yasal olarak açıkça tanımlanmış yetki alanları vardır.
4. Memuriyete giriş mesleki eğitim gibi teknik ölçütlere sahip olmayı gerektirir.
5. Görevin yerine getirilmesi katı ve sistematik bir disiplin ve denetime tabidir.
6. Memurun göreviyle ilgili herhangi bir mülkiyet hakkı yoktur.
7. Görevlerle ilgili bir kariyer sistemi ve başarı ya da çalışma süresine ya da her ikisine göre tasarlanan bir terfi sistemi bulunur.
8. Görev, onu yerine getiren kişinin tek ya da en azından asıl işidir.
9. Memuriyete giriş serbesttir, sınav ya da teknik eğitim düzeyini gösteren bir diplomanın güvencesiyle atanma şeklinde gerçekleşir.

Bu örgütlenme şekli, çok çeşitli amaçlarla uygulanabilir ve kurumların boyutları arttıkça bürokrasinin rolü de artar. Bürokratik kuruluşlarda idari eylemler, kararlar, kurallar ve hatta gerektiğinde sözlü görüşmeler bile yazılı olarak kayda geçirilir (Weber, 2017, 53-55). Temel olarak Max Weber'in çalışmasından ortaya çıkan bürokrasi yaklaşımı örgüt sosyolojisine aittir. Weber'e göre bürokrasi, bir yönetim biçiminden ziyade belirlenen kurallara göre devamlılık arz eden ve eğitilmiş profesyoneller tarafından yürütülen idari bir sistem anlamına gelmektedir (Beetham, 1987). Weber'in makalelerinde, "bürokratik" olarak nitelendirdiği örgütlerin bir hiyerarşik otorite yapısı, idari personel ve departmana göre farklılık gösteren menfaatler doğrultusunda sınıflandırıldığı ifade edilmektedir. Bu özellikler resmi örgütlenmenin bürokratik unsurları olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınırlı hedefler, performans vurgusu, segmental katılım ve telafi edici ödüller, Weber'in tüm "bürokrasi" biçimlerinde değil, yalnızca "rasyonel-yasal" tipte gerçekleşir. Bu nedenle, bu dört özellik resmi örgütlenmenin rasyonel unsurları olarak adlandırılmaktadır. Weber'in değindiği ana noktalardan biri de, rasyonel özelliklerin her zaman bürokrasi ile ilişkili olma eğiliminde olmadığıdır. Tam tersine, çağdaş Batı toplumlarının haricinde, böyle bir kombinasyona nadir rastlanabileceğini düşünmektedir (Udy, 1959, 791).

Punch'a (1969) göre farklı amaçlara uygunluk gösteren farklı bürokrasi tanımları yapılabilir. Bunlardan ilki, genelde makroskobik olarak tarihsel ve kültürler arası analizlerde kullanılan bürokrasi kavramıdır ve sosyal organizasyonların karakteristik olarak modern biçimini ifade eder. Bu açıdan bürokrasi, bireylerin çalışmalarını

sistematik bir şekilde koordine eden büyük ölçekli idari görevleri yerine getirmek amacıyla tasarlanan organizasyon biçimidir ve büyük organizasyon ya da formal organizasyon kavramlarıyla eşanlamli olarak kullanılabilir. İkincil olarak, bürokrasi kurumların iç yapılarıyla ilgilidir ve bürokratikleşme, örgütlerdeki bürokratik karakterlere verilen öneme göre çeşitlilik gösterir. Üçüncül olaraksa, küçümseyici bir bakış açısıyla ele alındığında bürokrasi, keyfi gücü, verimsizliği ve kırtasiyeciliği ifade etmektedir.

Beetham ise bürokrasinin çeşitli anlamlarını, kavramın hangi kurumları nitelemek için kullanılabileceği üzerinden açıklamıştır. Beetham'a (1987) göre kavramının farklı kullanım alanları vardır ve bunlardan biri de kamu yönetiminde ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bürokrasi, özel bir kurum içindeki yönetimden ziyade kamu yönetimini ifade eder. Kritik olan nokta, kamu ve özel kurumlar arasındaki farklılıkları saptamak ve bir yönetim sisteminin zorunlu niteliği, kanunla olan özel ilişkisi, özelden ziyade genel bir ilgi alanına sahip olup olmaması, faaliyetlerine yönelik kamusal hesap verme sorumluluğu ve bunun gibi yönetim alanındaki konumundan dolayı sahip olduğu farklı niteliksel özelliklerini ve bu özelliklerinin önemini vurgulamaktır. Bürokrasi bu şekilde anlamlandırılarak örgüt sosyolojisine uygun bir biçimde değerlendirildiğinde örgütlerin bürokrasi olarak nitelendirilmesindeki temel kriterler, farklı profesyonel yönetim şekillerinin ortak olarak neye sahip olduklarından ziyade bu yönetim şekillerini neyin farklı kıldığı dikkat etmektir. Bürokrasi kavramının başkaca bir kullanımı ise politik iktisatta ortaya çıkan anlamdır. İlk bakışta önemli derecede örtüştüğü için bir önceki kullanımı ile aynı gibi görünmekle birlikte, adından da anlaşılacağı üzere politik iktisat alanında bürokrasi teriminin kullanılması gelir kaynaklarına göre ekonomik anlamda örgütlerin ayırt edilmesi esasına dayanır. Bu açıdan bürokrasi, piyasadaki ürünün satışıyla finanse edilen kurumlardan ziyade çatı bir örgütten alınan gelir aracılığıyla finanse edilen kar amacı gütmeyen örgüt şekli olarak tanımlanabilir. Bu tür örgütlerin çoğunluğu kamu alanında bulunmasına rağmen, kamu alanında bulunmayanlar da (örneğin; kiliseler, hayır kuruluşları, gönüllü kurumlar) mevcuttur. Bir diğer yandan bazı resmi kuruluşlar (demir yolu şirketleri, araba üreticileri, vb.) ürünlerini piyasada satmaktadırlar ve bu yüzden teknik olarak 'bürokrasi' değildirler.

Olsen'e (2005) göre bürokrasi seçilmiş liderlerin komutlarını yürütmek için rasyonel bir araç olarak görülebilir. Bu bakış açısıyla, işlerin yapılması için, önceden

belirlenmiş amaçlara ulaşmada etkinliği temel alınarak değerlendirilmesi gereken örgütsel bir araçtır. Bürokrasi yapısı, hangi otoritenin ve kaynakların meşru biçimde kullanılabileceğini, nasıl, nerede ve kime ait olduğunu belirler. Emir ve talimatlar, gayri şahsi yasal rasyonel temsilciler olan memurlar tarafından verildiği için takip edilirler. İdari meşruiyet, görevlerin teknik nitelikte olduğu fikrine dayanmaktadır. Mantıksal olarak doğru sonuçlar kuralların ve gerçeklerin uzman nedensel bilgi eşliğinde yorumlanmasıyla elde edilir. İdari dinamikler doğru metodlarla yapılandırılmış prosedürleri içeren mevzuatlarla planlanmış tasarımlar ve reformlar içerir. Bununla birlikte, bürokrasi bir varoluş nedeni olan kurum ve kurumun kendi örgütsel ve normatif ilkeleri olarak da görülebilir. İdare, hukukun üstünlüğü, usulüne uygun davranış kodları, yerinde süreçler ve mantıksal tartışılabilir nedenlerden oluşan bir sistem üzerine kuruludur. Prosedürel çatışmalar ve güç farklılıklarıyla baş etmek için prosedürel rasyonelliğe ve hukukun üstünlüğüne uymak gerekir. Bürokrasi, kültürel değerlerin bir ifadesi ve içsel değere sahip bir yönetim biçimidir. Bu açıdan bürokrasilerde vurgulanan akılcılık ve adalet sonuç değil, sonuca ulaşmak için izlenen prosedürlerin özellikleridir.

Abadan'a (1959) göre bürokrasi, tarihsel gelişim içerisinde devlet idaresi, kırtasiyecilik, idari ve teşkilatlanma şekli olarak ele alındığında kamu yönetimi olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bürokrasi idari bir hiyerarşi içerisindeki memur sınıfı ve bunların hakimiyetini ifade eder. Kamu idaresi ve bu idari faaliyetleri yürüten görevlilere bürokrasi adı verilebilir. Bürokratik devletle anlatılmak istenen idari konularda karar verme yetkisini meslekten yetiştirme memurlar sınıfına tanıyan sistemdir. İdari ve teşkilatlanma şekli olarak bürokrasi karmaşık toplumsal eylemleri rasyonel ve tarafsız bir şekilde düzenlenme sürecidir. Çok sayıda kişi ortak bir amacı gerçekleştirmek için belli bir otorite dahilinde bir eyleme girişecek olurlarsa bu eylemin belli özellikler dahilinde yürütülmesi kaçınılmazdır. Büyük bir örgütte birbirini tanıması imkansız olan kişilerin yazışma yoluyla iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu açıdan birbirini tanımayan ancak ortak bir amacı gerçekleştirmek gayesinde olan çok sayıda kişinin gayri şahsiliğe göre belirlenmiş koşullar doğrultusunda yapılandırıldığı bürokratik sistemler büyük örgütlerin en önemli özelliğidir. Büyüklüğü belirleyen en önemli ölçüt ise yüz yüze iletişimin kaybolmasıdır. Bürokrasinin kırtasiyecilik olarak ele alınması ise daha yaygın bir düşüncenin sonucudur. Bir kurumun eylemlerinde yerine getirmekle görevli olduğu

amacı unutup, körelmesi: giderek artan bencil bir otorite, mükemmele ulaşma çabası ve üyelerinde memur sınıfına özgü alışkanlıkların yer etmesidir. Bürokrasinin kırtasiyecilik olarak değerlendirilmesi bu tarz eleştirel bir bakış açısının sonucudur.

Mises'e (2000) göre değeri piyasa koşullarıyla ölçülemeyecek idari hizmetlerin, yüksek makamlarca detaylandırılan kurallara göre yürütülmesini ifade eden bürokrasi devletin planlarını eyleme dönüştürmesini sağlayan bir vasıttır. Bürokrasi beşeri faaliyetlerin çeşitli alanlarında uygulanma yeteneğine sahip bir sistemdir. İçerdiği paradoksal anlamlar nedeniyle bürokrasiyi iyi ya da kötü bir şey olarak nitelemek güçtür. Örneğin bürokrasinin en temel iddialarından olan planlı olma ilkesi, sınırları açıkça belirlenmiş amaç ve programlardan yoksundur. Bu sebeple bürokrasilerde üretim ve dağıtım sistemlerinde aksaklıklar ortaya çıkar ve verimlilik azalır. Devletlerin totaliter eğilimlerinin neden olduğu bürokrasi-kırtasiyecilik dönüşümü, performans alınamayan, işlerin ağır yürüdüğü, israfa neden olan, evraka boğulmuş eylemlerin bürokratik uygulamalardaki yerini arttırır. Bu noktada eleştirilerin muhatabı bürokrasinin somutlaştığı yansımaları ya da bu eylemlerin aktörleri değil yürürlükte bulunan sistemdir. Zira bürokratik yapı içerisinde kamu görevlilerinin kendi kanaatlerine göre hareket etme olanakları son derece daraltılmıştır.

Ferguson'a (1984) göre çağdaş bürokrasi hem bir yapı hem de bir süreç olarak ele alınabilir. Bir yapı olarak değerlendirildiğinde bürokrasi, oldukça sabit roller ve atanmış görevleri ifade eder. Bireylerin bürokrasiyle olan günlük etkileşimleri sabit otorite yapıları üzerinden gerçekleşir. Bu otorite yapıları bürokrasinin en kolay tanımlanabilir yapısal boyutlarıdır. Süreç olarak ele alındığında ise bürokrasi belirli tarihsel koşullardan, belirli siyasi amaçlara doğru gelişen insani eylemin zamanla düzenlenmesi sürecidir. Bürokrasinin devam eden süreç içerisinde sürekli olarak onarılması, egemenlik biçimlerinin çoğaltılması ve ürettiği muhalefetin belirlenmesi ve bastırılmasını gerekir. Modern bürokratik yapılar yüz yüze iletişimi engelleyecek kadar büyüktür. Bu sebeple devamlılık ve düzeni sağlamak amacıyla bireyleri ve görevleri sıralamak bireylerin ilişkileri arasındaki belirsizlikleri giderir. Ancak bürokrasilerde güç, statü ve kişisel değerler gibi sebeplerden dolayı mücadelelerin bulunduğu politik bir alan olması sebebiyle yapılan düzenlemelere rağmen iç çatışmaların yaşanması önüne geçilemeyebilir.

Jakobay (2004) farklı bir bakış açısıyla bürokrasiyi bir istihdam şekli olarak değerlendirir, ona göre bürokrasi büyük ve karmaşık örgütlerin dayattığı teknik zorunlulukların kaçınılmaz ve otomatik bir sonucudur. Talcot Parson'a göre küçük ve basit örgütler tipik olarak yüksek derecede partikülarizmle yönetilir. Ancak karar verenler ve bu kararları uygulayanlar arasındaki mesafe arttıkça eşbiçimlilik ve işbirliği yüksek derecede yapılanmayla sağlanır. Örgütlerde hesaplanabilen kurallar ve kariyer basamakları olarak çalışan bürokrasi aygıtı işverenlerin iş gücü üzerindeki kontrol mekanizmasıdır. Bürokrasi kavramını eleştirel bir bakış açısıyla ele alan bu görüşe göre, tarafsız olmayan bürokrasi işverenin menfaatine hizmet eden bir rasyonellik şeklidir.

Bürokrasiyi amaca yönelik özel bir örgüt şekli olarak niteleyen Selznick (1943), bürokratikleşme sürecine ilişkin görüşlerini analitik, kısa ve genel bir formülle şöyle ifade eder:

- 1) Artan görev sayısı ve karışıklığın olduğu şartlar altında, bireylerin müşterek çaba ortaya koyması, görev paylaşımının belirlenmesini gerektirir. Sınırlı ve bireysel sonuçlardan daha fazlasını gerektiren bu çeşit bir eylem, tayin edilmiş temsilciler aracılığıyla yürütülür. Bu, bürokrasi tartışmasına mevzu bahis olan temsilciler olarak hareket eden memurların gerçekleştirdiği faaliyettir.
- 2) Aracıların kullanılması, eylemi başlatan aktör ve eylemi yürüten temsilci arasında, çıkarların iki kola ayrılmasına yönelik bir eğilim oluşturur. Bu amacın sahibiyle, amacı gerçekleştirmek için kullandığı temsilci açısından iki tür probleme neden olur. Hedefine ulaşmak için eylemi başlatan aktör amacı gerçekleştirme konusunda problemler yaşarken, eylemin yürütücüsü olan aracı bulunduğu sosyal konumla ilgili sorunlarla karşılaşır. Temsilcinin yeni değerleri, objektif sonuçlarının örgütün sözde hedeflerini baltalayan eylemleri oluşturmak gibi bir özelliği vardır. Örgütün eylem planı ve resmi olarak ileri sürülen bu hedefler arasında bir çelişki ortaya çıkar.
- 3) Çıkarların iki kola ayrılması eylemi başlatan ve temsilci örneğinde olduğu üzere dominant olanı, kontrol eden haline getirir. Her biri için de söz konusu olan şey her bir grubun özel problemlerinin çözüme kavuşturulması için (ille de bilinçli olarak yapılması gerekmez) yönlendirmek isteyeceği şartların kontrolüdür (örgütsel mekanizma). Bu mücadelede, resmi kurallardan ziyade

büyük oranda kişisel nüfuzun dâhil edildiği ilişkilere bağlı olmak üzere kontrol etme amacıyla gayri resmi bir yapı oluşturulur.

Aracıların elinde bulunan örgütsel mekanizmanın beceri ve kontrol odaklı olmasından ötürü, aslında memurların, örgüt adına işleyenler olma sorununun ortaya çıkmasını olası hale getirir. Örgütün resmi olarak sözde hedefi var olmaya devam etse de memurların eylemi örgütün asıl yolundan sapmasıyla sonuçlanabilen ve gittikçe artan bir sorun halinde kurum içi bir husus olma eğilimi gösterir. Bu tarz bir örgüt şekli içerisindeki bürokratik davranış ise şu şekilde açıklanabilir:

Bürokratik davranış,

- 1) Bürokratik davranış temsilcinin sosyal ortamdaki görevine yönelik davranışını ifade eder. Ancak bürokratik davranış temsilcinin, örgütün açıkladığı amaçlarını modifiye etme ihtimali nedeniyle örgütsel bir paradoks yaratma eğilimindedir. Bu süreç;
- 2) yetkilere bağlı nüfuz ilişkilerine ve memurların ellerinde bulunan güce odaklanmalarına dair informal örgüt içindeki davranış kalıplarını içerir ve
- 3) yetkililerin, rutinleşme ya da alışkanlık düzeyinde güdülerinin işlevleriyle yer değiştirmesi şeklinde ortaya çıkan davranış biçimleri ile sürdürülür.

Bu, örgüt paradoksunun bulunduğu her mevkiinin bürokratik bir mevki olması anlamına gelmemektedir. Çalışan grupların eylemi bir örgütün yön değiştirmesine neden olurken bürokrasi memurların davranışı ile ilgilenmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere önemli nokta bürokratik kalıpların mekanizması veya manifestosu gibi gayri resmi yapı ile ilgilidir; elbette bu durum, bu tür kalıpların resmi örgüt özelliğinden etkilenmemeleri sonucunda ortaya çıkmaz.

Blau'ya (1971) göre bürokrasi, yönetsel verimliliği arttırmak için resmi olarak yapılandırılmış örgüt olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle bürokrasi, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için uzmanlaşmış bireyler ve alt gruplar arasındaki kolektif eylemleri koordine eden ve harekete geçiren resmi prosedürlerdir. Ancak verimliliği arttırmak amacıyla resmi olarak kurulmuş yapı ve prosedürlerin yarattığı uygulamalar, idari eylemleri başarısızlığa uğratarak değişen koşullara uyum sağlama eğilimiyle çatışan katı bürokratik kurallara dönüşebilir bu durum ise verimsizliğe yol açar. Bürokratik eylemlerin önemli bir çelişkisini ifade eden bu durum daha açık bir şekilde şöyle ifade edilebilir: performansı geliştirmek için detaylandırılmış kurallar

değişen durumlara adapte olmayı engelleyebilir, yönetsel emirleri kolaylaştıran katı disiplin astların çabasını azaltıp amire karşı kızgınlık duygusu yaratabilir. Bu açıdan bakıldığında örgüt içerisinde verimliği garantileyen resmi bir düzenleme yoktur. Çünkü verimlilik artışı çeşitlenen ve farklılaşan koşullara esnek uyum sağlamaya dayanır. Yönetimin ana görevi işin nasıl yapılacağına dair kural koymak değil spontane bir şekilde meydana gelen bir problem durumunda uygun koşulları sağlamak ve bu koşulları kemikleşen bürokratik süreçlerden korumaktır.

Crozier (2010) bürokratik yapıyı bir döngü olarak nitelerken; döngüye etki eden faktörleri: kuralların gayri şahsileşmesi, kararların merkezileşmesi, hiyerarşik tabakalar arasındaki izolasyon ve buna eşlik eden birey üzerindeki grup baskısı ve belirsiz kalan alanlardaki paralel güç ilişkileri olmak üzere dört öge üzerinden açıklar. Gayri şahsi kurallar, olası tüm durumlarda takip edilmesi gereken davranışları bildirir. Görevlerin özellikleri ve görev tahsisi ile ilgili olan kurallar sayesinde, üyelerin hırslarına ve bireysel inisiyatiflere hiçbir şey bırakılmamıştır. Herkesin günlük davranışları, öngörülen bir sonraki eylemi yerine getirme fırsatıdır. Hiyerarşik ilişkilere göre kurulan böyle bir sistem içerisinde, hiyerarşik bağıllık ilişkileri azalma ya da yok olma eğilimi gösterir. Eğer astlara uygulanan işlemlerde, görev tanımlarında ya da astların kariyer beklentilerinde belirlenmiş bir farklılık yoksa hiyerarşik üstler astlar üzerinde bir güç uygulayamazlar. Bu durumda üstlerin rolleri kuralların uygulanmasını kontrol etmekle sınırlanır. Astların davranışları da kurallarla belirlendiği için öznel bir etkiye sahip değildir. Sonuç olarak her bir üye hem astlarından hem de üstlerinden korunur. Organizasyon içindeki üyeler inisiyatif almaktan yoksun olarak dışarıdan dayatılan kurallarla yönetilirler. İkinci faktör olan kararların merkezileşmesi gayri şahsiliğin tamamlayıcısı olarak görülebilir. Katı bir gayri şahsilik ortamı yaratılmak isteniyorsa, kurallara uygun olarak alınan kararlar, bu kararların etkilediği kişilerin baskısından korunmalıdır. Merkezileşmenin bir sonucu olarak kuralların yorumlanması, tamamlanması, değiştirilmesi ya da yenilerinin oluşturulmasını sağlayan güç, uygulamaların gerçekleştiği alandan uzaklaşma eğilimindedir. Merkezileşme, bu nedenle organizasyon içinde takdire bağlı kişisel gücün ortadan kaldırılmasının ikinci aracıdır. Sorunların çözülmesinde kullanılacak kararlar mevcut durum hakkında daha fazla bilgiye sahip kişilerce alınmaz. Birinci elden alınmayan kararlar organizasyon açısından daha katı bir yapının oluşmasına neden olur. Kararların büyük bir kısmının kurumun dışından alınması, kurum içindeki

yöneticilere ait takdir yetkisinin büyük bir kısmının baskı altına alınması ve astlarının bir kısmının müdahalede bulunma olasılıklarının azaltılması, gayri şahsiliğin ve merkezileşme sisteminin bir sonucudur. Üçüncü faktör olan farklı katmandakilerin izolasyonu, hiyerarşik kategori içerisindeki her bir düzeyin yukarı ve aşağıdaki katmanlardan ayrılmasını ifade eder. Bu nedenle bürokratik bir örgüt, birbiriyle çok fazla iletişim kurmayan bir dizi üst üste bindirilmiş tabakadan oluşur. Bu durum akran grubu tarafından dayatılan disiplini, davranışları düzenleyen kurallar dışındaki ana güçlerden biri haline getirir. Bürokratik döngünün son faktörü paralel güç ilişkilerinin gelişimidir. Gayri şahsi kurallar ve merkezileşme ile organizasyon içerisinde her ne kadar belirsizlik ortadan kaldırılmaya çalışılsa da bir miktar belirsizlik alanı yine de kalır. Bu alanların etrafında, bağımlılık ve çatışmanın eşlik ettiği fenomenler ile paralel güç ilişkileri gelişecektir. Belirsizlik kaynağını kontrol eden bireyler veya gruplar, neredeyse her şeyin öngörülebilir olduğu bir eylem sisteminde, bu belirsizlikten durumları etkilenenler üzerinde önemli bir güce sahip olurlar. Ayrıca belirsizlik kaynaklarının az olması onların stratejik pozisyonları daha güçlü yapar. Bu dört unsurun sonucu olarak ortaya çıkan kötü çalışma, yılgınlık ve zorluklar, bunları üreten gayri şahsiliğin ve merkezileşme atmosferi açısından kurum içinde tekrardan yeni baskılar yaratma eğilimindedir. Başka bir deyişle örgütlerin bürokratik biçimleri, merkezileşme ve gayri şahsiliğin unsurlarının sebep olduğu bir dizi kısır döngünün varlığıyla karakterize edilir. Amaçların yer değiştirmesinden kaynaklanan işlevsizlik esnekliğe yol açmaz onun yerine karar veren kişilerin kuralların daha fazla detaylandırılmasına ve daha çok merkezileşmeye neden olur. Sorunlarla sahada daha fazla karşılaşma ihtimali olan birey ve gruplar daha fazla otonomiye zorlayamazlar. Merkezileşmeye karşı gösterilen tek çaba çevresel zorluklara adapte olmaya yardımcı olacak şekilde değil de kendilerini korumayı sağlayacak bir tür katılığı geliştirmeye ve korumaya yönelik olur. Bütün bürokratik sistemlerdeki bu kısır döngü, tüm hiyerarşik ilişkileri kapsama eğilimindedir.

Farklı disiplinlerin gözünden bürokrasiye bakan Gouldner'e (1946) göre bürokratik yapı açısından bürokrasi tanımı, bir amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayan araçların meydana getirdiği araç-amaç şemasına bağlıdır. Bununla birlikte, bu kavramsal şemaya bağlı olarak hareket etme (belli araçları kullanma ya da amaçlara uyma gereği) bir dizi eylem arasındaki gecikme süresinden ötürü başka bir referans çerçevesinde önem arz eden "araçlar" ve "amaçlar" içerisinde en az bir ögenin yetersiz

değerlendirmesini içerir. Çünkü araçlar içinde bulunulan anı ifade ederken amaçlar geleceğe işaret eder. Başka bir deyişle, bürokrasi sadece araçlar üzerine yoğunlaşmaz aynı zamanda *şimdiye* yani o andaki eyleme de vurgu yapar; yine bu durum, sadece amaçların ihmalini değil aynı zamanda geleceğin ihmalini de ifade eder.

Sosyologların bürokrasiye yönelik tekdüze açıklamaları, bu görgül probleme yönelik attettikleri yetersiz önem ile birlikte alternatif teorik sistemlerin bu problemin anlaşılmasına yönelik neler sunabileceklerini belirlemek için yeterli düzeyde bulguya sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Gestalt bakış açısına göre somut bir eylem parçalarına ayrılarak yürütüldüğünde, kişinin kendi davranışını yapılandırmasına ve daha geniş bir model içinde kendisine ait payı görmesine olanak sağlayan referans çerçeve geliştirilmediği durumlarda bahsi geçen eylem eleştiriye açık bir hale gelir.

Psikanalitik bakış açısından değerlendirildiğinde ise bürokratik davranış iyi bir karşıt tepkiler kurma biçimi olabilir. Yani, bürokratik kuralları ihmal etmek veya ihlal etmek için kendi “içe çekilişinin” farkına varan bir çalışan, kuralları çiğnemeye yönelik içinde duyduğu isteği hissederek, bunu kendi başına tehlikeli bir durum olarak tanımlayabilir. Sonuç olarak, kurallara ayrıntısına kadar uyum sağlayarak hem kendisine hem de işverenine karşı bir erdem örneği gibi görünmeye çalışarak kendini savunma yoluna girer. Yani kendini savunmak için kurallara uyar. Bürokrasi ayrıca kişinin yeteneklerini tam anlamıyla “sergileme”, gücünü yansıtır ve bağlılığını ortaya koyma isteğini de içerebilir. Yüzeysel güç göstergelerinin tam karşıtı olan güçsüzlük durumunu, güvensizliği veya kaygıları gizlediği varsayılabilir. Bu nedenle psikanalitik bir referans çerçevesi tarafından önerilen başka bir hipotez, bürokrasinin telafi edici bir mekanizma olabileceğidir.

Önceki psikolojik gezinti elbette ki bürokrasiyi tam anlamıyla tanımlamamakla birlikte uygulandığı problemin görgül incelemesinin haricinde, bir teorik sisteme bağlılığın otonomik olmayan bir araştırma olarak tehlikeli olduğunu öne sürmektedir. Eğer yukarıda bahsedilen bürokrasi hakkındaki psikolojik spekülasyonların herhangi bir doğruluğu varsa, bürokrasinin fabrikaların özel mülk olarak tanımlanması ve işçilerin sadece bir “çalışan el” olarak görülmesi gibi sosyal olgularla olan ilişkisinin davranışların anlamlı bir şekilde yapılandırarak bir referans çerçevesinin olmaması ile ilgili olabileceğini ileri sürmektedir. Bu tür sosyolojik değişkenler, eğer uygun

görülyorsa, bürokrasinin açıklamasının en azından bir kısmı için, sanayi bürokrasisinin dışına çıkmayı gerekli kılıyor.

Bürokrasiyi kısa ve öz bir biçimde verimli çalışma sistemi olarak tanımlayan Bauman'ın (2000) bürokrasiye ilişkin görüşleriyle ilgili olarak iki nokta dikkat çekicidir. Bunlardan ilki; görevsel iş bölümü diğeri ise teknik sorumluluktur. Bauman'a göre iş bölümü eylemin kendisiyle sebep olduğı sonuçlar arasındaki bağı koparır. Kişi, bütün eylem içerisinde kendi payına düşen görevi teknik açıdan üstlenir. Hiyerarşik skalanın herhangi bir safhasındaki bürokratik aktör ahlaki bir boşluk içerisinde sadece kendisiyle ilintili olan kısmı sadakatle ve disiplinli bir şekilde, yaptığı eylemin sonucundan uzak, insani sorumluluklarından yoksun olarak yerine getirir. Bu noktada eylemin failini, davranışının sonuçlarının temas ettiğı diğeri boyutlarla ilgili olarak düşünmeye itecek herhangi bir neden bulunmaz. İkinci önemli nokta ise ahlaki sorumluluğun teknik sorumlulukla yer değıştirmesidir. Weber bürokrasisinin özünü oluşturan verimlilik, bilimsel akıl, değeri yargılarının kamusal alanda konuşulmaması gibi ilkeler sebebiyle bürokrasiyi ahlaki sapmalardan kurtaracak herhangi bir savunma mekanizması bulunmamaktadır. Bürokrasinin farklı durumlar arasında ayırım yapma becerisinden yoksun olması, her durum için optimum çözüm araması ve tek kriterin verimlilik olması bürokrasiyi ağırlık merkezi kaymış bir nesne gibi ahlak yoksunu sonuçlara yakın düşürebilir. Bu noktada, ahlak yoksunu, kendi kötüsünü içinde taşıyan bu kavramın hem gaddarca hem de insanca amaçlar için kolaylıkla uygulanabileceğini söylenebilir. Sadakat, görevini yerine getirme gibi ahlaki düşüncenin zahiri yansımaları olarak algılanabilecek kavramların ahlak dışı sonuçlarından bahseden Bauman'a göre modern bürokrasinin en önemli özelliğı ahlaki yönden nötr, hedef kitlesi açısından insan dışılaştırılmış bir sistem olmasıdır.

2.1.1. Bürokrasi ve Hiyerarşi

Bürokrasi, Max Weber tarafından açıkça tanımlanan sabit ve resmi yetki alanlarını vurgulayan rasyonel organizasyonları ifade eder. Rasyonel düşüncenin özünde neden sonuç ilişkilerinin algılanabilir olduğı inancı yatar. Bu nedenle, organizasyonlar görevleri özel alanlara ayırır ve bireysel neden sonuç ilişkileri üzerinde kontrol sağlamak için hiyerarşik yapıyı kullanır (Edgar, 2011, 66). Bir bürokrasi sistemi hiyerarşik yapı ile başlar. Pozisyonlar, yetki düzeyleri üzerinde belirlenir ve örgütsel eylemin akışı bu düzen tarafından belirlenir (Tylus, 2009). Bürokrasinin en önemli

boyutlarından biri olan hiyerarşi, örgüt yapısı içerisinde bulunan makamlar ve bu makamlara tahsis edilen yetkilerden oluşur. Örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için aralarında görevlerin paylaştırıldığı, bu görevlerin rasyonel bir şekilde düzenlendiği, iletişim kanallarının açık olduğu, kollektif çalışma geleneğine sahip makamlar, hiyerarşik yapının alt öğelerini meydana getirir. Hiyerarşi içerisinde bu makamlar amaçları en verimli şekilde gerçekleştirebilmek için sıralanır. Hiyerarşik örgüt içerisinde alt birimler üst birimlerin kontrolü altındadır. Alt birimlerin üst birimlere tabi olduğu bu yapıda astların kararları üstler onaylamadıkça uygulamaya geçemez ve her bir hiyerarşi basamağına tahsis edilmiş belli bir yetki alanı vardır (Gültekin, 2013).

Hiyerarşi, yatay ve dikey bir iş bölümü oluşturmak ve bu iş bölümlerinin koordine bir şekilde işlemlerini sağlamak için otoriteden (yasal yetkiden) yararlanır. Hiyerarşi altında bilgi kıt bir kaynak olarak ele alınır ve bu yüzden ilgili karar verme hakları örgütün uzmanlaşmış fonksiyonel birimlerinde ve daha üst düzey mevkilerinde biriktirilir. Bazı örgütsel araştırma sonuçları bu mekanizmayla yapılandırılmış bir kurumun bölümlere ayrılmış rutin görevlerin yerine getirilmesinde etkili olabileceğini fakat yeni bilginin oluşturulmasını gerektiren inovasyona yönelik görevlerin yerine getirilmesinde büyük zorluklarla karşılaşılacağı sonucuna ulaşmıştır. Yeni bir ürünün geliştirilmesi gibi genellikle yeni çözümler üretilmesini gerektiren öngörülemez sorunların ortaya çıktığı görevler söz konusu olduğunda, belirli bir alanda uzmanlaşmış birimlere iş birliği yapmaları söylendiğinde hiyerarşik düzen, daha üst düzey yöneticilere katılımcı birimlerin işbirliği yapmasını sağlamak amacıyla birkaç seçenek sunar. Olağan olmayan yapılarından ötürü bu tür görevler önceden programlanamaz ve gerekli olan yaratıcı işbirliği süreci kolay bir şekilde yönetilemez. Benzer şekilde hiyerarşinin dikey olarak farklılaşması, açık bilgi ve emirlerin alt düzeye iletilmesini kolaylaştıran rutin görevler söz konusu olduğunda etkili olabilir fakat bu görevler rutin görevler olmadığında bu yapı daha az etkili olmaktadır. Bu durum alt düzeydekilerin hem yeni bilgi yaratmak için gerekli olan bilgiden hem de yeni fikirleri üst düzeye iletmek için gerekli olan güdüden yoksun olmalarından kaynaklanır. Bu yüzden kurumlar her durumda temel örgütsel yapıları olan hiyerarşi/yetki yapısını, hiyerarşi/yetki yapısının zafiyetini azaltabilecek başka yapılarla desteklerler (Adler, 2001, 216).

Hiyerarşi, örgütsel politika, yapı ve süreçlerin etkili, işlevsel, somut bir şekilde düzenlenmesini kolaylaştırır. Farklı basamaklarda bulunan görevlere atanan

sorumlulukların birbirinden ayrılarak açıkça tanımlanmış olması, kişilerin sadece kendi görevlerine odaklanması sağlar bu sayede görevle alakalı olmayan durumların araya girmesi en aza indirgenmiş olur. Hiyerarşik yapının sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi için astların ast, üstlerinse üst olmasını belirleyen iyi bir nedenin olması gerekir. Hiyerarşik sınıflamada farklılıkları ifade eden tabakaların adil bir şekilde yapılandırılması gerekir. Hiyerarşik mantığa göre inşa edilen bir örgüt içerisinde ayrıcalıklar, imtiyazlar ve kaynaklar üsttekiler için daha çok, alttakiler içinse daha az ulaşılabilir. Bu açıdan hiyerarşi, bir örgüt içerisindeki ast-üst arasındaki görev temelli ilişkilerin, resmi yapının farklı işlevlerinin basit bir ifadesinden öte eşit olmayan sosyal ilişkiler, güç ve fırsatları görev ve yükümlülükleri, kaynaklara ulaşmadaki farklılıkları ifade eder. Örgüt içinde bazılarının diğerlerinden daha farklı olduğunu gösterir bu açıdan üstler için ayrıcalıklar, astlar için sınırlılıklar anlamına gelebilir. Hiyerarşinin farklı basamaklarında bulunanlara sadece farklı davranılmaz farklı basamaklar farklı fırsatlar, farklı yaşamlar anlamına gelir (Diefenbach, Todnem, 2012). Jaques'e (1990) göre örgüt yapısı içine yerleştirilecek hiyerarşi basamakları amaca hizmet edecek ve liyakatı sağlayacak biçimde gerçekleştirilmelidir. Hiyerarşi basamakları amaçları ulaşılabilir kılmak yerine birer kariyer basamağı ya da ücret derecelendirilmesi olarak tasarlanırsa bu sınıflandırma şekli örgüt açısından istenilen faydayı sağlayamaz. Ayrıca hiyerarşi basamaklarının çok sayıda olması aşırı tabakalanmaya neden olur. Bu durum karar ve bilginin fazlaca basamağa yayılmasına, ast ve üstlerin bilgi ve tecrübe açısından birbirine yakın olmasına yol açar. Bu yakınlıktaki kişiler sorumluluğu başka hiyerarşi basamaklarına yükler, sorumluluk almayı sınırlandırır ve örgüt içi sürüşmelere neden olur. Bürokratik uygulamaları zayıflatma eğilimi olan hiyerarşik yönetim şekillerinin çok uzun süredir neden ısrarlı bir şekilde var olduğu sorusunun cevabı ise: yönetsel hiyerarşinin gerçek iş gücünün temel iki özelliğinin ifade aracı olması ve bu nedenle yönetsel hiyerarşinin yüzlerce, binlerce veya on binlerce çalışanı olan birleşik çalışma sistemlerini yapılandırmak için kullanılan tek yöntem olduğu ve olmaya devam edeceğidir. Bu temel iki özellikten birincisi, yerine getirdiğimiz görevler farklı karmaşıklıklara göre kategori ve türlere ayrıldıkları için daha karmaşık bir hal alır. İkincisi ise, bahsi geçen durum insanların çalışırken yerine getirdikleri zihinsel çalışma için de geçerlidir, çünkü iş daha da karmaşık olarak gelişme gösterir ve aynı şekilde farklı zihinsel faaliyet kategorilerine veya türlerine ayrılır. Dolayısıyla bu iki özellik hiyerarşinin herhangi bir örgütün temel dört gereksinimini karşılamasını sağlar. Bu gereksinimler: kurum içinde yer aldığı süre

içinde işe gerçek değerinin verilmesi, değer katma sürecinin her bir aşamasındaki hesap verebilirliğin tanımlanması ve sağlam bir temele oturtulması, her bir örgütsel tabakaya gerekli yeterliliğe sahip kişilerin yerleştirilmesi ve bu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayan yönetsel yapıya yönelik genel bir görüş birliği ve kabulün sağlanmasıdır.

2.1.2. Engelleyici ve Kolaylaştırıcı Bir Unsur Olarak Bürokrasi

Koordinasyonu sağlamak için davranışların biçimlendirilmesine dayanan kurumlara genel olarak bürokrasi denir. Bu noktada, bu önemli kavrama yakından bakmak, örgütsel yapı hakkında büyük bir tartışmanın tam kalbinde yer almasından dolayı uygundur (Minzberg,1976). Bürokrasi genellikle kırtasiyecilik, aşırı kontrol, kayıtsız çalışanlar anlamına gelse de büyük kurumlar kaosu engellemek, verimliliği, kaliteyi ve işlerin zamanında halledilmesini sağlamak için hiyerarşik yapılar ve resmi prosedürlere uygun olarak tasarlanırlar. Bu açıdan bürokrasi örgütsel eylemlerin gerçekleştirilmesinde çalışanlara yol gösterici olarak önemli bir rol oynar. Çoğu kurum bu önemli rehberin olmadığı durumlarda çalışanların başarısız olduğunu görmüştür (Adler, 1999). Bir kurum içerisinde katı ve çok sayıdaki bürokratik uygulamaların varlığı bir çeşit baskı unsuru olarak algılanırken, yokluğu kaotik olarak değerlendirilir. Bu noktada, bürokrasinin gerekleri olan düzen, öngörülebilirlik ve istikrar kolektif sosyal işleyiş için gerekli olduğu ölçüde güzeldir ve bu durum iyi kurulmuş bir denge gerektirir. İnsanlar önemli görevlerin karmaşık organizasyonlar gerektirdiğini bilirler. Kamu kurumları ve organizasyonlar yüksek amaçlara sahiptir ve kamu yönetiminin görevi, bu amaçları elde etmek için gerekli örgütlenmeleri güzel bir biçimde yerine getirmektir (Frederickson, 2000).

Bürokratik örgüt yapısına çok sayıda eleştiri yöneltilmesine karşın, bürokrasi bu eleştirilere karşı savunmasız değildir. Örneğin bazıları bürokratik yapıda bulunan hataların yapıya özgü niteliklerden ziyade örgütün kötü yönetilmesinden kaynaklandığını iddia eder (Kimbrough ve Todd, 1967). Kamu kurumlarını ve onların nasıl yönetildiklerini bilmek kamu kurumlarını anlamak değildir çünkü anlamak geniş bir bakış açısı, deneyim, sağduyu, hayal etme yeteneği gerektirir. Bu nitelikler analitik yetenekten çok felsefe, dil yeteneği, sanatsal beceri ve mantıkla ilgilidir. İyi kamu yöneticileri işlerinin etkili demokratik öz yönetim arayışı olduğunu fark ederek bu arayışın gerçekleştirildiği anlarda bürokrasinin güzelliğini görüp anlarlar (Frederickson, 2000).

Bürokrasinin en karakteristik özelliği olan rasyonalite artan esneklik anlayışı karşısında yetersiz kalmaktadır ki bu nedenle bürokrasinin gerektirdiğince koşullara uygun hale getirilmesi etkililiğini artırır. Geleneksel birer yönetim aracı olan rasyonalite ve mantık, dünyanın istikrarlı, bilinebilir ve öngörülebilir olduğunu varsayar. Bu araçları bir kenara bırakmak, hareket etmeye devam etmek için işe yarayan bir yol bulmaktan vazgeçmek değildir. Sadece kararsız, bilinemez ve öngörülemez olanlara uygun olmayan bir yön bulma aracından vazgeçmektir. Rasyonalite araçlarını bırakmak, sezgiler, duygular, öyküler, doğaçlama, deneyim, yeni sözler, hayal gücü, aktif dinleme, şu andaki farkındalık ve empati biçiminde hafifliğe erişmektir. Bu mantıksal olmayan aktivitelerin tümü, insanların sorunlarını çözmelerini ve potansiyellerine uygun olarak davranmalarını kolaylaştırır (Weick, 2007).

Gouldner, yaptığı alan araştırması neticesinde bir alçıtaşı fabrikasında var olan geleneksel yapının, rasyonel verimlilik esasına göre dizayn edilen bürokratik bir sistemle yer değiştirmesi sonucunda meydana gelen bürokratik ilişkileri inceler (Binay, 2008). Gouldner araştırması sonucunda iki bürokrasi türü arasındaki asimetrik güce dikkat çeker. Bu asimetrik durumun bir tarafında uzlaşmayı esas alan bürokratik yapı bulunurken diğer tarafta ceza merkezli bürokratik tür bulunur (Miyahara, 2000). Weber'in bürokrasiye ilişkin görüşlerini demir bir kafes olarak algılayan yaygın kanıya karşın; Gouldner, bürokrasiye farklı bir bakış açısı getirerek bürokrasinin her zaman baskıcı olmayabileceğini hatta bazen örgütsel eylemleri kolaylaştıran bir yapıya dönüşebileceğini vurgular (Adler, 2012). Kabul gören davranışların sınırlarını aşanlar açısından demir bir kafes olarak görülen bürokrasi, diğer bir bakış açısıyla örgütlerin ana gövdesine şekil veren, öncül bir yapı, geliştirilebilir bir fikir iskelesidir. Büyüyen her organizasyonun dönüşeceği nihai yapıyı temsil eden bürokrasi, kuralları çevreleyen temel iskeleti en iyi şekilde örnekler (Raadschelders, Gadot, Kisner, 2015).

Adler, (1999) yaptığı ampirik çalışmalara dayanarak bürokrasiye iyi ya da kötü niteliklerin atfedilmesinin yanlış bir kanı olduğunu belirtir. Adler'e göre iyi ya da kötü nitelikler bürokrasinin kendi tabiatından kaynaklanmaz. Bürokrasinin temel unsuru olan biçimlendirme örgütsel tasarımın iki boyutunu birbirinden ayırır. Bu yapılar teknik ve sosyal yapılardır. Teknik yapılar biçimlendirme derecesi ve bürokrasi düzeyinin bir sonucu olarak meydana gelirken yüksek ya da düşük düzeydeki bürokrasi etkinliği, görevlerin rütinsizleşme derecesine bağlıdır. Sosyal yapı ise bir

organizasyonun yapısal işlevlerine biçim verme şekliyle açıklanır (Theuvsen, 2004). Temel görevi rutin ve birincil amacı bu sebepten dolayı verimlilik olan kurumlar nispeten daha yüksek bürokratik yapılara sahipken temel amacı yenilik olan ve rutin olmayan işler yapan kurumlar ise daha az bürokratik yapıya sahiptirler (Adler, 1999).

Tablo 1: Örgütsel Tasarım Tipolojisi

	Sosyal Yapı		
	Kolaylaştırıcı		Engelleyici
	Düşük	Organik	Otokratik
	Seviye Bürokrasi	Organizasyon	Organizasyon
Teknik Yapı	Yüksek	Kolaylaştırıcı	Engelleyici
	Seviye Bürokrasi	Bürokrasi	Bürokrasi

Paul Adler & Bryan Borys. **Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive** (Administrative Science Quarterly, 1996), 41'den uyarlandı.

Bürokratik yapılar işlerin aksamayan bir düzen içerisinde dakik ve verimli olarak yürütülmesini sağlar bu durum rutin işlerin yerine getirilmesi için bürokratik yapıların daha uygun olduğunun göstergesidir ancak işlerin sürekli olarak belli prosedürler rehberliğinde yerine getirilmesi yaratıcılığı baskılar, çalışanlarda yabancılaşmaya ve düşük katılıma neden olur. Fazla bürokrasi çalışanların motivasyonunu düşürerek yeniliği azaltır. Bu çelişkili durum gösteriyor ki bürokratik hiyerarşi, işlemler ve çalışanlar iki farklı türde görevlerini yerine getirebilirler (Adler, 1999). İlk bürokrasi türü daha çok bilinen yönüyle engelleyici bürokrasi türüdür. Engelleyici bürokrasi türünde çalışanların özerkliği azdır. Kurallar çalışanların işten kaçmasını engellemek için tasarlanmıştır; kurallardan sapmalar istenmeyen bir durum olarak algılanır. Kurallar çalışanların mevzuata uygun davrandıklarını kontrol etme araçlarıdır. Engelleyici yaklaşım, uygulama sürecinde konumsal otorite ve yukarıdan-aşağı denetimi vurgulayan bir komuta ve kontrol kültürüne dayanmaktadır (Theuvsen, 2004). Engelleyici bürokrasilerde çalışanlar yönetilen, kontrol edilen ve motive edilecek varlıklar olarak görülür (Lawson, 2005). İkinci tür bürokrasinin amacı ise yetki vermektir. Bu tarz yapılar ve sistemler, hiyerarşik sistem içerisinde yukarıda bulunanların otoritesini güçlendirmek yerine, çalışanların işlerini desteklemeye çalışır. Prosedürler, en iyi uygulamaları belirlemek, iyileştirme fırsatlarını tanımlamak için

Çalışanların katılımını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (Adler, 1999). Bu noktada engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasındaki fark, normların, kuralların nasıl yorumlandığına, uygulandığına ve değerlendirildiğine dayanır. Asıl mesele kural ve işlemlerin esnek olup olmaması ve uyum sağlamaya uygun olup olmadıklarıdır. Ayrıca ilişkilere önem verilip verilmemesi de bu iki kavram arasındaki farkın anlaşılmasında belirleyici rol oynar (Lawson, 2005).

2.2.Bürokratik Bir rgt Olarak Okul

Okul temel olarak yapı ve normlarla karakterize edilen sosyal bir örgüttür (Willower, Carr, 1965). Formal yapı, örgüt yapısı içerisinde bulunan ofislerin, departmanların, pozisyonların ve programların bir şablon içerisinde tasarlanmasını sağlayan bir modeldir. Formal rgt yapısı genellikle, teknik ilişkilere bağlı karmaşık iletişim ağlarının koordinasyonu ve kontrolü olarak anlaşılmaktadır. Ancak modern toplumlarda formal yapılar kurumsallaşma bağlamında ortaya çıkmaktadır (Meyer ve Rowan, 1977). Modern toplumlarda, resmi örgütler kurallara tabidir: kurumlarda kaynakların paylaştırılması ve karar verme, kurumda yetki, öncelik ve planlama bir dizi kural ile yapılandırılır. Örgütsel kurallar, istikrarlı ilişki ve faaliyet örüntülerini oluşturan ve tanımlayan formal yapının bir parçasıdır (Zhau, 1993). Örgütlerin formal tarafı rasyonel sistemlerin bürokratik yapısından kaynaklanır. Rasyonel sistemlerde yetki hiyerarşisi, iş bölümü, uzmanlık, kural ve yönetmelikler bulunur. Bütün bunlar bürokrasinin karakteristik özellikleri ile ilişkilidir. Okullar da bürokratik örgütlere benzer şekilde bu özellikleri yapısında bulundurur (Bozkuş, 2014). Bu açıdan okullar, formal yapıları nedeniyle bürokrasi olarak kavramsallaştırılabilir (Punch, 1969, 44).

Örgütler sadece formal değil ayrıca kompleks olarak da adlandırılırlar. Kompleks olma durumu ise en az üç durumla yorumlanır: mesleki uzmanlaşma miktarı, mesleki eğitimi ve mesleki faaliyet. Organizasyonlar, hedeflerine ulaşmak için kullandıkları mesleki uzmanlık miktarına göre değişmektedir (Hage, Aiken, 1967) ve okullar mesleki uzmanlık gerektiren kurumlardır. Bu açıdan okullar hem formal hem de kompleks örgütlerdir ve her kompleks örgüt gibi belli bir miktarda bürokratik yapı gerektirirler. Bürokrasi, rasyonel bir yöntemle kurum içerisindeki tüm ilişki ve etkinlikleri hedeflere ulaşmayı mümkün kılacak şekilde belirler ve sıralar. Uzmanlaşmaya dayanan iş bölümü hiyerarşik yetkiyle birleştiğinde okul sistemi içerisinde müthiş örgütsel mekanizmalar oluşturur. Bürokratik bir örgüt olarak okul sistemi, bu sistem içerisinde inşa edilen yetki hiyerarşisinin ağırlığı ve teknik bilginin

gücüyle doğrulanan prosedürlerin kurallarını geliştirir. Bu kurallar, hiyerarşi içerisinde amaçlara ulaşmayı sağlayan ve daha önceden belirlenmiş rasyonel davranışları gerçekleştirmeye yöneliktir (Kimbrough ve Todd, 1967).

Okul, karmaşık ilgilere dayanan ve taleplerle muhattap olan heterojen bir faaliyet alanıdır. Çok sayıda ve genellikle çelişkili amaçlarla başa çıkma okullarda kurumsallaşma ihtiyacını yaratır ve her emir, her kuralla birlikte eğitim bürokrasisi biraz daha büyür. Böylece eğitim hiyerarşik, kurallara bağlı ve katı bir sistem haline gelir (Smith, Larimer, 2004, 729). Farklı ölçeklerdeki örgütler gibi okullar da, kaosun önlenmesi ve verimliliğin artırılması için uygun şekilde tasarlanmış resmi prosedürlere ve hiyerarşik yapılara ihtiyaç duyduklarından bürokratik yapılara sahiptir. Okulu oluşturan kurullar, öğretmenler, öğrenciler, müdür, müdür yardımcıları ve denetçilerin varlığı okulun yapısal olarak düzenlenmesini zorunlu hale getirir (Hoy, Sweatland, 2001). Bürokrasi, kişiler arası öznel ilişkilerden ziyade kural ve ilkelerle yapılandırılmış bağlantıları gerektirir. Bu durum okulu oluşturan üyelerde değişiklik olsa bile okulun bir kurum olarak devamlılık göstermesini sağlar. Yazılı kurallar, sonrakiler için her şeyin kayıt altına alınması, bu bürokratikleşmeyi sağlayan metodlardır (Madan, 2014).

Açık hedefler, kişisel faktörlerden ziyade pozisyonlara dayalı olarak yapılandırılmış ilişkiler, uygun teknoloji gibi faktörler okulun örgütsel özelliklerine ve bu örgütsel özellikler ise otorite ve kontrol yapılarının karakteristik niteliklerine işaret eder. Eğer bir örgüt öngörülmez ya da karar verme süreçlerinde irrasyonel olursa bu öngörülmezliğe ve irrasyonelliğe maruz kalanlar mağdur olurlar. Belirsizlikler kurum içindeki bölümler ya da aynı bölümler içinde bulunan kişiler arasında gerilimlere yol açar. Bu durum diğer örgütlerde olduğu gibi okul içinde geçerlidir (Bell, 1980).

Klasik teorisyenler, bürokratik bir şekilde sahip yapıların ve örgütsel kontrol süreçlerin rasyonel, verimli ve disiplinli davranışları teşvik edeceğine ve böylece iyi tanımlanmış hedeflere ulaşmaya olanak sağlayacağına inanmışlardır. Verimlilik, yetki alanı ve hiyerarşiye uygun olarak tasarlanmış bölümler, bu bölüm ve görevlere uygun olarak işe alınmış görevli uzmanlarla sağlanır. Görevlerinde uzman olan çalışanlar bilimsel olarak düzenlenmiş iş akışına ve komuta zincirine uygun disiplinli davranışların gösterilmesinden sorumludurlar. Bu açıdan kamu okulları klasik örgüt yaklaşımlarının karakteristik özelliklerini gösterir. Örneğin; iyi tanımlanmış yetki hiyerarşilerinin

(öğretmen, yönetici, müfettiş vb.), yasaklanan ve beklenen davranışların, iş bölümünün (branş öğretmenleri, yardımcılar vb.), mevkiler için gerekli uzmanlıkların (üniversite diploması...vb), kesin olarak tanımlanmış iş akışının bulunması okulların klasik örgütlerde bulunan özelliklerindendir (Hanson, 1976). Bürokratik bir kurum olan okul içerisindeki yapı, kurallar ve prosedürler hem öğretmenler hem de öğrenciler için okulun örgütsel yaşamı tanımlar. Okul içerisindeki eğitsel faaliyetler bir takım müfredatlar paralelinde, çalışmalar belli zaman çizelgelerine göre, davranışlar ise belli kurallara uygun olarak yerine getirilir (McGuigan, 2005). Ayrıca okulun mali yönetimi, ulaşım, gıda, sağlık ve sosyal hizmetler ve güvenlik önlemleri gibi eğitimsel olmayan alanlardaki görevlerin giderek karmaşıklaşması ve artması okul yönetiminin daha kompleks bir hal almasına neden olur. Bu nedenle öğretim yönetiminin bürokratikleşmesi sadece okulların öğretim çalışmalarının ölçeği ya da karmaşıklıkındaki büyüme ile açıklanamaz (Bidwell, 2001).

Kural ve yönetmeliklerin sayısı, bu kural ve yönetmeliklerin davranışları kontrol etme derecesi, uzmanlaşmış personel sayısı, yetki hiyerarşisinin basamakları konularındaki artışlar bürokratik büyümenin nedenleri arasında yer alır. Bu bürokratik faktörlerden herhangi biri diğerlerinden bağımsız olarak artabilir ve bu bağımsız artış diğer faktörlerde de artmaya neden olabilir. Okulların bürokratik yapılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri de okul büyüklüğüdür. Öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak okulda görev alan öğretmen ve diğer çalışanların sayısı değişir ve bu değişim yapılan işin de artmasına neden olur (Harper, 1965). Artan öğrenci sayısı ile sınıf ve bölümler büyür, farklı akademik programlara ihtiyaç duyulur, iyileştirici çalışmalar ve disiplin problemleri önemli hale gelirken yönetsel faaliyetler karmaşıklaşır. Bunların neticesinde öğretmenlerin eylemleri doğrudan yönetici yerine kurallar tarafından yönlendirilir (Anderson, 1968). Boyutsal artışın beraberinde getirdiği sorunların çözümü için durumlara uygun bir takım çözüm formülleri geliştirilir. Bu yararlı formüller sayesinde her problem durumunda yöneticiye danışmadan çalışanlar tarafından uygulanabilecek çözüm yolları geliştirilir ancak artan düzenlemeler bürokrasinin büyümesine neden olur. Okulların bürokrasi boyutuna etki eden bir başka durum da okulların fonksiyonlarında meydana gelen değişimdir. Geçmişte okulların görevleri derslerin öğretilmesiyle sınırlıyken günümüzde mesleki kurslar, müfredat dışı programlar gibi çeşitli faaliyetler okullar tarafından yürütülür. Bu durum okulun rolünü arttırarak okulun bürokrasi boyutunda büyümeye neden olur. Okulların diğer

bürokratik kurumlarla olan ilişkisi, içinde bulunduğu çevre yapısal olarak okulları etkiler. Büyük kentlerde yer alan okullar kırsal kesimlerde yer alanlara göre daha yoğun bürokratik yapılar gerektirir (Harper, 1965).

2.2.1. Okul Doğasına Uygun Bürokrasi Tasarımı

Sosyal bir sistemi diğerlerinden ayıran en önemli özelliği gerçekleştirmeyi hedeflediği öncelikli amacıdır. Bu kriter örgütün hem iç yapısı hem de dış ilişkileri açısından bir anlam ifade etmektedir (Parsons, 1956). Okul, sosyal açıdan farklılıklar, amaçsal olarak birliktelikleri ifade eder. Ancak bu amaçsal birliktelik, endüstriyel bir kurumun amaçsal birlikteliğinden farklıdır. Okulun amacı bir fabrika gibi ortak tek bir ürün ortaya koymak değildir. Ortaya konan ürün, okulun yapısındaki farklılıklar kadar çeşitlidir. Birliktelikler tek düze bir üründen ziyade menfaatler, amaçlar, araç ve faaliyetlerdeki birlikteliği ifade etmektedir (Gilbert, 1906). Bu nedenle, okulun örgüt yapısı, dikey çalışma gruplarının ve yatay bölümlerin bütünlüğü ve organizasyon yapılanması, mevki, güç, iletişim ağı, diğer düzenli ve teknik iç organizasyonlar, sosyal psikoloji ve diğer resmi olmayan bölümler dahil olmak üzere bir çok faktörle ilişkilidir (Chen, 2005'den aktaran Dongjiao, 2015).

Kurumlar bürokrasi ve hiyerarşiyle ilgilidir ve bürokratik unsurlar, pek çok örgütlenme biçiminde farklı derecelerde ve farklı kombinasyonlarda bulunabilir (Ahrme, 1994, 88). Bir örgüt formunu ifade eden bürokrasi katı bir şekilde yapılandırılmış iş bölümü, hız, netlik, verimlilik, düzenlilik, hiyerarşik denetleme, dayatlandırılmış kural ve prosedürler gibi Weber tarafından belirtilen temel ilkelere dayanır. Her ne kadar Mintzberg'in okullara ve üniversitelere uygulanabilir profesyonel bürokrasi anlayışı klasik bürokrasi yaklaşımının bir antitezi olarak değerlendirilse de iş süreçlerinin standardizasyonu ve öngörülebilirliğine yönelik temel kavramlar, bireysel bir hareket alanı sağlamakla birlikte Mintzberg'in profesyonel bürokrasi yaklaşımında da varlığını korumaktadır (Scheerens, Glas, Thomas, 2007, 77)

Diğer kurumlar gibi okulların da kaosu önlemek, verimliliği arttırmak için bürokratik yapıları ve bu bürokratik yapıların gerektirdiği resmi prosedürleri ve hiyerarşik yapıları vardır (Hoy, 2002). Ancak idari yönetimler yönlendirilebilir yapılardır ve bu yapılar öğrenci ve öğretmenlerin yararına olacak ve öğrenci başarısını sağlayacak şekilde tasarlanabilirler (Hoy, Sweetland ve Sinden, 2004). Okulların eğitim veren

kurumların ötesinde öğrencilerin daha etkili ve güçlü yollar öğrenmesini sağlayan yapılara dönüşmesi isteniyorsa: öğrencileri tanımak için yeteri kadar kişiselleştirilmiş, profesyonel olarak hazırlanan ve desteklenen öğretmenler tarafından yönetilen ve kadrosu oluşturulan, öğretme ve öğrenmeye öncelikli olarak yatırımın yapıldığı okullar yaratılmadır. Bu yaklaşım, okulların yarı-vasıflı montaj hattı çalışanları olarak muamele gören öğretmenler ile öğrencilerin toplumdaki yerleri için işlendiği hiyerarşik fabrika modeline benzeyen kurumlardan, farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak öğrencilerin bilgili öğretmenler tarafından desteklendiği profesyonel topluluklara dönüşmesini gerektirir (Hammond, 1995). Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan bürokratik örgütlenme şekli, okulların yönetiminde de kendini hissettirmiştir. Endüstri tolumunun okul müfredatı bile bürokratik, kontrol odaklı, mekanik ve tepeden kontrol edilip düzenlenen bir karakterdeyken ilerleyen dönemlerde çağın gereklerine uygun bir eğitim sunumuna imkan veren yeni yönetim anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu yönetim anlayışlarının en temel özelliği her bir birimin katı bir bürokrasi içinde mümkün olmayan yönetsel özerkliğe sahip olmasıdır (Beare, 2001, 66).

Okullar iş bölümüne göre tasarlanan ve bu iş bölümünün doğal bir sonucu olarak farklı uzmanlık alanlarına sahip çalışanların bulunduğu kurumlardır. Eğer bir kurum amaçlarına ulaşmak için belli alanlarda uzmanlaşmış insan emeğine ihtiyaç duyuyorsa bu çalışanların uzmanlık becerilerini kullanmalarına izin vermeli yani ilgili kişilere uygun nitelikte özerklik sağlamalıdır. Özerklik, harici bir kurum tarafından kontrol edilmeyen davranış olarak tanımlanır. Bu açıdan kapsamı ve miktarı okuldan okula farklılık gösterse de öğretmenler sınıf içindeki eylemleri açısından özerktirler (Katz, 1964). Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve öğrencilerle olan etkileşimlerinin doğası, okulun amaçlarına ulaşması noktasında neredeyse tamamen etkili olan belirleyici bir faktördür (Anderson, 1966). Mintzberg'e (1980) göre okullar genellikle profesyonel bürokrasi türündeki yapıya sahiptir. Bu yapılarda profesyonel olarak adlandırılan uzmanlara işleriyle ilgili konularda önemli ölçüde özerklik sağlanır. Öğretmen sınıf içinde yalnız çalışır, nispeten meslektaşlarından ve üstlerinden gizlenir, böylece sınıf sınırları içinde geniş bir takdir yetkisine sahiptir. Bu nedenle profesyonel rolündeki öğretmenler, kendi işlerini kontrol etmekle kalmaz, aynı zamanda organizasyonun idari aygıtının kolektif kontrolünü de sürdürürler.

Öğretmenler, uzmanlık alanlarıyla ilgili yetenek ve deneyimlerinden ötürü öğretme ve öğrenme süreçlerinde nihai otorite olduklarını hissetme eğilimindedirler. Ayrıca

öğrenme sürecini kendi seçtikleri biçimde düzenleme hakkına sahip olduklarını düşünürler. Dahası gayri şahsi kuralların ve rasyonel iletişim ağının etkisi sınıfın kapısına kadardır. Bu kapının ardında öğretmenler kendi kişisel, esnek kurallarını oluşturmaya başlarlar (Hanson, 1976). Bu nedenle denilebilir ki okulların yapısal ve beşeri unsurları aynı talebe farklı cevaplar vermeyi gerektirebilir. Tablo 2’ de, örgütsel ihtiyaçların sebebi ve bu ihtiyaçlara verilen örgütsel ve profesyonel cevaplar aradaki benzerlik ve farklılıklar anlaşılır biçimde özetlenmiştir.

Tablo 2: Örgütsel İhtiyaçlara Cevap Şekilleri

Yönetici Davranışları	Talebin Mantıksal Temeli	Örgütsel Cevap	Profesyonel Cevap
1.Karar Verir	Sorumluluk	Hiyerarşik Yetki	Beceriler ve Bilgi
2.Personeli Tahsis Eder	Özel Alanlar Geliştirme	İş Bölümü	Entegre İşleyiş
3.Kontrol Eder ve Öngörür	İnsan Hatası	Belirtilen Davranış	Davranışsal Alternatifler
4.Kaynakları Korur	Verimlilik	Tanımlanmış Prosedürler	Adapte Olabilirlik
5.Kişilerarası İlişkiler Kurar	Eşitlik	Gayri Şahsilik	Bireysel Kişiyi Vurgular
6.Değerlendirir	Performans Kriterleri	Yeterlilik	Yeterlilik

D. A. MacKAY, **Using Professional Talent in a School Organization (Organization and Human Behavior: Focus on Schools,** (McGraw-Hill Book Company, 1969), 231’den uyarlandı.

Ayrıca öğretmenlerin okul müdürünün talimatlarına cevap veremeyeceği durumlar vardır. Bu noktada denilebilir ki, öğretmenlerin öğretim süreçlerini çevreleyen özerk bir durumları vardır ve okulun öğretime yönelik misyonu öğretmenlerin profesyonelliğinin örgütlenme gücü haline gelirken, verimli kaynak tahsisi ve rasyonel planlama prosedürleri ihtiyacı yöneticiler için örgütleyici güç haline gelir. Yani okul için iki örgütsel kontrol kaynağının varlığından söz edilebilir: bunlar resmi bürokratik geleneğe dayanan resmi bir otorite ve öğretmenlerin gayri resmi profesyonelliğine dayanan özerklikleridir (Hanson, 1976).

Lee ve Burkam (2000) ise okulu üç boyut üzerinden incelemişlerdir. Bu boyutlar; sosyal organizasyon (öğretmen-öğrenci ilişkileri sosyal sermaye, toplumsal ilişkiler...vb), akademik organizasyon (müfredat odaklanma, öğrenci öğrenmesi...vb) ve okul yapısıdır (kayıtlı öğrenci sayısı, kentsel konum, sosyoekonomik yapı...vb). Başka bir bakış açısıyla okullar, bireysel aktörlerin maksatları, uzlaşıları ve stratejileriyle açıklanan yapısal varyasyonların sorunlu ve gerilimli oluşumlarıdır. Her okul için geçerli değişmez bir okul yapısından ziyade, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler (ebeveynler, denetleyici personel ve yardımcı personeller) arasında kolektif ve genellikle örtülü kalacak durumların bir ürünü olarak değişebilen bir yapıdan söz edilebilir. Kısacası okul söz konusu olduğunda, genel ve katı bir yapıdan bahsedilemez (Tyler, 1985).

Okullar, okulun kendi özel koşullarından kaynaklanan niteliklerden ötürü kavramsal olarak netleştirilmesi zor kurumlardır. Bu nitelikler okulu kavramsal olarak karmaşıktırırken yönetilmesini de güçleştirir. Öğretmen özerkliği, sosyal, akademik ve örgütsel özellikler gibi unsurların okulun yapısal kodlarına dahil edilmesi ve buna uygun bürokratik bir tasarımla yönetilmesi gerekir. Bu amaçla Adler ve Borys (1996) tarafından geliştirilen zorlayıcı ve kolaylaştırıcı bürokrasi yaklaşımı Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından okullara uyarlanarak farklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bürokrasinin olumlu sonuçlarına ulaşmayı sağlarken, olumsuz sonuçlarını elemeyi amaçlayan bu yaklaşımın; biçimlendirme ve merkezileşme olmak üzere iki odak noktası bulunmaktadır. Merkezileşme ve biçimlendirme karakterlerininse kolaylaştırıcı ve engelleyici olarak iki farklı türde nitelenmesiyle dört farklı bürokratik okul yapısı belirlemişlerdir. Bu dört farklı bürokratik okul yapısı türü Tablo 3’de özetlenmiştir.

Kolaylaştırıcı biçimlendirme: Problemlerin çözümünde engellemek yerine yardımcı olan yönetsel kurallar.

Engelleyici biçimlendirme: Yönetimsel kuralların cezalandırıcı ve kısıtlayıcı olması.

Kolaylaştırıcı merkezileşme: Yönetimsel hiyerarşinin öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırması.

Engelleyici merkezileşme: Yönetimsel hiyerarşinin yeniliği engellemesi ve kontrol aracı olması.

Tablo 3: Okul Bürokrasisine İlişkin Bir Tipolojisi

	<u>Biçimlendirme</u>	
	<u>Kolaylaştırıcı</u>	<u>Engelleyici</u>
Kolaylaştırıcı	Kolaylaştırıcı	Kurallara Bağlı
	Bürokrasi	Bürokrasi
<u>Merkezileşme</u>	Hiyerarşik	Engelleyici
Engelleyici	Bürokrasi	Bürokrasi

Wayne. K. Hoy & Scott R. Sweetland, **Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures** (Educational Administration Quarterly, 2001), 302'den uyarlandı.

Bürokratik yapının kolaylaştırılması, biçimlendirme ve merkezileşme ile şekillenen bir forma sahiptir. Bu yapılar itaate zorlayan katı ve engelleyici eylemlerin aksine sorunların çözümünde yol gösteren ve yardımcı olan kurallar, düzenlemeler ve prosedürleri barındırır. Kolaylaştırıcı biçimlendirmeyi tamamlayan kolaylaştırıcı merkezileşme astları işlerinde yardımcı olan hiyerarşik yapılardır. Bu iki bürokratik özellik kolaylaştırıcı nitelikteki bir bürokrasi türünün oluşmasını sağlar (Hoy, Sweetland, 2001).

2.2.1.1. Biçimlendirme

Bürokratik örgütlerin kullandıkları bir kontrol şekli olan biçimlendirme, kararları ve iş süreçlerini ele almak için kodlanmış kurallar, prosedürler ya da davranış reçetelerinin derecesini ifade eder. Biçimlendirilmiş sosyal sistemlerde kullanılan davranış kodlarıyla davranışların programlanması arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu sayede elde edilecek performansın öngörülebilirliği artar (Pierce, Delbecq, 1977). Biçimlendirme, örgütlerin karışıklığı engellemek için kesin bir yapı kazanmalarını sağlayan uygulamalardır. Biçimlendirme sayesinde herkes, her olayda ne yapacağını kesin olarak bilir. Bu açıdan davranışların biçimlendirmesi, kurumların çalışma süreçlerini standartlaştırdığı tasarım parametreleridir (Mintzberg, 1979).

Kurallar, rolleri belirleyen ve bu rollerin koordine edilmesini sağlayan bürokrasi araçlarıdır (Balle, 1999). Biçimlendirme ise bu kuralların ve prosedürlerin kapsamı

ifade eder ve Weber'in ideal tip bürokrasisinin merkezi özelliğini oluşturur. Biçimlendirme bir örgütsel teknoloji olarak ele alındığında, biçimlendirmenin derecesi kadar biçimlendirmenin türünün de önemli olduğu görülür (Adler, Borys, 1996). Davranışlar üç şekilde biçimlendirilir:

1. İşe göre biçimlendirme: Bu durumda, organizasyon davranış kurallarını işin kendisine atfeder ve resmi iş tanımında bunları belirtir. Görev alacak kişiye işi ile ilgili hangi adımları, hangi sırayla, ne zaman ve nerede atacağı ifade edilir.
2. İş akışına göre biçimlendirme: Kurumun davranış özelliklerini pozisyonun kendisine atfetmek yerine, işin seyrine göre şekillenmesini tercih etmektedir.
3. Kurallara göre biçimlendirme: Son olarak, davranışları işin kendisine veya iş akışına göre biçimlendirmekten ziyade, organizasyon, tüm durumlara (tüm işlere, tüm iş akışlarına, tüm çalışanlara) göre kurallar belirlemektedir. Bu kurallar kimin neyi, ne zaman, nerede, kime karşı veya kimin izni ile yapıp yapamayacağını belirler (Mintzberg, 1979).

Çoğu kişi kuralları bireysel özgürlüğü kısıtlayıcı olarak görse de organize edilmiş bir ortamda davranışlarına referans olması açısından kurallara ihtiyaç duyar (Balle, 1999). Çalışanların görevlerini yerine getirmeleri sağlamak amacıyla geliştirilen biçimlendirme iki genel tipte tasarlanabilir. Biçimlendirme çalışanların görevlerine hakim olmaları kolaylaştıracak bir formda geliştirilebileceği gibi onları itaat etmeye ve çaba göstermeye zorlayacak biçimde de geliştirilebilir (Adler, Borys, 1996). Engelleyici biçimlendirme, astları itaat etmeye zorlama amacındaki prosedürler, kurallar ve yönetmelikler bütünüdür. Ancak bu şekildeki bir uygulama katılımdan ziyade yabancılaşma yaratma eğilimindedir.

Engelleyici kurallar ve prosedürler üretken uygulamaları teşvik etmek ve desteklemenin aksine, kısıtlayıcı ve cezalandırıcıdır. Engelleyici biçimlendirme bağlı çalışanların örgütsel öğrenmelere ulaşımını sağlamak yerine, astları itaate zorlamak için tasarlanmıştır (Hoy, Sweetland, 2000). Kontrol etmeye dayanan ve engelleyici biçimlendirmeyi arttırmaya yönelik, yönetsel mantık hakimiyeti etkili uygulamaların yoksunluğuna ve dirence neden olarak mesleki uyum ve özerkliği azaltır, bunların doğal bir sonucu olarak kontrol mantığının artması muhtemeldir (Morquin, Ologeanu-Taddei, 2016).

Bıçimlendirme alışanların katılımını zayıflatır, memnuniyetsizliğini arttırır ve yeniliği de sınırlandırır. Çünkü bıçimlendirilmiş ortamlarda çalışanlar yenilik gerektiren, rutin olmayan gevlere katkı sağlamak için çok az motivasyona sahip olurlar (Adler, Borys, 1996). Engelleyici forma sahip kurumlarda çalışanlar, üstlerine sunmak için çok az yeterliliğe sahiptirler. İyi ve sağlam kararlar verme noktasında çalışanlara güvenilmez bu nedenle yakın denetime tabidirler. Profesyonellik ile ilgili beklenti ve standartlar, özellikle karar verme sürecinde astlara takdir yetkisi ve bazı konularda özerklik sunma engelleyici yapıların yetersiz olduğu konulardır (Lawson, 2005). Ayrıca rgtsel uygulamalar açısından önemli olan esneklik anlayışı, kural ve prosedürlerin değiştirilmesi engelleyici yapılarda g dengesi açısından tehdit unsuru olarak algılanır (Hoy, Sweetland, 2000).

Prosedürler alışma süreçlerinin hatasız olmasını sağlamak yerine çalışanların beklenmeyen durumlarla daha etkili bir bıimde başa çıkmasını sağlayacak şekilde tasarlanabilirler (Adler, Borys, 1996). Bu durumda kural ve prosedürlerin esnek olması gerekir. Çünkü kurallar ve prosedürler ne kadar sınırlayıcı ise yeni durumlarla başa çıkma olasılığı o denli az olur. Kolaylaştırıcı bıimlendirmeler, çalışanlara görevleriyle ilgili sorunlarda yardımcı olmayı sağlayan kural ve prosedürler takımıdır (Hoy, Sweetland, 2000).

Bir organizasyon içerisinde iletişim iki yönlü veya yukarıdan aşağıya olabilir. Sorunlar fırsat veya sınırlamalar olarak görülebilir ya da farklılıklar bir tarafta hoş görülürken öbür tarafta şüpheyle karşılanabilir. Temel iki farklı bakış açısının yönlendirdiği bu algılar kolaylaştırıcı ve engelleyici bıimlendirme türlerinin oluşmasına yol açar. Umulmadık durumlar kolaylaştırıcı bıimlendirmede hoş karşılanırken engelleyici türde korkuyla karşılanır (Sinden, 2012). Tablo 4’de kolaylaştırıcı ve engelleyici bıimlendirme türlerine ait özellikler karşılaştırılmıştır.

Tablo 4: Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Bıimlendirmenin Karşılaştırılması

Kolaylaştırıcı Kural ve	Engelleyici Kural ve
Prosedürlerin zellikleri	Prosedürlerin zellikleri
Etkileşimli diyalogu kolaylaştırır	çift yönlü etkileşimi engeller

Tablo 4-devam

Sorunlar fırsat olarak görülür	Sorunlar hoş karşılanmaz
Güveni artırır	Güvensizliği artırır
Farklılıklara değer verir	Fikir birliğine zorlar
Hatalardan öğrenir	Hataları cezalandırır
Beklenmeyen durumları hoş karşılar	Beklenmeyen durumlardan korkar
Problem çözmeyi kolaylaştırır	Körü körüne kuralları uygular

Wayne K. Hoy & Scott R. Sweetland, **Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures.** (Educational Administration Quarterly, 2001), 299’den uyarlandı.

Kolaylaştırıcı uygulamalar, etkileşimli diyalogu gerekli görür, sorunları fırsat olarak değerlendirir, güveni artırır, farklılıklara değer verir, hatalardan öğrenir, beklenmedik durumları hoş karşılar; özetle problem çözmeyi kolaylaştırır. İki yönlü iletişimi engelleyen, tepeden inme, tek taraflı, otokratik, güvensizliği arttıran, itaat etmeyi bekleyen engelleyici prosedürlerin aksine kolaylaştırıcı biçimlendirmelerde güven, katılım ve işbirliği değerlidir. Özetlemek gerekirse engelleyici ve kolaylaştırıcı biçimlendirme birbirinden farklı özelliklere sahiptir, farklı tasarım süreçleri ile gelişir ve farklı örgütsel bağlamlar gerektirir (Hoy, Sweetland, 2000).

2.2.1.2 Merkezileşme

Merkezileşmenin derecesi gücün pozisyonlar arasındaki dağılımın bir ölçüdür iki kavramla ifade edilebilir, bunlardan ilki kurum içindeki pozisyon sahiplerinin kararlara katılma derecesi diğeri ise yetki hiyerarşisidir (Hage, Aiken, 1967). Bürokratik bir organizasyondaki karar verme gücü tam olarak, örgütün içsel politik sabitliğinin, organizasyonun işlevsel amaçlarının başarısına tercih edildiği noktada bulunur. Merkezileşmenin bir sonucu olarak kararları veren, yorumlayan, tamamlayan ve yeni bir kural oluşturan ya da kuralları değiştiren güç, kuralların uygulandığı yerin dışındadır (Crozier, 2010). Yetkinin merkezileşmesi, çalışanların karar alma süreçlerine katılmasının bir göstergesidir. Yüksek merkezileşmede, karar verme çok az sayıda kişinin elinde bulunurken, düşük merkezileşmiş yapılarda karar verme yetkisi dağınıktır (Hoy, Sweetland, 2000). Kurum içerisindeki pozisyon sahiplerinin

görevleriyle ilgili karar vermelerine müsaade edilmesi yetki hiyerarşisine daha az bağlı olduğu anlamına gelir (Hage, Aiken, 1967).

Karar verme yetkisine sahip olan bütün güçlerin, örgüt içerisinde tek bir noktada bulunması yapıyı merkezileştirir. Merkezileşme, bir örgütte karar vermeyi koordine etmenin en sıkı yoludur bu sayede tüm kararlar tek bir aktör tarafından, bir beyinde yapılır ve daha sonra da doğrudan kontrol ile uygulanır (Mintzberg, 1979). Bir örgütün hedeflerini özerk olarak tanımlama yeteneğinin olması önemli bir noktadır. Hedefler dışsal olarak belirlenirse ve kararlar bağımsız olarak verilemezse, organizasyonların kendi kimliklerini geliştirmeye yönelik fırsatları sınırlandırır. Örgütler elbette karar alma süreçlerinde bağımsız değildirler. Yasal normlar, politik kısıtlamalar ve ekonomik sınırlamalar ile toplumun parçasıdır (Kühl, 2013).

Yetki hiyerarşisi, yüksek merkezileşme okul örgütlerinin klasik özelliğidir. Yetki üstte toplanır ve komuta zincirinden aşağıya doğru iner. Yüksek merkezileşme genellikle zorlayıcıdır. Üstlerin emirleri soru sormadan yerine getirilir. Hiyerarşinin amacı disiplin ve itaati sağlamaktır (Hoy, Sweetland, 2001). Görevlerin rutin olarak tayin edildiği, çok az eylemin üstün onayı olmaksızın gerçekleştirilebiliyor oluşu katı hiyerarşik otoritenin karakteristik özellikleridir. Güç dağılımının ikinci bir önemli özelliği ise çalışanların amaç belirleme ve karar alma süreçlerine katılmasının derecesidir. Yetki dağılımı ve karar alma süreçlerine katılım merkezileşmenin işlevselleştirilmesi açısından kavramsal bir temel oluşturur (Hoy, 1983).

Birçok örgütte olduğu gibi eğitim kurumlarında da bir emir komuta zinciri olduğunu anlamak önemlidir. Geniş bir paydaş görüşü eğitimle ilgili konularda karar vermede rol oynar. Özellikle öğrencilere en yakın olanların karar verme konularında yetkilendirilmelidir. Paylaşılmış karar verme iklimi, hem daha fazla destek elde etmeyi hem de sorumluluğun paylaşılmasını sağlar. Karar verme süreçlerine öğretmenlerin aktif olarak katılması; güçlenmelerine, risk almalarına katkı sağlar ve okulun değişmesini kolaylaştırır. Ancak bu noktada her örgütte var olan iki gerçekle yüzleşmek gerekir. Bunlardan ilki önemli ve farklı roller oynayan okulun dışındaki bürokratik faktörler, ikincisi ise okulun kendi yapısından kaynaklanan ve karar verme sürecinde etkili olan iç bürokratik yapıdır (Fiore, Joseph, 2005, 129). Bu iki gerçeklik okul yöneticileri tarafından tam olarak anlaşılıp etkili bir biçimde bir araya getirilmelidir. Böylece karar verme süreçleri verimli hale getirilebilir.

Tablo 5’de kolaylaştırıcı ve engelleyici nitelikteki merkezileşmenin özellikleri verilmiştir.

Tablo 5: Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Merkezileşmenin Karşılaştırılması

Kolaylaştırıcı Hiyerarşinin Özellikleri	Engelleyici Hiyerarşinin Özellikleri
Sorunları çözmeyi kolaylaştırır	Sorunları çözmeyi zorlaştırır
İşbirliğini kolaylaştırır	Kontrolü artırır
İşbirlikçi	Otokratik
Esnek	Katı
Yeniliği teşvik eder	Yenilikten kaçınır
Paydaşları korur	Astları disipline eder

Wayne K. Hoy & Scott R. Sweetland, **Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures** (Educational Administration Quarterly, 2001), 301’den uyarlandı.

Merkezileşmeyi engelleyici merkezileşme ve kolaylaştırıcı merkezileşme olarak ele alan Hoy ve Sweetland (2000, 2001), zorlayıcı merkezileşmeyi, katılımcıların sorunları çözmelerine ve işlerini yapmasına yardımcı olan bir yapıdan ziyade, yönetme ve hiyerarşinin baskın olduğu bir sistem olarak ifade ederler. Bu tür yapılarda hiyerarşi yeniliği engeller ve yöneticiler çalışanları kontrol etmek için yetkilerini kullanırlar. Profesyonel çalışmaların yukardan aşağıya kontrol edildiği okullarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde yapay standartların bürokratik oyunlarını oynamaya zorlanan öğretmenler, genellikle direnç noktaları oluştururlar (Hoy, 1983). Kolaylaştırıcı merkezileşme, bu durumun aksine, çalışanların işlerini engellemek yerine onların sorunlarını çözmeye yardımcı olur. Hiyerarşinin kolaylaştırılması çalışanların kendilerini güven içinde hissettikleri, profesyonel rollerine göre güç kullanabilecekleri bir otorite karışımıdır. Esnek, işbirlikçi olan kolaylaştırıcı merkezileşme biçiminde, yöneticiler yetki ve güçlerini öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak yapıları tasarlamak ve öğretmenleri korumak için kullanırlar. Merkezileşmenin işlevsel bozukluklarından kurtulmanın anahtarı, onu ortadan kaldırmaya çalışmak yerine, hiyerarşinin türünü değiştirmektir. Bunun için de engellenmenin yerine kolaylaştıran yapıların geliştirilmesi gerekir (Hoy, Sweetland, 2001).

2.3. Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi

Merton'a (1965) göre kuralların, dikkati organizasyonun hedeflerinden uzaklaştırma, içselleştirilme ve bunların birer sonucu olarak durumlar arasında ayırım yapmaksızın uygulanma eğilimi vardır. Organizasyon, yeni bir görev ya da teknoloji değişikliği ile karşılaştığında daha önceden tecrübe edilmiş yöntemlerin sert savunması ve yenilik direnciyle karşılaşır. Ayrıca bürokratik sınırlamalar örgüt üyelerinin bireysel kişilikleri üzerinde de oldukça etkilidir. Kişiler farklı eylemler gerektiren durumlarda gayri şahsilik ilkesinin sonucu olarak sadece yazılı kuralları uygularlar ki bu durum kurumun yeni durumlar ve taleplere adapte olması noktasında büyüyen bir yetersizliğe yol açar. Okul özelinde gayri şahsilik ilkesi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin resmiliği olarak yorumlanabilir. Bu ilke bütün öğrencilere benzer şekilde davranılması sonucunu yaratır (Anderson, 1968). Ancak okullar birbirinden farklı öğrenme ihtiyaçları ve tarzları olan öğrencilerden oluşur ve bu durum aynı yöntemlerin kararlı bir şekilde uygulanmasının ötesinde esnek, farklı durumlara gerektirdiğince uyum sağlayabilen yapılar gerektirir. Bu nedenle okulun kurumsal yapısının ve öğrenmeye yönelik hedeflerinin gerektirdiklerinin uzlaştırılması daha kolaylaştırıcı yapıların kurulması ve sürdürülmesi konusunda yol gösterici olabilir.

Bürokratik kurallar ve yönetmeliklerin standartlaşmasından kaynaklanan tekdüzelilik ve eylem istikrarı, eşit ve adil muameleyi sağlar, bu sayede personel değişse bile düzenlemeler devamlılık gösterir. Ancak kurallar, önceden hesaplanmış durumlara cevap verecek yapılar oluşturur. Kolaylaştırıcı bürokrasiler, değişiklikleri ve gerekli ihtimalleri dikkate alarak, yeni bir durumla karşılaşıldığında doğal bir reaksiyon olarak kuralların gelişmesine izin verilmelidir (Sinden, 2002). Kurumlar önceden tahmin edilen durumlara göre yapılandırılan düzenlemeler yerine dinamik olarak sağlam ve uyarlanabilir davranışlar üretebilirler. Bu açıdan bürokrasilerin davranışlara göre değişebileceği düşünülebilir. Tahmin edilemez durumların gerektirdiği değişimler açısından bürokratik yapılar esnekliğe ihtiyaç duyar. Bu sayede örgüt bünyesinde gerçekleşen değişimler kendi deneyimlerinden öğrenmeyi ve sürekli uyum sağlamayı mümkün kılar. Bu durum örgütsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır (Gershenson, 2008).

Kolaylaştırıcı okul bürokrasileri, yetki hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler sistemlerinin okulun öğrenme ve öğretme görevlerine engel olmak yerine yardımcı oldukları modellerdir. Kolaylaştırıcı okul yapısında, müdürler ve öğretmenler ayırt

edici rollerini korurken tanınan yetki sınırlarına uygun olarak işbirliği içinde çalışırlar. Kurallar ve düzenlemeler sorunların çözümüne yardımcı olan birer esnek rehber niteliğindedir. Hiyerarşi, kurallar ve prosedürler yöneticileri gücünü arttırmak yerine öğretmenlerin çalışmalarına yardımcı olmak için vardır. Kolaylaştırıcı okul yapıları güven ortamında gelişirler ve öğretmenler, okula ve okulun görevlerine aktif olarak bağlıdırlar (Hoy, 2002).

Bürokrasinin kolaylaştırılması, kuralların, prosedürlerin ve politikaların; çalışanları yalnızca uymaya zorlaması yerine sorunları çözmeye yönlendirmesidir. Bu yapılar çalışanların yeteneklerini en üst düzeyde kullanmasını destekleyen hiyerarşik düzenlerin kurulmasını gerektirir (Hoy, Sweetland, 2001). Hiyerarşik konumuna bakılmaksızın, çalışanların uzmanlıkları göz önüne alınarak problem çözme süreçlerine katılmaları teşvik edilir ve kurallar büyük bir sadakatle takip edilmesi gereken prosedürler yerine rehberlik edeci olarak görülür (Isherwood, Hoy, 1973). Okul yapılarını etkin kılan bu tasarım, sorunları çözmek için geleneksel araçların dışında yaratıcı ve inovatif alternatifleri göz önünde bulundurur. Öğretmenler karar alma süreçlerine katıldığı ve mesleki faaliyetlerin teşvik edildiği bu okul yapılarını daha etkili ve kolaylaştırıcı olarak algırlar (Gray, 2011). Bürokrasilerin kolaylaştırılması, çalışanlarının kendilerine güven ve gurur duymalarını sağlar. Kolaylaştırıcı yapılar, çalışanların işlerini bağlılıklarını arttıracak ve gelişimlerini desteleyecek şekilde yerine getirmelerine izin verir (Morales, 2016).

2.4. Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisinin Oluşturucu Unsurları

Kolaylaştırıcı okul yapılarını inşa etme okul organizasyonunun kalitesini arttıracak bir anahtardır (Sidden, 2004). Kolaylaştırıcı okul yapıları, öğretmenlerin kendi aralarında ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerinde güveni özendirir; bireylerin kendilerini korumak için gerçeği manipüle etmelerini, gereksiz ve işlevsiz hale getirir, rol çatışmasını sınırlandırır. Güven, doğruluk ve sınırlı rol çatışması kolaylaştırıcı okul yapılarının ayrıt edici özelliğidir. Güven ve kolaylaştırıcı okul bürokrasileri karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki kavramlardır. Bu yapılar yöneticilere olan güveni kolaylaştırırken; güven, kolaylaştırıcı bürokrasilerini güçlendirir (Hoy, Sweetland, 2001).

Farkındalık kavramı kolaylaştırıcı yapıların bir başka tamamlayıcısı olarak ele alınabilir. Bu iki kavram birbirleriyle ilgi olup birbirlerine benzer nitelikler

gerektirirler (Hoy, 2002). Farkındalık, kolaylaştırıcı okul yapılarını sağlamak açısından önemli bir bileşendir (Morales, 2016). Farklılıklarından çok ortak noktaları olan bu iki kavram benzer süreç ve prosedürlere odaklansalar da aralarında bazı noktalarda farklılıklar bulunur. Yine de bu iki kavramın birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir (Hoy, Sweetland, 2001). Ayrıca farkındalık kurum içindeki güven ve liderlik rollerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesini de kolaylaştırır. Farkındalık organizasyon içinde güvene dayalı ilişkileri geliştirir. Liderin kendi tepkilerini anlaması ve bu doğrultuda hareket etmesi, kurum içinde olup bitenlere karşı bir farkındalık geliştirmesi ve farklı stratejiler seçmesi örgüt içinde güven inşa eder (Beveragea ve diğ., 2014). Farkındalık örgüt içi güvenin yanı sıra liderlik görevlerini yerine getirmesi sırasında kişinin kendine güvenmesini sağlar ve okul liderleri için bir yenilenme duygusu yaratır (Wells, 2015, 17). Okul yöneticisi okul yapısını geliştirmede ve idari eylemi yürütmeye önemli bir kişidir. Okulların bürokratik yapılarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirleyen bir başka faktörde okul müdürlerinin liderlik davranışlarıdır. Yöneticilerin esnek ve kapsayıcı bir liderlik tarzlarına olan inancı, kolaylaştırıcı hiyerarşiler ve kurallar oluşturmaya mümkün kılar (Sinden, 2004).

2.4.1. Güven

Güven, insan ilişkilerinin önemli ve ayırt edici özelliğidir (Dirks, 1999) ve özellikle kurumlar bağlamında güçlü bir rol oynar (Brehm, Gates, 2008). Birlikte çalışmak, genellikle karşılıklı bağımlılığı gerektirir ve bu nedenle insanlar, kişisel ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli şekillerde diğerlerine bağımlıdır (Davis, Mayer ve Schoorman, 1995). Güven karmaşık bir kavramdır ve pek çok faktöre bağlıdır. Farklı ilişkilerde yer alan beklentilere, ilişkilerin gidişatına bağlı olarak değişir (Moran, Hoy, 1997). Güvenin merkezinde, diğer kişinin iyi niyetine yönelik bir iyimserlik tavrı vardır. Ancak iyi niyet hakkındaki iyimserlik tavrı tek başına yeterli değildir, çünkü bazı insanların iyi niyetleri fazlayken, çok az yeterliliği vardır ve bu insanlara kötü niyetli olmadıkları oranında güvenilir. Bu noktada denilebilir ki güven, diğerinin iyi niyeti ve yeterliliği hakkındaki iyimserlik tavrıdır (Jones, 1996). Daha geniş bir ifadeyle güven, bireyin veya grubun diğer tarafın yardımsever, güvenilir, yeterli, dürüst ve açık olduğu inancına dayanarak diğer tarafa karşı savunmasız olmaya gönüllü olmasıdır (Hoy, Moran, 1999). Güven azaldıkça insanlar risk almayı istemezler, daha fazla korumaya ihtiyaç duyarlar ve menfaatlerini korumak için daha

fazla yaptırım mekanizması talep ederler (Kramer, Tyler, 1996). Kişilerin, kurumlarına bağlılıkları güven gerektirir. Bağlılık, kendini işine adanmayı ve güvenmek için kendini açmayı gerektirir ki bu durumun kişinin çalışmasına etkisi olur. Bireyler, başkalarına, kurumun bir bölümüne ya da tamamına, çalışmalarına değer verdiği konusunda güvenmiyorsa tam potansiyelle çalışmak için motive olamaz (Shurtleff, 1998).

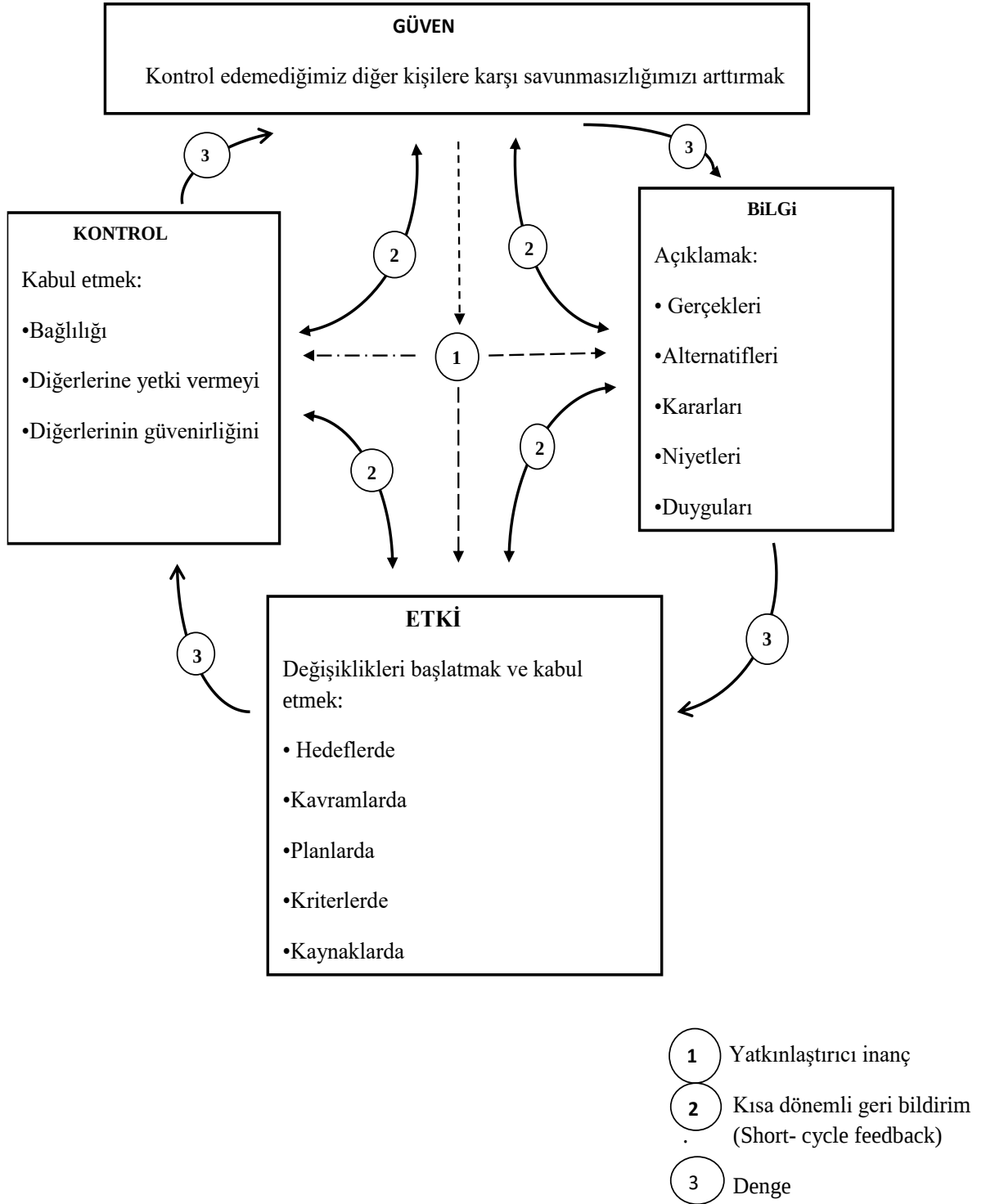
Güven, ilişkileri zenginleştirir, işbirliği, yaratıcılık ve bağlılığı teşvik ederken güvensizlik aksine ilişkileri zayıflatır, kişileri şüphe ve aldatma eylemlerine yönlendirir. Sorunları saptamak ve çözüm bulmak için liderler insanlarla birlikte çalışırlar. Ancak liderlerin sorunları çözmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve yaratıcılığa erişip erişmeyecekleri insanlara ne kadar güvendiklerine bağlıdır. Bu açıdan güven ve güvenilirlik liderlerin bilgi ve işbirliğine ulaşımını sağlayan araçlardır. Güven veya güvensizlik üç davranış unsuruyla ifade edilir: bilgi, etki ve kontrol:

1. Bilgi: zamanında gerçekleşen doğru bilgi akışı, verimli bir ilişki açısından kritik öneme sahiptir. Amaç, alternatif ve değerlendirmelerin karşı taraftan gelebilecek olumsuz bir müdahaleye rağmen açıkça ortaya konması güvenin bir göstergesidir. Gerçeklerin saklanması veya çarpıtılması ise güvensizliğin önemli bir göstergesidir. Bunun sonucu olarak doğru zamanda gerekli bilgi sunulmaz ya da eksik bilgi sunulur ve sorunların gerçek sebeplerine ilişkin yanlış bir tablo çizilir.

2. Etki: bilginin kaynaklarını ve davranışları nasıl değiştirdiğini gösterir. Liderlerin, kötüye kullanılma ihtimaline rağmen diğerlerinin, kendi kararlarını etkilemesine izin vermesi güvenin bir göstergesidir.

3. Kontrol: bir kişinin davranışlarının düzenlenmesi ve sınırlandırılmasını ifade eder. Başkalarının karar vermesine veya planları uygulamasına izin vermek kontrolü azaltır. Böyle bir bağlılık güvenin göstergesidir.

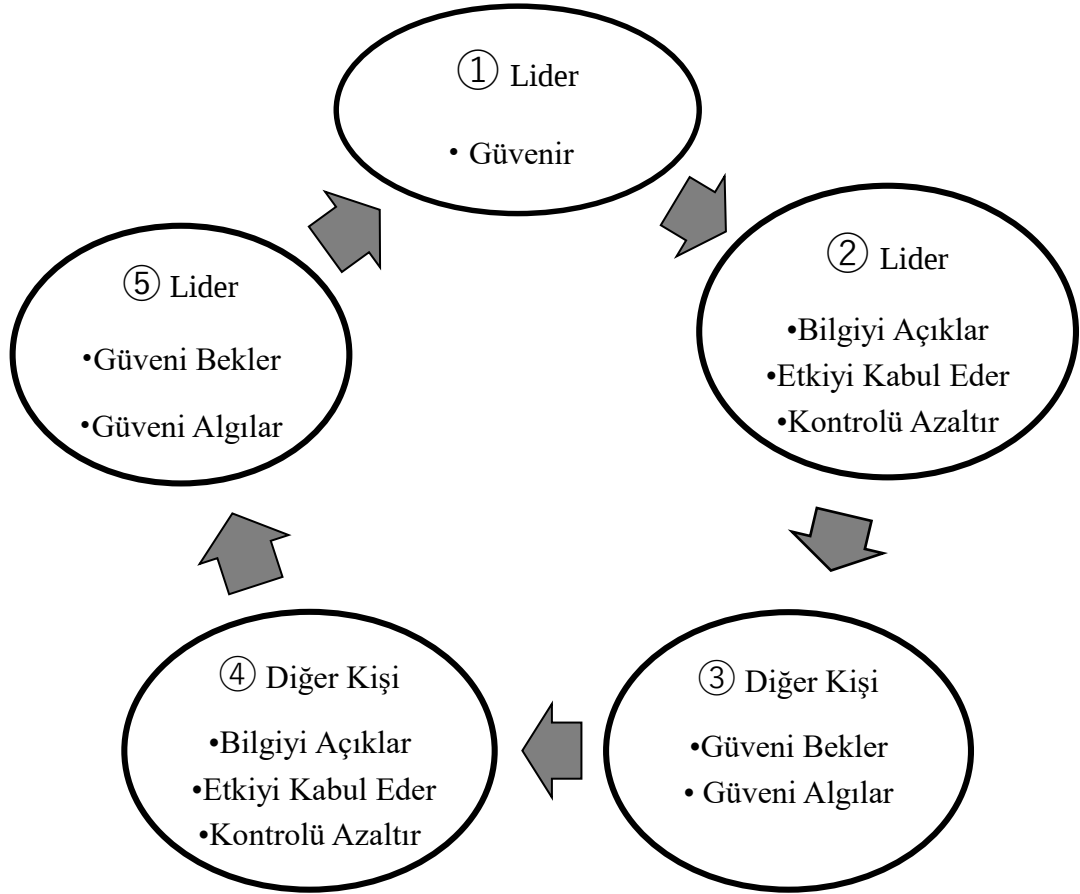
Güven ve güvensizliğin davranışsal ifade şekli olan bilgi, etki ve kontrol arasındaki ilişki Şekil.3' de helozonik güven modeliyle gösterilmiştir.



Şekil 1: Helezonik Güven Modeli

Dale E. Zand. 1997. **The Leadership Triad: Knowledge, Trust, and Power**. Oxford University Press, 1997. 93.

Lider ve diğerleri birbirine güvendiği zaman aralarında bir güven döngüsü oluşur. Bu açıdan güven döngüsü, iki güvenilir insanın yapıcı olarak birlikte nasıl çalıştığını açıklar. Lider, güvendiğinde, bilgiyi açığa çıkarır, diğerlerinin etkisini kabul eder ve diğer kişiyi asgari düzeyde kontrol eder (Zand, 1997).

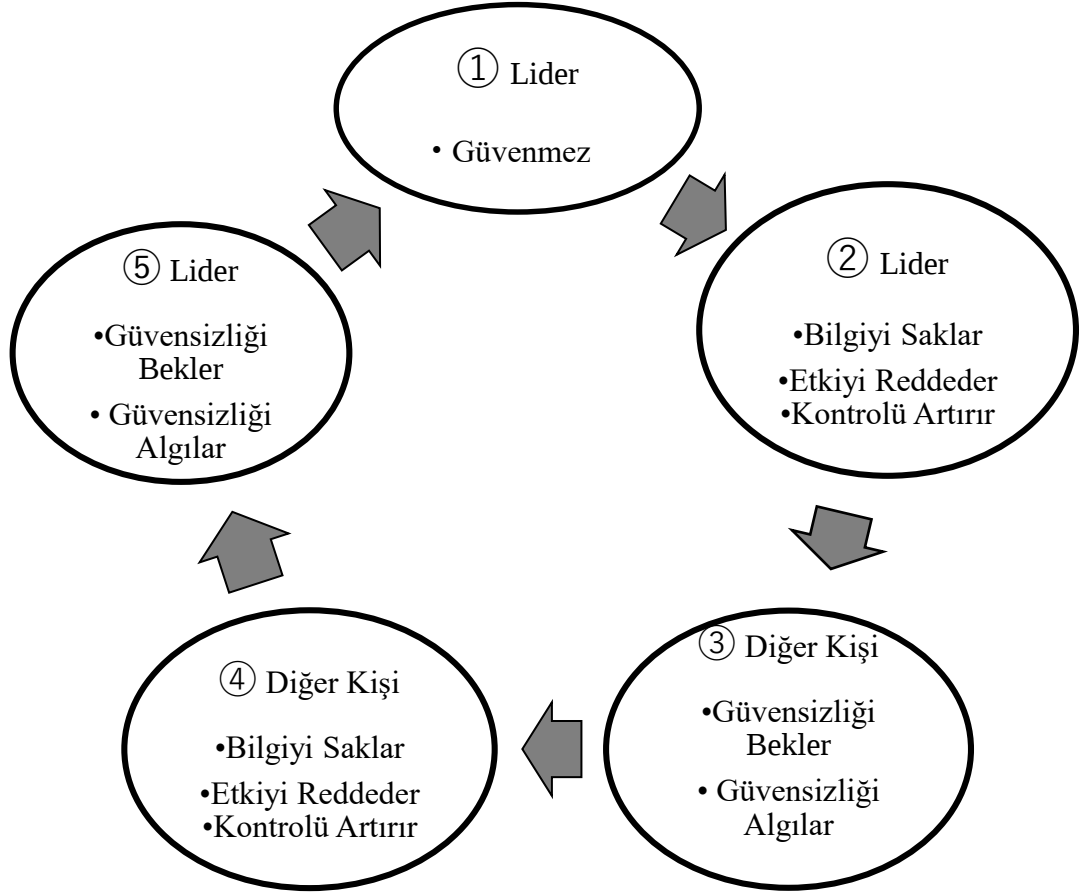


Şekil 2: Örgütsel Güven Döngüsü

Dale E. Zand. 1997. **The Leadership Triad: Knowledge, Trust, and Power.** Oxford University Press. 95.

Güven, lider ve takipçiler arasında bağ kurulmasına yardımcı olur. Bu bağ olmadığında, bir yönetici iş tanımlarına ve yükümlülüklerle en düşük düzeyde uyumun olduğu bir yapı elde eder, özellikle öğretmenlerden oluşan bir takımı büyük bir uyumun olduğu forma yönlendiremez. İnsanlar, karşı tarafın sözleri ve eylemlerinin doğruluğuna güven duyduklarında verimliliğe katkı sağlarlar bunun sonucu olarak da iletişim kolaylaşır. Diğer tarafın olası ve korkulan eylemlerine karşılık alınan önlemler okulun enerji kaybetmesine neden olur. Bu nedenlerden dolayı okulların iletişimi güçlendirmek ve verimliliği arttırmak için güvene ihtiyacı vardır. Ancak örgütsel dinamikler çoğu zaman karmaşıktır çünkü hiyerarşik ilişkilerin getirdiği güç

farklılıkları kişiler arası etkileşimlere karmaşıklık katar. Hiyerarşik örgüt yapısında, daha yüksek seviyede olanların daha düşük seviyede yer alanların onaylamadıkları davranışlarını cezalandırma gücü, itaat ve raporlaştırma düzeni seviyeler arasındaki güven ilişkilerini zorlaştırabilir. Okul liderleri düşünceli eylem ve inisiyatif ile bir araya getirilmiş samimi ilgi ve kararlı bağlılıkla bu engelleri aşabilirler (Tschannen-Moran, 2014).



Şekil 3: Örgütsel Güvensizlik Döngüsü

Dale E. Zand.1997. **The Leadership Triad: Knowledge, Trust, and Power**. Oxford University Press. 96.

Güvensizlik döngüsünde ise liderler bilgiyi saklar, diğerinin etkisine direnir, kontrol uygular ve problem durumunda ötekileri suçlarlar. Onların bu davranışları, diğer tarafın güvensizlik beklentilerini ve niyetlerini doğrular ve ikisi de bu döngü etrafında karşılıklı olarak güvensizliklerini hızla artırır (Zand, 1997).

Yöneticiler ve astlar arasındaki hiyerarşik ilişkilerin başarısı karşılıklı güvene dayanır (Brehm, Gates, 2008). Okullar da, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler gibi çok

sayıda aktör arasındaki yüksek düzeyde karşılıklı bağımlılık içeren sosyal ilişkilerden oluşur ve bu sosyal ilişkiler güven gerektirir (Mayerson, 2010). Karşılıklı güven, çalışanların birlikte daha verimli çalışmasını kolaylaştıran mekanizmalar sağlar. Güvenin ve güven sağlayan nedenlerinin açık bir şekilde anlaşılması, kişiler arası benzerliğin dışındaki yollarla güven inşa ederek insanlar arasındaki uyumu ve işbirliğini kolaylaştırabilir. (Davis, Mayer ve Schoorman, 1995). Detaylı kural ve prosedürlerle yapılandırılmış görevler hem yöneticiler hem de çalışanlar için kabul edilebilir ve gerekli olarak algılanır. Bu koşullar altında güven nispeten gereksizdir çünkü risk böyle bir ortamda ya çok azdır ya da yoktur. İlişkilerin kurallar, prosedürler, yasalar veya politikalarla detaylı bir şekilde belirtildiği; sonuçların objektif ve kesin olarak ölçülebildiği durumlarda çok az belirsizlik olduğu için üyeler arasındaki güven nispeten önemsiz hale gelir. Tabi ki böyle ortamlarda güven istenmeyen bir olgudur denemez ancak amaçlara ulaşma açısından kritik öneme sahip değildir. Kurallar ve prosedürlerle görevler standardize edilir ve sonuçlar öngörülebilir hale getirilir. Fakat karmaşık görevleri standardize etmek kolay değildir bu noktada güven okullar için önemli bir unsur haline gelir çünkü okullar karmaşık görevleri içeren kompleks örgütlerdir (Adams, Forsyth, Hoy, 2010). Bu nedenle bir kurumdaki sosyal ilişkiler ağı güvenilir eylemleri özendirecek formal ve informal kontrolleri uygular (Hoy, Moran, 1999). Güvenin varlığı kolaylaştırıcı nitelikteki bürokratik yapının varlığını güçlendirir. Aynı şekilde bürokratik yapıların kolaylaştırıcı hale getirilmesi güveni geliştirir, bireylerin hatalarından öğrenmelerine yardımcı olur. Bütün bunların bir sonucu olarak kurum içerisinde gerçeğin saklanması, aldatma veya yanılsama olmaksızın açık ve gerçekçi bir etkileşim ortamı kurulur ve gerçeğin manipüle edilmesinin önüne geçilir. Çünkü gerçeğin manipüle edildiği ortamlar kolaylaştırıcı bürokratik yapılara zarar verir (Hoy, Sweetland, 2000).

2.4.2.Bilinçli Farkındalık

Bireyin bilginin içeriği ve bağlamından bilinçli bir şekilde haberdar olarak her olaya farklı bakış açısı geliştirmesi ve yeni kategoriler oluşturmalarıdır (Langer, 1992). Kişi bu sayede içinde bulunduğu zamanın aktif bir parçası haline gelerek yeni şeylerin farkına varılması sürecidir. Yeni durumlar arasında ayırım yapmak ve farkına varmak, içinde bulunulan zamanın daha iyi değerlendirilmesine yardımcı olur. Böylece daha önceden yapılan değerlendirmelerin ötesinde eylemlerin bağlamı ve perspektifi hakkında daha fazla farkındalık elde edilir. Rutin ve kuralların mevcut durumdan

bağımsız olarak davranışları yönetme eğilimi vardır ve bu durum bilinçsiz eylemlere neden olur. Farkındalık, insanların bulundukları ortamlara karşı daha fazla duyarlı davranması, yeni bilgilere açık olması, algının yapılandırılması için daha fazla yeni kategorilerin oluşturulması ve problem çözmede çoklu bakış açılarının artırılması gibi çeşitli sonuçlara yol açabilir (Langer, 2000). Bilinçli çalışanlar, daha esnek, objektif ve daha pozitif olurlar ve bilinçli organizasyonlar kurumun temel değerlerinin ve amaçlarının farkında olan çalışanlarca yönlendirilirler bu sayede de daha başarılı olurlar (Ehrlich, 2017).

Farkındalık içinde bulunduğunuz zamanın özelinde kendinize, başkalarına ve çevrenizdeki dünyaya dikkat etmenin bir yoludur. Önyargılardan daha az etkilenecek durumların daha net algılanmasına yardımcı olur. Bu sayede diğer insanlar ve çevresel koşullar daha iyi anlaşılır. Durumların daha gerçekçi bir biçime algılanması daha yerinde seçimler yapılmasını kolaylaştırır. Tüm bunlar daha etkili yönetim ve takımlar oluşturur (Chaskolsan, 2011). Farkındalık teorisinin özünü, yeni durumların farklılıklarını belirlemede yargısal, katı bir zihniyetin yerine; kişinin zihinsel olarak aktif bir biçimde yer aldığı esnek süreçler bulunur (Carson ve Langer, 2006). Bu bağlamda, başarısızlıklardan öğrenme, olayları basitleştirmekten kaçınma ve operasyonlara dikkat ederek beklenmedik durumlara hazırlanma çabaları ile birlikte zorlukların üstesinden gelme konusunda kararlı olma ve kararların uzmanlara bırakılması konusunda özenli davranma organizasyonları başarıya götüren beş farkındalık süreci olarak ele alınabilir. Bu süreçle yardımıyla ayrıntılar korunur, farklılıklar iyileştirilir, yeni kategoriler oluşturulur, içeriğe dikkat edilir ve yanlış spesifikasyonlara, yanlış tahminlere ve yanlış anlamalara dikkat çekilir. Soyutlama daha dikkatli yapıldığında, insanlar küçük, zayıf tehlike sinyallerinin önemini daha iyi görebilir ve bu tehlikeler yönetilmez duruma gelmeden önce önlem alabilirler. Soyutlama, olaylar ve durumlar için önceden edinilmiş kanıların ötesine geçerek her şeye kendi özelinde bakmayı gerektirir. İnsanların içine atıldıkları önceden etiketlendirilmiş durumlar sinsilesini yeniden sorgulayıp tanımlamaları, daha fazla farkındalık gerektirirken; önceden atfedilen anlamların etkisi altında olaylara bakmaları daha az farkındalık gerektirir. Farkındalık azaldıkça yanıltıcı soyutlamaların gelişip meşru olarak kabul edilme ihtimali artar ve bu durum da hata yapma olasılığını yükseltir. Başarıya, basitliğe, stratejiye, beklentilere ve hiyerarşiye olan ilgi arttıkça geçmişteki kategorilere daha fazla güvenme, her şeyin başka türlü olabileceğinin

farkında olmadan tek bir perspektife daha fazla bağılılık gösterme söz konusu olur. Bunlar farkındalığın olmadığı işleyişe doğru daha hızlı soyutlama, daha az ayrıntı ve anormal göstergelerin normalleştirilmesiyle ilgilidir (Weick, 2005).

Dünün çözümlerini bugünün sorunlarına uygulamanın yarattığı yetersizliğin önüne geçmeye yardımcı olan farkındalık kuralları, rutin işleyişler ve hedeflerin kişiye hükmetmesinden ziyade rehberlik etmesini önerir (Beard, 2017). Farkındalık açık ve keskin düşünebilme becerisiyle olan bitenin değerlendirilmesini, ipuçlarından yola çıkarak gerekli akıl yürütmelerin yapılmasını ve bunların değişmeye neden olacak itici güçler olarak değerlendirilmesini sağlar. Bu açıdan farkındalık, yeniliğe önem veren, esnek kuralları ve yöntemler gerektiren kolaylaştırıcı okul yapılarının oluşturmalarına yardımcı olan bir çalışma mantığı olarak işleyebilir.

2.4.2.1. Bireysel Farkındalık

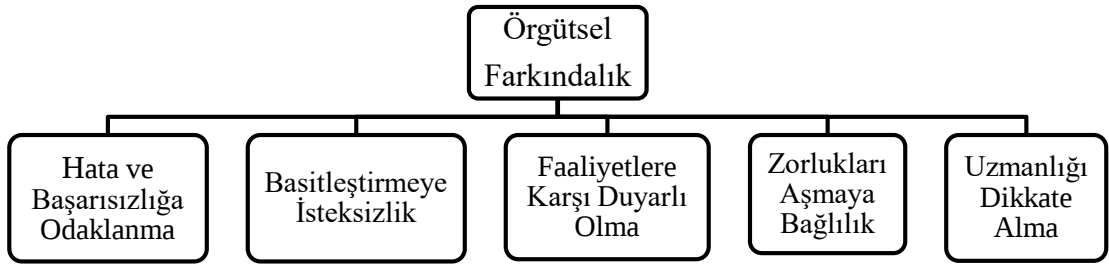
Farkındalığın olmaması durumu, çevreden gelen işaretlerin kendine özgü yeni yönlerine bakılmaksızın otomatik bir biçimde değerlendirildiği bilişsel yönü azaltılmış bir faaliyet olarak tanımlanabilir. Farkındalıkta, çevreden gelen işaretlerin bilinçli bir şekilde işlendiği, bireyin kendi çevresini aktif olarak inşa ettiği bir durumu ifade eder. Farkındasızlık, tekrarlayan deneyimlerle oluşup, bir işaret ve onun neden olduğu cevap arasındaki katı ilişki ile sonuçlanabilir. Ayrıca ilk kez bir bilgiyle karşılaşıldığında bilgiyi çevreleyen koşulları, bilginin eleştirilmeden ve koşulsuzca kabul edilmesi sonucunu yaratabilir. Örneğin bilgi, kabul edilmiş bir otorite tarafından veriliyorsa ya da bilginin sorgulanmasını gerekli kılacak kişisel bir ilginin olmaması durumu bilginin eleştirilmeden koşulsuzca kabul edilmesine neden olabilir. Bilgi bu şekilde düşüncesizce oluşturulduğunda bilgi ve neden olduğu sonuç arasında katı bir ilişki oluşur (Langer, ve diğ., 1988).

Rutin eylemler ve standart yorumlar bir kere oluştuysa bu kalıpların kırılması zorlaşır ve belli bir davranış düzeni meydana gelir. Farkındalıkta, yeni davranış biçimleri ve farklı bakış açıları ifade eder. Öğretmen ve yöneticilerin rutin bir biçimde kuralları yerine getirmek ya da mantıksız emirlere uymanın aksine bu tarz tepkileri kendi kararlarıyla yer değiştirdiklerinde bilinçli eylemlerde bulunmuş olurlar. Farkındalık eski sınıflamalara bağlı kalmak yerine yenilerinin yaratılmasına dayanır. Burada önemli olan sadece yeni bilgilerin alınması değil farklı bakış açılarıyla yeniliklerin

yaratılmasıdır. Farkındalığa sahip bireyler çok çeşitli ve ince anlamlar ararlar çünkü onlara göre olayların birçok farklı yorumu vardır (Hoy, 2002).

2.4.2.2.Örgütsel Farkındalık

Farkındalığa sahip organizasyonlar bilinçli liderlere ve katılımcılara sahiptir, bu şekliyle farkındalık bireysel farkındalığın ötesinde örgütsel bir özellik taşıyan kolektif bir anlam ifade eder. Bazı örgütler varlıklarını sürdürmek için farkındalığa sahip olmak zorundadırlar (Hoy, 2002). Weick ve Stuclicke tarafından, başarısızlıklarla ilgilenme, yorumları basitleştirmekten kaçınma, operasyonlara karşı duyarlı olma, zorlukları aşmaya bağlılık ve uzmanlığa önem verme süreçlerinin örgütlerde farkındalığı arttırdığı ileri sürülmüştür. Hoy, Gage ve Tarter bilinçli okul yapılarını kavramsallaştırmak ve daha işlevsel hale getirmek için bu beş süreci okullar açısından kavramsal bir çerçeve oluşturacak şekilde uyarlamışlardır (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).



Şekil 4: Örgütsel Farkındalık Modeli

1. Hata ve başarısızlığa odaklanma: Başarısızlıklarla uğraşma, organizasyon içindeki küçük problemleri arayan örgütsel bir davranıştır. Büyük sorunlara dönüşmeden iş akışındaki küçük problemleri tanımlamak, aksaklık ve hataları aramayı gerektirir. Farkındalığı olan yönetici ve öğretmenler her şey iyi görünüyorsa önemli bir şeyin gözden kaçırıldığını düşünürler (Bauch, 2014). Farkındalık, insanları oluşabilecek sorunlara karşı önceden uyarır (Weick ve Sutcliffe, 2007). Farkındalığı olan okullar bütün hatalara karşı duyarlıdır özellikle de küçük olanlara karşı (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

2. Basitleştirmeye isteksizlik: Kolay genellemeler yapmayan okul yöneticisi ve öğretmenler davranışları yorumlarken basitleştirmeye karşı isteksizdir. Okullarda,

daha zengin açıklamalara ulaşmayı sağlayan muhalif hipotezler olarak farklı görüşleri değerlendirmek yerine okul olaylarının çok yönlü olarak yorumlanmasından kaçınma eğilimi vardır (Bauch, 2014). Bilinçli okul yapıları ve liderleri, durumların detaylarını anlayabilmek için basitleştirilmiş yorumlardan kaçınırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Daha az basitleştirmek daha fazlasının görülmesini sağlar (Ong, 2013). Okullar karmaşık ve öngörülemeyen bir yapıya sahiptir, farkındalığa sahip okulların lider ve üyeleri mümkün olduğunca anlamaya, çeşitliliğin ve karmaşık olmanın getirdiği ayrıntılara zarar vermeden farklı yorumları uzlaştırmaya çalışırlar (Hoy, 2002).

3. Faaliyetlere karşı duyarlı olma: Okuldaki işleyişe karşı duyarlı olma, öğretmen ve yöneticilerin okulun temel işlevi olan öğrenme ve öğretme faaliyetlerine yakın olmasını ifade eder. Okulun faaliyetlerine karşı sürekli bir hassasiyet içinde olma başarısızlıklarla ilgilenme açısından önemlidir. Bu sayede genellemeler yapmaktan kaçınarak okuldaki küçük aksaklıkları araştırabilirler (Bauch, 2014). Farkındalığı olan organizasyonlar, öngörülmeleyen durumlar için her an uyanıklık içerisinde bulunur, problemleri tespit eder, sürekli düzenlemeler yapar ve sorunların büyümesini engeller bu da aralıksız bir problem tarama alışkanlığı gerektirir. Okul liderlerinin yerinde tespitler yapabilmesi okuldaki öğrenme ve öğretme faaliyetlere yakın olmasıyla mümkündür. Bu sayede hem kişiler arası ilişkilere hem de okuldaki faaliyetlere karşı duyarlılık oluşur ve gerekli bilgi akışı vakitlice sağlanır (Hoy, 2002).

4. Zorlukları aşmaya bağlılık: Zorlukları yenme konusunda güçlü olma, sorunlara karşı gösterilen tavırla ilgilidir. Örgütler hatalardan soyutlanamaz, örgütsel süreçler içinde muhakkak beklenmedik durumlarla karşılaşılır. Zorlukları aşma noktasındaki kararlılık çalışanların herhangi bir sorunla karşılaştıklarında gösterdikleri güç ve esnekliğe işaret eder. Hatalarla karşılaşıldığında suçlayacak birini aramak farkındalıktan yoksun örgütlerin özelliğidir (Bauch, 2014). Farkındalığı olan örgütler, krizlerle başa çıkma ve ardından hızlı bir şekilde toparlanma becerisine sahiptirler (Williamson, 2010).

5. Uzmanlığı dikkate alma: Farkındalığı olan okullar katı idari yapılardan kaçınarak problem çözme süreçlerinde rütbe ve deneyimin yerine uzmanlığa önem verilen akıcı bir karar verme sistemi sahiptirler. Bilinçli okullarda katı yapılar kolaylaştırıcı olanlarla yer değiştirir (Hoy, 2002). Bu durum ayrıca işbirliğinin teşvik edildiği ve yetkinin etkin problem çözmeye bağlı olduğu kolaylaştırıcı merkezileşme ile benzerlik gösterir (Ong, 2013). Uzmanlığa bağlılık, uzmanlığın hiyerarşiden bağımsız olarak

sorunlara uygulanmasını gerektirir çünkü güçten ziyade uzmanlık sorunları çözer. Bazen de sorunlar meydana geldikleri yerde en iyi şekilde çözülürler diğer durumlarda da okul organizasyonunun başka bir kısmından getirilen uzmanca çözülür. Bilinçli örgütlerde sorunlar belli rol ya da bölümlerdeki kişiler yerine uzmanlarca çözülür (Bauch, 2014).

Yukarıda sıralanan bu beş süreç bir arada ele alındığında farkındalığa sahip bir örgütlenmeyi meydana getirir. Yani süreçlerden tek biri ya da bu süreçlerin herhangi bir alt kümesi bilinçli bir örgüt oluşturmak için yeterli değildir (Vogus, 2011). Farkındalığı olan örgütler olabilecek her şey için yorumlama ve doğaçlama yeteneğinin geliştiren genel problem çözme becerilerine proaktif bir şekilde yatırım yaparlar (Gebauer, 2012). Bir örgütü yalnızca kurallara, planlara, rutinlere, kararlı kategorilere ve doğru performans için sabit ölçütlere dayanan farkındalıktan yoksun kontrol sistemleri aracılığı ile yönetmek imkansızdır. Hiç kimse farkındalıktan yoksun bir organizasyonu dinamik çevre koşullarıyla baş edebilecek biçimde tasarlayamaz. Dinamik sistemleri bir arada tutmak isteyen tasarımcılar, farkındalık koşullarını sağlayacak şekilde örgütlenmelidir (Weick ve Stuchlik, 2007). Karmaşık örgütler kontrol edilemezler sadece yönlendirilebilirler ve yöneticiler yol haritalarını yaratmak için örgütsel farkındalığın ilkelerini kullanabilirler. Kompleks örgütleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek güçtür bu açıdan yöneticiler kör noktalarla uğraşmak zorundadırlar. Karmaşık örgütlerde ne olup bittiğini anlamak için farklı hatta çelişen bilgiyi, farklı görüşleri ve tüm iş gücünün çoklu gözlemlerini kullanarak kolektif duyuları teşvik etmenin yollarını bulmak gerekir (Gebauer, 2012).

Biçimlendirme, merkezileşme ve geleneğin seçim yapma fırsatını azalttığı bürokratik yapılarda mantıklı eylemlerde bulunma imkanı azalır. Bürokratik eylemde bulunanlar bir şeyler yapmak yerine yaptıklarını açıklama geleneği içinde davranırlar ve bu durum yeni eylemlerde bulunmak için güncel bir anlayış geliştirme olanağını azaltır. Bürokratik yapı içinde bulunanların olaylara verdikleri cevaplar eski ve daha az mantıklı olma eğilimindedir (Weick, 1995, 160). Okullar da, günlük eylemleri yöneten kural ve prosedürlerin merkezi hiyerarşiler tarafından denetlendiği bürokratik kurumlardır ve farkındalık stratejilerinin uygulaması bu açıdan fayda sağlayacaktır (Steele, 2008). Çünkü farkındalık teorisine göre örgütler sorunlara karşı yeni yollar üretir. Olayları basitleştirmekten kaçınmak, bulmacadaki daha fazla detayla ilgilenmek sorunları çözmek için yeni yapıların yaratılmasına neden olur. Böylelikle

beklenmedik durumları yönetmek için daha çeşitli ve kendilerine özgü işletim prosedürlerine sahip kuruluşlar oluşturulur (Gage, 2003).

2.4.3. Liderlik

Kamusal örgütlerdeki karmaşıklık, liderlerin dinamik koşullara cevap vermek için gerekli olan uyarlanabilir eylemler ve rutin görevlerin etkili yönetimi için gerekli olan idari faaliyetler arasında denge kurmalarını gerektirir. Kamu yönetimi alanındaki geleneksel liderlik kavramları, resmi, dolaşık, tepeden inme yönetsel eylemlerle bu karmaşık yapının farklı seviyelerinde meydana gelen informal, yeni gelişen, uyarlanabilir işlemler arasında nasıl denge kurulacağı ile ilgili yeterli açıklama yapmaz. Kolaylaştırıcı lider, örgütsel yönetimi kontrol etme, yapılandırma, koordine etmek için istikrar duygusunu elde etme ihtiyacı ve değişim, dönüşüm ve yenilikler arasındaki gerilimi yönetebilirler (Murphy ve diğ., 2016). Lider, örgütün idari, politik ve bürokratik boyutlarını etik ve yasal açıdan sağlıklı bir yapıyı sağlamak için yürütürken aynı zamanda üyelerin yeteneklerine, kaynak kapasitesine ve kültüre uygun olarak organizasyonun misyonuna ulaşmalarını sağlayacak özgürlüğü üyelerine verecek kolaylaştırıcı bir fonksiyon olarak hizmet eder (Booyesen, Elkington, 2015).

Okul müdürlerinin liderliği, kolaylaştırıcı okul yapılarının kurulması ve sürdürülmesi noktasında oldukça önemli ve gerekli bir unsurdur. Okul yöneticileri çeşitli liderlik stillerinin farklı yönlerinin kullanarak kurdukları yapıları destekleyebilirler (Morales, 2016). Yöneticinin okul idaresine yönelik yaklaşımı, okula hakim idari atmosfer üzerinde doğrudan etkilidir. İç ve dış çevreden türeyen etkenleri kurumun asıl amaçlarına sadık kalarak örgüt mekanizmasına nasıl yedireceği ve ne tür bir karışımın oluşacağı yöneticinin kullandığı liderlik stilleriyle ilişkili olabilir.

2.4.3.1. Dönüşümsel Liderlik

Dönüşümsel liderlik, örgüt üyelerinin bireysel ve kolektif problem çözme kapasitelerinin arttırılmasıdır, bu kapasiteler ulaşılabilecek hedeflerin ve başarı için uygulanacak pratiklerin belirlenmesinde kullanılır (Leithwood, Begley ve Cousins, 1994). Ayrıca dönüşümsel liderlik çalışanların profesyonel ve işbirlikçi bir okul kültürü geliştirmesine ve sürdürmesine yardımcı olmak, öğretmen gelişimini teşvik etmek ve bireylerin birlikte daha etkili bir biçimde problem çözmesine yardımcı olmak gibi amaçları vardır (Leithwood, Poplin, 1992). Yenilikçi ve tatmin edici bir örgüt kültüründe, dönüşümsel liderler, insanları güvenilir, amaç sahibi, eşsiz katkı sağlayıcı

ve karmaşık sorunların mümkün olduğunca basit seviyede çözülebileceği varsayımlarını kuran kişiler olarak görülür (Bass, Avolio, 1993).

Dönüşümsel liderlik, kurumun yenilik yapma kapasitesi üzerine odaklanır. Müfredat ve öğretimin doğrudan kontrolü ve denetimi üzerine odaklanmak yerine örgütün amaçlarını belirleme ve öğrenme, öğretme uygulamalarındaki değişimlerin gelişimini desteklemeye dair örgütsel bir kapasite kurmaya hedefler. Bu açıdan dönüşümsel liderlik, paylaşılmış bir vizyon ve okul değişimine ortak bağlılık geliştirmeye odaklanma olarak da görülebilir (Hallinger, 2003). Dönüşümsel liderlik teorisi, yeterli destek verildiğinde örgüt üyelerinin amaçlara ulaşmak için kararlılıklarını ve çabalarını arttıracaklarını iddia eder. Birçok araştırma dönüşümsel liderliğin öğrenme ve öğretmeyi mümkün kılan bir dizi okul koşuluna önemli bir katkısı olduğunu iddia etmektedir (Leithwood, Sun, 2012). Dönüşümsel liderlik, öğrenme ve öğretmeyi sağlayan koşulların iyileştirilmesi, gerekli yeniliklerin sağlanması, işbirliğini teşvik etmesi, öğretmen gelişimini desteklemesi bakımında kolaylaştırıcı okul yapılarının kurulması ve sürdürülmesine katkı sağlayacak bir unsur olarak görülebilir.

2.4.3.2. Öğretimsel Liderlik

Yönetmenin, insanlara ne yapmaları gerektiğini söyleme olduğu hakkındaki yanlış kanıya karşın çok uzun süre yönetimde bulunanlar; yapılması gerekenleri, çalışanlar tarafından yapılması istenenler anlamına dönüştürmenin önemli olduğunu bilirler. Okul atmosferi, öğrenmeyi heyecan verici kılan, ortak bir amaç duygusu geliştirildiğinde, öğretmen ve öğrenciler başarı konusunda desteklendiğinde öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde gelişir (Krug, 1992). Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğerlerini gelişmeye yönelik motive eder (Zepeda, 2003). Müdürün öğretim liderliği rolü, öğrencinin başarısını belirlemede okulun sosyal bağlamının önemini kabul eden kavramsal bir çerçevenin kilit unsurlardan biridir. Öğretim liderliği çok boyutlu bir kavramdır. Okul başarısı sonuçları ile doğrudan ilişkili bir dizi temel öğretim liderliği davranışının belirlenmesi, temel performansın etkinliğini değerlendirmek ve okul yönetimleri için daha etkili hazırlık programlarına yol açacak kriterler geliştirmek için temel teşkil eder (Heck, Larsen, Marcoulides, 1990).

Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenlerle öğretim ve öğrenmeye yönelik organizasyonel hedefleri gerçekleştirmek için işbirliği yapar (Marks, Printy, 2003). Hallinger öğretimsel liderliği üç boyut ve bu üç boyuta ait on işlev üzerinden açıklar.

Öğretimsel liderliğin okul misyonunu tanımlama boyutu: okul amaçlarını şekillendirme ve bu amaçların iletilmesini ifade eden iki işlevden oluşur. Bu işlevler öğrencilerin akademik ilerlemesine odaklanan net, ölçülebilir hedefler için diğerleriyle birlikte çalışılmadan ve belirlenen akademik misyonun iletilmeden müdürün sorumlu olduğunu varsayar. Öğretim programını yönetmeyi ifade eden ikinci boyut öğretim ve müfredat arasındaki koordinasyona ve kontrole odaklanarak üç öğretimsel liderlik fonksiyonuna işaret eder. Bunlar, öğretimi denetlemek ve değerlendirmek, müfredatı koordine etmek, öğrenci ilerlemesini izlemek. Bu işlevler liderin okulun öğretimsel gelişimine daha derinden katılmasını ifade eder. Okulun akademik özünün geliştirilmesinde müdürün kilit sorumluluğu vardır. Üçüncü boyut ise pozitif öğrenme ortamı oluşturma ile ilgilidir. Öğretim süresini korumak, profesyonel gelişimi desteklemek, görünürlüğü sağlamak, öğretmenlere teşvik sağlamak, öğrenmeye teşvik etmek gibi işlevler üçüncü boyuta dair öğretimsel lider eylemlerini ifade eder. Kısacası okulun standartlarını ve uygulamalarını misyonuyla uyumlu hale getirmek ve öğretim ve öğrenmeyi destekleyen bir ortam yaratmak, öğretim liderliğinin sorumluluğundadır (Hallinger, 2003; Hallinger, Murphy, 1985).

Günümüzün öğretim liderleri artan ve çeşitlenen öğrenci ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli değişen bir ortamda çalışırlar. Bu liderlerin öğretmenlerin niteliklerini geliştirmeleri, okulların güvenliğini sağlamaları, aileleri, çalışanları dönüştürmek için aynı anda hem liderlik etmeleri hem de öğrenmeleri gerekir. Bu açıdan öğretim liderliğinin gerçekten var olduğu yerlerde, öğretim liderleri bir okul topluluğunun nasıl çalıştığı, birlikte yaşadığı ve birlikte öğrendiğinin ayrılmaz ve neredeyse görünmez bir parçası haline gelirler (King, 2002). İyi okullarda yönetim ve öğretim liderliği aynı anda bulunur ve bu okullar öğretmenleri daha etkili okullar yaratma noktasında güçlendiren öğretimsel liderliği sağlayan okullardır (Rallis, Highsmith, 1986). Öğretimsel liderlik, öğrenci ve öğretmenleri başarı konusunda desteklediği ve güçlendirildiği bir okul atmosferini önermesi bakımında kolaylaştırıcı okul yapılarının kurulması ve sürdürülmesine katkı sağlayacak bir unsur olarak görülebilir.

2.4.3.3. Vizyoner Liderlik

Organizasyonlar daha esnek, daha çeşitli oldukça ve daha fazla ağılaştıkça hiyerarşik kontrol ile ilişkilerin bir otorite sistemine sıkı sıkıya bağlılık göstermesi yönündeki örgütsel davranışların modası geçmektedir. Modern liderlik, diğerlerinin, takdir yetkisinin, otoritenin ve kurumun her tarafına yayılan yetki ve sorumluluklarını güçlendirmekle ilgilidir. Doğru vizyona sahip olma önemli bir kontrol aracı olabilir.

İnsanlar doğru bilgi, eğitim ve kaynaklarla güçlendirildiğinde ve bunlar net bir vizyon ve amaç duygusuyla birleştirildiğinde ve onları harekete geçirmek için genel bir çerçeve ve bağlam sağlandığında iyi sonuçlar elde edilebilir (Meindl, 1998). Vizyoner lider, örgüt üyelerinin ortak değerlerine ve ihtiyaçlarına hitap eden, izleyicilerin umutlarını, ihtiyaçlarını, inançlarını, değerlerini ve hedeflerini yakalayan vizyonu ifade eden bir liderdir. Vizyon; grup içindeki insanları güçlendirir, grubun kararlılık, tatmin ve ilham verici performansından güçlü duygular üretir. Vizyoner lider, diğerlerini vizyonun gücüyle etkiler ve örgütün tüm üyelerinin kişisel vizyonlarından yayılan ortak vizyonu dile getirir (Stoner- Zemel, 1988). Kurumlarının etkinliğini geliştirmek isteyen liderler, vizyoner bir liderlik tarzı benimsemek isteyebilir (Taylor, Cornelius, Colvin, 2012) Vizyoner liderlik mevcut durumu açıklayan ve daha iyi bir gelecek vaadinde bulunan söylemleri yaratma ve iletme kapasitesini ifade eder. Vizyon oluşturma değişimi ifade eder ve karar oluşturma süreçlerinden önce gerçekleşmelidir. Bu açıdan okul yönetici tüm koşulları gözden geçirmeli, bu doğrultuda oluşturulan vizyonu eyleme dönüştürebilmelidir (Brown, Anfara, 2003).

2.4.4.4. Kültürel Liderlik

Liderliğe yönelik kültürel yaklaşım, liderlerin öteki yüzünü, diğerlerinin eylemleriyle ifade ettiklerinin, anlamları ve iletişim ağlarını nasıl etkilediğini aydınlatılabilir. Kültürel liderin çabası olmadan sosyal ilişkilerin ana hatlarının belirlenebileceğini düşünmek güçtür. Bir kültürde yer alan kişi, insanların belirsizliklerini azaltan, onları anlaşılabilir ve ikna edici kılan ve geniş ve tekrarlı bir şekilde iletişilebilmeyi sağlayacak mantıkların kaynağını oluşturmali veya tanımalıdır. Weber, liderliğin bir kültürde gömülü olan mantık ve anlayışları etkilediğini öne sürmektedir (Trice, Beyer, 2003). Kültürel lider olarak okul yöneticisi okula ilişkin verileri toplayarak okulun kültürel dinamiklerini değerlendirir. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Okul kültürleri, uygulama ve politikalar oluşturma konusunda müşterek bir anlam yaratma yöntemi olarak görülebilir (Alton, 1994). Kültürel liderler, kültüre bağlılık içinde çalışırlar, dahası kültürü, bireylerdeki potansiyeli arttırmak için bir ajan veya katalizör olarak görürler. Başkalarının potansiyelini arttırma amacıyla kendilerini kültürel etkileşimlerin bir kolaylaştırıcısı olarak görürler (Sutherland, Gosling, 2010). Yöneticilerin kültürel liderlik yaklaşımı okulun atmosferinin anlaşılması ve bu atmosferin kolaylaştırıcı bir yapı oluşturacak yönde şekillendirilmesi bakımından etkili olabilir.

2. 5. Alan Yazında Yer Alan Çalışmalar

2.5.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de okulların bürokratik yapıları ve bürokratik yapının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Akıl ve Karaman tarafından 2004-2005 öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde 400 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmalarında ilköğretim okullarındaki örgütsel sağlık ve bürokrasi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okuldaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu yani okul bürokrasisi arttıkça örgütsel sağlığında arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bürokratik örgütleri sağlıklı olarak görmüşlerdir. Ayrıca araştırmada otoritenin hiyerarşik bir şekilde kullanımı arttıkça uzmanlaşa ve yeterliliğe dayalı terfi azaldığı kullara bağlılık, prosedürlerde standartlaşma, ilişkilerde resmiyet ve negatif atmosfer arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ömeroğlu (2006) Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim müfettişlerinin görüşüne dayanarak sosyo-ekonomik bakımdan sınıflandırdığı okullardaki 374 öğretmen üzerinden okul yönetimindeki bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların bürokrasiye dair görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak okuldaki görev süreleri 1 ile 3 yıl arasında olanların diğerlerine nazaran mevcut bürokratik yapıyı daha düşük düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve amaçlara ulaşmada harcanan çabanın bir göstergesi olan okula ilişkin tutumları incelenmiş ve bürokratikleşme düzeyi arttıkça okula ilişkin tutumların da arttığı görülmüştür.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008) tarafından Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev alan 538 öğretmen görüşüne dayanarak yapılan çalışmada okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada bürokratik yapının boyutlarından olan kuralcılık ile otoritenin hiyerarşik bir şekilde kullanılması, teknik ve mesleki yetersizlik, negatif okul atmosferi, ilişkilerde resmiyet, uzmanlaşmaya dayalı olmayan iş bölümü ve yardımseverlik arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Kuralların çok vurgulandığı okullarda iş bölümü ve mesleki yeterliliğe dayalı yükselme değişkenlerinin ters orantılı olduğu da yine sonuçlar arasında yer almaktadır.

Çalışmanın diğer bulguları arasında algılanan örgütsel adalet ve genel hayat mutluluğu ile kuralcılık arasında negatif ilişkinin olduğu sonucu yer almaktadır. Otoritenin hiyerarşik olarak kullanılması ile idare adaletsiz olarak algılanmakta ve kişiler düşük hayat mutluluğu rapor etmektedir. Araştırmanın önemli sonuçları arasında işlerin yürütülmesinde sadece yöneticilerin söz sahibi olduğu yani öğretmenlerin inisiyatif almaya haklarının olmadığı okullarda öğretmenlerin uzmanlığa dayalı görevlendirmelerin yapılmadığına yönelik algısının gelişmiş olmasıdır. Uzmanlığa dayalı görevlendirmelerin düşük algılandığı, resmiyetin yüksek olduğu durumlarda ise okul ikliminin bozuk, okul yönetimini adaletsiz ve hayat mutluluğunun düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cerit'in 2012 yılında Bolu ilinin merkez ilçeleri örneklemiyle 24 ilköğretim okulunda görev yapan 330 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında okulların bürokratik yapılarıyla sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okulların bürokratik yapılarının etkili olma düzeylerinin düşük olduğu başka bir ifadeyle okul yapılarının engelleyici bürokrasi türünde algılandığı verisi elde edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okulların bürokratik yapılarının öğretmenlerin profesyonellik davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin profesyonellik davranışlarını gösterebilmeleri için okullardaki bürokratik yapıların etkili bir biçimde tasarlanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balıkçı (2016) tarafından Konya ili merkez ilçelerindeki okul yöneticileriyle yürüttükleri nitel çalışmada bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünü incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, okul yöneticilerinin görevlerini yaparken birçok rolü ve bu roller arasında özellikle liderlik rollerinin oldukça önemli olduğunu: diğer çalışanların, öğrencilerin, velilerin ve diğer kurumların yardımlarını alarak ekip ruhuyla çalışmanın bürokratik yapının yanındaki kolaylaştırıcı unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sevgi, azim, disiplin, ve deneyimlerden yararlanmanın ve göreve karşı olumlu bir sorumluluk duygusuyla hareket etmenin zorlukların üstesinden gelme aşamasında kolaylaştırıcı bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütteki silsileyi, hiyerarşiyi uygulayan kural ve düzenlemelerle birlikte işleyişi ve istikrarı sağlayan birer unsur olarak görüldüğü belirtilmiştir. Zorlaştırıcı uygulamalar ise, bürokratik uygulamalara sıkı sıkıya bağlı olma, maddi ihtiyaçların yeterince karşılanmaması olarak belirtilmiştir. Kurallara

uygun olarak hareket etme ve yazılı bir biçimde yapılanları belirtme gibi pratiklerin herkes açısından ortak ve bağlayıcı uygulamalar oluşturacağı vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer bulguları arasında katılımcılar bürokratik unsurların okulun idari yönünü ilgilendirdiğini ve eğitim uygulamalarına bu unsurları yansıtmamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bürokrasiyi hem gerekli hem de zamanın verimli kullanılmasını zorlaştıran bir unsur olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Beycioğlu (2017) okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli okul düzeylerinden 26 öğretmenin görüşlerini alarak yürüttüleri nitel araştırmada engelleyici ve destekleyici bürokratik yapıların özellikleri ve bu özelliklerin öğretmen davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Katılımcılar destekleyici bürokrasinin özellikleri arasında karar alma süreçlerine katılım, iş bölümü, herkesin görevini yerine getirmesi, kural ve prosedürlerin esnek olması gibi unsurların olduğu görüşündedir. Destekleyici bürokratik yapı okul içindeki olumlu ilişkileri güçlendirirken kuruma olan bağlılığı arttırmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin engelleyici bürokrasinin özelliklerini ise katı hiyerarşi ile işleyen yapı, karar alma süreçlerinde katılımın sağlanmaması, kurallara sıkı sıkıya bağlı davranma, otoriter yönetim anlayışı şeklinde sıralamışlardır. Engelleyici bürokratik yapının işlevsel ve işlevsel olmayan etkileri olduğu sonucuna ulaşılan araştırmada, işlevsel olmayan sonuçlar: güven eksikliği, kurum içi çatışma, kuruma olan bağlılığın azalmasıyken işlevsel sonuç: nesnelliğin getirdiği eşitlik ve düzen algısının yarattığı güven olarak belirtilmiştir.

Parlar ve Cansoy (2017) tarafından İstanbul Beyoğlu ilçesinde yapılan karma yöntem araştırmasıyla bürokratik okul yapısının öğretmen liderliği kültürüne etkisini incelenmiştir. Bürokratik okul yapısının etkililik düzeyinin, okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma derecesini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları arasında ise öğretmenlerin yönetici davranışlarına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılar etkili yapıya sahip yöneticilerin idari, mesleki ve kurumsal konularda öğretmenlere destek olduklarını, yapıcı davranışlar sergilediklerini ve işbirliği desteklediklerini belirtmişlerdir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hoy, Blazovsky ve Newland (1983) tarafında yapılan çalışmada bürokrasi ve yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada bürokrasinin biçimlendirme ve merkezileşme özelliklerinin öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Merkezileşmenin birer ölçüsü olan hiyerarşik kontrol ve kararlara katılma derecesi öğretmenlerin göreve yabancılaşmaları üzerindeki etkileri bakıldığında fazla hiyerarşik kontrol ve kararlara katılma derecesinin düşük olması ile öğretmenlerin görevlerine ve çalışma ortamındaki ilişkilerine (yönetici ve meslektaşlar) karşı olan yabancılaşmaları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer sonuçları arasında yüksek biçimlendirme ile yabancılaşmanın iki boyutu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre biçimlendirmenin bir göstergesi olan belli pozisyonlar için tanımlanan kurallar (job codification) ile göreve ve çalışma ortamındaki ilişkilere yönelik yabancılaşma düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca katı kurallar ve prosedürlerin yabancılaşma üzerindeki etkileri incenmiş ve katı uygulamaların ilişkilere yönelik yabancılaşmadan çok göreve yönelik yabancılaşmayla ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Geist (2002), 146 ilkokul üzerinde yaptığı çalışmasında araştırma okul müdürüne güven seviyesiyle, okul bürokrasisinin kolaylaştırıcı olarak algılanma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda kolaylaştırıcı bürokrasi ile müdüre güven arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ayrıca kolaylaştırıcı bürokratik yapının müdüre güvenin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçları arasında kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile profesyonel öğretmen davranışları arasında orta düzeyli pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üzerinde çalışılan 146 okul boyutlarına göre sınıflandırılarak müdüre güven, meslektaşlara güven, öğrenci ve velilere güven alt boyutlarına ne denli etkilendiği araştırılmış ve elde edilen bulgulara göre okul büyüklüğünün bu üç boyut üzerinde anlamlı bir şekilde etki etmediği görülmüştür.

Gilmore (2007) tarafından yürütülen araştırmada boyuta ve seviyeye göre tabakalandırılan 45 okulda görev yapan 303 öğretmen üzerinde çalışmıştır. Araştırmada okullar 200 den az öğrencisi olan, 201-350 arasında öğrenciye sahip olan ve öğrenci sayısı 351 den fazla olan okullar olmak üzere 3 boyutta sınıflandırılmıştır.

Nicel yöntemle tasarlanan araştırmada kolaylaştırıcı okul yapısı, okul yöneticisine güven ve mesleki öğrenme topluluğuna dönüşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca okul boyutunun ve düzeyinin aracı değişken olarak kolaylaştırıcı okul yapısı, yöneticiye güven ve mesleki öğrenme topluluğuna dönüşme değişkenleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada müdüre güvenle kolaylaştırıcı okul yapısı arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmış ve bu iki değişken arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu örülmüştür. Verilere göre okul yöneticisine duyulan güven arttıkça kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik algı da artmaktadır. Okul boyutu aracı değişkeniyle diğer üç bağımlı değişken arasında ilişkiye bakıldığında değişkenler arasında önemli düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Narenjithani, Youzbashi, Alami ve Ahmadzadeh (2015) tarafından Tahran'nın beş farklı bölgesinde çalışan 250 ilkökul öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve okulun bilinçli farkındalığı ölçeği ve akademik iyimserlik ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada kolaylaştırıcı okul yapısının ve okulun bilinçli farkındalığının akademik iyimserlik üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu çalışmayı ilgilendiren sonuçları arasında kolaylaştırıcı yapı ile okulun bilinçli farkındalığı arasında pozitif, anlamlı bir kovaryans ve ilişki bulunmasıdır.

Gray, Kruse ve Tarter (2016) tarafından ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerindeki 67 okul üzerinde yapılan araştırmada kolaylaştırıcı yapı, meslektaşlara güven, mesleki öğrenme toplulukları, akademik vurgu gibi unsurlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda tüm değişkenler arasında anlamlı derecede ilişki bulunmuştur.

Mitchell (2018), tarafından yürütülen çalışmada kolaylaştırıcı okul bürokrasisi ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki; kolaylaştırıcı okul yapısı ve dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin profesyonellik davranışları ve örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ayrıca 1) Ortak bir vizyon ve fikir birliği sağlama (setting direction), 2) Güvene dayalı ilişkiler kurarak, saygınlığa sahip inanç ve değerlerin rol modeli olarak bireysel destek ve entelektüel uyarım sağlama (developing people), 3) Olumlu bir okul kültürü oluşturma, velilerle ve toplumla ilişkileri güçlendirme ve öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yapmalarına izin veren yapılar oluşturmaya çalışma (Redesigning the Organization), 4) okulun öğretim programını geliştirmek için öğretimsel liderlik ve denetleme faaliyetlerini yürütme (Improving the Instructional Program) olarak sıralanan dört alt boyutun dönüşümcü

liderliğin göstergesi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları arasında bu dört teorik boyutun dönüşümcü liderliğin tanımlanmasında yararlı olduğu, kolaylaştırıcı okul yapısıyla dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderliğin dört alt boyutu, örgütsel vatandaşlık ve profesyonel öğretmen davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Okullardaki bürokratik yapıların niteliği, kolaylaştırıcı bürokratik yapılara etki eden unsurlar, bu yapıların oluşturulması ve devam ettirilmesi açısından önemli olan uygulamaların belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Elde edilen ölçülebilir sonuçlara örnek olabilecek açıklayıcı durumların, uygulama önerilerinin ortaya konması amacıyla ardışık bir biçimde; önce nicel araştırma ardından nitel araştırma yöntemlerinin uygulanması esasına dayanan açıklayıcı desen, sayısal verilerin betimsel olarak desteklenmesine imkan vermesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Eğitim kurumları çeşitli kaynaklardan beslenen ve değişik miktarlarda güce sahip bireylerden oluşur. Bu güçlerin bireylere kazandırdıkları ölçüsünde okullar dikey olarak yapılandırılırlar. Dahası, kurum içindeki bazı üyeler, diğerlerine nazaran bu güç ilişkilerini manipüle edecek daha fazla kapasiteye sahiptirler. Bu nedenle eğitim kurumlarında başarılı bir araştırma stratejisi geliştirmek karmaşık bir konudur. Karma yöntem araştırmaları eğitim örgütlerini konu alan çalışmalar için çok yönlü veri sağlaması bakımından uygun olabilir. Çünkü karma yöntemler hem içerden hem de dışarıdan farklı perspektiflere ulaşmaya imkan verir, değişkenler arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamayı kolaylaştırır ve genel bir araştırma resmi verir (Morrison, Scott, 2006). Açıklayıcı desen ise nicel araştırma sonucunda ulaşılan genellemelerin nasıl açıklanabileceği ve sonuçlara örnek olabilecek durumların neler olabileceğine dair veriler ortaya koyan bir karma araştırma desendir (Şimşek, Yıldırım, 1999). Bu araştırmanın amacı: okul bürokrasisine etki eden çeşitli unsurları ortaya koyma, eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştıracak türdeki bir işleyişin nasıl yaratılacağı ve nasıl devam ettirileceğine dair farklı görüş ve uygulama örneklerinin araştırılmasıdır. Araştırmada açıklayıcı deseninin kullanılmasının sebebi bu amaçları karşılayacak kapsamlı ve detaylı sonuçlara bu yolla ulaşılabilmesi varsayımdır.

Bu bölümde araştırmacı tarafından tercih edilen araştırma yöntemi ve deseni açıklanmış, ardından çalışma grubu, verilerin toplanma süreci, kullanılan veri toplama

araçları, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığı ve verilerin analizi hakkında detaylara yer verilmiştir.

3.1. Karma Araştırma Yöntemi

Karma yöntem araştırması nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yaklaşımlarını, yöntemlerini, kavramlarını tek bir çalışmada bir araya getiren bir araştırma sınıfı olarak tanımlanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu tür araştırma yöntemlerinde hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri ve analizlerin amaçlı ve stratejik bir kombinasyonu kullanılır. Her bir paradigmanın epistemolojik ve metodolojik avantajlarının birbirini doğrulamak ya da sonuçları daha kuvvetli desteklemek; bulguların birbirini tamamlayıcı ya da çelişkili sonuçlarını ortaya çıkarmak için uyum içinde çalışabileceğini varsayar. Denilebilir ki karma yöntemler araştırmanın amacı ve soruları açısından uygun olduğu durumlarda yeni bir epistemolojik, teorik ve metodolojik çalışma biçimi oluşturmak için nicel ve nitel paradigmaları bir araya getiren bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Saldana, 2011). Karma yöntem araştırmasının birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan çoğu a) çalışmanın başından itibaren çoklu veri formunun toplanmasını planlama; b) İçerik olarak birbirini tamamlayacak nicel ve nitel verilerin toplanması; c) bilmenin birden fazla yolunu kullanarak alandaki fenomenlerin anlaşılmasını arttırma; d) çeşitli üçgenleme biçimleriyle sonuçları onaylama ve doğrulama. İncelenen fenomenlerin tutarlı bir betimlemesini yapmak için nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi bu açıdan karmaşık bir süreçtir (Stephen ve diğ., 2013).

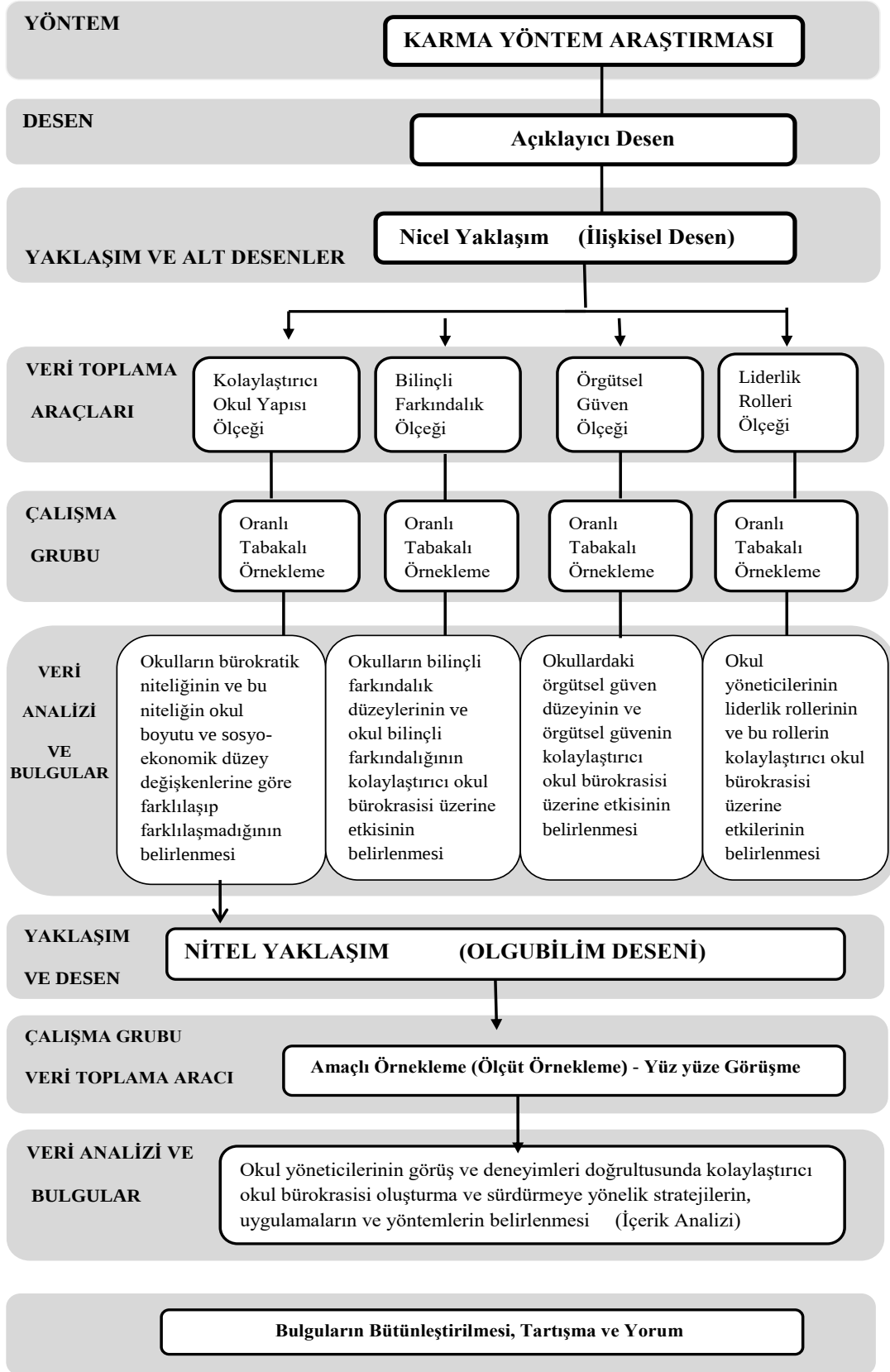
Nicel araştırma, istatistiksel olarak analiz edilen sayısal verilere dayanır. Bu araştırma türünde matematiksel yöntemlerle analiz edilen sayısal veriler toplanarak olaylar açıklanmaya çalışılır (Muijs, 2004). Nicel veri toplama ise, genellikle bir evrenden temsili bir örneğe uygulanan bir ölçek aracılığıyla değişkenleri ölçmeye odaklanır ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri veya birliktelikleri inceler (Schensul, Schensul ve LeCompte, 2013). Nitel çalışmalarsa, araştırmanın konusu olan olgu hakkında yeni ve daha iyi bir anlayışa ulaşmak için belirli bir konu ya da odakla ilgili olan bireysel araştırma raporlarının sentezi ya da karışımıdır (Hannes ve Lockwood, 2012). Niteliksel araştırma, doğal sosyal yaşamın araştırılmasına yönelik çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler için bir şemsiye terimdir. Toplanan ve analiz edilen bilgi veya veriler insanların diğerleriyle olan deneyimleri, kendi sosyal eylemleri ve yansıtıcı durumları belgelendiren röportaj transkripti, alan notları ve/veya belgeleri ve fotoğraf, video

kayıtları ve internet siteleri gibi görsel materyaller niceliksel olmayan karakterdedir (Saldana, 2012). Niteliksel veriler, etki alanına (domain) ve faktör düzeylerine odaklanma eğilimindedir ve bu seviyeleri işlevselleştirmek için tanımlamaya ve yardım etmeye çalışır. Etki alanları, faktörler ve değişkenler, soyutlama düzeyine göre farklılaşan ve verilerin düzenlenmesinde yararlı olan kavramsal ve örgütsel bir taksonomi oluşturur. Etki alanları, faktörleri içine alan kapsayıcı terimler olarak düşünülebilir; faktörlerse etki alanlarını oluşturan parçalardır (Stephen ve diğ., 2013). Nitel çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizi metinlerin detaylıca incelenmesi, inceleme sonucunda elde edilen küçük bölümlere kodlar atanması ve kodlarsa daha kapsamlı anlama sahip olan temalar altında toplanmasıdır. Nitel veri analizinin en önemli özelliği olan kodlama sürecinde kanıtlar ve fikirler daha kapsamlı bakış açılarını yansıtacak biçimde etiketlenir ve şemsiye kavramlar olan temaların altında toplanır (Creswell, Clark, 2011).

Bir araştırmacı, hangi sonuçların önemli ve derinlemesine araştırmaya değer görüldüğüne dair bir bakış açısı kazanmak için önce niceliksel bir çalışmayı kullanarak ardışık bir tasarım kullanmayı tercih edebilir. Örneğin, nicel bir örnekten elde edilen bulgular, nitel çalışma için hangi örneklem üzerinde çalışılacağına karar verme kriterini sağlayabilir. Somut delillere dayanan bilgi sunan nicel veriler, istatistiksel analizlere ve standartlaştırılmış güvenilirlik ve geçerlik testlerine uygundur. Niteliksel veriler, araştırma sonuçlarının derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve araştırmacının verilerdeki anormallikleri ve alt grupları görmesine imkan tanır. Her iki yöntemle birlikte çalışmak araştırmacıya veriler üzerinde çapraz kontrol sağlar. Nitel veriler, nicel araştırma sonuçlarına bir anlatı anlayışı ekleyerek istatistiksel sonuçları aydınlatır (Hesse-Biber, 2010).

Karma yönteme göre tasarlanan bu araştırmada, açıklayıcı desene uygun olarak: önce nicel boyut ve nicel boyutta elde edilen veriler ışığında şekillendirilen nitel boyut üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırmada, okulların bürokratik yapılarının niteliğine örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve okul yöneticilerinin liderlik rollerinin etkisi ve yapıların bürokratik niteliğinin okul boyutu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Nicel kısımda ulaşılan sonuçlara göre bürokrasinin yüksek düzeyde kolaylaştırıcı olduğu okullar arasından gönüllülük esasına göre seçilen yöneticilerle, bu yapıları oluşturma ve sürdürmeye yönelik deneyimlerine ve uygulama pratiklerine ilişkin veriler elde etmek

amacıyla araştırmanın nitel boyutuna devam edilmiştir. Şekil 5’de araştırmanın tasarımı kavramsal olarak özetlenmiştir.



Şekil 5: Araştırmanın Tasarımı

3.1.1. Açıklayıcı Desen

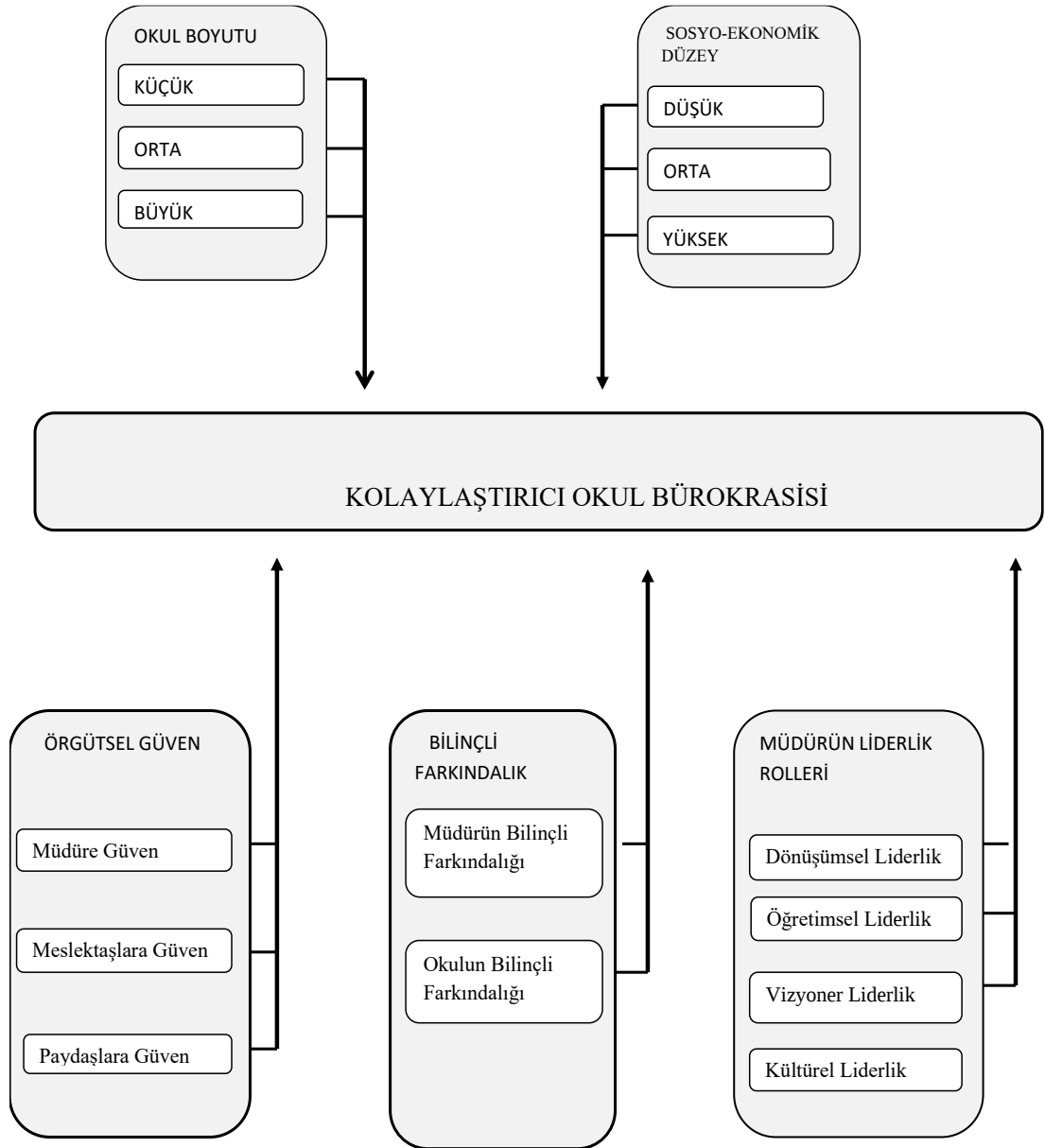
Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ardışık olarak uygulanması esasına dayanan açıklayıcı desen, öncelikli olarak uygulanan nicel bir çalışma ve bu çalışma sonucunda elde edilen bulguları açıklamaya ve yorumlamaya yardımcı olmak amacıyla nitel sonuçların kullanılmasıdır. Sıralı açıklayıcı tasarım, niceliksel verilerin daha fazla araştırılması istendiğinde yararlı olur (Creswell ve diğ., 2003, 178). Açıklayıcı desende ilk olarak sayısal olarak analiz edilecek ölçekler yardımıyla nicel veriler toplanır. Ardından bu veriler, araştırmanın detaylandırılması için uygulanacak olan nitel kısımda görüşmelerin yapılacağı katılımcıları belirlemek için kullanılır. Böylelikle araştırma sonuçları karşılaştırılabilir ve nitel çalışmayla elde edilen bulguların geçerliliği artar (Hesse-Biber, 2010).

Nicel ve nitel araştırmaların ardışık olarak yürütüldüğü açıklayıcı desen, delillerin derinlemesine incelenerek alternatif açıklamalar ortaya çıkarmak için kullanılabilecek yaygın bir uygulamadır. Açıklayıcı araştırma deseniyle yapılan çalışmalar, olayları tahmin etmekten ziyade bir fenomeni anlamayı veya netleştirmeyi amaç edinir. Bir yapıyı tanılamak ya da bir sonucu tahmin etmek onu anlamaya çalışmaktan kolaydır. Açıklayıcı bir araştırma sorusu bir durumun ardındaki sebepleri ve farklı alternatifler açıklamaya çalışır (Gardner, Haefele, Vogt, 2012). Ayrıca açıklayıcı desenlerin önemli faydalarından biri de ayrı ayrı uygulanan nicel → nitel yöntemlerin araştırmaya olan katkısının eşit düzeyde olmasıdır (Şimşek, Yıldırım, 1999, 328). Bu araştırmanın amacı, okullardaki bürokratik yapıların teşhis edilmesi ve bu yapılara etki eden çeşitli unsurların nicel yöntemlerle belirlendikten sonra, bürokratik yapının niteliğinin, kolaylaştırıcı olarak algılandığı okulların ayıklanması ve bu ayıklanan okullardaki mevcut yapıların hangi tür uygulamalarla oluşturulabileceği, bu yapılara ait niteliklerin derinlemesine anlaşılması ve alternatif oluşturabilecek görüşleri ortaya koyabilmektir. Araştırmada bu desenin tercih edilme sebebi: açıklayıcı desenin araştırmanın bu gereklerine cevap verecek nitelikte olmasıdır.

3.2. Araştırma Deseninin Nicel Yaklaşım Boyutu: İlişkisel Desen

Bu araştırmanın nicel kısmı ilişkisel desene göre tasarlanmıştır. İlişkisel desenin temel amacı iki ya da çok değişkenli ilişkileri ve tahminleri incelemektir (Bridgmon, Martin, 2012). Bu çalışmada çeşitli unsurların kolaylaştırıcı okul bürokrasisi üzerindeki

etkilerini ölçülebilir sonuçlarla ortaya koymak adına nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve ilişkisel desen aracılığıyla sırasıyla örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve yöneticilerin algılanan liderlik rollerinin bürokratik yapıyı yordama derecesi ve aralarındaki etkileşim belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca okulun bürokratik yapısının okul boyutu ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.



Şekil 6: Araştırmanın Nicel Boyutunun Kavramsal Gösterimi

Şekil 6’da araştırmanın değişkenleri olan örgütsel güven, bilinçli farkındalık ve okul yöneticilerinin liderlik rolleri alt boyutlarının okul bürokrasisine olan etkisi ve okul bürokrasisinin okul boyutu ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği nicel boyut özetlenmiştir.

3.3. Araştırma Deseninin Nitel Yaklaşım Boyutu: Olgubilim Deseni

Araştırmanın nitel yaklaşım boyutu olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni yaşantıların derin bir biçimde ortaya konması ve açıklanması için etkileşimli bir görüşme süreciyle katılımcıların yaşantılarını ve düşüncelerini ortaya konmasını sağlar. Bu araştırma deseninde yaşantılar ve anlamlar açıklığa kavuşturulur ve durumları tanımlayabilecek temalara ulaşılmaya çalışılır ve elde edilen temalar yardımıyla veriler açıklanır ve yorumlanır (Şimşek, Yıldırım, 1999, 71-72). Bu çalışmada nicel kısımda elde edilen veriler doğrultusunda araştırma yapılan okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı ve engelleyici olma niteliği sayısal olarak ortaya konmuş ve bu sonuçlara göre kolaylaştırıcı bürokrasi puanı yüksek olan okul yöneticileriyle kolaylaştırıcı bürokratik yapı ve okulun işleyişi hakkındaki deneyimleri, düşünceleri, yaşadıkları uygulama örnekleri incelenmiştir.

3.4. Nicel Boyutun Örneklemi

Araştırmanın evrenini okulların bürokratik yapıları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkili olabileceği varsayımı üzerine, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yaşam kalitesi düzeylerine göre belirlenen üç ilçesinde (Arnavutköy, Büyükçekmece, Beşiktaş) görev yapan 4029 öğretmen oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey şu şekilde açıklanabilir “kişinin ya da grubun sosyo-ekonomik ölçekteki konumu. Gelir, eğitim düzeyi ve şekli, meslek türü ve prestiji, yaşanılan yer ve (bazı toplumlarda ya da toplumun bazı kesimlerinde) etnik köken ya da dini arka plan gibi sosyal ve ekonomik etkenlerin birleşimi ya da bunların etkileşimi tarafından belirlenir” (Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü, [08.01.2019]). Sosyo-ekonomik düzey sosyal bilimlerde alanında yapılan çalışmalarda farklı grupları karşılaştırmak amacıyla kullanılan önemli bir değişkendir. Ayrıca farklı çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek için farklı etkenler kullanılmaktadır. Yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek için eğitim düzeyi, evdeki oda ve çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi, konut mülkiyeti, konut standardı, evde yaşayan kişi sayısı, kullanılan ulaştırma araçları, aylık tüketim harcamaları...vb gibi çok farklı sayı ve türdeki değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada özellikle Beşiktaş, Büyükçekmece ve Arnavutköy ilçelerinin seçilme sebebi İstanbul üzerinde 2015 yılında Şekerci tarafından yapılan araştırmanın verileridir. Bu araştırmaya göre İstanbul’da bulunan 39 ilçe eğitim ve ekonomik düzeyinde içinde bulunduğu yaklaşık 100 değişkene göre incelenmiş ve yaşam kalitesi açısından beş farklı düzeyde

sınıflandırılmıştır. Tablo 6’da ilçelerin bu beş düzeye göre sınıflandırılışı gösterilmektedir. Yapılan araştırma neticesinde, özellikle eğitim ve ekonomik düzey gibi göstergeler bakımından; Beşiktaş ilçesinin yüksek skorlara sahip olduğu, yaşam kalitesi bakımından Arnavutköy’ün ise düşük değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyükçekmece ilçesi ise beş farklı düzeyde sınıflandırılan İstanbul ilçeleri arasında üçüncü seviyede bulunması sebebiyle farklı düzeylerde temsiliyet sağlanması amacıyla tercih edilmiştir.

Tablo 6: İstanbuldaki İlçelerin Yaşam Kalitesi Seviyeleri

1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey
Beşiktaş	Fatih	Eyüp	Tuzla	Silivri
Kadıköy	Beyoğlu	Maltepe	Kağıthane	Gaziosmanpaşa
Bakırköy	Üsküdar	Kartal	Ümraniye	Sancaktepe
Şişli	Sarıyer	Küçükçekmece	Güngören	Esenler
		Bayrampaşa	Adalar	Sultangazi
		Büyükçekmece	Başakşehir	Şile
		Bahçelievler	Avcılar	Sultanbeyli
		Ataşehir	Bağcılar	Arnavutköy
		Pendik	Esenyurt	
		Zeytinburnu	Çatalca	
		Beylikdüzü	Çekmeköy	
		Beykoz		

Şeker, Murat. **Quality of life index: A case Study of İstanbul**. (Ekonometri ve İstatistik. Sayı 23, 2015), 1-15.

İlgili ilçelerin, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden alınan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen sayıları kullanılarak araştırmanın evreni belirlenmiştir. Beşiktaş ilçesinde 1532, Arnavutköy ilçesinde 966, Büyükçekmece ilçesinde ise 1531 öğretmen olmak üzere toplam 4029 öğretmen araştırma evreninde bulunmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak zaman alıcı ve zor olması sebebiyle örneklem alma yöntemi tercih edilmiştir.

Evrenin gerçekçi bir biçimde temsil edilmesini sağladığı için araştırmada tabakalı örnekleme yoluna gidilmiş, her bir tabakadaki gözlem sayısı daha büyük evrendeki

sayılarıyla orantılı olarak belirlenmiştir (Marshall, 1996). Tabakalı örnekleme tekniğinde alt gruplar evrende bulunma oranlarına uygun olarak örnekleme dahil edilirler (Gül, Özen, 2007).

Bu araştırmada katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilerek araştırmaya 0.5 anlamlılık düzeyi ve %95 güven aralığında 4029 kişilik evren içerisinde 561 öğretmenin katılması uygun bulunmuştur (Yamane, 2009). Tablo 7’de örneklemdaki öğretmenlerin alt evrenlere dağılımı verilmiştir.

Tablo7: İlçelere Göre Örneklemdaki Öğretmen Sayılarının Alt Evrenlere Dağılımı

İlçeler	Alt Evrende Bulunan Öğretmen Sayısı	Örnekleimde Bulunan Öğretmen Sayısı
Beşiktaş	1532	214
Büyükçekmece	1531	213
Arnavutköy	966	134
Toplam	4029	561

Ayrıca bu araştırmada, öğretmenlerin okullardaki bürokratik yapıya ilişkin algılarının ortaya konması üzerinde okul büyüklüğünün de etkili olabileceği düşünüldüğü için araştırma evreni okul büyüklüklerine göre alt evrenlere ayrılmıştır.

Örnekleme seçiminin bu aşamasında öğretmenler çalıştıkları okulların büyüklüklerine göre:

- 1) Öğrenci sayısı 0- 500 arasında olan “küçük” okullarda görev yapan öğretmenler,
- 2) Öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan “orta büyüklükte” okullarda görev yapan öğretmenler,
- 3) Öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan “büyük” okullarda görev yapan öğretmenler olarak üç alt evrene ayrılmıştır (Erdoğan, 2012).

Tablo 8’ de okul boyutu ve ilçe değişkenlerine göre örnekleimde bulunan katılımcıların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8: Okul Boyutuna ve İlçelere Göre Örneklem Dağılımı

Öğrenci Sayılarına Göre Okul Türleri	Alt evrendeki öğretmen sayılarının ilçelere ve okul büyüklüğüne göre dağılımı			Örnekleme giren öğretmen sayılarının ilçelere ve okul büyüklüğüne göre dağılımı			Okul Boyutuna Göre Örneklem Dağılımı
	Beşiktaş	Büyükçekmece	Arnavutköy	Beşiktaş	Büyükçekmece	Arnavutköy	
0-500	536	429	123	75	60	17	152
501-1000	747	776	470	104	108	65	277
1001-1500	249	326	373	35	45	52	132
Toplam	1532	1531	966	214	213	134	561

Tablo 8’deki verilere göre öğrenci sayısı 0-500 arasında olan okullarda görev yapan öğretmen 1088 öğretmenden 152 tanesi birinci tabakanın örneklemine, öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan okullarda görev yapan 1993 öğretmenin 277 tanesi ikinci tabakanın örneklemine, 1001-2000 arasında öğrencisi olan okullarda görev yapan 948 öğretmenden 132 tanesi üçüncü tabakanın örneklemine oluşturmaktadır. Örneklem seçiminin bir sonraki aşamasında her bir tabakadan örnekleme giren katılımcı sayısına ulaşıncaya dek katılımcılar yansızlık ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Boyutuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Okul Boyutu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Küçük	152	27,1
Orta	277	49,4
Büyük	132	23,5
Toplam	561	100
İlçe	Frekans (n)	Yüzde (%)

Tablo 9-devam

Beşiktaş	214	38,1
Büyükçekmece	213	38
Arnavutköy	134	23,9
Toplam	561	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul boyutu değişkenine göre dağılımı Tablo 9'a göre: 152'si (%27,1) küçük, 277'si (%49,4) orta, 132'si (%23,5) büyük boyutlu okul şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin ilçe değişkenine göre örneklemdeki dağılımı ise 214'ü (%38,1) Beşiktaş, 213'ü (%38,0) Büyükçekmece, 134'ü (%23,9) Arnavutköy ilçesi şeklindedir.

3.5. Nitel Boyutun Çalışma Grubu

Bazı karma yöntem araştırmalarında nicel verilerin analizi ile elde edilen sonuçlara göre nitel boyutun örnekleme belirlenebilir. Örneğin açıklayıcı desen araştırmalarında ölçekler aracılığıyla elde edilen verileri değerlendirilir ve bu sonuçlara göre nitel boyutta görüşme yapılacak gruplara karar verilebilir (Şimşek, Yıldırım, 1999). Bu araştırmanın nitel boyutu, daha önce uygulanan nicel boyutun verilerine dayandırılarak tasarlanmıştır. İlk kısımda elde edilen sonuçlarda okullar boyutlar ve ilçelerine göre sınıflandırılmış her bir okulun engelleyici ya da kolaylaştırıcı bürokratik yapıya sahip olma dereceleri sayısal verilerle ortaya konmuştur. Veriler ışığında yüksek düzeyde kolaylaştırıcı okul bürokrasisine sahip olan okullar bu tarz yapıların oluşturulması ve sürdürülmesi sürecine ilişkin uygulama örneklerinin ve yönetici deneyimlerinin ortaya konması amacıyla bilinçli bir şekilde ayıklanmış, gönüllülük esasına göre seçilen yöneticilerle araştırmanın nitel boyutuna devam edilmiştir.

Nitel araştırma bölümünde örneklemin alınması aşamasında amaçlı örnekleme yöntemleri arasında olan ölçüt örnekleme tekniği seçilmiştir kullanılmıştır. Nicel araştırma bölümünde kolaylaştırıcı okul yapısına sahip okullar sayısal verilerle ölçülmüş bu kritere sahip okullar arasından araştırmaya dahil edilecek yöneticilere karar verilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenen kriterlere sahip gruplar üzerinden örneklem oluşturulur (Şimşek, Yıldırım, 1999, 122). Amaçlı örnekleme tekniği adından da anlaşılacağı gibi bir araştırmanın katılımcıları anahtar

bir kriteri yansıtan modelleri ya da durumları temsil etmesi amacıyla seçilir. Bu şekilde araştırılan olguyla ilgili olan tüm ana konuların ele alınması fırsatı yakalanır. Ancak amaçlı örneklem yönteminde istenilen durumların ortaya konması ve sağlıklı bir çalışma için örneklemin objektif kriterlere uygun olması gerekir (Ritchie, Lewis, El am, 2003, 79-80).

Bu araştırmada amaçlı örneklemin oluşturulması sürecinde kolaylaştırıcı okul bürokrasisi ölçütüne sahip okulların ve bu okulların bürokratik niteliğinin ne derece kolaylaştırıcı olduğunu objektif bir biçimde ortaya koyabilmek adına araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sayısal verilerden yararlanılmıştır. Nicel boyutta üzerinde araştırma yapılan okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları hesaplanmış ardından elde edilen bu puanlar standardize edilmiştir. Okul yapısının bürokratik işleyişinin niteliğini belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Standart Puanı} = [100*(ESS-3.74)/.381]+500$$

Yukardaki formül kullanılarak okul bürokratik yapısı standart puanlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekilde yorumlanır:

200 ise, Bürokratik yapı % 99 engelleyici şekilde işlemektedir.

300 ise, Bürokratik yapı % 97 engelleyici şekilde işlemektedir.

400 ise, Bürokratik yapı % 84 engelleyici şekilde işlemektedir.

500 ise, Bürokratik yapı orta derecede işlemektedir.

600 ise, Bürokratik yapı % 84 kolaylaştırıcı şekilde işlemektedir.

700 ise, Bürokratik yapı % 97 kolaylaştırıcı şekilde işlemektedir.

800 ise, Bürokratik yapı % 99 kolaylaştırıcı şekilde işlemektedir (Hoy, Sweetland, 2001).

Tablo 10' da araştırmanın yapıldığı okulların boyutu, bu okulların standardize edilmiş bürokrasi puanları tek tek hesaplanmış ve hesaplanan bu puanlara bağlı olarak bürokratik yapılarının ne yönde işlediği belirtilmiştir.

Tablo 10: Araştırmada Yer Alan Okulların Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi Puanları

Okul Kodu	Okul Boyutu		Engelleyici Bürokrasi	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasi Genel	Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi Standart Puanı	Bürokrasi Türü
814	Küçük	$\bar{X}$	4,9333	4,8500	4,8917	802	Kolaylaştırıcı
		S.S	,11653	,14593	,08828		
815	Küçük	$\bar{X}$	4,7857	4,6905	4,7381	761	Kolaylaştırıcı
		S.S	,29991	,32530	,28637		
816	Orta	$\bar{X}$	4,7273	4,6818	4,7045	753	Kolaylaştırıcı
		S.S	,43809	,32083	,32093		
817	Orta	$\bar{X}$	4,6474	4,6218	4,6346	734	Kolaylaştırıcı
		S.S	,36309	,37876	,33423		
818	Orta	$\bar{X}$	4,5784	4,4902	4,5343	708	Kolaylaştırıcı
		S.S	,41716	,75109	,52874		
819	Büyük	$\bar{X}$	2,8472	2,3333	2,5903	198	Engelleyici
		S.S	,64924	,93474	,75750		
820	Büyük	$\bar{X}$	4,1026	4,1154	4,1090	596	Kolaylaştırıcı
		S.S	,63784	,60694	,57434		
821	Büyük	$\bar{X}$	4,1429	3,7619	3,9524	556	Kolaylaştırıcı
		S.S	1,03126	,98431	,96394		

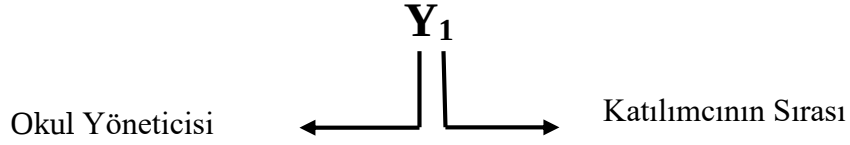
Tablo 10-devam

821	Küçük	$\bar{X}$	4,5145	4,2681	4,3913	671	Kolaylaştırıcı
		S.S	,49470	,82072	,61465		
822	Küçük	$\bar{X}$	4,2971	4,2029	4,2500	634	Kolaylaştırıcı
		S.S	,72814	,75871	,68026		
823	Küçük	$\bar{X}$	4,5460	4,5460	4,5460	712	Kolaylaştırıcı
		S.S	,49781	,52685	,49681		
824	Orta	$\bar{X}$	4,3765	4,3210	4,3488	660	Kolaylaştırıcı
		S.S	,30168	,35181	,26356		
825	Orta	$\bar{X}$	2,8651	2,8730	2,8690	271	Engelleyici
		S.S	,82432	,90815	,81418		
826	Orta	$\bar{X}$	4,0965	4,0175	4,0570	583	Kolaylaştırıcı
		S.S	,81331	,73261	,75003		
827	Orta	$\bar{X}$	3,3922	3,3725	3,3824	406	Engelleyici
		S.S	1,19015	1,29841	1,23395		
828	Orta	$\bar{X}$	2,7583	2,4833	2,6208	206	Engelleyici
		S.S	,76180	,69648	,67293		
829	Büyük	$\bar{X}$	4,4238	4,4000	4,4119	676	Kolaylaştırıcı
		S.S	,51345	,47175	,45820		

Tablo 10-devam

830	Küçük	$\bar{X}$	4,5500	4,5667	4,5583	715	Kolaylaştırıcı
		S.S	,45274	,49677	,46050		
831	Küçük	$\bar{X}$	4,4514	4,4931	4,4722	692	Kolaylaştırıcı
		S.S	,58251	,57626	,52971		
832	Küçük	$\bar{X}$	3,6458	3,6771	3,6615	479	Engelleyici
		S.S	,76709	,54592	,61724		
833	Orta	$\bar{X}$	4,2843	4,3529	4,3186	652	Kolaylaştırıcı
		S.S	,68911	,67413	,65500		
834	Orta	$\bar{X}$	1,9583	1,7917	1,8750	10	Engelleyici
		S.S	,47768	,53266	,48387		
835	Orta	$\bar{X}$	2,8846	2,4359	2,6603	217	Engelleyici
		S.S	,78708	,92626	,82896		
836	Orta	$\bar{X}$	3,9461	3,8333	3,8897	539	Kolaylaştırıcı
		S.S	,69718	,72590	,61775		
837	Orta	$\bar{X}$	4,3913	4,4638	4,4275	680	Kolaylaştırıcı
		S.S	,76971	,42627	,51939		
839	Büyük	$\bar{X}$	4,3258	4,3636	4,3447	659	Kolaylaştırıcı
		S.S	,48380	,60779	,49555		
840	Büyük	$\bar{X}$	4,2029	3,9348	4,0688	586	Kolaylaştırıcı
		S.S	,50241	,63313	,51716		

Araştırma toplamda 27 okul üzerinde çalışılmış ve bu 27 okuldan kolaylaştırıcı okul yapısı genel puanları açısından yüksek puanlara sahip 7 okulun, yöneticisiyle gönüllülük esasına göre görüşülmüştür.



Katılımcıların ifade etmek için verilen kod “yönetici” ifadesinin kısaltması olarak Y’ dir. Y kodunun sağ alt tarafında yer alan sayı ise katılımcılara araştırmacı tarafından atanmış sırayı ifade etmektedir.

3.6. Nicel Boyutun Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında dört adet likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki Hoy ve Sweetland (2000) tarafından okul bürokrasisinin kolaylaştırıcı ya da engelleyici olup olmadığını belirlemek için geliştirilen, Buluç (2009) tarafından Türkçeye çevrilen, Dönmez ve Özer (2013) tarafından tekrar analiz edilen Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ölçeğidir. Ayrıca araştırmada Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen Örgütsel Güven ölçeği; Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen Tekel ve Karadağ (2019) tarafından Türkçeye çevrilen Bilinçli Farkındalık ölçeği ve Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından geliştirilen Liderlik Rollerini ölçeği kullanılmıştır. Her bir ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır, kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin tamamı için güvenirliği Cronbach’s Alpha=0,948 olarak yüksek bulunmuştur. Tablo 11’de kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin alt boyutlarının ölçek maddelerine göre dağılımları ve cronbach alfa değerleri gösterilmiştir.

Tablo 11: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Alt Boyutları	Ölçek Madde Numaraları	Cronbach Alfa Değerleri
Engelleyici Bürokrasi	2,4,7,8,9,11	0,936
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1,3,5,6,10,12	0,922

Tablo 11-devam

Toplam	12	0,948
--------	----	-------

Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği; kolaylaştırıcı bürokratik yapıya ilişkin altı, engelleyici bürokratik yapıya ilişkin altı ifade olmak üzere toplam 12 ifadeden meydana gelmektedir. Kullanılan ölçeğin engelleyici bürokrasi boyutu, bürokratik yapının öğretmenlerin mesleklerini yapmalarını ne derece engellediğini belirlemeye yönelik altı maddeden oluşurken; kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu, okullardaki bürokratik yapının öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerini ne denli kolaylaştırdığını göstermektedir (Dönmez, Özer, 2013). Ölçekte yer alan ifadeler Asla (1), Ara sıra (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Daima (5) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin kolaylaştırıcı bürokratik yapıya ilişkin (olumlu) ifadeleri 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, engelleyici bürokratik yapıya ilişkin (olumsuz) ifadeleri ise ters çevrilerek 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde kodlanmıştır. Bu nedenle engelleyici bürokratik yapı alt boyutuna ilişkin genel puanın yükselmesi bürokratik mekanizmanın kolaylaştırıcı yönde işlediğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden ikincisi olan bilinçli farkındalık müdürün ve okulun bilinçli farkındalığı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğinin tamamı için güvenirliği Cronbach's Alpha=0,948 olarak yüksek bulunmuştur.

Tablo 12'de bilinçli farkındalık ölçeği alt boyutlarının ölçek maddelerine göre dağılımı ve Cronbach alfa değerleri gösterilmiştir.

Tablo 12: Bilinçli Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları	Ölçek Madde Numaraları	Cronbach Alfa Değerleri
Müdürün Bilinçli Farkındalığı	1, 2, 4, 5, 6, 10, 12	0,914
Okulun Bilinçli Farkındalığı	3, 7, 8, 9, 11, 13, 14	0,906

Tablo 12-devam

Toplam	14	0,948
--------	----	-------

Not: Ölçeğin ters maddeleri: 1, 4, 5, 7, 8, 11, 14

Araştırmada kullanılan ölçekler arasında bulunan örgütsel güven ölçeği, yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğin tamamı için güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,962 olarak yüksek bulunmuştur. Tablo 13'de Örgütsel Güven Ölçeğinin alt boyutlarının ölçek maddelerine göre dağılımı ve cronbach alfa değerleri gösterilmiştir.

Tablo 13: Örgütsel Güven Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Cronbach Alfa Değerleri

Örgütsel Güvenin Ölçeği Alt Boyutları	Ölçek Madde Numaraları	Cronbach Alfa Değerleri
Yöneticiye Güven Boyutu	1, 5, 9, 10, 12, 15, 17	0,948
Meslektaşlara Güven Boyutu	2, 6, 7, 8, 13, 16, 21, 22	0,913
Paydaşlara Güven Boyutu	3, 4, 11, 14, 18, 19, 20	0,925
Toplam	22	0,962

Not: Ölçeğin ters maddeleri: 7

Tablo 14: Liderlik Rollerinin Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ölçek Maddelerine Göre Dağılımı ve Alfa Değerleri

Liderlik Rollerinin Ölçeği Alt Boyutları	Ölçek Madde Numaraları	Cronbach Alfa Değerleri
Vizyoner Liderlik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12.	0,942
Öğretimsel Liderlik	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	0,963
Kültürel Liderlik	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37	0,941

Tablo 14-devam

Dönüşümsel Liderlik	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50	0,952
Toplam	50	0,994

Tablo 14’de liderlik rolleri ölçeğinin alt boyutlarının ölçek maddelerine göre dağılımları ve alfa değerleri gösterilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek için liderlik stilleri ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada liderlik ölçeğinin güvenilirliği Cronbach’s Alpha=0,994 olarak yüksek bulunmuştur. Ölçek vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutlarından oluşmaktadır.

3.7. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutunda, Hoy ve Sweetland (2000) tarafından okul bürokrasisinin kolaylaştırıcı ya da engelleyici olup olmadığını belirlemek için geliştirilen, Buluç (2009) tarafından Türkçeye çevrilen, Dönmez ve Özer (2013) tarafından tekrar analiz edilen Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ölçeğinde yer alan ifadeler, kolaylaştırıcı okul bürokrasilerinin özellikleri ve araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler ışığında şekillendirilen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda çalışmaya açık uçlu araştırma sorularıyla devam edilmiştir. Açık uçlu araştırma sorularının tercih edilme sebebi bu şekilde tasarlanan soruların araştırmacıya, araştırma sorularını daha ayrıntılı bir hale getirme açısından esneklik sağlamasıdır (Şimşek, Yıldırım, 1999, 89). Tasarlanan görüşme formunun araştırmanın amacına ne derece hizmet ettiği, açıklığı ve uygulanabilirliğini kontrol etmek için uzmanların görüşleri alınmıştır. Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve uzun süreli görüşmeler yapılarak iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bulguların inandırıcılığını sağlamak için açık uçlu soruların hazırlanmasında kullanılan kavramsal çerçeve ile verilerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak içinse araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi gibi aşamalarla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. İç güvenilirliği arttırmak için bulguların analizi kısmında farklı araştırmacıların farklı yorumlarda bulunmasını önleyebilmek adına veriler üzerinde herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Araştırmada dış güvenilirliği arttırmak içinse araştırmanın yapıldığı sosyal ortamlar, araştırmacı konumlarının

ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve ham araştırma verilerinin saklanması önem verilmiştir.

3.8. Nicel Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, yeterli sayıda çoğaltılarak hazırlanan ölçek formları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mart ayında örnekleme yer alan okullarda uygulanmıştır.

3.9. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler ışığında nitel boyutun örnekleme ve nitel veri toplama aracı şekillendirilmiştir. Nicel verilerin sonuçlarına göre kolaylaştırıcı okul yapısı puanları yüksek olan okullar arasından seçilen okul yöneticileri ile gönüllülük esasına göre nitel boyutunun verilerinin toplanmasına devam edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın konusuyla (içerik, yöntem, amaçlar vb.) ilgili olarak katılımcılara kısaca bir bilgi verilmiş, daha sonra katılımcıların da onayı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler not alma yöntemiyle kaydedilmiş, görüşmenin hemen ardından gözden geçirilerek eksik kalan yerlerin tamamlanmasına dikkat edilmiş ve görüşmecilerden yapılan görüşmelerle ilgili teyit alınmıştır.

3.10. Nicel Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Dağılım aralığının hesaplanması amacıyla, Dağılım aralığı=En büyük değer- En küçük değer/ Derece sayısı formülü kullanılmıştır. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe bölünerek 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olarak sınır değerleri belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Sümbüloğlu, 1993, 9).Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Tablo 15’de Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir.

Tablo 15: Araştırma Değişkenlerinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Basıklık	Çarpıklık
Müdürün bilinçli farkındalığı	0,665	-1,140
Okulun bilinçli farkındalığı	0,248	-0,805
Bilinçli farkındalık genel	0,168	-0,878
Vizyoner liderlik	0,185	-0,914
Öğretimsel liderlik	-0,068	-0,987
Kültürel liderlik	0,249	-1,030
Dönüşümsel liderlik	0,111	-1,105
Liderlik genel	0,239	-1,113
Yöneticiye güven	0,550	-1,104
Meslektaşlara güven	0,065	-0,804
Paydaşlara güven	-0,408	-0,504
Örgütsel güven genel	-0,245	-0,592
Engelleyici bürokrasi	0,263	-1,038
Kolaylaştırıcı bürokrasi	0,304	-1,067
Kolaylaştırıcı okul yapısı genel	0,321	-1,075

İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Değişken varyansının bilinmemesi durumunda t-dağılımı; ana kütle normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler uygulanmaktadır (Field, 2009, 42, 45, 345). Büyük sayılar kanunu ve merkezi limit teoremine göre örneklem olarak (N=561) yeterli seviyede olmasından dolayı dağılımın normal olduğu varsayılarak analizlere devam edilmiştir (Harwiki, 2013, 879;

İnal ve Günay, 1993; Johnson ve Wichern, 2002). Araştırmada iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi (Anova) testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasında yordayıcılığı test etmek için regresyon analizi uygulanmıştır.

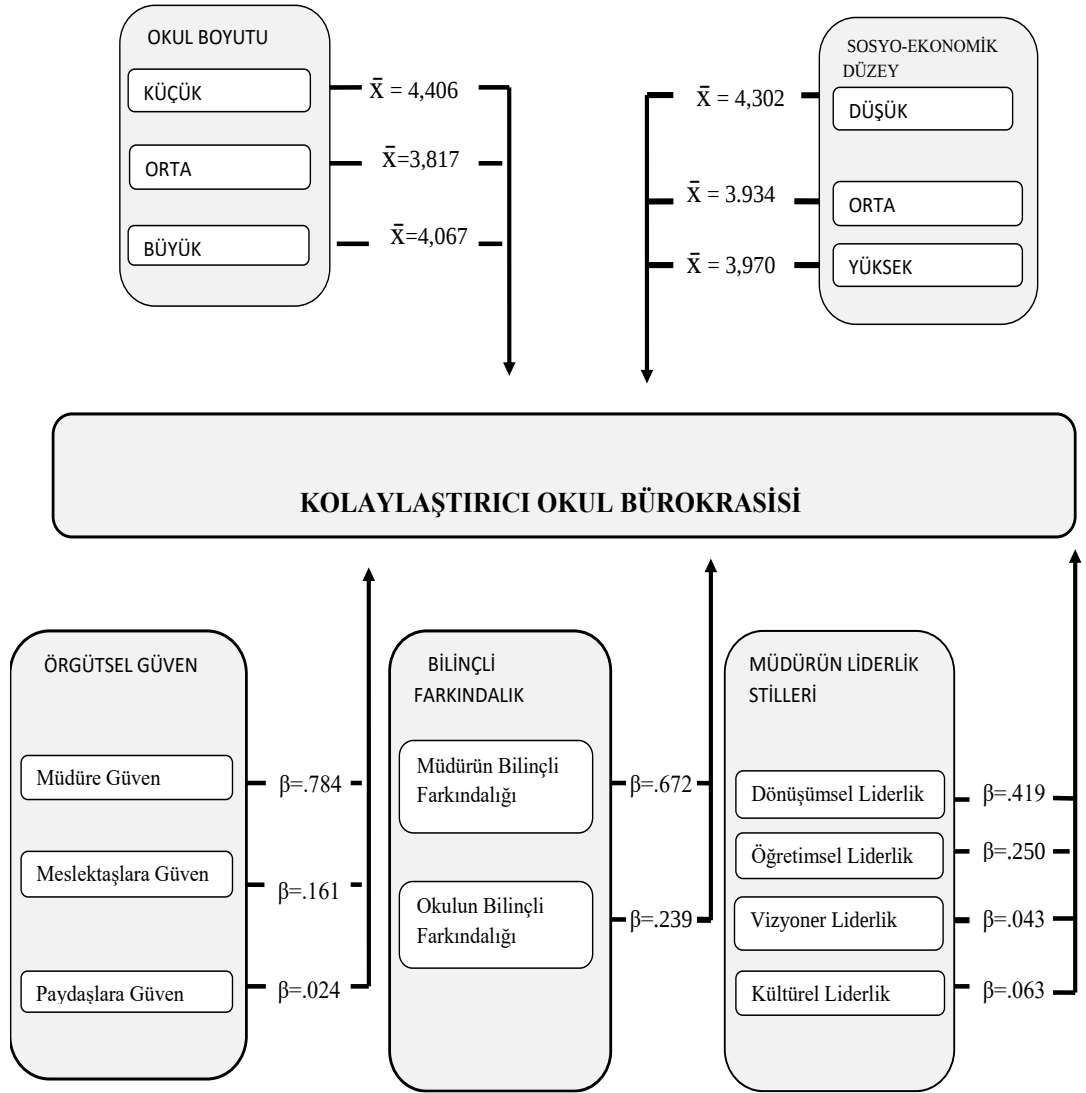
3.11. Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analiz edilmesi aşamasında, kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ile toplanan veriler doğrultusunda yüksek puanlara sahip okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde benzer durumlara gönderme yapan kavramlar kodlar, kategoriler ve temalar çerçevesinden anlamlı bir birliktelik oluşturacak biçimde bir araya getirilir (Şimşek, Yıldırım, 1999). Bulgular içinde belli bir anlama gönderme yapan verileri kapsayan ifadeler olan kodlar, benzerliklerine göre kategori başlığı altında organize edilirken, kategorilerse şemsiye kavramlar olan temalar altında sınıflandırılır (Saldana, 2009).

Araştırmada yöneticilerin, kolaylaştırıcı okul yapılarının oluşturulması sürecinde karşılaştıkları durumlar, uygulama örnekleri ve konuya ilişkin görüşleri açık uçlu sorular yardımıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinin yapılması aşamasında veriler, kodlar, kategoriler arasındaki ilişkinin kurulmasında daha iyi ve etkili bir kullanım imkanı sağlaması (Saillard, 2011) bakımından Maxqda programı kullanılmış ve programa ek olarak manuel olarak da veriler analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin detaylı bir biçimde ve çok yönlü olarak yapılan analizleri neticesinde yönetsel etkililik ve örgütsel özellikler olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar, alt temalar ve kategoriler araştırmanın nitel bulgular başlığı altında verilerin doğrudan alıntılanmasıyla desteklenmiş olarak ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında açıklama ve yorumlar yapılmıştır.



Şekil 7: Araştırmanın Nicel Boyutunun Bulgular Şeması

Şekil 7’de çalışmanın nicel boyutunda her bir alt boyutun kolaylaştırıcı okul bürokrasisi üzerindeki etkilerini ifade eden veriler özetlenmiştir.

4.1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapılarına ilişkin algıları nasıldır?

Araştırmanın ilk alt amacına yanıt bulmak amacıyla ilgili ölçek ve bu ölçeğin alt boyutları için ulaşılan sonuçlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Okul Bürokrasisi Puan Ortalamaları

	N	$\bar{x}$	Ss	En Düşük	En Yüksek
Engelleyici Bürokrasi	561	4,081	0,897	1,000	5,000
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	561	3,991	0,979	1,000	5,000
Kolaylaştırıcı Okul Yapısı	561	4,036	0,906	1,000	5,000

Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinden minimum 1 puan; maksimum ise 5 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi kolaylaştırıcı okul yapısının arttığını göstermektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısı ortalama puanı 4,036’dır, bu puan okul yapısında bürokrasinin yüksek düzeyde kolaylaştırıcı şekilde işlediğini göstermektedir. Alt boyutlardan “engelleyici bürokrasi” düzeyi yüksek ($4,081 \pm 0,897$) olarak saptanmıştır ancak kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin alt boyutlarından olan engelleyici bürokrasi boyutuna ilişkin puanlar ters çevrildiği için bu sonuç engelleyici bürokrasi düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir; “kolaylaştırıcı bürokrasi” düzeyi ise yüksek ($3,991 \pm 0,979$) olarak saptanmıştır.

Okullar hiyerarşik yapıları, politikaları, yürütülen uygulamalar sebebiyle bürokratik bir kimliğe sahiptirler (Morales, 2016). Ancak öğrenme ve öğretme okulun ana işidir ve okul bu iki faaliyete öncelik verecek şekilde tasarlanmalıdır. Okulun yönetim yapısının öğrenmeyi ve öğretmeyi desteklemesi ve bu amaçları nihai bir ürün olarak görmesi önemlidir. Öğrenciler ve öğrenme ihtiyaçları yönetim yapısı tarafından bastırılır veya yönlendirilirse, okul etkili olamaz (Gold, Evans, 2005, 20). Kolaylaştırıcı bürokratik

kurumlarda bu tarz bir yaklaşımın aksine, etkililiğin arttırıldığı yapılardır. Bu amaçla öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik eylemlerini başarıyla sürdürmelerine olanak sağlayan resmi süreçler ve hiyerarşik yapılar oluşturulur (Morales, 2016). Araştırmanın bulgularına göre de engelleyici bürokrasi alt boyutuna yönelik algının düşük düzeyde, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutuna ilişkin algının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yönetsel hiyerarşinin öğrenci başarısına ve öğretmenlerin görevlerini yapmalarına engel olmadığı, yönetsel kuralların engelleyici olmaktan çok yardımcı olacak yönde olduğunu ifade eder. Araştırma verilerine göre, asıl amacı öğrenci öğrenmesi olan okulların bu eylemi kolaylaştıracak yönde işlediği yönündeki algının yüksek düzeyli olması beklenen bir sonuçtur.

Kalkan (2015) tarafından resmi ilköğretim okulları üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin okulların bürokratik yapılarını çoğunluk kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Özer (2010) tarafından resmi ilköğretim okulları üzerinde yapılan bir başka araştırmada katılımcıların okullardaki bürokratik yapıyı nadiren engelleyici çoğunlukla kolaylaştırıcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca (Guldan, 2004) ilköğretim okulları üzerinde yürüttüğü çalışmasında yine kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik katılımcı görüşleri yüksek değerde bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin okullarındaki bilinçli farkındalığa ilişkin algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla ilgili ölçek ve bu ölçeğin alt boyutları için ulaşılan sonuçlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Bilinçli Farkındalık Puan Ortalamaları

	N	$\bar{x}$	Ss	En düşük	En yüksek
Müdürün Bilinçli Farkındalığı	561	3,872	0,949	1,000	5,000

Tablo 17-devam

Okulun Bilinçli Farkındalığı	561	3,916	0,829	1,000	5,000
Bilinçli Farkındalık Genel	561	3,894	0,840	1,000	5,000

Bilinçli Farkındalık ölçeğinden minimum 1 puan; maksimum ise 5 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bilinçli farkındalığın arttığını göstermektedir. Bilinçli Farkındalık Genel ortalama puanı 3,894'tür, bu puan yüksek düzey bilinçli farkındalık varlığını göstermektedir. Alt boyutlardan “müdürün bilinçli farkındalığı” düzeyi yüksek ($3,872 \pm 0,949$); “okulun bilinçli farkındalığı” düzeyi yüksek ($3,916 \pm 0,829$) olarak saptanmıştır.

Farkındalık hata ve başarısızlıkları etrafıca değerlendirmeyi ve bu yolla daha büyük sorunları filizlenme aşamasında çözülmeyi sağlar. Ayrıca farkındalık, basitleştirme eğiliminin neden olduğu dar kapsamlı temel bilgilerle olayları değerlendirmek yerine daha geniş bağlamlarda düşünülen ve bu doğrultuda hareket edilen bir anlayışı ifade eder. Böylelikle sorunların çok yönlü çözümü mümkün hale gelir. Çoğu kurum farkına varamadığı bir sebepten dolayı kullanamadığı bir uzmanlık potansiyeline sahiptir. Farkındalık kurumların, sahip olduğu uzmanları tanımasını ve özellikle karar alma süreçlerinde bu uzmanlığa sahip kişilerden mümkün olduğunca yararlanmasını sağlar. Okullar, çeşitli uzmanlık alanlarına sahip çalışanların bulunduğu ve bu sayede olaylar karşısında farklı bakış açılarının ortaya konmasına imkan tanıyan, çok yönlü düşünme ve hareket etme potansiyeline sahip karmaşık kurumlardır (Gage, 2003). Bu nedenlerden dolayı farkındalık, okulun nitelik ve gerekliliklerinin doğal bir sonucudur. Araştırma bulgularına göre bilinçli farkındalığa yönelik algının yüksek düzeyde olması bu açıdan beklenen bir sonuçtur.

Bilinçli farkındalık genel yapının farkındalığı açısından iyi bir içerik sağlayan, birbiriyle ilişkili olan müdürün farkındalığı ve okulun farkındalığı boyutlarından oluşmaktadır. Okulun farkındalığı, öğretmenleri de kapsayan farkındalığına ilişkin boyutu içermektedir. Farkındalık, öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından da önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere sunduğu öğretim desteği, sınıf iklimi, davranış ve inançlar gibi eğitim içerikleri farkındalık sayesinde daha motivasyonel bir yaklaşımla sürdürülebilir. Bu açıdan öğretmen farkındalığı sınıf içindeki öğretim faaliyetlerinin ve

öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği üzerinde olumlu rol oynar (Ong, 2013). Ayrıca farkındalık çalışanların performanslarını artırır (Dane, Brummel, 2013). Araştırmanın bulgularına göre yüksek düzeyli okul farkındalığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğrenci-öğretmen etkileşimine, öğretmen performansına fayda sağlayan bir unsur olan okul farkındalığının yüksek düzeyli varlığı beklenen bir sonuçtur.

Farkındalık yöneticilerin yönetme eylemlerini daha yerinde icra etmelerine zemin hazırlar. Okul özelinde yönetim, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin etkili ve zamanında uygulanmasını sağlamak için vardır. Süre giden akışı dikkatlice izlemek, ayrıntılara dikkat ederek aksaklıkları doğru zamanda çözmek ve bu aksaklıkların faaliyetlere zarar vermesini engellemek yönetimin görevidir. Farkındalığı olan yöneticiler, okuldaki her eyleme karşı hassas davranır. Ayrıca bu tarz yöneticiler herhangi bir karar aşamasında otomatik olarak karar vermek yerine; bu konuda karar vermek için kimler uzman olma niteliğine sahiptir sorusunu kendine sorar ve bu sorunun cevabına uygun şekilde süreçleri yönlendirir, sürekli olarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerindeki başarıyı göz önüne alır (Gage, 2003). Araştırmada müdürün bilinçli farkındalık düzeyine yönelik algının yüksek düzeyli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık düzeyi yüksek olan okulların, öğrenci öğrenmesi ve başarısı gibi konularda olumlu sonuçlara sahip olması muhtemeldir (Hoy, 2002). Bu açıdan araştırma sonucunda ulaşılan yüksek düzeyli müdür farkındalığı nihai amacı öğrenci öğrenmesi olan okul kurumlarında beklenen bir sonuçtur.

4.3. Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel güvene ilişkin algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla ilgili ölçek, bu ölçeğin alt boyutları için ulaşılan sonuçlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18: Örgütsel Güven Puan Ortalamaları

	N	$\bar{x}$	Ss	En düşük	En yüksek
Yöneticiye Güven	561	4,008	0,872	1,430	5,000

Tablo 18-devam

Meslektaşlara Güven	561	4,021	0,847	1,250	5,000
Paydaşlara Güven	561	3,881	0,871	1,000	5,000
Örgütsel Güven Genel	561	3,972	0,775	1,320	5,000

Örgütsel Güven ölçeğinden minimum 1 puan; maksimum ise 5 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi örgütsel güvenin arttığını göstermektedir. Örgütsel Güven ortalama puanı 3,972’dir, bu puan öğretmen algılarına göre yüksek düzey örgütsel güven varlığını göstermektedir. Alt boyutlardan “yöneticiye güven” düzeyi yüksek ($4,008 \pm 0,872$); “meslektaşlara güven” düzeyi yüksek ($4,021 \pm 0,847$); “paydaşlara güven” düzeyi yüksek ($3,881 \pm 0,871$) olarak saptanmıştır.

Örgütsel güven, üç alt boyuttan oluşmaktadır: müdüre güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven. Müdüre güven, esas olarak müdürün davranışları tarafından şekillenir ve öğretmenlerin müdüre yönelik olan güvenini ifade etmektedir. Meslektaşlara güven, öğretmenlerin birbiriyle olan karşılıklı etkileşimleriyle şekillenirken; paydaşlara güven ise örgütsel güvenin öğrencilere ve aileler ilişkin boyutunu ifade etmektedir (Hoy, Tschannen-Moran, 1997). Okulun öğrenme ve öğretmeye yönelik hedefleri, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve onların aileleri gibi çok farklı grupların her bir koldan yürüttüğü birbirine bağlı ve birbirini etkileyen eylemleri gerektirir. Standardize edilmesi zor olan bu eylem, kompleks içeriği sebebiyle bu grupların birlikte uyumlu çalışmasını sağlayacak güven ortamında daha sağlıklı bir şekilde yürütülebilir (Forsyth, Adams, Hoy, 2010). Öğretmenler, okuldaki diğer aktörlerle olan etkileşiminin düzeyi güvenin bir fonksiyonudur. Güven düzeyi ne kadar yüksekse öğretmenin iletişim içinde olduğu kitle genişler (Houtte, Maele, 2011). Bir okulda öğretmenler birbirine güvenmediğinde, etkileşime girmekten çekinirler ve dikkatleri ortak hedeflerden çok kendilerini korumaya yönelir. Bu durum iş birliğini ve karar verme süreçlerine katılma eğilimini zedeler. Okul, yıkıcı çatışmaların olduğu ve güvensizliğin pekişerek arttığı bir hal alır. Daha fazla işbirliği, daha güçlü kolektif eylemler, yapıcı çatışmalar güven zemininde daha kolay gelişir, hem de güveni yeniden yeniden üretir (Tschannen-Moran, 2014).

Güven ilişkisi okulda olumlu davranışları oluşturma yanısıra öğrenci başarısına etki edecek bir potansiyele sahiptir. Öğrenci ve öğretmen ilişkisindeki güven, öğrenci başarılı eğitim ortamları ve çıktılarının önemli bir kolaylaştırıcısıdır (Lee, 2007). Okul ortamında güveninin bir diğer boyutu ise öğretmenler ve yöneticiler arasındadır. Öğretmenler yöneticilerine güvendiğinde, okulun işleyişini geliştirmek için yeni fikirler ve öneriler bulunma, sınıfta yeni öğretim stratejileri deneme, kendilerine özgü ve yenilikçi bakış açıları kullanarak sorunları çözme olasılıkları daha fazladır. Çünkü hata yaptıklarında yöneticiler tarafından cezalandırılmayacaklarını ya da yetersiz görülmeyeceklerini bilirler. Bu sayede öğretmenlerin, öğrenme ve öğretmeye karşı olan yönelimleri yükselir (Chughtai, Buckley, 2009). Görülüyor ki; güven okula katkıları olan ve sosyal değere sahip bir unsurdur. Okullar, olumlu katkıları sebebiyle güven ortamına ihtiyaç duyarlar. Güven, çok sayıda ve çeşitli aktörün yapıcı bir ilişki içinde çalışmasını mümkün kılması bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda ulaşılan örgütsel güven ve alt boyutlarının yüksek düzeyde olması bu açıdan beklenen bir sonuçtur. Ayrıca ilgili alanyazında örgütsel güvene ilişkin araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bökeoğlu, Yılmaz (2008) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algıları araştırılmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok yöneticilere, ikinci sırada okullarında görev yapan diğer öğretmenlere ve son olarak paydaşlara güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Celep ve Polat (2008) tarafından ortaöğretim kurumlarında yürütülen bir başka araştırmada katılımcı öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Bu veriler, araştırma neticesinde ulaşılan örgütsel güven ve alt boyutlar olan müdüre, meslektaşlara ve paydaşlara güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuyla benzer niteliktedir.

4.4. Öğretmenlerin yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları nasıldır?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla ilgili ölçek ve bu ölçeğin alt boyutları için ulaşılan sonuçlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19: Liderlik Roller Puan Ortalamaları

	N	$\bar{x}$	Ss	En düşük	En yüksek
Vizyoner Liderlik	561	4,007	0,913	1,000	5,000
Öğretimsel Liderlik	561	4,016	0,974	1,210	5,000
Kültürel Liderlik	561	3,977	1,032	1,000	5,000
Dönüşümsel Liderlik	561	4,060	1,088	1,000	5,000
Liderlik Genel	561	4,017	0,964	1,120	5,000

Liderlik ölçeğinden minimum 1 puan; maksimum ise 5 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi liderlik algısının arttığını göstermektedir. Liderlik ortalama puanı 4,017’dir, bu puan öğretmenlerin algılarına göre yüksek düzey liderlik varlığını göstermektedir. Alt boyutlardan “vizyoner liderlik” düzeyi yüksek ($4,007 \pm 0,913$); “öğretimsel liderlik” düzeyi yüksek ($4,016 \pm 0,974$); “kültürel liderlik” düzeyi yüksek ($3,977 \pm 1,032$); “dönüşümsel liderlik” düzeyi yüksek ($4,060 \pm 1,088$) olarak saptanmıştır.

Sağban (2011), tarafından resmi ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında okul müdürlerinin en çok kültürel liderlik rollerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kete (2015) tarafından ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen bir başka çalışmada ise okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik rollerini ortaya koyma amacıyla uygulanan beşli likert tipi ölçekte liderlik rollerinin alt boyutları olan vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik ve kültürel liderlik boyutları katılıyorum düzeyinde çıkmıştır.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından ilköğretim müdürlerinin liderlik stillerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir diğer çalışmada araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde okul müdürlerinin yüksek düzeyde vizyoner liderlik rolünü sergiledikleri belirlenmiştir. Okullar çok çeşitli amaçları olan

ve bu amaçların koordineli bir biçimde yürütülmesini gerektiren kurumlardır. Bu çok yönlü yapıların idare edilmesi çok yönlü bir liderlik anlayışını gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin gereken durumlarda farklı liderlik stillerini kullanarak oluşturdukları yapıları destekleyebilirler (Morales, 2016). Bu nedenle araştırmada elde edilen okul yöneticilerinin vizyoner, kültürel, öğretimsel ve dönüşümsel liderlik rolleriyle ilgili algının yüksek düzeyli olması beklenen bir sonuçtur.

4.5 Bilinçli farkındalık okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla ilgili bir ölçekler üzerinden değişkenler arasında regresyon analizi uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Bilinçli Farkındalık Alt Boyutlarının Okul Bürokrasisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi	Sabit	0,497	5,737	0,000	1018,410	0,000	0,784
	Müdürün Bilinçli Farkındalığı	0,672	22,239	0,000			
	Okulun Bilinçli Farkındalığı	0,239	6,923	0,000			

Müdürün bilinçli farkındalığı, okulun bilinçli farkındalığı ile kolaylaştırıcı okul bürokrasisi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1018,410$; $p=0,000<0.05$). Okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcı şekilde işleminin belirleyicisi olarak müdürün bilinçli farkındalığı ve okulun bilinçli farkındalığı değişkenleri ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,784$). Müdürün bilinçli farkındalığı okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını arttırmaktadır ($\beta=0,672$). Benzer şekilde

okulun bilinçli farkındalığı da okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcı şekilde işlemlerini arttırmaktadır ($\beta=0,239$).

İlgili alanyazın incelendiğinde okulların bürokratik yapıları ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına ve görüşlere rastlanmaktadır. Hoy (2003) okullardaki kolaylaştırıcı yapıyla bilinçli farkındalık arasında güçlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Yine Watts (2009) tarafından ilkökul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada kolaylaştırıcı okul yapısı ve bilinçli farkındalık algıları arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkındalık bir taraftan ihtiyatlı, esnek ve açık olmayı gerektirirken diğer yandan belli davranış kalıplarıyla cevap vermek yerine yeni yöntemlerin uygulanmasını gerektirir (Hoy, Gage, Tarter, 2006). Aynı şekilde kolaylaştırıcı okullar da yönetsel hiyerarşinin yenilikleri engellemediği kurumlardır. Kolaylaştırıcı yapılar farkındalığı olan örgütlerin tecrübe ve statü yerine uzmanlığa önem vermesine benzer olarak uzmanlıkla uyumlu esnek hiyerarşik yapılar önerir. Her iki anlayış da sorunların çözümü için katı hiyerarşik sisteme bağlı kalmadan alternatif problem çözme stratejileri ve sorunlarla uygun uzmanlık alanlarını buluşturacak yöntemleri gerektirir. Bu nedenle kolaylaştırıcı ve farkındalıklı yapıların benzer özellikleri vardır. Bu yapıların her ikisi de güven, açıklık, esneklik, işbirliği ve örgütsel öğrenmeyi gerektirir. Dahası problem çözme ve beklenmeyen durumlara karşı hassasiyet gösterirler. Farkındalık hatalardan öğrenme, esneklik ve beklenmedik durumlara karşı hassas olma gibi konularda bazı kolaylaştırıcı yapılara nazaran daha duyarlı olmakla birlikte her ikisi de benzer süreçler ve prosedürlere odaklanır (Hoy, 2002). Kolaylaştırıcı ve farkındalığa sahip yapılar birbirlerinin tamamlayıcısıdır, farklılıklarından çok ortak noktaya sahiptirler. Çünkü bu iki kavram arasında güçlü bir ilişki vardır ve birlikte hareket ederler (Hoy, 2002).

Okul farkındalığı, kural ve düzenlemelerin değiştirilmesindeki esnekliği, otoriter bir sıralananın yerine etkili işbirliğine yönelmeyi ve üyelerin sesli bir şekilde soru sonrasına, kaygılarını dile getirmelerine imkan sağlayan güvenlilik ve açıklık kültürünü savunur. Bunlar aynı zamanda kolaylaştırıcı yapıların da özellikleri arasında yer alır (Ong, 2013). Örgütsel farkındalığın en önemli özelliklerinden biri: statü, rütbe, görev süresi gibi niteliklerin birer üstünlük sağlayıcı olarak değerlendirilmesinden ziyade kişilerin uzmanlıklarının dikkate alınması eğilimidir. Farkındalığın olduğu örgütlerde

otorite uzmanlığa eşit olarak görülmez, uzmanlık ve bilgiye önem verilir (Ray, Baker, Plowman, 2011). Okul farkındalığının, hatalardan ders çıkarma, kural ve prosedürlerin uygulanmasında esnek olma ve herkesi karar alma süreçlerine dahil etme gibi özellikler vardır. Ayrıca farkındalığı olan yapılar yönetsel kararların öğretmenlerin okula ve öğrencilerin başarısına ilişkin mesleki kararlarının önüne geçmediği yapılardır. Bu tür yapılar, öğretmenlerin değişime açık ve kendilerini geliştirmeye yönelik dönütleri olumlu karşıladıkları, güçten ziyade bilgiye önem verdikleri, yöneticilerine güvendikleri, hatalarından ders çıkardıkları bir anlayışı ifade eder. Tüm bu sebeplerden dolayı denebilir ki, okul farkındalığı kolaylaştırıcı okul bürokrasileri açısından önemlidir. Kolaylaştırıcı okullar da benzer şekilde hataların birer öğrenme fırsatı olarak görüldüğü, karşılıklı güven duyulan, yenilikçi, uzmanlığın önemli olduğu bürokratik düzeni işaret eder. Bu durum araştırma verilerine göre ortaya çıkan, okulun bilinçli farkındalığının kolaylaştırıcı okul bürokrasisini arttırdığı sonucunu anlaşılır kılmaktadır.

Gage (2003) tarafından çeşitli ortaokullar üzerinde yapılan bir araştırmada okullardaki kolaylaştırıcı bürokrasi ile bilinçli farkındalık arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yine aynı araştırmada, kolaylaştırıcı okul bürokrasisi ile müdürün bilinçli farkındalığı ve okulun bilinçli farkındalığı alt boyutlarının anlamlı korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kolaylaştırıcı okul yapılarında okulun farkındalığı kadar yöneticinin farkındalığı da önemlidir. Farkındalık yöneticileri, soruna dönüşebilecek durumların öncü uyarıcılarına karşı hassaslaştırır ve öngörülemediği sorunlar erken uyarıcıların dikkate alınmasıyla daha yönetilebilir bir hale gelir (Hoy, Gage, Tarter, 2006). Dahası farkındalığa sahip yöneticiler, kurum içindeki sorunları çözme konusunda kararlıdır, olaylarla ilgili olarak bilgileri dikkatlice araştırır, bilgiye ulaştığı kaynakları sürekli değerlendirirler (Ray, Baker, Plowman, 2011).

Kolaylaştırıcı okul bürokrasileri, yönetsel kuralların engelleyici olmak yerine çözüm üretmeye ve çözüm yollarının sürekli yenilenmesine, geliştirilmesine imkan tanıyan yapılardır. Bu tarz yapıların başkaca özellikleri ise yönetsel kararların rehberlik edici yönde olması ve yöneticilerin otoritelerini öğretmenleri cezalandırıcı yönde kullanmamalarıdır. Buna paralel olarak yönetici farkındalığı da, okul yöneticilerinin farklı görüşlere değer vermesini, öğretmenlerden gelen itirazları olumlu karşımasını ve öğretmenlerin müdürlerine güvenmelerini ifade eder. Bu sebeple araştırma

sonuçlarında ulaşılan müdürün bilinçli farkındalığının kolaylaştırıcı okul bürokrasisini arttırması beklenen bir sonuçtur.

4.6. Örgütsel güven okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla her bir ölçek ve bu ölçeklerin alt boyutları için ulaşılan sonuçlar üzerinden değişkenler arasında regresyon analizi uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Örgütsel Güven Alt Boyutlarının Okul Bürokrasisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi	Sabit	0,301	2,856	0,004	491,772	0,000	0,724
	Yöneticiye Güven	0,747	21,273	0,000			
	Meslektaşlara Güven	0,161	3,179	0,002			
	Paydaşlara Güven	0,024	0,607	0,544			

Yöneticiye güven, meslektaşlara güven, paydaşlara güven ile kolaylaştırıcı okul bürokrasisi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=491,772$; $p=0,000<0.05$). Okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcı şekilde işleminin belirleyicisi olarak yöneticiye güven, meslektaşlara güven, paydaşlara güven değişkenleri ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,724$). Yöneticiye güven okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını arttırmaktadır ($\beta=0,747$). Benzer şekilde meslektaşlara güven okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını arttırmaktadır ($\beta=0,161$). Paydaşlara güven ise okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını etkilememektedir ($p=0.544>0.05$).

İlgili alan yazında örgütsel güven ve kolaylaştırıcı okul yapılarıyla ilgili çeşitli araştırma ve görüşler bulunmaktadır. Okullar, insanların birbirine bağımlı olarak çalıştığı, kolektif ve etkileşimli bir biçimde işleyişin birçok koldan yürüdüğü kurumlardır. Bu açıdan özellikle yöneticiye duyulan güven, okul içerisinde hem olumlu bir kültürel yapı oluşturur hem de kolaylaştırıcı olarak algılanan yapılarla uyumludur (Adams, Forsyth ve Hoy, 2010). Nitekim bu araştırmada da müdüre ve meslektaşlara güven alt boyutunun katılımcıların kolaylaştırıcı okul bürokrasisine ilişkin algılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Gray (2016) tarafından sekiz farklı ülke ve okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseler üzerinde yapılan çalışmada meslektaşlara güven ve kolaylaştırıcı okul yapıları arasında orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Kalkan (2015) tarafından ilköğretim okullarında görev alan öğretmenler üzerinde yürütülen bir diğer çalışmada kolaylaştırıcı bürokrasi ile meslektaşlara güven arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yine aynı çalışmanın bulgularına göre kolaylaştırıcı bürokrasi ile müdüre güven arasında pozitif yönde ve orta düzey bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hoy ve Sweeland (2001) tarafından yapılan bir diğer araştırmada kolaylaştırıcı okul bürokrasileri ile öğretmenler ve öğretmenlerle müdür arasındaki güven arasında pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul, çok sayıda aktörün karşılıklı bağımlılıklarından oluşan karmaşık bir örgüttür. Bu yüksek düzeyli karşılıklı bağımlılıklar, okullardaki sosyal ilişkilerin büyük çoğunluğunda karşılıklı güven gerektirir. Müdürün öğretmenlere, öğretmenlerin müdüre ya da öğretmenlerin öğrencilere olan bağımlılıkları güven zeminine ihtiyaç duyar (Mayerson, 2010). Güven, insanların görüşlerini ifade etmelerini kolaylaştırır çünkü güvenin hakim olduğu kurumlarda bireyler süregiden işleyiş üzerinde daha fazla etkiye sahip olduklarını hissederler. Bu açıdan etkili bir biçimde koordine edilen güven insanları güçlendirir, üretkenliği, şeffaflığı, motivasyonu, yardımlaşmayı (Hurley, 2012, 115-120) ve verimliliği artırır (Ouchi, 1989). Bir kurum içinde güvenin artması, paydaşlar üzerindeki kontrolün azalmasına neden olur. Kontrolün hafiflemesi ise etkililiği, verimliliği, işbirliğini, takım ruhunu, çalışanların moralini ve başarı şansını artırır, yenilikçiliği kolaylaştırır (Solomon, Flores, 2001, 26-28). Birbirine güvenmeyen insanlar ancak üzerinde görüşülmüş, yasallaştırılmış, zorla kabul ettirilmiş ya da mecburi durumları ifade eden resmi kurallar ve düzenlemeler sistemi altında bir arada

çalışabilirler (Fukuyama, 1995, 27). Aksine insanlar birbirine güvendiklerinde ise işbirliği yapması ve sorumluluk alması kolaylaştırır (Forsty, Adams, Hoy, 2010).

Güvenmek, diğerini kontrol etme gereğini azaltırken güvenin olmadığı ast-üst ilişkilerinde kontrol etme ihtiyacı ortaya çıkar (Das, Teng, 1998). Güvenin olmadığı bir ortamda diğerlerini kontrol edip yönlendirme, diğerlerine tepeden bakma ve kontrol etme eğilimi ortaya çıkar, işlerin nasıl gittiği belgeler üzerinden takip edilir (Covey, 2018). Bir okulda güvensizliğin yol açtığı en önemli sorunlardan biri, kontrol kültürünü yaratmasıdır. Eğer bir okulda kontrol kültürü varsa bu durum okulun bürokratik yapısı arttıracak yönde etki eder. Karar verme yönetici üzerinde yoğunlaşır, yönetici yetkilerini kontrol ve disiplin edici yönde kullanır, başarıdan çok kuralların uygulanmasına önem verilir (Tschannen-Moran, 2014, 102).

Güven, organizasyonlarda bürokratik kontrol mekanizması ihtiyacını, kuralların çoğalmasını ve yakın denetimi azaltabilir. Engelleyici yapılar düşük seviyedeki güvenle öncelenirken, kolaylaştırıcı yapılar yüksek düzeyde güvenle öncelenir. Müdürün davranışını güvenilir olarak algılayan öğretmenlerin öğretmen-müdür karşılıklı beklentilerine uygun bir şekilde davranma olasılıkları yüksektir böylece karar vermenin yönetici üzerinde yoğunlaşması önlenir (Forsyth, Barnes ve Adams, 2005). Kolaylaştırıcı yapıların gereği olan ortak karar verme eylemine yardımcı bir zemin hazırlanır. Ayrıca öğretmenlerin, yenilikçi ve verimli olması için birbirlerine güvenmelerinin ötesinde liderlerine de güvenmelidirler. Kolaylaştırıcı yapılar, öğretmenlerin sorunları çözmelerine yardım eden, açık iletişime teşvik eden ve öğretmenlere görevlerini yerine getirmeleri konusunda yardımcı olan yöneticilerle karakterize edilirler (Hoy, Sweetland, 2001).

Görülüyor ki, güvenle birlikte azalan kontrol gereği sonucunda ortaya çıkan yapı: ilişkileri güçlendirerek işbirliğinin, takım çalışmasının ve yardımlaşmanın olduğu, yenilikçi girişimlerin hata yapma korkusuyla bastırılmadığı verimli bir çalışma ortamı gibi kolaylaştırıcı okul bürokrasilerinin öncülleri olan etmenleri yaratır. Tüm bunların sonucunda özellikle kural oluşturma ve karar alma aşamalarında hissedilen bürokrasi yoğunluğu hafifler ve daha kolaylaştırılmış bir bürokrasi olasılığı artar. Bu açıdan araştırma sonucunda elde edilen meslektaşlara ve yöneticiye güven alt boyutlarının kolaylaştırıcı okul bürokrasisine yönelik algıyı arttırması beklenen bir sonuçtur.

Araştırma neticesinde, örgütsel güvenin alt boyutlarından olan paydaşlara güvenin, kolaylaştırıcı okul bürokrasisi üzerinde etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiye ve meslektaşlara güven alt boyutu okul içindeki unsurları işaret ederken paydaşlara güvenin bir ayağını okul dışındaki bir grup olan veliler oluşturmaktadır. Bu nedenle katılımcılar, okulun dışındaki bir unsur olan velilere güveni kapsayan paydaşlara güven boyutunu okulun iç yapısı üzerinde etkili bir faktör olarak değerlendirmemiş olabilir.

4.7. Yöneticilerin liderlik rolleri okulların bürokratik yapısı üzerinde etkili midir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla ilgili ölçekler ve bu ölçeklerin alt boyutları için ulaşılan sonuçlar üzerinden değişkenler arasında regresyon analizi uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22: Liderlik Rollerinin Alt Boyutlarının Okul Bürokrasisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi	Sabit	0,915	10,392	0,000	416,133	0,000	0,748
	Vizyoner Liderlik	0,043	0,918	0,359			
	Öğretimsel Liderlik	0,250	3,616	0,000			
	Kültürel Liderlik	0,061	1,074	0,283			
	Dönüşümsel Liderlik	0,419	6,684	0,000			

Vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik ile kolaylaştırıcı okul bürokrasisi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=416,133$; $p=0,000<0.05$). Okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcı şekilde işleminin

belirleyicisi olarak vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik değişkenleri ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,748$). Vizyoner liderlik okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını etkilememektedir ($p=0.359>0.05$). Öğretimsel liderlik okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını arttırmaktadır ($\beta=0,250$). Kültürel liderlik düzeyi okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını etkilememektedir ($p=0.283>0.05$). Son olarak dönüşümsel liderlik ise okul bürokrasisini kolaylaştırmaktadır ($\beta=0,419$).

İlgili alanyazında okullardaki bürokratik yapının niteliği ile okul müdürlerinin liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi yönelik çeşitli görüş ve araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın alt amaçlarından bir diğeri de okul müdürünün liderlik rollerinin okullardaki bürokratik yapının niteliğine olan etkisinin araştırılmasıdır. Zira okul yöneticileri, modern bürokrasilerdeki bir liderlik paradoksuyla karşı karşıyadırlar. Yöneticiler birçok eylemi rutinleşmiş, bürokratik bir sistem içinde sürdürürken yeni amaçlar belirlemek ve okulu bu doğrultuda işleyecek bir sisteme dönüştürmek zorundadırlar (Eden, 1997). Bu durum yöneticinin kullandığı liderlik stilini yapı üzerinde belirleyici hale getirebilir. Okulun yapısı ve idaresi okul müdürünün en büyük sorumluluğudur. Bu nedenle okul yapısını kolaylaştıran yönetici davranışlarının araştırılması önemlidir. Okuldaki bireylerin ihtiyaçları, okulun kurumsal görev ve amaçları gibi farklı değişkenler arasında nasıl bir denge kuracağı, müdürün göstereceği liderlik performansının temelini oluşturur. Kolaylaştırıcı bir yapıda, müdürün liderliği denetleyici ve otokratik olmaktan ziyade esnek ve işbirlikçidir (Sinden, Hoy, Sweetland, 2004). Yöneticinin liderlik stili, kolaylaştırıcı okul yapılarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi açısından önemli rol oynar. Bu açıdan yöneticiler engelleyici ya da kolaylaştırıcı politikalar ve hiyerarşiler oluşturmaktan ve uygulamaktan sorumludurlar. Okul bürokrasisini kolaylaştırılması, merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırılması ile mümkündür. Bu açıdan yöneticilerin, esnek ve kapsayıcı liderlik tarzlarına inanması kolaylaştırıcı hiyerarşik yapılar, kurallar ve prosedürlerin oluşturulması açısından önemlidir (Morales, 2016).

Okul içerisinde, liderlik yapmak ve öğrencilerin başarılı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak politikalar uygulamak için nihai sorumluluğa sahip olan yönetim kadrosuyla birlikte okul müdürüdür (Hoy ve Sweetland, 2001). Okul müdürleri okul yapısını geliştirmede ve idari eylemleri yürütmeye önemli kişilerdir ve yöneticilerin liderliği, öğretmenlerin okula ve okul yapısına ilişkin görüşleri üzerinde önemli ölçüde

belirleyicidir (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Kolaylaştırıcı bürokrasi, okulun düzgün bir şekilde işlemesi, verimli bir kurum olması ve öğretmenlerin rahat çalışabilmesi sağlayan türdeki okul liderliği anlayışının bir göstergesidir. İyi yönetilen okullar öğretim kadrosunun ve akademik başarının önemini vurgulayan kurallar, ritüeller ve rutinlere sahiptir. Okul yapıları ve ritüelleri okulun normatif ortamının şekillenmesinde önemli bir rol oynar ve bu da öğretmenlerin tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yapı ve ritüeller üzerinde okul yöneticisi önemli bir etkiye sahiptir çünkü kolaylaştırıcı bürokrasiler yetenekli liderlik özelliklerinin bir temsilcisidir (McGuigan, Hoy, 2006).

Araştırmanın verilerine göre dönüşümsel liderliğin kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin algıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümsel liderler, yaratıcı fikirlere sahip ve sorunların çözülmesinde aktif rol oynayan kişilerdir. Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını sergilemelerinin bürokratik işleyişin daha kolaylaştırıcı bir nitelik göstermesinde belirleyici bir etken olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009). Ayrıca dönüşümsel liderlik, kolaylaştırıcı yapıları oluşturma sürecinin parçası olarak, hem uygun hiyerarşileri hem de politikaları uygulamak için uygun bir felsefe sağlaması bakımından hayati öneme sahiptir (Morales, 2016). Buluç (2009) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmada bürokratik yapıyla okul yöneticilerinin liderlik rolleri arasındaki ilişki incelenmiş ve okullardaki bürokratik yapının etkililiği ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçlarına göre bürokratik okul yapısının etkili işleyişi ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu bu verilerle benzer nitelik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okulun bürokratik yapısına ilişkin algıyı etkileyen bir diğer liderlik rolü de öğretimsel liderliktir. Aksoy ve Işık (2008) tarafından ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği rollerinin araştırılmasını konu alan çalışmalarında öğretimsel liderlerin öğretmenlerin gelişmesi ve desteklenmesi rolünü çoğunlukla yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik sınıf içi eğitim ve öğretim pratiğine önem veren ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerine olanak sağlayan bir liderlik türüdür. Bu açıdan kolaylaştırıcı okul yapılarının öğretmenler için sağladığı desteleyici ve güçlendirici mekanizmalar yöneticinin öğretimsel liderlik anlayışıyla desteklenir. Bu durum araştırma sonucunda elde edilen yöneticinin öğretimsel liderlik

rolünün kolaylaştırıcı okul yapılarına yönelik algıyı arttırmasını açıklayıcı niteliktedir. İlgili alan yazında çeşitli liderlik rolleriyle kolaylaştırıcı okul yapıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar vardır. Kolaylaştırıcı okul bürokrasilerinde, okul yöneticilerinin duruma göre farklı liderlik rollerini harmanlayarak kullanması, bu tür yapıların desteklenmesi bakımından anahtar rol oynar (Morales, 2016). Bu amaçla farklı liderlik stillerinin okullardaki bürokratik yapı üzerine etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada yöneticinin vizyoner ve kültürel liderlik rollerinin okul bürokrasilerinin kolaylaştırıcılığı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Okulların bürokratik yapıları okul boyutuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 23: Okul Bürokrasisinin Okul Boyutu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Okul Boyutu	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Post Hoc
Engelleyici Bürokrasi	1.Küçük	152	4,431	0,629	21,316	0,000	1>2, 1>3, 3>2
	2.Orta	277	3,864	1,020			
	3.Büyük	132	4,133	0,740			
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1.Küçük	152	4,382	0,664	20,438	0,000	1>2,1>3,3>2
	2.Orta	277	3,771	1,102			
	3.Büyük	132	4,001	0,868			
Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi	1.Küçük	152	4,406	0,608	22,420	0,000	1>2,1>3,3>2
	2.Orta	277	3,817	1,030			
	3.Büyük	132	4,067	0,767			

Okulların engelleyici bürokrasi puanları okul boyutu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=21,316$; $p=0<0.05$). Farkın nedeni küçük okulların engelleyici bürokrasi puanlarının orta boyutlu okullara kıyasla daha yüksek olmasıdır

($p<0.05$). Ayrıca küçük boyutlu okulların engelleyici bürokrasi puanları büyük boyutlu okulların engelleyici bürokrasi puanlarından yüksektir ($p<0.05$). Ancak bu sonuç engelleyici bürokrasi alt boyutuna ilişkin puanlar ters çevirildiği için küçük boyutlu okullarda engelleyici bürokrasinin orta ve büyük boyuttaki okullara nazaran daha düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre büyük boyutlu okulların engelleyici bürokrasi puanları orta boyutlu okullara kıyasla daha yüksektir ($p<0.05$). Bu sonuç büyük boyutlu okullarda bürokratik yapının orta boyutlu okullara nazaran daha düşük düzeyde engelleyici yönde olduğunu ifade etmektedir.

Okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları boyut değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=20,438$; $p=0<0.05$). Farkın nedeni küçük boyutlu okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarının orta boyutlu okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Küçük okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları büyük okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarından yüksektir ($p<0.05$). Ayrıca büyük okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları orta boyuttaki okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarından yüksektir ($p<0.05$).

İlgili alanyazında okullardaki bürokratik yapının niteliği ile örgüt boyutu arasındaki ilişkiye yönelik çeşitli görüş ve araştırmalar bulunmaktadır. Demirtaş, Üstüner ve Özer tarafından 2007 yılında yapılan araştırmada 227 okul yöneticisinin katılımıyla okul yönetiminde karşılaşılan sorunların kaynakları araştırılmıştır. Araştırmanın verilerine göre öğrenci sayısındaki artış öğretmen sayısındaki artışı da beraberinde getirmektedir. Böylece öğretmen ve öğrenci sayısındaki artış okul yönetiminde çeşitli sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Ayrıca yönetimden kaynaklanan sorunların öğretmen ve öğrenci sayısındaki artışla arttığı ve öğretmen sayısı dolayısıyla öğrenci sayısı az olan küçük okullarda bu grupların sayısından kaynaklanan sorunların daha az yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Özer, Demirtaş ve Özer, 2007).

Yapısal olarak büyüme, karmaşıklığı artırır. Organizasyonlar daha büyük ve karmaşık bir hal aldıkça idari mekanizma da gelişir. İdari mekanizmanın gelişmesi ise aşırı bürokratikleşmenin bir göstergesidir. Aşırı bürokratikleşme kurallar ve prosedürlerin ayrıntılandırılması ve çoğalması anlamına gelir (Blau, Scott, 2003). Yani bir okulun hizmet verdiği öğrenci sayısı, organizasyonunun birçok unsuru üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Okullar büyüdükçe, daha resmi ve bürokratik hale gelirler. Bu nedenle,

küçük okul boyutu, hem daha yüksek hem de daha eşit olarak dağıtılmış öğrenci başarısını teşvik eden örgütsel koşulların yaratılması için kolaylaştırıcı bir faktör olarak hizmet etmektedir (Lee, 2000). Okul büyüklüğü, okuldaki öğretim uygulamalarını zararlı bir şekilde etkileyebilir. Okulların daha büyük olması ve daha fazla sayıda öğrenci kaydı öğretim ve idari personel sayısını arttırır. Daha büyük organizasyonların daha büyük bürokratik kontrol ve ek hiyerarşik yapılar gerektirdiği varsayılmaktadır (Anderson, 1968). Daha büyük kamu kurumları daha küçük olanlara göre daha büyük yapısal karmaşıklık (daha fazla kademe ve alt birim, daha büyük iş bölümü) gösterme eğilimindedir. Çok daha büyük organizasyonlar neredeyse kesinlikle çok daha küçük olanlara kıyasla daha karmaşık bir yapıya sahiptirler ancak yine de örgüt boyutunun yapı üzerindeki etkileri net değildir (Rainey, 2009, 210). Araştırmanın bu alt amacında, büyük, orta ve küçük olmak üzere üç boyutta sınıflandırılan okulların, boyut ve okul bürokrasinin kolaylaştırıcı olma düzeyi arasındaki değişim incelenmiştir. Araştırma verilerine göre büyük boyuttan küçük boyuta doğru ardışık olarak artan bir kolaylaştırıcı okul bürokrasisi düzeyi olmamakla birlikte, küçük boyutlu okullardaki kolaylaştırıcı okul bürokrasisi düzeyi diğer boyutlara kıyasla yüksek, engelleyici bürokrasi düzeyinin ise yine diğer okul boyutlarına kıyasla düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılıklı etkileşimin azalmasından dolayı bürokratik yapının detaylandırılması, ek hiyerarşik yapılar, kural ve prosedürlerin fazlalaşması işbirliği ve iletişimi zorlaştırırken; özellikle görevlerini yerine getirirken daha fazla söz sahibi olmak ve uzmanlıklarından kaynaklanan otoritelerini kullanırken daha özgür davranmak isteyen öğretmenler tarafından engelleyici birer unsur olarak algılanabilir. Bu nedenlerden dolayı araştırma sonucunda küçük boyutlu okulların kolaylaştırıcı bürokratisi puanlarının orta ve büyük boyuttaki okullara nazaran daha yüksek değerlerde olması beklenen bir sonuçtur.

4.9. Okulların bürokratik yapıları okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt amacına yanıt bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Bu alt amaca ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 24’de yer almaktadır.

Tablo 24: Okul Bürokrasisinin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	İlçe	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Post Hoc
Engelleyici Bürokrasi	1.Beşiktaş	214	4,011	0,934	8,894	0,000	3>1,3>2
	2.Büyükçekmece	213	3,975	0,900			
	3.Arnavutköy	134	4,361	0,774			
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1.Beşiktaş	214	3,930	0,984	6,016	0,003	3>1, 3>2
	2.Büyükçekmece	213	3,893	0,997			
	3.Arnavutköy	134	4,243	0,903			
Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi	1.Beşiktaş	214	3,970	0,931	7,858	0,000	3>1,3>2
	2.Büyükçekmece	213	3,934	0,911			
	3.Arnavutköy	134	4,302	0,807			

Okulların engelleyici bürokrasi puanları ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8,894$; $p=0<0.05$). Farkın nedeni Arnavutköy ilçesindeki okulların engelleyici bürokrasi puanlarının Beşiktaş ilçesindeki okulların engelleyici bürokrasi puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Ayrıca Arnavutköy ilçesindeki okulların engelleyici bürokrasi puanları Büyükçekmece ilçesindeki okulların engelleyici bürokrasi puanlarından yüksektir ($p<0.05$). Ancak engelleyici bürokrasi alt boyutuna ilişkin puanların ters çevrilmesinden dolayı bu durum Arnavutköyde yer alan okulların engelleyici bürokrasi algılarının Büyükçekmece ve Beşiktaş ilçelerine nazaran daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları da ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,016$; $p=0.003<0.05$). Farkın nedeni Arnavutköy ilçesindeki okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarının Beşiktaş ve Büyükçekmece ilçesindeki okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$)

Sosyo-ekonomik düzeyin okulun bürokratik yapısı üzerindeki etkisi ile ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Hoy ve Sweetland (2001) tarafından yürütülen araştırmada sosyoekonomik düzeyin de aralarında bulunduğu farklı

demografik özelliklerin kolaylaştırıcı okul yapısı üzerine olan etkileri araştırılmış ve araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey faktörünün kolaylaştırıcı okul yapısı üzerinde herhangi bir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hoy, Sweeland, 2001). Ömeroğlu (2006) Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim müfettişlerinin görüşüne dayanarak sosyo-ekonomik bakımdan sınıflandırdığı okullardaki okul yönetimindeki bürokrasi ilişkin öğretmen algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların bürokrasiye dair görüşlerinde okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Anderson'a (1968) göre öğretmen ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerindeki farklılıklar bu iki aktör arasında muhtemel çatışma potansiyelidir. Ortaya çıkması muhtemel çatışmaları engellemek için eylemler daha çok kural ve prosedür üzerinden yürütülür ve bu durum da bürokratik yapıyı yoğunlaştırır (Anderson, 1968, 87). Başkaca bir görüşe göre düşük sosyo-ekonomik düzeyli bölgelerde bulunan okullardaki öğretmenler daha genç olma eğilimindedir ve bu nedenle etkili okul araştırmalarında savunulan doğrudan yöneticilik biçimlerine bu okullar daha yatkındırlar (Sergiovanni, 1979 aktaran Rowan, Denk, 1984). Öğretmen yapısının özellikleri dışında düşük sosyo-ekonomik düzeyli bölgelerde bulunan ailelerin yapısı da okulun bürokratik yapısı etkileyen özellikler arasında yer alır. Bu bölgelerde bulunan ebeveynler okul bürokrasisiyle ilgilenecek bilgi ve kaynaklara sahip olamaya bilirler (Handler, 1996, 41). Düşük sosyo-ekonomik düzeyli ebeveynler politik olarak daha az aktif olabilirler; bu durumun bir başka sonucu ise değişiklik yapmak isteyen yöneticilerin faaliyetlerinde daha az kısıtlamayla karşılaşmasıdır (Rowan, Denk, 1984). Bu durum okuldaki işlerin daha az bürokratik kural ve prosedürler üzerinden yürütmesine neden olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik düzeyli olan Arnavutköy ilçesindeki kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutu puanları diğer iki ilçeye nazaran yüksek, engelleyici bürokrasi alt boyutu puanı ise yine diğer iki ilçeye kıyasla daha düşük olarak hesaplanmıştır. Bu durum Arnavutköy ilçesindeki ailelerin okul yapısıyla ilgilenecek bilgi ve kaynaklara sahip olmadığı için kısıtlayıcı ya da yönlendirici etkide daha az bulunmalarından ya da öğretmenlerin daha genç olmasından dolayı yapıya daha kolay uyum sağlamaları gibi farklı sebeplerden kaynaklanıyor olabilir.

4.10. Okul yöneticilerin kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurmaya ve sürdürmeye yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın onuncu alt amacı “Okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı okul bürokrasisi kurmaya ve sürdürmeye yönelik görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt amacı ilişkin verilerin toplanması ve değerlendirilmesi, araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır.

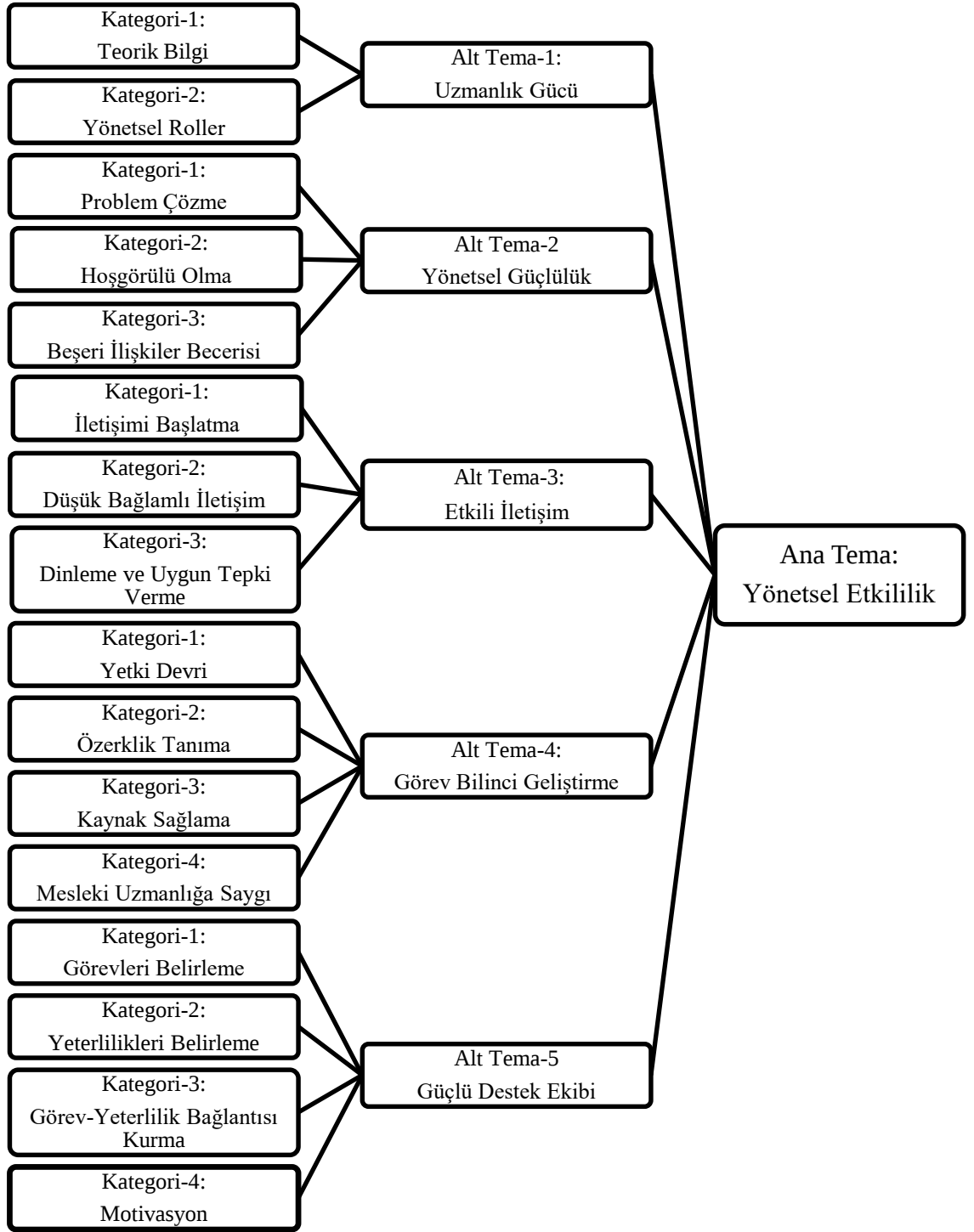
4.10.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Okullardaki bürokratik yapıların, öğretmenlere daha etkili bir çalışma ortamı sunması ve kolaylaştırıcı yönde işlemesi için nasıl tasarlanabileceğine dair okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile değerlendirilmesi sonucunda ‘yönetsel etkililik’ ve ‘örgütsel yapı’ olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Sonuçlara genel bir bakış sağlamak için temalar aşağıdaki gibi sunulmuştur.

4.10.1.1.Tema-1: Yönetsel Etkililik

Yönetsel etkililik, yöneticinin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan etkililik durumunu ifade etmektedir (Karatepe, 2005, 310). Yönetsel etkililik kavramı uzmanlık alanlarından biri olmakla birlikte sadece organizasyondan organizasyona değil aynı zamanda işten işe de farklılık gösterir. Bir yöneticinin beceri ve etkililiği, bir organizasyonun etkin eylemlerde bulunması konusunda belirleyicidir. Çünkü yöneticilerin beceri ve etkinlikleri, etkin organizasyonlar yaratmada önemli bir rol oynar. Yönetsel etkililik, kişisel özellikler, talepler ve beklentiler arasındaki karmaşık etkileşimin bir fonksiyonudur. Bu nedenle, hangi faktörlerin ve koşulların bir insanın etkili ve başarılı olmasını sağladığını bilmek oldukça önemlidir (Sacher, 2010).

Yönetsel etkililik teması, yöneticilerin görevlerine ilişkin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve davranışlara yönelik algılarını ifade etmektedir. Yönetsel etkililik teması beş alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar: ‘ uzmanlık gücü’, ‘yönetsel güçlülük’, ‘etkili iletişim kurma’, ‘görev bilinci geliştirme’ ve ‘güçlü destek ekibi’dir. Şekil 8’ yönetsel etkililik teması, alt temaları ve kategorileri gösterilmiştir.



Şekil 8: Yönetimsel Etkililik Teması, Alt temaları ve Kategoriler

Uzmanlık gücü alt teması, teorik bilgi ve yönetimsel roller olmak üzere iki alt kategoriden oluşur. Bu alt kategorilerden teorik bilgi, yöneticilerin görevlerine ilişkin kuramsal bilgi ve yasal mevzuata hakim olmasını vurgular. Bürokratik yapının kolaylaştırıcı biçimde işlediği etkili bir okul oluşturmak ve sürdürmek için katılımcılar, okul

yöneticilerinin gerekli akademik eğitimleri almalarının yanı sıra yürürlükte olan yasal mevzuat hakkında da yeterli bilgiye sahip olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Y3: Okul müdürü aynı amaca ulaşmayı sağlayan yollar arasında en uygun olanını seçmelidir. Bu sayede pratik ve yerinde kararlar verebilir. Yönetim alanında eğitim almak bu konuda okul müdürlerine yardımcı olabilir. Bu sayede hem nasıl yöneteceğini öğrenir hem de öğretmenlerin gözündeki saygınlığını arttırır.

Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için yöneticilerin birçok alanda bilgi sahibi olması gerektiğini düşünen bir başka okul yöneticisi ise görüşlerini şöyle sıralar:

Y6: Ayrıca yöneticilerin, birçok alanda bilgi ve fikir sahibi kişiler olması gerekir. Yöneticinin akademik, sosyal, psikolojik ve felsefi açıdan çok yönlü düşünebilme yeteneği olmalı, teorik bilgi ve tecrübeyi aynı anda işe koşmalıdır.

Bir başka yönetici ise kural ve kararların oluşturulması sırasında yöneticilerin yasal mevzuatlar ve sınırlılıklar hakkında gerekli teknik bilgiye sahip olmasının gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedir:

Y5: Bazı kurallar ve kararlar yasal mevzuatla belirlenir. Ufak yorumlama farklılıkları olsa da genellikle kural ya da kararın aslına sadık kalınır. Yönetici mevzuata hakim olmalı devletin temsilcisi olduğunu unutmamalıdır. Okul idarecisi sorumluluğu gereği devlet kurallarının uygulayıcısı olmalıdır.

Okulun gündelik yaşantısı içinde okul yöneticilerinin bazı durumlarda mevzuatın el verdiği ölçüde inisiyatif alabilmelerinin önemli olduğunu düşünen bir katılımcının bu inisiyatifin sınırlarına dair görüşleri şöyledir:

Y2: Bir yönetici olarak okul idarecilerinin, süreç içinde karşılaşılan bazı problemler karşısında iradelerini ortaya koyabilmek için inisiyatif almaları gerekir. Yasaları, yönetmelikleri ve bunların kendilerine tanıdıkları sınırları doğru karar vermek için bilmeleri gerekir.

Uzmanlık gücü alt temasının bir diğer kategorisi olan yönetsel roller, katılımcıların okul müdürü olmanın gerektirdiği davranışlara yönelik algılarını ifade etmektir. Bu kategorideki veriler, yöneticilerin neyi yaptığından ziyade görevlerini nasıl yürüttüklerine yönelik algılarından oluşur. Bu kategoriyle ilgili olarak katılımcılardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

Y₅: Yöneticinin görevine yönelik algısı nasıl bir okul sistemi kuracağıyla yakından ilgilidir. Yönetime sahip çıkmak ya da yönetimi uygulama farklı yapılar üretir. Yönetimi sahiplenmek baskıcı bir yapı oluşturur. Böyle bir durumda insanlar inisiyatif almaktan çekinirler ki bu durum herkesin yapması gereken kadarını yapmasına neden olur. Okul kurumsal kimliğinin ötesinde doğal bir öğrenme ortamı olmalıdır. Yöneticiler bu bilinçle yönetime sahip çıkmak yerine yönetimin uygulayıcısı olduklarını bilinciyle hareket etmelidir.

Başka bir katılımcı ise yönetici davranışlarının okuldaki diğer bireyler üzerindeki etkisine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Y₁: Yönetici yaratmak istediği atmosferin en önemli temsilcisidir. Bu bilinçle attığı her adım diğerlerinin davranışları üzerinde belirleyici rol oynar. İnsani durumlar esnek koşullar gerektirir. Baskıcı bir yönetim tarzı öğretmenlerin hata yapma korkusuyla sorumluluk almaktan kaçacakları bir çalışma ortamı yaratır.

Yöneticinin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaya zarar vermemek için nasıl davranması gerektiğine yönelik olarak katılımcılardan birinin görüşleri şu şekildedir.

Y₇: Yönetici kendini öğretmenlerin üstünde bir kural uygulayıcı ya da davranışları disipline sokma aracı olarak görmemelidir. Görevinin rehberlik etmek ve koordinasyonu sağlamak olduğunu düşünürse en başta kendine yardım etmiş olur. Çünkü ancak bu sayede öğretmenlerin yardımını kazanır.

Bir başka yönetici ise yönetsel rollere ilişkin algısını şu şekilde belirtmiştir:

Y₆: Amir rolünü sevmiyorum. Ben kendimi bir yardımcı ya da rehber olarak görüyorum. Yönetici öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirirse daha güzel bir ortam yaratır.

Yönetsel etkililik temasının diğer alt temalarından biri olan yönetsel güçlülük, sorunların üstesinden gelme noktasında yöneticiye yardımcı olan yeteneklerin toplamını ifade etmektedir. Yöneticilerin yönetsel eylemlerinin örtük ve açık boyutları vardır. Süregiden yönetsel eylemler karar verme, düşünme, hissetme gibi gizli boyutlar ile iletişim kurma kurma, bazı şeyleri onaylama ya da toplantılara katılma gibi açık boyutların karışımından oluşur. Yönetsel güçlülük yöneticinin rolünü oynarken duygularını, düşüncelerini düzenlemesini ve kontrol etmesini, problem çözmeye yönelik olmasının ifade eder. Özellikle stresli durumlarda, problem çözerken ya da karar verirken kişiliğinden kaynaklanan tepkilerden ziyade yönetici rolünün

gerektirdiği şekilde davranmak: kendini kontrol etme ve düzenlemeyi gerektirir (Kanungo, Misra, 1992). Yönetmel güçlölük teması hoşgörölü olma, problem çözme ve beşeri ilişkiler becerisi kategorilerinden oluşmaktadır. Hoşgörölü olma kategorisi yöneticinin diğlerlerinin görüşlerine, taleplerine ve hatalarına karşı toleranslı davranması yönündeki katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcılardan biri yöneticinin hoşgörölü olmasının önemini şu şekilde belirtir:

Y1: Ben bir yönetici olarak okul içinde karşılıklı anlayış ortamı yaratmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Yönetici, sinirli ve gergin olursa insanlar konuşmak istemez. Ama öğretmen ve öğrencilere karşı hoşgörölü olursa ihtiyaçların, sorunların ve memnuniyetsizliklerin neler olduğunu onlardan daha kolay öğrenir.

Bir diğler katılımcı yöneticinin eleştirilere ve farklı fikirlere karşı hoşgörölüyle yaklaşmasıyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

Y4: Ben her şeyden önce öğretmenlerimin abisiyim. Saygı çerçevesinde olan her türlü eleştiriyi hoşgörölüyle karşılarım, kişiselleştirmem. İşlerini daha güzel yapabilmeleri için değiştirmemi istedikleri uygulamaları gözden geçirir, gerekli düzenlemeleri yaparım.

Yönetmel güçlölük alt temasının kategorilerinden biri olan problem çözme yöneticilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme becerisini ifade etmektedir. Bu konuda katılımcılar, öğretmenlere görevlerini yapmaları noktasında kolaylık sağlayan bir okul yapısı oluşturabilmek için yöneticilerin iyi birer problem çözücü olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kategoriyle ilgili olarak yöneticilerden biri şunları söylemiştir:

Y2: Engel çıkarmak ya da var olan sorunlara müdahale etmemek işleri aksatır. Bir yönetici her zaman çözüm odaklı olmalıdır. Düzgün işleyen bir yapı oluşturmak için sorun olarak gördüğü durumlara çözüm üretmelidir.

Okul müdürlerinin yenilikçi çözüm üretmelerinin öneminden bahseden bir diğler yönetici konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Y6: Okulu eğitim ve öğretim faaliyetlerinden alıkoyan ya da zaman kaybı yaratan durumları tespit eder, herkesin görüşünü alarak çareler ararım. Öğretmen ve öğrencilerin sadece görevlerine odaklanması için koşulları iyileştiririm.

Okulun karmaşık bir yapısı olduğunu düşünen bir başka yönetici, bu karmaşık sistemde problemler yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu belirterek yapılması gerekenin sürekli işleyen bir problem çözme mekanizması yaratmak olduğunu belirtmiştir. Katılımcının bu konudaki fikirler şöyledir:

Y7: Her gün okulda öğretmen, öğrenci ya da velilerden kaynaklanan çok sayıda sorunla karşılaşıyorum. Sorunların büyük bir kısmı önceden engellenebilir ancak tamamen bu sorunları ortadan kaldırmak mümkün değil. Bu nedenle sorunla karşılaştığımda hızlı çözüm üretmek için elimden geleni yaparım. Derhal ilgililerin fikirlerini de alarak tedavi edici uygulamalara geçerim.

Yönetmel güçlölük alt temasının kategorilerden bir diğeri de beşeri ilişkiler becerisidir. Bu alt tema yöneticilerin, öğretmenlerin duygularını amaçlara ulaştırmayı sağlayacak şekilde kullanabilme yeteneklerini ifade etmektedir. Bu kategoriyle ilgili olarak katılımcılar öğretmenlerin olumsuz algılarının değiştirilmesinin okul içinde iş birliği, sorumluluk alma ve iletişim kurma gibi konularda yöneticilere yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

Y1: Ben verimli bir yapı oluşturmak için sorumluluk almaya karşı olan olumsuz duyguların aşılması gerektiğini düşünüyorum. Bu amaçla öğretmenleri izler, hassas oldukları noktalardan yakalayarak onları kazanmaya çalışırım. Çünkü insanların duygularına hitap etmek olumsuz tavırlarla başa çıkma konusunda idareciye yardım eder ve böylece aradaki engeller kendiliğinden aşılır. Öğretmenleri sevdiğim ve sevmediklerim diye ayırmam. Öğretmenler sorumluluk almaya gönüllü olduklarında emeklerini sınırlandırmazlar. Böylece okula ait ortak bir enerji elde edilir ve daha üretken bir okul yaratılır.

Bir başka katılımcının özellikle hataların değerlendirilmesi aşamasında yöneticilerin öğretmenlere olan yaklaşımının önemli olduğunu ifade ettiği görüşleri şu şekildedir:

Y4: Hatalarının ya da eksikliklerinin konuşulması öğretmenleri rahatsız edebilir. Yönetici böyle durumlarda çok hassas davranmalı asla öğretmenlerde yetersizlik hissi yaratmamalıdır. Aksi takdirde öğretmenlerle olan ilişkisini zedeleyebilir. Her durumda insanlara saygı duyması gerektiğini ve onların duygularını önemsemesi gerektiğini unutmamalıdır.

Katılımcılardan biri okulun varoluş sebebinin insancıl koşullar gerektirdiğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlere sevgi ve samimiyetle yaklaşmanın önemini şu şekilde ifade etmiştir:

Y3: Duygulara dokunmak, ihtiyaçları, sorunları dinlemek insanları önemsemek onlarda aidiyet duygusu geliştirirken herkesin aktif olarak katılmasını sağlar. Bu sayede öğretmen okulu sahiplenir. Okulda yürütülen işler bir vezne görevlisinin yaptığı tahsilat işlemine benzemez samimiyet ve sevgiyle insanlara yaklaşmayı gerektirir Yöneticiler bu nedenle sabırla insanları yaklaşmalı ve bütün tepkilere, sorunlara iyi niyetle göğüs garmelidir.

Etkili iletişim kurma alt teması yöneticilerin öğretmenlerle nasıl iletişim kurması gerektiğine yönelik verileri içermektedir. Bu alt temaya ilişkin üç kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler iletişimi başlatma, düşük bağlamlı iletişim, dinleme ve uygun tepki vermedir. İletişimi başlatma kategorisi yöneticinin öğretmenleri tanıyarak uygun iletişim yöntemini seçmesi ve bu yöntemle harekete geçmesini ifade etmektedir. Bu alt kategoriye ilişkin katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Y6:Yöneticiliğimin ilk zamanlarında sürekli toplantılar düzenler, sürekli ikazlarda bulunurdum. Zamanla öğretmenlerle sadece resmi ortamlar içinde irtibata geçmekten ziyade günlük sohbetlerde bulunularak da görüşülebileceğini fark ettim. Toplantılar gerekli durumlarda yapılmalı tabii ki ama uzun toplantıların çok verimli olmadığını düşünüyorum. Öğretmenlerle günlük sohbetlerde bulunmak hem ihtiyaçların hem de memnun olmadıkları şeylerin daha gerçekçi bir şekilde fark edilmesine yardımcı olur.

Olumlu düşüncelerle iletişime başlamanın önemli olduğunu düşünen bir diğer katılımcı öğretmenlerle çalışma saatlerinin dışında vakit geçirmenin iletişimi geliştirdiğine dair görüşlerini şu şekilde sıralamaktadır:

Y1: Yönetici sağlıklı bir iletişim ortamı kurmak istiyorsa insanların olumlu yönleri üzerinden iletişimi başlatmalıdır. Doğru noktadan temas etmek iyi bir iletişim kurucudur. Okul içinde ve okul dışında bir araya gelmek, sosyal aktiviteler düzenlemek, sıcak davranmak, güler yüzlü olmak ve saygı duymak insanları iletişime açık hale getirir.

Diğer bir katılımcı iletişimi başlatmanın yanı sıra iletişimde devamlılığın da sağlamasıyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Y5: Ben iyi bir gözlemciyimdir. İnsanlar tanırım ve biriyle temasa geçeceksem doğru kanalları bulurum. Doğru zamanda ve doğru yol üzerinden iletişime geçmek sağlıklı fikir alış verişini başlatırken dürüstlük, saygı, sevgi ve güven kurulan bu iletişimin sürekli olmasını sağlar.

Araştırmada elde edilen veriler, ast-üst ilişkilerinin ve otoriter tavrın iletişimi zedelediği yönündedir. Yüksek bağlamlı iletişimde söylenen basit kelimelerin arkasında daha büyük örüntülü telkinleri gerçekleştirecek sosyal bir beklenti vardır. Böyle bir ortamda iletişimci, kişinin sözlü olarak söylenmeyen maksatları kelimelerin arkasını okuyarak çıkarmasını yasal olarak bekler. Düşük bağlamlı iletişim kültüründe ise sözlerin arkasından çıkarılması gereken ve mesajı zedeleyen ya da ağırlaştıran imalar yoktur (Ohashi, 2000). Güç mesafelerinin yoğun olduğu hiyerarşi basamakları ya da otokratik liderlik anlayışının hakim olduğu örgütlerde yüksek bağlamlı iletişim görülürken danışmacı ve katılımcı yönetim anlayışının hakim olduğu örgütlerde düşük bağlamlı iletişim görülür (Würtz, 2006). Kolaylaştırıcı yönde işleyen okul yapıları iki yönlü iletişimin aktif olduğu, işbirliğine dayalı bir çalışma ortamını ifade eder. Bu tür okullarda düşük bağlamlı iletişim şeklinin tercih edilmesi önerilen yapının doğasına daha uygundur. Amaca yönelik, kişiler arasında hiyerarşiden kaynaklı sembolik mesafelerin ve insanları diyaloga geçmekten alıkoyacak engellerin bulunmadığı bir iletişim atmosferi işbirliğini pekiştirir ve verimli bir yapının devamlılığını sağlar. Düşük bağlamlı iletişim kategorisi ile yönetici ve öğretmenler arasında mevkii farkından kaynaklanan herhangi bir iletişim engelinin bulunmaması ifade edilmektedir. Katılımcılar yöneticilerin hiyerarşik mesafeler aracılığıyla öğretmenlerle diyalog kurmasının etkili iletişime zarar verdiği görüşündedir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y1:Okul yöneticisi, öğretmenlerle iletişim kurmak istiyorsa kurum amiri kimliğinden kurtulup emir kiplerini kullanmadan koşulsuz saygıyla insanlara yaklaşmalıdır. İnsanlarla ilgilendiğini, iyi niyetli olduğunu karşı tarafa hissettirmek açık bir iletişim kurmaya yardımcı olur.

Konuyla ilgili olarak bir diğer katılımcı ise görüşlerinin şöyle sıralar:

Y2: Resmi bir üslupla kurulan iletişim ne yaratıcı ne de verimli olur. Resmiyet ilk olarak profesyonel ortamın gereği olarak algılansa da özellikle okul gibi insani

özelliklerin daha ön planda olduğu kurumlarda iletişimin kalitesini düşürür. Ben konuşurken çoğu zaman meslektaş olduğumuzu hissettirecek şekilde davranırım.

Hiyerarşik yapıya uygun olarak iletişim kurmanın iletişimin sınırlarını daralttığını düşünen bir katılımcı bu engelin önüne geçmek için yöneticinin özen göstermesi gerektiğine yönelik düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Y3: Mevkii farklılıkları kişiler arasında soğukluk yaratır. Bu durumda iletişim makamların gölgesinde dar bir alanda ilerler. Yöneticinin yapması gereken bu görünmez sınırları kaldırmaktır. Soğukluğu ortandan kaldıracak ilk adım yönetici tarafından atılmalıdır. Yönetici hep birlikteyken bir anlam ifade ettiklerini bütün çalışanlara hissettirmeli ve insanların fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam hazırlamalıdır.

Etkili iletişim kurma alt temasında yer alan dinleme ve uygun tepki verme kategorisi, katılımcıların iletişim esnasında karşı tarafı anlamaya çalışması ve yerinde cevap vermesini ifade etmektedir. Katılımcılardan birinin dinleme ve uygun tepki verme konusundaki görüşleri şöyledir:

Y6: Yönetici monolog tarzında diyalog kurmamalı iyi bir dinleyici olmalıdır. Öğretmenlerin söylediklerini ciddiye alırsa etkileşime geçme konusunda onları özendirir olur. Böylece karşılıklı diyalog ortamı oluşur.

Yöneticilerin kestirme cevaplarla öğretmenleri susturmak yerine görüşlerini gerçekçi bir şekilde dile getirebilmeleri için yöneticilerin verdikleri tepkilerin önemli olduğunu düşünen bir katılımcı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Y7: Sabır çok önemli. Müdür dinlerse anlar, anlamak da doğru cevaplar vermesini sağlar. İletişim otomatik tepkiler üzerinden karşı tarafı alt etmek için değil anlaşmak için kurulmalıdır. Yönetici karşı tarafı susturacak cevaplar aramak yerine fikirlerini söylemesi konusunda cesaretlendirmeli onları sabırla dinlemelidir.

Yöneticilerin iletişimde sürekliliği sağlamak için olumsuz tepkiler vermekten kaçınması gerektiğini düşünen katılımcılardan biri görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Y4: Kurulan iletişimi her zaman aktif tutmak yöneticinin verdiği tepkilere bağlıdır. Hatalara ve aksaklıklara karşı verilen tepki kişilerin iletişime geçme isteğine zarar verir. Öğretmenler tepkisinden korktukları bir idareciyle konuşmak istemeyebilirler.

Yönetici her durumda saygı çerçevesinde cevap vermeli ve öğretmenlerden de benzer şekilde davranmalarını beklemelidir.

Görev bilinci geliştirme alt teması öğretmenlerin herhangi bir uyarı ya da zorlamaya gerek duymaksızın öz iradeleriyle sorumluluklarını benimsemesini ve yerine getirmelerini ifade etmektedir. Araştırmada katılımcıların görüşlerine göre kolaylaştırıcı bir bürokratik mekanizma, herkesin görevinin gerektirdiklerini zamanında yerine getirmesiyle oluşur ve bu anlayışla devam ettirilir. Görev bilinci geliştirme alt teması yetki verme, özerkli tanıma, kaynak sağlama ve mesleki uzmanlığa saygı olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan yetki verme kategorisi okul idarecilerinin öğretmenlere mesleklerini daha verimli bir şekilde yürütebilmeleri ve sorumluluklarını daha kolay yerine getirebilmeleri için eylemde bulunma hakkının verilmesini ifade etmektedir. Katılımcılar, yetki devrinin işlerin daha hızlı ilerlemesini sağladığı ve öğretmenlerin görevlerine yönelik davranışları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu görüşündedir. Katılımcılardan birinin sorumlulukların dağıtılmasıyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Y3: Okuldaki her işe ben yetişemem. Öğretmenlere gerekli yetkileri verir sadece bu yetkilerin kullanılma şekline rehberlik ederim. Özellikle okula yeni gelen öğretmenlerin daha çabuk ortama alışabilmesi için görevler veririm. Bu şekilde, kendilerini yetkili olarak hissetmeleri okula karşı olan aidiyet duygularını arttırır, işler birçok koldan yürür ve sorumluluk duygusu gelişir.

Öğretmenlerin özellikle okuldaki akademik başarıyı arttıracak konularda yetkilendirilmesinin önemli olduğunu düşünen bir katılımcı görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Y6: Okul müdürü, okulun akademik başarısını arttıracak konularda mümkün olduğunca öğretmenlere yetki vermelidir. Öğretmenler kendi alanlarını ilgilendiren konularda proje hazırlamaya ya da eğitim ve öğretime yönelik aktivitelerde karar verme yetkisine sahip olmalıdırlar. Öğretmenin görevini en iyi şekilde yerine getirmesi için gerekli kararları verebilecek güçte olması işini iyi yapmasına yardımcı olur, görevine karşı olumlu duygular beslemesini sağlar ve okul başarısını arttırır.

Öğretmenlere belli durumlarda karar verme yetkisi tanımanın daha gönüllü çalışmalarına yardımcı olacağını düşünen bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y2: Görev paylaşımı yapmak okul içinde bir düzen kurmaya yardımcı olur. Öğretmenlerin desteğini almak için mümkün olduğunca hep birlikte çalışmak önemlidir. Öğretmenlere karar verme hakkı tanımak ve bazı konularda müdahale etmemek çalışmaya istekli olmalarını sağlar.

Görev bilinci geliştirme alt temasının kategorileri arasında yer alan özerklik öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken serbestçe hareket edebilme durumunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili konularda takdir yetkisine sahip olmaları bilgi ve becerilerini daha etkili bir biçimde kullanmalarına yardımcı olur. Araştırma verileri katılımcıların, öğretmenlere özerklik tanımının sorumluluk duygusunu arttığı bunun da daha verimli bir çalışma ortamı yarattığı görüşünde olduğu göstermektedir. Katılımcılardan biri öğretmenlere özerklik tanımayla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Y4: Okul müdürü, müsaade edici olmazsa öğretmenler görev almaya ya da fazlasını yapmaya çalışmaz. İdareci bütün öğretmenlerin gücünden faydalanmalıdır. Görevlerini yaparken kendi düzenlemelerini yapmalarına izin vermelidir.

Bir diğer katılımcının öğretmenlerin inisiyatif almalarına izin vermenin, yaşanabilecek sorunların ilgililerce zamanında çözülmesine olanak sağladığı yönündeki görüşleri şu şekildedir:

Y5: Görevler hatırlatılmadan sahiplerince zamanında yerine getiriliyorsa çok fazla aksaklık yaşanmaz. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili konularda inisiyatif almasına izin vermek daha iyi çalışmalarına yardımcı olur. Yöneticiler yetkilerini öğretmenlerin gerektiğinde karar almasına imkan tanıyacak şekilde kullanmalıdırlar.

Görev bilinci geliştirme alt temasının bir diğer kategorisi olan teknik destek, yöneticilerin öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi sırasında ihtiyaç duydukları araç-gerecin, bilginin temin edilmesi ve okuldaki alt yapı eksikliklerinin giderilmesini ifade etmektedir. Katılımcılardan birinin bu konuda şunları söylemiştir:

Y5: Öğretmenlerden gelen eğitim ve öğretim ortamını iyileştirmeye yönelik talepler yöneticinin itirazıyla karşılaşmamalı, iyice değerlendirilmeli ve gereken adımlar atılmalıdır. Araç-gerecin temin edilmesi önemlidir. Başarıyı sağlayacak tüm ihtiyaçlar okulun hizmetine sunulmalıdır.

Öğretmenlerin girişimci yönlerini desteklemek için yöneticilerin gerekli desteği vermesi gerektiğini düşünen bir diğer katılımcı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y2: Öğretmenlerin girişimci ruhu desteklenmeli ve işlerine dört bir koldan sarılmaları için maddi ve teknik ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Maddi imkansızlıklar özellikle proje geliştirme gibi konularda öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne yol açar. Bunu engellemek için okul yöneticisi yasal çerçevede iyi bir kaynak sağlayıcı olmalıdır.

Konuyla ilgili olarak bir başka katılımcı görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Y7: Okulun alt yapısını eğitim ve öğretim için uygun hale getirmek öğretmenlerin daha verimli çalışmasına yardımcı olur. Projelere katılmak için öğretmenleri teşvik etmek, başka okullardaki uygulamalardan haberdar olmak ve hizmet içi eğitimler düzenlemek öğretmenlerin gelişmelerini ve verimli olmalarını sağlar.

Öğretmenlerin özellikleri değiştikçe ihtiyaçlarının da değiştiğini belirten bir katılımcı okul idarecisinin öğretmenlerin gereksinimlerini belirleyerek ihtiyaçları karşılamasına yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Y4: Farklı branşlar, farklı yaş grupları farklı şekilde idari desteğe ihtiyaç duyar. Örneğin mesleğe yeni başlayanlar mesleki becerileri geliştirmeye yönelik uzman desteğine ihtiyaç duyarken, fen hocası laboratuvar malzemesine ihtiyaç duyar. İdareci, çalışma koşullarını iyileştirmek için öğretmenleri dinleyerek, gözlemleyerek gereksinimleri elinden geldiğince karşılamalıdır.

Görev bilinci geliştirme alt temasının sonuncu kategorisi olan mesleki uzmanlığa saygı, öğretmenlerin eğitim aldıkları alanla ilgili görüşlerine ve tecrübelerine önem verilmesi ve bu sayede görevlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunmasını ilişkin katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcıların görüşleri, uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda öğretmenlerin kararlarına saygı duymanın öğretmenlerde görevlerine karşı olumlu bir izlenim yarattığını ve bunun bir sonucu olarak da öğretmenlerin görevlerini daha üretken bir biçimde yaptıkları yönündedir. Katılımcılardan biri mesleki uzmanlığa saygı konusunda şunları ifade etmiştir:

Y3: İnsanların çalışmaktan üşenmedikleri, bütün bilgi ve tecrübelerini ortaya koyabilecekleri bir yapı okulları daha verimli yapar. Bu, müdürün yarattığı sabırlı ve teşvik edici bir ortamla sağlanır. Başka fikirlere tahammül edememek, öğretmenlere destek olmamak kısır bir okuldan başka bir şey yaratmaz. Çünkü idareci olmak her

durum ve her konu hakkında fikir sahibi olmayı sağlamaz. Yönetici herkesin bilgisine saygı duymalı ve okulu diğerleriyle birlikte bir dayanışma atmosferi içinde idare etmelidir.

Öğretmenlerden bilgileri paralelinde uygun zamanlarda yaralanmanın kendilerini kilit noktalarda söz sahibi hissetmelerine, kendilerini önemsemelerine katkı sağlayacağını düşünen bir katılımcını şunları vurgulamıştır:

Y7: Her hocanın kendi branşına uygun bilgi ve tecrübesi vardır. Yönetici ne zaman kimden faydalanacağını iyi bilmelidir. Herhangi bir karar verme durumunda öğretmenlerin üniversitede eğitim aldıkları alanlarda söz sahibi olmalarına olanak sağlamalıdır. Öğretmen bilgisinin önemli olduğunu hissetmelidir. İdareci yeri geldiğinde ilgili alanlardaki kişilere danışmalı herkesi sahaya çekmelidir.

Yönetimsel etkililik temasının alt temalarından biri olan güçlü destek ekibi, farklı bilgi ve becerileri olan öğretmenlerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için sorumluluğu paylaşarak en uygun şekilde bir araya gelmesini ifade etmektedir. Anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yeterliliklerin birbirini tamamlaması iş gücünün verimli bir şekilde yapılandırılması açısından önemlidir. Araştırma sonucuna göre katılımcılar, okulda yer alan karmaşık yetenek, bilgi ve tecrübe ağını amaçlara uygun bir biçimde çözümleyip organize etmenin kolaylaştırıcı okul yapısı oluşturulmak ve sürdürmek açısından önemli olduğu görüşündedirler. Güçlü destek ekibi alt teması, görevleri belirleme, yeterlilikleri belirleme, görev yeterlilik bağlantısı kurma ve motivasyon olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategorilerden görevlerin belirlenmesi ve yeterliliklerin belirlenmesi ve görev ve yeterlilik bağlantısı kurulmasına yönelik katılımcı görüşleri net olarak ayırlamadığı için bu üç kategoriye ilişkin katılımcı görüşleri birlikte verilmiştir. Görevlerin belirlenmesi kategorisi, amaçlara ulaşmayı sağlayacak eylem parçalarının saptanmasına yönelik katılımcı görüşlerini belirtirken, yeterliliklerin belirlenmesi bu eylem parçalarına uygun öğretmen bilgi, beceri ve tecrübelerini ifade etmektedir. Görev-yeterlilik bağlantısı kurma ise ilk iki kategori arasında uyumlu bir ilişkilendirmenin yöneticiler tarafından yapılmasının önemini belirtmektedir. Katılımcılardan birinin bu alt kategorilere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Y1: Uygun bir şekilde yapılandırılmış iş birliği işlerin kolayca ilerleyebilmesi açısından önemlidir. Çocukları başarıya ulaştıracak şeyler üzerine düşünülmeli ve

tüm çalışanlar esaslı bir biçimde değerlendirilmeli; yetenek, bilgi ve uzmanlık alanlarına göre doğru yerde işe koşulmalıdır. Yeterliliklerine uygun noktalara yerleştirilmeyen kişi hem mutsuz olur hem de işlerin aksamasına yol açar. Hem kişiyi hem de okulu bu olumsuz durumdan kurtarmak için okul müdürü öğretmenleri ve kendini iyi tanımalı ve tüm öğeleri en fazla verim sağlayacak biçimde bir araya getirmelidir.

Bir diğer katılımcının görevlerin ve öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi kadar bunların görevlere entegre edilirken adaletli davranılmasının da önemli olduğunu ifade ettiği görüşleri şu şekildedir:

Y4: Yapılması gereken işler, projeler kişilerin özelliklerine göre adaletli bir şekilde dağıtılmalıdır. Bazılarının fazla bazılarının az çalıştığı ortamlar yılgınlık yaratır. Yönetici herkesin muhakkak fayda sağlayacağı bir yönünün olduğunu bilmeli bu parçaları işe doğru bir şekilde uyarlayarak en üretken şekilde bir araya getirmelidir. Her yeni görevde yeni ekiplerle yola devam etmelidir. Ancak bu sayede farklı kişiler arasında iş birliği sağlanır.

Yöneticilerin yeterliliklere uygun olmayan görev dağılımı yapmamaları ve kolektif bir biçimde çalışacak kişiler arasında duygusal köprüler kurulmasının önemli bulduğuna dair görüşleri şu şekildedir:

Y5: Bir arada olmayı ve bir arada çalışmayı seven insanlar daha kolay birlikte çalışırlar. Ayrıca insanlara yeteneklerine uygun olmayan görevler verirlerse birlikte çalışma ruhu zedelenir. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve kapasiteleri doğru tespit edilirse ve uygun işlerde görevlendirilirler verimli çalışmalar ortaya çıkar. Herkes birbirini güçlendirir, yöneticinin de öğretmenlerin de yükü hafifler.

Bir diğer katılımcı ise görev-yeterlilik buluşması kadar ihtiyaçların karşılanması da birlikte çalışmanın verimini arttırdığına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y2: Yönetici, görevin gereklerini ve insanların becerilerini doğru şekilde buluşturup bu birlikteliğin ihtiyacı olan araç ve gereci temin ederse sağlıklı bir iş birliği ortamı sağlanır

Güçlü destek ebiği alt temasının kategorileri arasında yer alan motivasyon öğretmenlerin dayanışma içinde çalışmaları için yöneticilerin teşvik edici olarak davranmaları gerektiği yönündeki katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcılardan birinin motivasyon kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Y3: İşbirliği sağlamanın en önemli yardımcısı, kişilerdeki görev alma konusundaki isteksizliklerin önüne geçmektir. Bu engeli aşmadaki en önemli unsur çeşitli ödüller kullanmaktır ancak bir kamu idarecisi için kullanılabilecek ödüller sınırlıdır. Elindeki maddi motive ediciler yetersiz olduğu için görevlerin manevi faydaları üzerinde durmak ve duygulardan başlayarak kişileri harekete geçirmek iş birliğine insanları ikna etmek açısından önemli bir ateşleyicidir.

Katılımcılardan bir diğerrinin ise insanların görevlerine inanmalarını ve yöneticilerin bu konudaki fonksiyonunu vurgulayan görüşleri şu şekildedir:

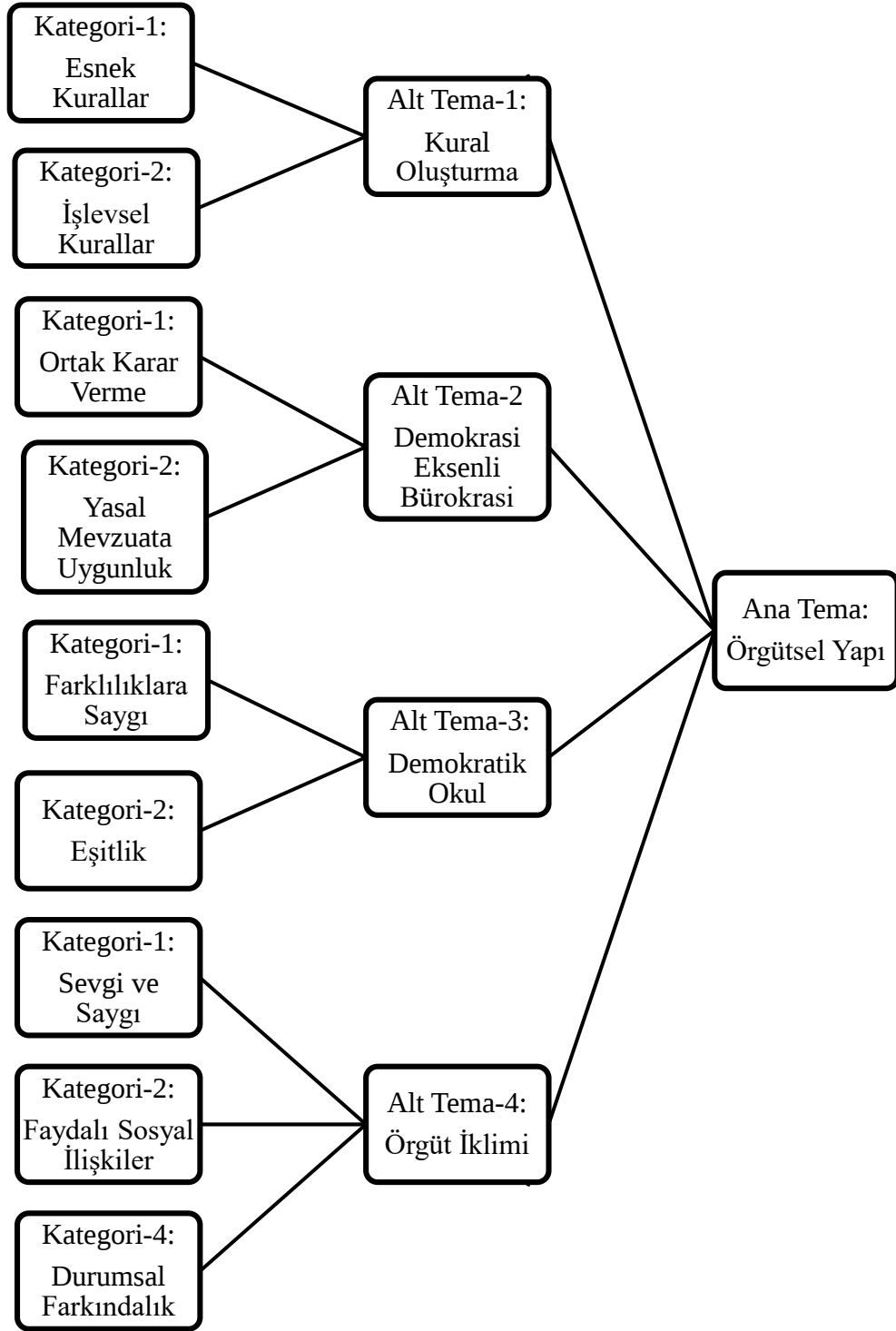
Y2: Yap demek yerine neyin, neden yapılması gerektiği gerekçelendirilmelidir. İnsanlar inandıkları işi yaparlarsa başarılı olurlar. Kişi kendinin o iş için gerekli olduğuna inanmalıdır. Bu inancın oluşması için yönetici uygun iletişim yolunu seçebilmelidir.

Özellikle farklılık yaratacak girişimlerin teşvik edilmesini vurgulayan bir katılımcı görüşüne göre yöneticiler, öğretmenlerin sahip oldukları tüm potansiyeli ortaya koymalarını sağlayacak yönde davranmalıdırlar. Katılımcı konuyla ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y7: Yenilikçi yaklaşımların ödüllendirilmesi motivasyonu artırır. Okulda karşılıklı bir iş birliği ortamı yaratmak ve öğretmenlerin birbirinin gelişimine katkı sağlaması için birbirleriyle etkileşime girecekleri projeler düzenlemek mesleki verimliliği artırır. Kullanmaya gerek duymadıkları kapasitelerini ortaya çıkarmaları için görevler vermek ve motivasyonu sağlamak öğretmenlerin daha üretken olmasına yardımcı olur.

Bürokratik yapının yöneticinin kendine has eylem aralığı içinde nasıl biçim alacağı, hangi noktalara vurgu yaparak işlevselliğin artacağına yönelik araştırma sonuçları genel bir bakışla değerlendirildiğinde okul idarecilerinin, yönetme eyleminin doğasına özgü gerekliliklerin neler olduğuna ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Yöneticilerin yönetsel amaçları gerçekleştirme dereceleri ve bu yönetsel amaçların okulun bürokratik yapısı içinde nasıl çözüleceği yöneticinin yönetim anlayışına bağlıdır. Araştırmaya göre teknik özelliklere sahip olmak, etkili bir iletişim ortamı yaratmak; durumlar, insanlar ve amaçlar arasında uzlaştırıcı yönde ilişki kurmak, verimli çalışma düzenekleri yaratmak, organize olmuş bir çalışma ortamı için sorumluluk bilinci yaratmak gibi davranışların yöneticinin elinde olan ve bürokrasiyi kolaylaştırıcı yönde etkiye sahip özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.10.1.1.2.Tema-2: Örgütsel Yapı



Şekil 9: Örgütsel Yapı Teması, Alt temaları ve kategoriler

Örgütsel yapı teması kural oluşturma, demokrasi eksenli bürokrasi, demokratik okul ve örgüt iklimi olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Şekil 9’da bu tema, alt temalar ve kategoriler gösterilmiştir. Bir organizasyonun yapısı, örgütün şekli olarak kendini gösterir. Örgütün şekli, çeşitli bölümler, bu bölümlerin fonksiyonları, bu

fonksiyonlar ve insanların birbirine bağlanma ve etkileşime girme biçimlerinden anlaşılır. Örgütsel yapı, örgüt üyeleri arasındaki otorite ilişkilerini belirlememize yardımcı olur ve dolayısıyla örgüt içindeki bireylerin, grupların ve bölümlerin davranışını etkiler. Bir organizasyonun yapısı görev dağılımını, iletişim sistemlerini, karar alma modellerini ve insanların birbirleriyle olan ilişkilerini etkiler (Bhattacharyya, 2009, 3-5). Örgütsel yapı, okulun işlevlerini nasıl biçimlendirdiği, bu biçimlendirmelerin nasıl bir atmosferde gerçekleştirdiği konusundaki katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Okulun eylemleri ve bu eylemlerin hangi zeminde şekillendiği okuldaki bürokratik yapının bir pratiğidir.

Katılımcıların görüşlerinin incelenmesi sonucunda ulaşılan alt temalar arasında yer alan kural oluşturma okuldaki yönetici ve öğretmenlerin kural oluşturma süreçlerine ne derece müdahale edebildiklerini, oluşturulan kuralların değişen koşullara göre süreç içindeki esneme kabiliyetini belirtir. Kuralların amaçları gerçekleştirici olup olmaması, en az enerjiyle amaca götürmesi ya da okuldaki ihtiyaçlara cevap verme işlevi okuldaki yapının niteliği açısından belirleyicidir. Kural oluşturma alt teması esnek kurallar ve işlevsel kurallar olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Esnek kurallar kategorisi kuralların değiştirilebilir ve geliştirilebilir olmasına dair katılımcı görüşlerini içermektedir. Katılımcılardan biri kategoriye ilişkin görüşleri şu şekilde ifade etmiştir:

Y₂: Kurallar herkes için bağlayıcı olmalıdır. Gerekli durumlarda kurallar kaldırılmalı, değiştirilmeli ve geliştirilmelidir. Teknolojik, bilimsel, kültürel alanda hızlı değişmelerin gerçekleştiği çevre koşullarında sabit kurallarla okulun varlığını sürdürmesi olanaksızdır. Kurallar çözüm üretme kapasitesini arttırmak için uygulama aşamasındaki dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

Koşullara göre kurallarda esnek davranılıp davranılamayacağını düşünen bir katılımcı eğitim ve öğretimle ilgili konularda alınacak kararlarda öğretmen görüşünün önemli olduğunu vurgularken bazı konularda okul dışındaki uzmanların da görüşlerini almanın önemini belirtmiştir. İlgili katılımcı konuyla ilgili fikirlerini şöyle belirtmiştir:

Y₃: Bazı konular esnek kuralların oluşturulmasına izin verirken bazı konular daha katı kurallar gerektirir. Güvenlik konusu kesinlikle kişilerin inisiyatifine bırakılmamalıdır. Özellikle güvenlik gibi konularda kurallar daha katı ve detaylı olmalıdır. Bu gibi kurallar gerek okul içindeki gerekse okul dışındaki deneyimli kişilerin fikirleri

alınarak belirlenmelidir. Buna karşın eğitim ve öğretimle ilgili konularda alınacak kararlar ve oluşturulacak kurallar konusunda yönetici öğretmenleri özgür bırakabilir.

Katı kurallar yerine bilimsel gereklerin paralelinde şekil değiştirebilen kararlar oluşturulmasının kolaylaştırıcı okul bürokrasisi oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkı sağlayacağını düşünen bir katılımcı şunları vurgulamıştır:

Y1: Daha önce bu okulda öğretmendim o yüzden arkadaşları, öğrencileri iyi tanıyorum. Öğretmen olduğum zamanlarda da çok sert değildim şimdi de değilim. Onu yapamazsınız böyle davranamazsın demem insanlara. Zaten herkes ne yapması gerektiğini biliyor. Bir gösteri, yarışma ya da proje yaptıklarında çok detay sormam, öğretmenin gerekli gördüklerine saygı duyar, ihtiyacı olan izinleri ya da malzemeleri tedarik etme konusunda yardımcı olurum. İşe çok karışınca hele ki benim alanımla ilgili olmayan bir faaliyetse benden olmasa bile makamdan dolayı kontrol ettiğim hissine kapılabilirler. Aslında esnek olmak ya da kuralları ayarlamak bu. Her şeyi sorsam, sürekli izlesem kontrol ediyordum gibi olur bu da baskı olarak hissedilir. Rahat bırakmak kolaylaştırıcı bir bürokrasi havası veririr. Tabi başı boşluk olarak algılanmasına da izin vermemek gerekir. Her durumda dengeleri korumak, dikkatli olmak, her zaman bu anlayışla devam etmek yeterlidir.

Kuralların devamlı olarak işleyiş içinde şekillendirilmesini düşünen bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y4: Kuralları ya da kararları değiştirmek düzensizlik gibi anlaşılabilir buna da izin vermemek için ihtiyaçlara göre ayarlama yaparız. Anlatmak, konuşmak o gün öyleydi bugün de koşullar böyle demek, aynı şekilde öğretmenlerden, okul aile birliğinden yorumlarını almak düzelte düzelte gitmek yeterlidir.

Kural oluşturma alt temasında yer alan işlevsel kurallar kategorisi oluşturulan kuralların amaca hizmet etme görevini yerine getirip getirmemesini ifade eden katılımcı görüşlerini içermektedir. Katılımcıların çoğu, bürokratik yapı içindeki kuralların bazen işlerin dolaşık yollardan yürütmesine neden olduğunu düşünmektedir. Araştırma verileri, katılımcıların daha pratik ve uygun bir inisiyatif alma mekanizmasıyla ayarlanmış kuralların, daha kolaylaştırıcı bir yapı kurulmasına olanak sağlayacağını düşündükleri yönündedir. Katılımcılardan biri konuyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Y2: Okuldaki çalışmalara yön veren kurallar çözüm getirecek gerçekçi yöntemi önermelidir. Gerekli teknik bilgi, tecrübeler ve teknolojik gelişmeler göz önüne alınmalıdır. Hep beraber aynı davranmak ve doğru davranış kalıpları yaratmak her şeyi kolaylaştırır. Yazılar, imzalar yerine bu okulda böyle davranılır algısı yaratmaya çalışıyorum. Yazıyla iş yaptırmak herkeste stres yaratır. Her şeyi evrağa dökmek bazen gereklidir ama zaman alıcıdır da.

Kuralların ceza işlevini yerine getirmek yerine beklenen eylemleri biçimlendirmesi gerektiğini düşünen katılımcı görüşü şu şekildedir:

Y3: Kurallar cezalandırmayı esas almak yerine olumlu davranışlara özendirecek şekilde oluşturulmalıdır. Sağlıklı bir ortam yaratmak için kurallar bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

Eylemlerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik kuralların öğrenci ve öğretmenlerin faydasına olacak şekilde düzenlenmesini düşünen bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Y4: Neyi, nasıl yapacağımızı belirlerken akademik başarıyı arttıracak ve öğretmenlerin daha verimli çalışmasını mümkün kılacak düzenlemelere öncelik veririz. Sınavların, sosyal etkinliklerin ya da uyulması gereken kuralların planlanmasında faydalı yöntemleri önerecek kurallar oluştururuz.

Örgütsel yapı temasının içinde yer alan demokrasi eksenli bürokrasi alt teması herhangi bir sorun, görev ya da durumla ilgili müşterek karar verme eyleminin hangi sınırlar içinde ve nasıl yürütüleceğine ilişkin katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Bürokrasi ve demokrasi iki farklı analitik sosyal organizasyon türüdür. Bürokratik örgütler belirli hedeflere ulaşmak için kurulmuş organizasyonlardır ve bu organizasyonların temel ilkesi, hedefleri hızlı bir biçimde gerçekleştirmeye yönelik eğilimi ifade eden idari verimliliklerdir. Demokrasi ise çoğunluğun görüşü temelinde çalışanlar arasındaki ortak hedefleri belirlemek amacıyla kurulmuş organizasyon türüdür. Bürokratik bir yöneticinin demokratik inançları olabilir ancak idari kararların verimlilik ilkesine uygun olarak yönetilmesi beklenir. Ortak amaçlara varmak azınlığın görüşlerini bastırarak hızlandırılabilir ancak bu durum demokratik değerlerle alakasızdır. Bürokrasi alternatifi olan durumlar arasında karar vermek için uygun değildir ancak alınan kararların uygulanması açısından uygundur. Dolayısıyla bu iki örgütlenme şekli birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Yani demokratik olarak alınan

kararlar, bürokratik olarak uygulanabilir (Blau,1973, 264-265). Nasıl bir yapı oluşturulacağı noktasında kararların yarattığı sonuçlar belirleyici olur. Demokrasi eksenli bürokrasi alt temasıyla demokratik değerlerle zenginleştirilmiş bir bürokratik mekanizma ifade edilmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapılarını oluşturma konusunda, katılımcılar yasal mevzuatın el verdiği oranda ortak karar verme mekanizmalarının oluşturulmasının yaratıcı çözümler üretmek ve kararların herkesce uygulanmasını sağlamak açısından önemli olduğu görüşündedir. Bu kategori ortak karar verme ve yasal mevzuata uygunluk olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Ortak karar verme kategorisi herhangi bir konuyla ilgili olarak sonuca ulaşılması gereken durumlarda okuldaki kişilerin bu sürece katılma oranını ifade eden katılımcı görüşlerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan biri ortak karar alma kategorisiyle ilgili görüşleri şu şekilde ifade etmiştir:

Y7: Doğru kararlar vermek okulun amaçlarını gerçekleştirmesini kolaylaştırır. Bunun için mümkün olduğunca fikirleri çeşitlendirmek ve yaratıcı çözüm önerilerinin olduğu bir havuz içinden en uygun olanları seçmek gerekir. İdareci rahat tartışma ortamları yaratmalı, gerekli sorularla öğretmenlerin farklı çözüm önerilerini ortaya çıkarmalıdır. Ortak bir bilgi kapasitesi oluşturmak kararların ve kuralların doğruluğunu arttırır.

Okulun koşullarına uygun kararlar alabilmek için ilgili olan herkesin görüşlerini ifade etmesini önemli bulan bir katılımcı, etkileşimli bir ortamda düşüncelerin paylaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı onuyla ilgili olarak şunları belirtmiştir:

Y4: Kararlar işlevsel olmalıdır. İşlevsel karar vermek isteniyorsa da: bu kararlar ilgili olabilecek tüm muhataplarının, velilerin de dahil olmak üzere herkesin, fikrine başvurulmalıdır. Son söz herkesin sözü olmalıdır. Bu da herkesin katkı sağlamasıyla mümkün olur. Konuşmak, karşılıklı fikir alış verişleri ve diğer okullardaki uygulamalar etraflıca incelenmesi ile okul kendisine uygun kararı hep birlikte oluşturmaktadır.

Alınan kararların herkes açısından kabullenilebilir olması için mümkün olduğunca çok miktarda kişiye yarar sağlaması gerektiği düşünen bir başka katılımcı konuya yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Y1: Kararlar da aynı şekilde kolektif bir biçimde alınmalı ve bu sayede herkes tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır. Herkesin bilgi ve tecrübesinden

yararlanarak durama bakmak çok yönlü bir değerlendirme imkanı sağlar. Bireysel düzeyde fayda sağlayacak kararlar yerine çoğunluğa hizmet edece kararlara varılmak isteniyorsa çok yönlü bir sorgulamanın ardından ortak kararlara varmalıdır.

Karar verme alt temasında yer alan yasal mevzuata bağıllık kategorisi okuldaki prosedürler, uygulamalar ve davranışlarla ilgili karar verirken mevzuatların önemine dair katılımcı görüşlerinin içermektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler katılımcıların okula dönük tüm eylemlerde mevzuata sıkı sıkıya bağılı olarak hareket edilmesine önem verdiğini göstermektedir. Katılımcılardan birinin mevzuata bağılı hareket edilmesine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Y5: Bazı kurallar ve kararlar yasal mevzuatla belirlenir. Ufak yorumlama farklılıkları olsa da genellikle kural ya da kararın aslına sadık kalınır. Yönetici mevzuata hakim olmalı devletin temsilcisi olduğunu unutmamalıdır. Okul idarecisi sorumluluğu gereği devlet kurallarının uygulayıcısı olmalıdır.

Yöneticilerin işlevini, yasal zemin üzerinde ve toplumsal fayda sağlayacak biçimde kurulacak okul yapısının niteliklerine çeki düzen vermek olarak gören bir katılımcının kararların her zaman devlete fayda sağlayacak şekilde verilmesine yönelik düşünceleri şu şekildedir:

Y7: Yönetici bir memur olarak devleti temsil eder. Bu nedenle devlete zarar verecek hiçbir kararın alınmasına müsaade edemez. Sadece öğrencilerin yararına olacak şekilde süreçlerin yürütmesine rehberlik eder. Yönetici daha çok okulun atmosferine yönelik ortamlara müdahale ederek işleri kolaylaştırabilir. Diyalog kurmak, iş birliği içinde çalışmak, çözüm odaklı davranmak ve planlı olmak verimli bir okul ortamı yaratır.

Katılımcılardan birinin özellikle hoşgörölmesi mümkün olmayan hatalara yapılacak müdahalelerde alınacak kararların mevzuatın gereklerine göre olması gerektiği hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Y4: Mevzuat gerektirmedikçe ceza verici kararlar almamak gerekir. Ancak yapılan hatalar tolere edilecek türden değilse gereği neyse yapılmalıdır. Yöneticinin ya da öğretmenlerin devletin kararlarına karşı gelecek hali yok.

Örgütsel yapı temasının alt temalarından biri olan demokratik okul, yüksek yoğunluklu katılımın sağlandığı, farklı görüşlerin var olabildiği, karşılıklı saygıyla hareket edilen, adil bir okul yapısına ilişkin katılımcı görüşlerinin ifade etmektedir. Katılımcıların

geneli alt kültürlerin, farklı amaçların ve çıkarların aynı okul çatısı altında ortak ve daha üst bir amaca entegre olarak varlığını sürdürmesinin, çoklu katılım sağlanmasının, eşit ve adaletli bir iklimde okulun varlığını devam ettirerek okuldaki bürokratik yapıyı iyileştirici etkiye sahip olduğu görüşündedir. Demokratik okul alt teması farklılıklara saygı ve eşitlik kategorilerinden oluşmaktadır. Farklılıklara saygı kategorisi, birbirinden çeşitli değer, kültür ve kökenlerin hiç birinin yadsınmadan etkili bir birlikteliğe dönüştürülmesinin iş birliğiyle çalışma eylemine ve bu eylemin verimine katkı sağladığına yönelik katılımcı görüşlerinden oluşur. Farklı fikirlerin aynı eylem için enerjilerini birleştirmelerinin demokratik ortamlarda mümkün olduğunu düşünen bir katılımcı konuyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Y5: Farklı fikir yapısına sahip bireylerin aynı kurum altında bir araya gelmesi demokratik bir ortamla olur. Ancak farklı fikirler, belli bir konuyla ilgili karar vermenin gerektiği durumlarda çatışabilir. Kişiselleştirmelerden kaçınarak soruna yönelik fikir alış verişlerinde bulunmak ve farklılıkların iletişimi zedelemesinin önüne geçmek gerekir. Dayanışma ortamı ve çözümlere odaklanmak sağlıklı bir okul ortamı kurmak açısından önemlidir. Bu nedenle farklılıkların birbirine zarar vermesini engellemek ve bir arada yaşamasını sağlamak için okula uygun yeni değerler yaratmak bir arada çalışabilmek açısından faydalı sağlar.

Katılımcılardan birinin, farklılıklara saygı duymanın ve fikirlere değer vermenin dayanışma ve birlikte çalışma konusunda faydalı olduğunu ifade eden görüşleri şu şekildedir:

Y3: Okulumuzda siyasi düşünceleri, kültürleri ve değerleri birbirinden farklı olan çok sayıda kişi var. Bu farklılıklara rağmen ortak amaçlar geliştirmek ve birbirine saygı duymak hep birlikte çalışmayı kolaylaştırır. Bu okulda herkes birbirine destek olur, herkes fikrinin önemli olduğunu düşünür. Biz bu durumu insanlara saygı duyarak sağlıyoruz.

Farklılıkların anlaşmazlık boyutuna taşınmaması gerektiğini düşünen bir katılımcı konuyla ilgili olarak şunları belirtmiştir:

Y1: Sorunları, kararları kişiselleştirmeden tartışmak tüm öğretmenlerin görüşlerini özgürce söylemelerine olanak sağlamak ve bu yaklaşımı bir gelenek haline getirmek önemli. Ben herkesin çelişen fikirlere rağmen iş birliği yapabileceği bir yapı oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Sağcı ya da solcu benim için

farketmez. O fikirden bu sendikadan ayrımı yapılırsa anlaşmazlıklar olur, birlikte çalışmakta güçlük yaşanır. Kişisel anlaşmazlıklar amaçların önüne geçmemeli. Herkes birbirine saygıyla yaklaşmalı.

Demokratik okul alt temasının bir diğer kategorisi olan eşitlik, görevlerin, sorumlulukların, faydaların okul içindeki dağılımı sırasında herkesin adaletli davranmasını belirten katılımcı görüşlerini belirtir. Katılımcılar özellikle takım çalışmalarını biçimlendirirken görev dağılımının eşit bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılardan biri şunları söylemiştir:

Y6: Eşit ve adil davranmak, dostane ilişkiler geliştirmek, konuşmak, hep birlikte karar vermek, herkesin gönüllü olarak görev alması ve yeniliklere açık olmak güzel bir çalışma ortamı kurulmasını sağlar. Ben bu değerleri kurum içinde her durumda yaşatmaya çalışıyorum.

Eşit yük dağılımının olmadığı çalışma koşullar kişiler arasında sürtüşmelere neden olur. Bu sürtüşmelerin verimi azaltacağını düşünen bir katılımcı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y2: Okuldaki işler üç beş kişinin hassasiyet göstermesiyle halledilemez. Herkesin taşın altına elini koyması gerekir. İşlerin paylaştırılması eşit bir şekilde yapılmalıdır. Dengesiz görev dağılımı çatışmaya, anlaşmazlıklara neden olur.

Eşit görev dağılımıyla ilgili olarak araştırmaya katılan yöneticilerden bir diğeri konuyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Y4: Birlikte çalışmak için herkesin yeterlilikleri ölçüsünde katılım sağlaması gerekir. Görevler, kişilerin özelliklerine göre adaletli bir şekilde dağıtılmalıdır. Bazılarının fazla bazılarının az çalıştığı ortamlar küskünlük yaratır. Yaşına, kıdemine bakmaksızın herkesin eşit görev alması sağlanmalıdır.

Okul idarecisinin taraflı davranmasının okul içindeki güven duygusunu zedeleyeceğini düşünen bir katılımcının bütün öğretmenlere eşit davranılmasını vurguladığı görüşleri şu şekildedir:

Y7: Okul idarecisi yetkilerini kimseye ayrıcalık tanımadan kullanmalı ve tutarlı olmalıdır. İkili uygulamalar güven duygusunu zedeler. Eşit davranmak ve öğretmenlerden gelecek eleştirilere açık olmak, işini iyi yapmak güven duygusunu pekiştirir.

Örgütsel yapı temasının sonuncu alt teması olan örgüt iklimidir. Örgüt iklimi, örgüteki bir durum ve bu durumun düşünce, duygu ve davranışlarla olan ilişkisini dahası örgütün sosyal boyutunu ifade eder (Denison, 1996). Örgüt iklimi bir kurum ya da o kuruma ait alt sistemler hakkında algılanan ve kurum veya alt sistemlerinin üyeleri ve çevreleriyle ilgilenme yöntemlerinden kaynaklanan bir takım özellikleri anlamına gelir. Çok sayıda kural ve düzenlemenin olduğu ya da karar verme süreçlerinde resmi yolların takip edildiği yoğun bürokratik yapılı eğitim kurumları öğretmenler tarafından kapalı bir iklime sahip olarak algılanır (Hellriegel, Slocum, 1974). Örgüt üyelerinin yüksek derecedeki ilgisizliğini ifade eden kapalı iklime sahip örgütler daha ruhsuz bir atmosfere sahiptir. Bu tür kurumların üyeleri, sosyal ve başarıya yönelik doyum elde etmeye karşı kayıtsızdırlar (Thomas, 1976).

Örgüt iklimi tüm üyelerce hissedilen okula özgü ruh halini ifade eden katılımcı görüşlerinden oluşmaktadır. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilinçli, güvenilir, sevgi ve saygı duyan bir tavırla hareket etmesi, kurumdaki katı ve baskıcı uygulamaların yerini içselleştirilmiş bir sorumluluk anlayışına bırakmasına imkan tanır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğu örgütün bu olumlu niteliklere uygun olarak hareket etmesinin okuldaki bürokratik yapının daha pratik bir biçimde yürütmesine imkan tanıdığı görüşündedir. Örgütsel iklim alt teması, sevgi ve saygı, faydalı sosyal ilişkiler ve durumsal farkındalık olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Bu alt tema içinde bulunan sevgi ve saygı kategorisi katılımcıların okuldaki tüm diğer bireylere karşı hangi duygularla hareket ettiklerine yönelik düşüncelerini ifade etmektedir. Sevgi ve saygı okul içinde bütünleşmeyi sağlar. Katılımcılardan biri sevgi ve saygı kategorisine ilişkin şunları belirtmiştir:

Y₁: Okul içinde saygı, sevgi ve samimiyet gibi değerler bazı durumlarda katı bürokratik uygulamalara başvurmadan işlerin kendiliğinden yürütmesine yardımcı olur. Çünkü bu duygular aidiyet duygusunu geliştirir. Aidiyet duygusu takım ruhunu geliştirir. Herkes işini kendiliğinden yapar. Örneğin resmi yazı çıkarman gereken bir şeyi söyleyerek de halledebilirsiniz. Böylece zaman kaybından kurtuluruz.

Araştırmaya katılan deneyimli yöneticilerden biri sevgi ve saygının sorumluluk duygusunu geliştirici etkiye sahip olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Y₂: Her şeyden önce sevgi ve saygıyla hareket etmek gerekir. Seksen beş yılından beri yöneticilik yapıyorum. Çok insan tanıdım, çok şey gördüm. Sevgi her kapıyı açar.

İnsanlara saygı duymak, onları sevmek onları kazanmak demek. Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler birbirlerini sevmelidir. O zaman sorumluluk duyarlar. Ben sevgiyle her şeyin halledileceğini düşünüyorum.

Sevgi ve saygı insanları daha verimli bir şekilde eş güdümlmeyi ve işlerin zamanında yapılmasını sağlar. Araştırmaya katılan bir diğer katılımcı sürdürülebilir ilişkiler kurmak açısından olumlu bir çalışma ortamı yaratılması gerektiğine yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y7: Öğretmenler görevlerine ve birbirlerine karşı her zaman saygı duymalıdır. Saygı insanların doğru kanaldan iletişim kurmasına yardımcı olur. Kavga etmeden, birbirlerine sataşmadan birlikte çalışmaları sürtüşmelerin neden olduğu zaman kayıplarının önüne geçer. Her gün bu okula geliyorsak bu ortamı güzelleştirmek gerekir. Bence sevgi, saygı, özen göstermek hep birlikte daha verimli çalışmaya yardımcı olur. İster öğrenci olsun ister öğretmen herkese sevgiyle yaklaşırım. Bazen meslektaş bazen baba gibi olurum. Olumlu duyguların gelişmesi için önce ben adım atarım.

Örgütsel iklim alt teması içinde yer alan faydalı sosyal ilişkiler kategorisi, kurum içinde güven ilişkilerinin nasıl kurulup sürdürüleceği ve güvenin kuruma sağlayacağı yarara ilişkin katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcıların bir tür sosyal ilişki niteliği olarak değerlendirdiği güven, verilere göre; dürüstlük, objektif olma, iyi niyet gibi öncüllerle kurulur ve sürdürülür; yöneticiler güveni sağlıklı bir çalışma ortamı yaratması bakımından yarar sağlayıcı bir unsur olarak görmektedir. Araştırma sonucunda, okuldaki karmaşık ilişki ağının güven atmosferinde daha sürdürülebilir olduğu ve güvenin iş birliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven ortamında iletişim kolaylaşır, insanlar risk almaktan çekinmez ve fikirlerini daha rahat ifade ederler. Oluşan bu olumlu hava öğretmenlerin işlerini verimli yapmalarına yardımcı olur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden biri, güvenin iş birliği ve etkili iletişim gibi ilişkiler üzerindeki faydalarını şu şekilde ifade etmiştir:

Y4: Güven, bütün ilişkilerin temelinde yer alır ve ilişkilerin süreklilik gösterebilmesi açısından önemlidir. İnsanlar birbirlerine güvendikleri zaman iletişimsel açıdan birbirlerine daha açık olurlar yani rahat ederler. İş birliğini daha işlevsel hale getirmek, herkesin birbirine destek olmasını sağlamak, uyum yaratmak güvenle olur. Ne öğretmenimi ne de öğrencilerimi makamımla korkutmam, başarılı olmaları için

elimden geldiğince hep destek olduğumu hissettiririm. Birbirimizle uyum içinde çalışırız.

Yöneticinin dürüst ve objektif davranması güven kazanması açısından önemlidir. Yaşanan aksaklıklara, ya da yapılan hatalara rağmen yöneticinin öğretmenlere güvenmesi ve her zaman onlara destek olması öğretmenlerin hata yapma kaygısıyla baş etmelerine yardımcı olarak daha etkili bir şekilde çalışmalarını sağlar. Güven kategorisine ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Y5: Güven kurmak, dürüst olmayı gerektirir. Yöneticinin dürüst olması, olayları ve kişileri objektif bir biçimde değerlendirmesi insanlara güven verir. Okul eylemlerini sürdürürken aksaklıklar, sorunlar illaki olur hatalı aramak yerine aksayan yerleri saptamak, kolektif bir biçimde düzeltici müdahaleleri tartışmak insanların birbirlerine güvenmelerini sağlar. Bu noktada herhangi bir sorun anında bu sorunun muhattaplarını yalnız bırakmak yerine sebep ve sonuçları değerlendirmek, süreçleri birlikte yönlendirmek ve şeffaf süreçler yaratmak en önemlisi kimseyi suçlamamak karşılıklı güven inşasının en önemli kurucusudur. İnsanlar hata yapmaktan korkmazlarsa daha fazla çaba harcarlar. Bunun için yöneticilerine ve birbirlerine güvenmeleri gerekir. Hata yapmaktan ve inisiyatif almaktan çekinmedikleri bir çalışma ortamı kurulur.

Güven duygusunun okulda daha verimli bir bilgi akışına ve fikir alış verişine imkan vereceğini düşünen bir katılımcı bu kategoriye dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Y7: Yönetici otoriter bir biçimde ve cezalandırma mantığıyla okulu yönetiyorsa insanlar kendilerini güvende hissedecekleri şekilde müdürleriyle irtibata geçerler. Bu durum öncelikle yöneticinin elini zayıflatır çünkü bilmesi gerekenleri zamanında öğrenemez. İnsanların dürüst davranması isteniyorsa onlarla samimi ve dostane bir iletişim kurmak gerekir. Yönetici her zaman iyi niyetli ve güvenilir olduğunu öğretmenlere hissettirilmelidir. Eğer böyle olursa öğretmenler görüşlerini rahatça ifade eder ve yöneticilerinden şüphelenmezler. Ayrıca yöneticinin gerçekleri saklamaması da dürüst olduğunu gösterir. Yönetici gerçekler konuşulduğunda söylenenleri daha sonra öğretmenlere zarar vermek için kullanmazsa insanlar birbirine her zaman dürüst davranır.

Örgütsel iklim alt temasındaki son kategori olan durumsal farkındalık, yöneticilerin olumsuz sonuçlarla başa çıkma, hatalardan ders çıkarma, dikkatli olma ve okulu izleme konusundaki katılımcı görüşlerini ifade etmektedir. Durumsal farkındalık kategorisi ile katılımcıların: okuldaki eylemleri yakından izleme, detayları görme, sorun yaratma potansiyeli olan sinyallerin farkına varma, akıl yürüterek bu sinyallerin zamanla nelere yol açabileceğini kestirme, müdahale etme, gerekli dönüşümleri sağlama, hatalardan ders çıkarma gibi unsurların okula neler kazandıracığına yönelik görüşlerini ifade etmektedir. Katılımcılardan birinin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Y₄: Benim okulumda büyük olumsuzluklar yaşanmaz çünkü o kadar geç kalmam. Olayları, insanları, değişimleri takip ederim. Her şey kendi ölçüsünde bir etkiye bulunur. Mevcut durumu değerlendirir olacakları kestirmeye çalışırım. Sorunların örtbas edilmeden benle paylaşılmasını sağlarım. Ufak tefek aksaklıkları bile önemserim. Velileri, öğretmenleri, öğrencileri, hizmetlileri dinlerim, gerekli önlemleri alırız ve durumlara hep birlikte adapte oluruz. Hiçbir şeyin şok etkisi yaratmasına izin vermem.

Yöneticinin okulda sürekli incelemeler yaparak, iletişimi güçlü tutarak ve insanlardaki aidiyet duygusunu güçlendirerek ortak bir düzeltici müdahale zihniyeti yaratmasının sorunlarla başa çıkma konusunda etkili olduğunu düşünen bir katılımcının konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Y₂: Okulun hareketini izlemek ve bu harekete uygun cevap geliştirmek için sürekli gözlem yapmak gerekir. Her durumu önemsemek, boş vermemek ve durumlara özen göstermek doğru tepki vermeyi sağlar. Sorunlara doğru cevap verecek düzenin yaratılması okulun gün içinde karşılaşılan aksaklıklar karşısında hızlıca toparlanmasına imkan sağlar. Olaylara detaylı ve dikkatlice bakmak için sadece yöneticinin özverili olması yetmez öğretmenlerin hatta öğrencilerin de bu konuda hassas davranması gerekir. İnsanlar okulu sahiplenirlerse sorunlarına karşı duyarlı olurlar. Yönetici sürekli insanlarla temas halinde olup, onlardan gelen eleştiri ve önerileri ciddiyetle dinlerse okula karşı olan aidiyet duygusunun devamını sağlar.

Kurumun sürekli kendini yenileyerek yeni çözümler üretmesinin önemli olduğunu düşünen bir katılımcı insanları suçlayarak zaman kaybetmek yerine yaşanan hatadan ders çıkararak ilerlemenin sürdürülmesine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Y5: Olumsuzluklarla baş etmenin en önemli yolu hızlı çözüm üretmektir. Bence aktif kurumsal bir güncelleme sistemi yaratmak ve bunun için bütün öğretmenlerle sürekli görüşmek olumsuz sonuçların üstesinden gelme konusunda en etkili yöntemdir. Suçlu aramak, gereksiz çekişmeler içinde girmek zaman kaybına neden olur. Bunun yerine sadece soruna odaklanmak sebepleri ve sonuçları tartışmak ve karşı hamlede bulunmak sorunların en az zararla atlatılması sağlar. Problemlerden kalıcı öğrenmeler elde etmek etkili bir değişim aracıdır. Bu bakış açısıyla sorunlara yaklaşılsa sorunlardan bile kurama fayda sağlanabilir.

Örgüt yapısı, örgütteki tüm unsurların bir araya gelmesiyle oluşan dinamizmi ifade etmektedir. Oluşan bu karışımın niteliği eylemlerin oluş biçimleri üzerinde belirleyici rol oynar. Tüm bireylerin uygun bağlamda bir araya gelmesi, aralarındaki ilişkilerin duygusal boyutu, bürokrasinin iki önemli ayağı olan kural ve karar mekanizmalarının işleyiş biçimi bürokrasinin fonksiyonel bir özellik kazanması bakımından önemlidir. Araştırma verilerine göre yöneticiler, kurumsal mekanizmanın verimli çalışmayı kolaylaştırıcı yönde işlemlerini sağlamak için karşılıklı fayda sağlayacak sosyal ilişkilerin kurulmasını oldukça önemli görmektedir. Yöneticilerin mantık ve duyguları etkili bir biçimde harmanlaması, insancıl bir yapı oluşturmaları, okulun doğasının gerekleri açısından önemlidir. Katılımcılar olaylar karşısında kanıksanmış reaksiyonlar vermek yerine yenilikçi bir bakış açısı yaratmayı ve aksaklıkları yenilenmeyi sağlayan dönüştürücü sinyaller olarak karşılamayı kolaylaştırıcı okul yapılarının özellikleri olarak görmektedir.

Bürokrasi kurallara sıkı sıkıya bağlı olmayı gerektirir. Kurallara bu şekilde bağlılık kuralların mutlaklığa dönüşmesine yol açar ve kurallar artık amaçlara ilişkin değillerdir. Bu mutlaklık, genel kuralları çizenler tarafından açıkça öngörülme-yen özel koşullarla karşılaşıldığında kurumun hızlı bir biçimde adapte olmasına engel olur. Böylece, genel olarak verimliliğe neden olan unsurlar, spesifik durumlarda verimsizliğe yol açar. Bu kurallar zaman içinde tam olarak faydalı olmaktan ziyade sembolik hale gelir. (Merton, 1969, 200). Bürokratik yapının engelden ziyade çalışmayı kolaylaştıracak bir nitelik kazanması konusunda katılımcılar, yasal mevzuatın el verdiği oranda esnek kurallar ve müşterek kararlar oluşturmanın önemli olduğu görüşündedir. Kurumun kısır bürokrasi döngüsünden kurtularak sürekli yeniden örgütlenen aktif bir bürokratik mekanizmaya dönüşmesinde; monotonluğun neden olduğu kurumsal uyku halinden sıyrılarak her durumu kendi özelinde

değerlendiren kolektif bir zihin yaratmak önemli rol oynar. Kolektif zihin, birbirine değer veren, faydalı bir sosyal ilişki ağıyla konumlanmış ve amaç birliği edinmiş insanlar arasındaki ahengi ifade etmektedir. Araştırma verileri, kolaylaştırıcı okul yapılarının oluşturulmasında ve sürdürülmesinde sosyal unsurların göz önünde bulundurulmasının oldukça önemli bir etken olduğu görülmektedir.

4.11. Sonuçların Bütünleştirilmesi

Klasik anlamıyla bürokrasi, yetki, sorumluluk, hiyerarşi gibi unsurların rasyonel ve verimlilik gibi ilkeler esas alınarak örgütlendiği yapıları ifade eder. Böyle bir yapı içinde üyelerin davranışları kişisellikten sıyrılarak kural ve prosedürlerin temsili haline gelir. Her bir üye, konumun gerektirdiğini kurum adına, kurumun bir ifade aracı olarak somut bir biçimde ortaya koyar. Bu açıdan bürokratik düzen akıl yürütme ve inisiyatif alma gibi yollarla kişinin yürüttüğü göreve kendinden bir şeyler katmasını ya oldukça sınırlandırır ya da imkansız hale getirir. Bu çalışmada hem davranışlara kılavuzluk eden bir yardımcı hem de katı kural ve kararlarıyla yeniliklere ya da yerinde çözümler üretmeye engel bir unsur olarak örgütsel bir paradoksa dönüşme eğilimi olan bürokrasinin olumsuzluklarından arındırılarak nasıl daha işler hale getirilebileceği araştırılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bürokratik yapının gerekleri yadsınmadan içine yerleştirilecek sosyal unsurlar ya da öznel müdahale olanakları yapıyı kolaylaştırıcı yönde etki edebilir. Araştırmanın nicel boyutunda müdüre ve paydaşlara güvenin, müdür ve okulun bilinçli farkındalığının, yöneticinin öğretimsel ve dönüşümsel liderlik rollerinin yapının bürokratik karakterini kolaylaştıran unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutların okul ortamında nasıl yaratılıp sürdürüleceği ve varsa başka ne gibi uygulamaların bürokrasiyi kolaylaştırıcı yönde etkide bulunacağı araştırmanın nitel boyutunda incelenmiştir. Katılımcılar bir yöneticinin bürokratik eylemi ne şekilde sunduğunun, hangi sosyal unsurlarla süslediğinin önemli olduğu görüşündedir. Zira yöneticinin kendi kişiliğinden sıyrılarak ve etrafını tam anlamıyla algılayarak şekillendirdiği yöneticilik rolü idari eylemlerinin etkililiğini arttırabilir. Katılımcılar, yöneticinin sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda yetenekli olmasının gerektiğini ifade ederek insanları tanımanın, doğru iletişim şekilleri geliştirmenin, bilgi ve yeterlilikleri uygun şekilde bir araya getirmenin yapıya işlerlik kazandıracağı görüşündedir. Araştırmanın nicel boyutunda kolaylaştırıcı okul yapısına etkide bulunan bir unsur olarak ortaya çıkan örgütsel güvenin nasıl kurulup sürdürüleceği nitel kısımda araştırılmıştır. Katılımcı görüşlerine

göre dürüstlük, hoşgörü, şeffaflık ve eşit davranmak gibi öncüllerle kurulup devam ettirilen güven; yönetici ve öğretmenlerin hem dahil hem de müdahil oldukları faydalı sosyal ilişkiler ortamının kurulmasına bağlıdır. Bu sayede her iki taraf için birlikte çalışmayı kolaylaştıracak bürokratik bir yapı oluşturulur. Bu türdeki sosyal ilişkiler sürtüşmeleri azaltarak işbirliğine, sorumluluk almaya katkı sağlar. Nicel boyutta elde edilen bir diğer bulguda farkındalığın bürokratik yapıyı kolaylaştıracak yönde etkide bulunduğudır. Katılımcılar, yönetici ve öğretmenlerin çevrede olanları tam olarak algılamasının, geçerli ve nedensel çıkarımlar yaparak etkili müdahale refleksini geliştirmesinin, hatalardan ders çıkararak ilerdeki eylemlere çeki düzen vermesinin, hatalı aramaktan ziyade çözümlere odaklanmasının okul farkındalığını sağlayacağı bunun da okuldaki işleyişi kolaylaştıracağı görüşündedir. Araştırma sonuçları meydana gelen problemlerin muhataplarını yalnız bırakmanın ya da suçlamanın çözüm üretmekten ziyade sorumluluk almayı azaltacağı, iletişimi zedeleyeceği aksine hep birlikte çözüm üretmenin, kişiler yerine olaylara odaklanmanın, hatanın sahiplerini yalnızlaştırmak yerine yenilenmek için bir araya gelmenin okul ortamında farkındalık yaratacağını göstermektedir.

Bürokrasiyi kolaylaştıracak diğer pratikler arasında öğretmenlerin bilgi ve uzmanlığına uygun konularda yetki bakımından güçlendirilmesi, doğru kişilerle doğru ekiplerin oluşturulması, yöneticinin eylemlerini şekillendiren yasal mevzuat ve kuramsal bilgiye hakim olması gibi unsurlar sıralanabilir. Ayrıca katılımcılar öğretmen ve yöneticiyi birbirine bağlayan bir unsur olarak iletişimin karakterinin de yapıya yönelik algı üzerinde etkili olduğu kanaatindedir. Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticiler, doğru iletişimin işbirliğini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bu açıdan denilebilir ki: makamdan seslenmek yerine aynı masada konuşmak, saflara ayrılmak yerine entegre olmak işbirliği ve sorumluluk almayı kolaylaştırır. Verilere göre yapıyı insani unsurlardan yoksun bırakmamak ve ilişkileri hesaba katmak yapının kolaylaştırıcılığına yönelik bir algı yaratır. Sağlıklı ilişkiler yapı üzerinde motivasyon değeri yüksek birer dönüştürücü olarak etkide bulunur. Kural oluşturma ve karar verme süreçlerinin içine yerleştirilecek demokratik unsurlar da bürokratik işleyişe yönelik algının niteliğini belirler. Katılımcılar ortak karar vermenin, bilgi ve tecrübeye özellikle söz hakkı tanınmanın, farklılıkları yadsımadan bir araya gelmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Verilere göre kural ve kararların açıkta bıraktığı ya da öngöremediği durumlarda tecrübe ve uzmanlığın rehberliğini kabul etmek doğru tepki

vermeyi sağlayarak olası hataları azaltır ve işleyişi kolaylaştırır. Katılımcılar özellikle kural ve kararların işlevselliğinin sorgulanmasının vakti geldiğinde değişmesinin ve yerlerini daha pratik uygulamalara bırakmasının önemli olduğu görüşündedir. Bu açıdan örgütlenme şeklini ifade eden bürokrasinin nihai formunu almış bir kavramdan ziyade sürekli yenilenen bir değişim alanını ifade ettiği söylenebilir. Veriler gerek farkındalık, gerek değişimi mümkün kılan kurallarla sürekli olumluya doğru dönüşmenin, etkili iletişim ve doğru iş birliğinin, hep birlikte düşünmenin bir vakit kaybından ziyade alternatifler yaratma kaynağı olarak görülmesinin, okuldaki çok yönlü eylemleri yürütürken meydana gelen bazı kaçınılmaz aksaklıkların birer iyiye ulaştırıcı olarak değerlendirilmesinin ve tüm bunların birer anlayış haline getirilmesinin kolaylaştırıcı nitelikteki bir bürokrasi kurma ve sürdürme noktasında önemli olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Açıklayıcı desene uygun olarak tasarlanan araştırma: ilk olarak nicel boyut ve nicel boyuttan elde edilen verilerden yola çıkılarak yürütülen nitel boyut olmak üzere ardışık olarak yürütülen iki kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde ise her iki kısımdan elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına göre maddeler halinde verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapılarına İlişkin Algılarına Ait Sonuçlar

Bu alt amaçla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun bürokratik yapısına yönelik algılarının yüksek düzeyde kolaylaştırıcı yönünde olduğu belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısının alt boyutlarından engelleyici bürokrasiye yönelik algının düşük, kolaylaştırıcı bürokrasiye yönelik algının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Bilinçli Farkındalık Algılarına Ait Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak elde edilen veriler, bilinçli farkındalığa yönelik algının yüksek düzeyde olduğu sonucunu göstermektedir. Bilinçli farkındalığın alt boyutlarından olan, müdürün bilinçli farkındalığı ve okulun bilinçli farkındalığına ilişkin veriler, bu iki alt boyuta ilişkin algının yüksek düzeyde olduğu sonucunu ifade etmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Örgütsel Güven Algılarına Ait Sonuçlar

Bu alt amaca ilişkin olarak elde edilen verilere göre öğretmenlerin yüksek düzeyli bir örgütsel güven algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven alt boyutlarından elde edilen veriler ise bu üç alt boyuta ilişkin algının yüksek düzeyli olduğu yönündedir.

5.1.4. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Rollerine Yönelik Algılarına Ait Sonuçlar

Araştırma verileri araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerine yönelik yüksek düzeyli liderlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Alt boyutlardan olan vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik stilleri yüksek düzeyli olarak hesaplanmıştır.

5.1.5: Bilinçli Farkındalığın Okullardaki Bürokratik Yapı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar

Bu alt amaçla ilgili olarak kolaylaştırıcı okul bürokrasisinin belirleyicisi olarak müdürün bilinçli farkındalığı, okulun bilinçli farkındalığı değişkenleri ile ilişkisinin açıklayıcılık gücünün çok güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler göre müdürün bilinçli farkındalığı ve okulun bilinçli farkındalığı kolaylaştırıcı okul bürokrasisini arttırmaktadır.

5.1.6: Örgütsel Güvenin Okullardaki Bürokratik Yapı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar

Bu alt amaçla ilgili olarak kolaylaştırıcı bürokrasisinin belirleyicisi olarak yöneticiye güven, meslektaşlara güven, paydaşlara güven değişkenleri ile ilişkisinin açıklayıcılık gücünün çok güçlü olduğu görülmüştür. Verilere göre yöneticiye güven ve meslektaşlara güven okul yapısında bürokrasinin kolaylaştırıcılığını artırırken; paydaşlara güven kolaylaştırıcı okul bürokrasisini etkilememektedir.

5.1.7: Yöneticilerin Liderlik Rollerinin Okullardaki Bürokratik Yapı Üzerindeki Etkisine Yönelik Sonuçlar

Bu alt amaçla ilgili olarak vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik ile okul bürokrasisi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Verilere göre vizyoner liderlik ve kültürel liderlik okul bürokrasisinin kolaylaştırıcılığı etkilemezken; öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik okul bürokrasisinin kolaylaştırıcılığı arttırmaktadır.

5.1.8. Okullardaki Bürokratik Yapının Okul Boyutuna Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar

Bu alt amaçla ilgili olarak öğretmenlerin engelleyici bürokrasi puanları boyut değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni küçük okulların engelleyici bürokrasi düzeyinin orta ve büyük boyutta okulların engelleyici bürokrasi düzeyinden düşük olmasıdır. Okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları da boyut değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni küçük okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarının orta ve büyük boyuttaki okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarından yüksek olmasıdır.

5.1.9. Okullardaki Bürokratik Yapının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Değişimine İlişkin Sonuçlar

Bu alt amaçla ilgili olarak okulların engelleyici bürokrasi puanları ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Arnavutköy ilçesindeki okulların engelleyici bürokrasi düzeylerinin Beşiktaş ve Büyükçekmece ilçesindeki okulların engelleyici bürokrasi puanlarından düzeylerinden düşüktür. Okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanları yine ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Verilere göre Arnavutköy ilçesindeki okulların kolaylaştırıcı bürokrasi puanlarının Beşiktaş ve Büyükçekmece ilçesindeki okullara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.10: Okul Yöneticilerinin Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisi Kurma ve Sürdürmeye Yönelik Görüşlerine Ait Sonuçlar

Katılımcıların görüşleri üzerinden yöneticini yönetme eylemine yönelik tarzını ifade eden yönetsel etkililik ve tüm paydaşların ve kurumun bir araya gelmesiyle meydana gelen örgütsel yapı ana temalarına ulaşılmış ve bu ana temalar altında alt tema ve kategorilere kategorize edilmiştir. Verilere göre yönetsel etkililik ana teması ‘ uzmanlık gücü’, ‘ yönetsel güçlülük’, ‘ etkili iletişim kurma’, ‘ görev bilinci geliştirme’ ve ‘ güçlü destek ekibi; örgütsel yapı ise: kural oluşturma, demokrasi eksenli bürokrasi, demokratik okul ve örgüt iklimi olmak üzere dört alt temalarından oluşmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın verilerine göre, okul yapısına işlerlik kazandıracak bir bürokratik mekanizmanın oluşturucu unsurları nicel olarak araştırılmış, kolaylaştırıcı okul bürokrasilerinin uygulamada nasıl işlediği yönetici görüşleri üzerinden araştırılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticiye karşı duydukları güven bürokratik yapı üzerinde kolaylaştırıcı bir etkide bulunur. Bu açıdan yöneticiler karşılıklı güven ilişkilerini, okuldaki bürokratik yapıyı olumlayıcı bir etken olarak değerlendirebilirler. Güven herkes açısından fayda sağlayacak bir ilişki niteliği olarak görülürken, sorumluluk almayı, iletişimi, iş birliğini dolayısıyla birlikte çalışmayı kolaylaştırır.

Farkındalık, dikkat tembelliğini bir kenara bırakarak her durum için yeni kategoriler oluşturmayı gerektirir. Bürokrasinin yaygın işleyiş şekli bilindik tepkilerle çözümler üretmeyi önerirken farkındalık her durum için kendine has cevap vermeyi gerektirir. Yöneticiler zihinsel uyanıklık anlamına gelen farkındalık pratikleri sayesinde sorunların öncül formlarına vaktinde müdahale ederek yönetilemez duruma gelmeden kontrol sağlayabilirler. Karşılıklı görüş alış verişinde bulunmak, dikkat tembelliği

yapmamak, okula, öğretmenlere ve öğrencilere her zaman dikkatli bakmak yönetmeyi kolaylaştırır. Gözden kaçırmamak, uzmanlardan görüş almak, geniş bir veri girişiyle tepkileri şekillendirmek yerinde kararlar vermeyi kolaylaştırabilir. Ayrıca araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin çeşitli liderlik rolleri de yapı üzerinde belirleyicidir. Araştırma sonuçları yöneticilerin öğretimsel ve dönüşümsel liderlik rollerinin okuldaki yapıyı kolaylaştırıcı yönde etkide bulunduğunu göstermektedir. Yöneticiler bu türdeki liderlik rolleriyle öğretmenler için verimli bir çalışma ortamı yaratabilirler.

Yöneticilerin yaklaşımdan kaynaklanan çeşitli faktörlerde okul bürokrasisine şekil vermede belirleyici olabilir. Araştırma verileri özellikle yöneticilerin iletişim şeklinin önemli olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin buyurgan tavırlarlar hiyerarşiyi öğretmenlere hissettirmeleri olumsuz algılar yaratarak iş birliğini ve sorumluluk almayı güçleştirebilir. Öğretmenler hiyerarşinin, ast-üst ilişkilerinin vurgulandığı bir iletişim şeklini bürokrasiyi ağırlaştıran bir etken olarak algılayabilirler. Ayrıca oluşan bu algı eylemlerin, kişisel güvenliği sağlamak için evraklar üzerinden yürütmesine yol açabilir. Bu nedenle nesnel koşullar kadar öznel durumlarında hesaba katılması, sıcak bir ortam oluşturulması yönetici ve meslektaş rollerinin birbiri içinde eritilmesi yöneticilerin öğretmen desteğini kazanması bakımından önemlidir. Bu destek iş birliğini güçlendirerek hep birlikte çalışmayı kolaylaştırabilir ve bürokrasiyi hafifletebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada hiyerarşisi, kurallar ve prosedürlerin esnek, öğrenme-öğretme süreçlerine yardımcı olduğu; ortak karar verme ve iş birliği kültürünün desteklendiği bürokrasi türünü ifade eden kolaylaştırıcı okul yapılarının oluşturulması ve sürdürülmesine etki edecek unsur ve uygulama örnekleri araştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu yapılar üzerinde okul boyutu ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik düzeyin olası etkileri de incelenmiştir. Okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak yönde bir düzene sahip olmasını sağlayacak niteliklerin açığa çıkmasını sağlaması amaçlayan bu araştırma çok sayıda değişkenin farklı yaklaşımlarla incelenmesi açısından önemlidir. Bu sebeple konunun ilerine yapılacak farklı örneklerle çalışılması faydalı olacaktır. Aynı konuda yapılan farklı araştırmalar bilimsellik açısından konuya anlamlı veriler ekleyebilir.

KAYNAKÇA

- Abadan, Nermin. 1959. **Bürokrasi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Adler, Paul Simon. 1999. Building Better Bureaucracies. **Academy of Management Executive**, 13(4), 36-49.
- _____.2001. Market, Hierarchy, and Trust: The Knowledge Economy and The Future of Capitalism. **Organizational Science**, 12(2).
- _____.2002. The sociological Ambivalence of Bureaucracy: From Weber via Gouldner to Marx. **Organization Science**, 20(1), 244-266. doi:10.1287/orsc.1100.0615
- Adler, Paul Simon & Borys, Bryan. 1996. Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive. **Administrative Science Quarterly**, 41(1), 61-89. doi: 10.2307/2393986.
- Aksoy, Esra & Işık, Halil. 2008. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. **Sosyal Bilimler Dergisi**, 19, 235-249.
- Allton, Judith. 1994. Perspectives on the Principal as a Cultural Leader. **American Secondary Education**, 23(1), 2-5.
- Anderson, James. 1966. Bureaucratic Rules: Bearers of Organizational. **Educational Administration Quarterly**. doi: 10.1177/0013161X6600200102
- Anderson, James. 1968. **Bureaucracy in Education**. Maryland: The Johns Hopkins Press.
- Arhrne, Göran. 1994. **Social Organizations: Interaction Inside, Outside and Between Organizations**. London: Sage Publications.
- Balıkçı, Abdullah. 2016. Bürokrasi ve Gündelik Hayat Bağlamında Okul Müdürlüğünün İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Ballé, Michael. 1999. Making Bureaucracy Work. **Journal of Managment in Medicine**13(3), 190-200. doi: 10.1108/02689239910269671.
- Banciu, Viorica & Chipea, Floare. 2013. Bureaucracy Versus New Administrative Management. **Fascicle Sociology-Philosophy & Social Work**, 12, 5-13.
- Bauman, Zygmunt 2016. **Modernite ve Holokaust**. çev. Süha Sertabipoğlu. İstanbul: Alfa.
- Bauch, Patricia. 2014. **Catholic Schools in The Public Interest: Past, Present, and Future Directions**. Information Age Publishing
- Bass, Bernard M. & Avolio, Bruce J. 1993. Transformational Leadership and Organizational Culture. **Public Administration Quarterly**, 17(1), 112-121.

- Beard, A. 2017. Karmaşa Çağında Mindfulness. Mindfulness. çev. Levent Göktem. İstanbul: Harvard Business Review Press.
- Beare, Hedley. 2001. **Creating the Future School**. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Beetham, David. 1987. **Bureaucracy**. Stony Stratford: Open University Press.
- Bell, Les. 1980. The School as an Organisation: A Re-appraisal. **British Journal of Sociology of Education**, 1(2), 183-192. doi: 10.1080/0142569800010204.
- Beverage, Stephanie, DeLong, Kathleen, Herold, Irene ve Neufeld, Kenley. 2014. Mindful Leadership Defined and Explained. **Management and Leadership Innovations Advances in Librarianship**, 38,, 21-35. doi: 10.1108/S0065 283020140000038000.
- Bhattacharyya, Dipak K. 2009. **Organisational Systems, Design, Structure and Management**. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Bidwell, Charles E. 2001. Analyzing Schools as Organizations: Long-term Permanence and Short-term Change. **Sociology of Education**, 74 (Extra Issue), 100-114. doi: 10.2307/2673256
- Binay, Berivan. 2008. Alvin Gouldner'in Eleştirel Sosyolojisi Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Blau, Peter M. 1973. **The Dynamics of Bureaucracy: a Study of Interpersonal Relations in Two Government Agencies**. Chicago: University of Chicago Press.
- Blau Peter M. ve Meyer Marshall W. 1956. **Bureaucracy in Modern Society**. New York: Random House.
- Blau Peter M. & Scott, Richard. 2003. **Formal Organizations: A comparative Approach**. California: Stanford University Press.
- Bonekamp, Niek. 2016. Balancing Enabling and Coercive Formalization: A Case Study in an Accounting Firm. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Radboud Universiteit.
- Bökeoğlu, Ömay. Ç. ve Yılmaz, Kürşad. 2008. İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. **Educational Administration: Theory and Practice**, 54, 221-233.
- Brown, Kathleen. M. ve Anfara, Vincent A. 2003. Paving the Way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level. **NASSP Bulletin**, 87(635), 16-34. doi: 10.1177/019263650308763503
- Bryk, Anthony S. & Schneider, Barbara. 1996. **Social Trust: A moral Resource for School Chicago**: University of Chicago, Department for School Improvement.
- Brehm, John ve Gates, Scott. 2008. **Teaching, Tasks, and Trust: Functions of the Public Executive**. New York: Russell Sage Foundation.
- Buluç, Bekir. 2009. İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. **Eğitim ve Bilim**, 34(152), 71-86.

- Carson, Shelley H. ve Langer, Ellen. 2006. Mindfulness and Self-Acceptance. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, 24(1), 29-43. doi: 10.1007/s10942-006-0022-5.
- Cerit, Yusuf. 2009. Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki. **Educational Administration: Theory and Practice**, 18(4), 497-521.
- Chaskalson, Michael. 2011. **The Mindful Workplace: Developing Resilient Individuals and Resonant Organizations with MBSR**. John Wiley & Sons.
- Chen, Yongmei. 2001. **Educational Evaluation**. Beijing People Education Press. (Aktaran: Dongjiao, Zhang. 2015. School Culture Improvement. Denmark, Netherlands: River Publishers.)
- Child, John. 2015. **Organization: Contemporary Principles and Practices**. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Chughtai, Aamir ve Buckley, Finian. 2009. Linking Trust in the Principal to School Outcomes: The Mediating Role of Organizational Identification and Work Engagement. **International Journal of Educational Management**, 23(7), 574-589. doi: 10.1108/09513540910990816
- Coser, Lewis A. 2008. **Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamlarında Fikirler** çev. Himmet Hülür, Serhat Toker, İbrahim Mazman. Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Covey, Stephen R. 2018. **Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı**. çev. Osman Deniztekin, Filiz Nayır Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, John W. ve Clark, Plano V. 2015. Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi. çev. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crozier, Michel. 2010. **The Bureaucratic Phenomenon**. New Jersey: Transaction Publishers.
- Dane, Eric ve Brummel, Bradley J. 2013. Examining Workplace Mindfulness and Its Relations to Job Performance and Turnover Intention. **Human Relations**, 67, 1, 105-128. doi: 10.1177/0018726713487753
- Das, T. K., Teng, Bing-Sheng. 1998. Between Trust and Control: Developing Confidence in Partner Cooperation in Alliances. **Academy of Management Review**, 23 (3), 491-512.
- Demirtaş, Hasan, Üstüner, Mehmet ve Özer, Niyazi. 2007. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı, 51, 421-455.
- Denison, Dan. 1996. What is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of view on a decade of Paradigm Wars. **The Academy of Management Review**, 21,3, 619-654.
- Diefenbach, Thomas ve Todnem, Rune. 2012. Bureaucracy and Hierarchy- What Else!?, **Reinventing Hierarchy and Bureaucracy- From the Bureau to Network Organizations (1-27)**. ed. Diefenbach, T. & Todnem, R. Bingley: Emerald Group Publishing.

- Dirks, Kurt T. 1999. The Effects of Interpersonal Trust on Work Group Performance. **Journal of Applied Psychology**, 84, 445-455. doi: 10.1037/0021-9010.84.3.445.
- Eden, Devorah. 1997. The Paradox of School Leadership. **Journal of Educational Administration**, 36(3), 249-261.
- Edgar, Patrick B. 2011. **Rational Gridlock**. Maryland: University Press of America.
- Ehrlic, Joshua. 2017. Mindful Leadership: Focusing Leader and Organizations. **Organizational Dynamics**, 46, 233-243.
- Elkington, Rob ve Booysen, Lize. 2015. Innovative Leadership as an Enabling Function within Organization: A Complex Adaptive System Approach. **Journal of Leadership Studies**, 9(3), 78-80. doi: 10.1002/jls.21414.
- Erdoğan, Ufuk. 2012. İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Malatya Örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Eryılmaz, Bilal. 1993. **Bürokrasi**. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Fiore, Douglas ve Joseph, Charles. 2005. **Making the Right Decisions: A Guide for School Leaders**. New York: Taylor & Francis Group.
- Ferguson, Kathy E. 1984. **The Feminist Case Against Bureaucracy**. Philadelphia: Temple University Press
- Field, Andy. 2009. **Discovering Statistics Using SPSS**. Third Edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications
- Forsyth, Patrick B., Barnes, Laura L. B. ve Adams, Curt M. 2005. Trust Effectiveness Patterns in Schools. **Journal of Educational Administration**, 44(2), 122-141. doi: 10.1108/09578230610652024.
- Forsyth, Patrick B., Adams, Curt M. ve Hoy, Wayne K., 2011. **Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It**. New York: Teachers College Press.
- Frederickson, H. George. 2000. Can Bureaucracy Be Beautiful?. **Public Administration Review**, 60(1), 47-53. doi: 10.1111/0033-3352.00061
- Fukuyama, Francis. 1995. **Trust: The Social Virtues and The Creation of Prosperity**. New York: A Free Press Paperbacks Book.
- Gage, Charles Q. 2003. The Meaning and Measure of School Mindfulness: An Exploratory Analysis. Yayınlanmamış doktora tezi. The Ohio State University.
- Gebauer, Annette. 2012. Mindful Organizing as a Paradigm to Develop Managers. **Journal of Management Education**, 37(2), 203-228. doi: 10.1177/1052562912458573.
- Ggeist, Jeffrey R. 2002. Predictors of Faculty Trust in Elementary Schools: Enabling Bureaucracy, Teacher Professionalism and Academic Press. Yayınlanmamış doktora tezi. The Ohio State University.
- George, Darren, ve Mallery, Paul. 2010. **SPSS For Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**, 17.0 Update (10a ed.) Boston: Pearson.

- Gershenson, Carlos. 2008. Towards Self-Organizing Bureaucracies. **International Journal of Public Information Systems**, 4(1), 1-24.
- Gilbert, Charles B. 1906. **The School and Its Life: A Brief Discussion of The Principles of School Management and Organization**. World Public Library Edition.
- Gilmore, Cheryl A. 2007. Change, Principal Trust and Enabling School Structures: An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Montana.
- Gold, Anne ve Evans, Jennifer. 2005. **Reflecting on School Management**. Taylor & Francis Group.
- Gouldner, Alvin W. 1948. Industrial Sociology: Status and Prospects: Discussion. **American Sociological Review**, Vol. 13(4), 396-400. doi: 10.2307/2087233.
- Gültekin, Sebahattin. 2013. **Organizasyon Teorileri: Klasik ve Modern Perspektifler**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gray, Julie A. 2011. Professional Learning Communities and The Role of Enabling School Structures and Trust. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Alabama.
- _____.2016. Enabling School Structures, Trust, and Collective Efficacy in Private International Schools. **International Journal of Education Policy Leadership**, 11(3), 1-15. doi: <https://doi.org/10.22230/ijepl.2016v11n3a651>
- Gray, Julie A., Kruse, Sharon ve Tarter, John. 2015. Enabling School Structures, Collegial Trust and Academic Emphasis: Antecedents of Professional Learning Communities. **Educational Management Administration & Leadership**, 44(6) 875–891. doi: 10.1177/1741143215574505
- Gray, Julie A. ve Summers, Robert. 2015. International Professional Learning Communities: The Role of Enabling School Structures, Trust, and Collective Efficacy. **The International Education Journal**, 14(3), 61-75.
- Grisson, Jason A., Kern, Emily ve Rodriguez, Luis A. 2015. The “Representative Bureaucracy” in Education: Educator Workforce Diversity, Policy Outputs, and Outcomes for Disadvantaged. **Students Educational Researcher**, 44(3), 185-192. doi: 10.3102/0013189X15580102.
- Guldan, Elia A. 2004. Enabling Bureaucracy, Faculty Trust, and Collective Efficacy in Selected Catholic Elementary Schools. Yayınlanmamış doktora tezi. St. John’s University.
- Hage, Jerald ve Aiken, Michael. 1967. Relationship of Centralization to Other Structural Properties. **Administrative Science Quarterly**, 12(1), 72-92. doi:10.2307/ 2391213.
- Hallinger, Philip. 2003. Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. **Cambridge Journal of Education**, 33(3), 329-351. doi:10.1080/0305764032000122005.

- Hallinger, Philip ve Murphy, Joseph. 1985. Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. **The Elementary School Journal**, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hammond, Linda D. 1995. Restructuring Schools for Student Success. **American Education**, 124(4), 153-162.
- Handler, Joel F. 1996. **Down From Bureaucracy: the Ambiguity of Privatization and Empowerment**. New Jersey: Princeton University Press.
- Hanson, Mark. 1975. Modern Eğitim Bürokrasisi ve Değişim Süreci. çev. Ali Balcı. **Educational Administration Quarterly**, 11(3), 21-36.
- _____. 1976. Beyond the Bureaucratic Model: A study of Power and Autonomy in Educational Decision-Making. **Interchange**, 7(2), 27-38.
- Harper, Dean. 1965. The Growth of Bureaucracy in School Systems. **The Journal of Economics and Sociology**, 24(3), 261-271. doi:10.1111/j.1536-7150.1965.tb02909.x.
- Harwiki, Wiwiek. 2013. The Influence of Servant Leadership on Organizational Culture, Organizational Commitment, Organizational Citizenship behavior, and Employees' Performance Study of Out Standing Cooperatives in East Java Province, Indonesia. **Journal of Economics and Behavioral Studies** 5(12): 876-885.
- Heck, Ronald H., Larsen, Terry J. ve Marcoulides, George A. 1990. Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. **Educational Administration Quarterly** 26(2), 94-125. doi: 10.1177/0013161X9002600 2002.
- Herrigel, Don ve Slocum, John. 1974. Organizational Climate: Measures, Research and Contingencies. **The Academy of Management Journal** 17(2): 255-280. doi: 10.2307/254979.
- Hesse-Biber, Sharlene. 2010. **Mixed Methods Research: Merging Theory With Practice**. New York: The Guilford Press.
- Hiriyappa, B. 2009. **Organizational Behavior**. New Delhi: New Age International Publishers.
- Hoy, Wayne K. 2003. An Analysis of Enabling and Mindful School Structures: Some Theoretical, Research and Practical Considerations. **Journal of Educational Administration**, 41(1), 87-109. doi: 10.1108/0957823310457457.
- Hoy, Wayne K, Blazowski, Richard ve Newland, Wayne. 1983. Bureaucracy and Alienation: A Comparative Analysis. **Journal of Educational Administration**, 21(2), 109-120. doi: 10.1108/eb009872.

- Hoy, Wayne K., Gage, Charles Q. ve Tarter, John. 2006. School Mindfulness and Faculty Trust: Necessary Conditions for Each Other?. **Educational Administration Quarterly**, 42(2), 236-255. doi: 10.1177/0013161X04273844.
- Hoy, Wayne K., Sweetland, Scott R. 2000. School Bureaucracies That Work: Enabling, not Coercive. **Journal of School Leadership**, 10(6), 525-541
- _____. 2001. Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. **Educational Administration Quarterly**, 37(3), 296-321. doi: 10.1177/00131610121969334
- _____. 2004. An Analysis of Enabling School Structure: Theoretical, Empirical, and Research Considerations. **Journal of Educational Administration**, 42(4), 432-478. doi: 10.1108/095782304105440171
- Hoy, Wayne K. ve Tschannen-Moran, Megan. 1998. Trust in Schools: a Conceptual and Empirical Analysis. **Journal of Educational Administration**, 36(4), 334 – 352. doi: 10.1108/09578239810211518
- İnal, H. Ceylan & Günay, Süleyman. 1993. **Olasılık ve Matematiksel İstatistik**. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara. Sayfa 261; Merkezi Limit Teoremi ve Büyük Sayılar Kanunu Konusu
- Jacoby, Sanford M. 2004. **Employing Bureaucracy: Managers, Unions, and The Transformation of Work in the 20th Century**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jaques, Elliott. 1990. In Praise of Hierarchy. **Harvard Business Review**, 68(1), 127-33.
- Johnson, Richard A. & Wichern, Dean W. 2002. **Applied Multivariate Statistical Analysis**. Prentice Hall USA. Page 175; Law of Large Numbers.
- Jones, Karen. 1996. **Trust as an Effective Attitude**. The University of Chicago Press, 107(1), 4-25. doi: 10.1086/233694.
- Kanungo, R. N. & Misra S. 1992. Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills. **Human Relations**, Vol.45 No.12 doi.org/10.1177/001872679204501204.
- Katz, Fred E. 1964. The School as a Complex Social Organization: A consideration of Patterns of Autonomy. **Harvard Educational Review**, 34(3), 428-455. doi: 10.17763/haer.34.3.t878v1j5328m2w31.
- Kete, Derya. 2015. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi

- Kimbrough, Ralph B. ve Todd, Eugene A. 1967. Bureaucratic Organizations and Educational Change. **Educational Leadership**, 220-224.
- King, Deborah. 2002. The Changing Shape of Leadership. **Educational Leadership**, 59(8), 61-63.
- Kuş Saillard, Elif. 2011. Systematic Versus Interpretive Analysis with Two CAQDAS Packages: NVivo and MAXQDA. Forum: **Qualitative Social Research** 12(1), Art.34.
- Karatepe, Selma. 2005. Yönetmel Etkililik: Okul Yönetiminde Yönetmel Etkililiğın Astlarla İlişkiler Boyutu. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi**, C.10, S. 2 s.307-326.
- Kühl, Stefan. 2013. **Organizations: A Systems Approach**. New York: Taylor and Francis
- Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. 1996. **Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research**. Sage
- Krug, Samuel E. 1992. Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. **Educational Administration Quarterly**, 28(3), 430-443. doi: 10.1177/0013161X92028003012.
- Lawson, Hal. 2005. Coercive and Enabling Bureaucracies. A Selective Summary of the Main Differences. Invited Brief, University of Albany.
- Langer, Ellen J. 1992. Matters of Mind: Mindfulness/Mindlessness in Perspective. **Consciousness and Cognition**, 1, 289-305.
- Langer, Ellen J. ve Moldoveanu, Mihnea. 2000. The Construct of Mindfulness. **The Journal of Social Issues**, 56(1), 1-9.
- Langer, Ellen J., Perlmutter, Lawrence, Chanowitz, Benzion ve Rubin, Robert. 1988. Two New Applications of Mindlessness Theory: Alcoholism and Aging. **Journal of Aging Studies**, 2(3), 289-299.
- Lee, Sook-Jeong. 2007. The Relations Between the Student–Teacher Trust Relationship and School Success in the Case of Korean Middle Schools, **Educational Studies**, 33:2, 209-216, doi: 10.1080/03055690601068477.
- Lee, Valerie E. ve Burkam, David T. 2003. Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. **American Educational Research Journal**, 40(2), 353-393.
- Leithwood, K. 1992. The Move Toward Transformational Leadership. **Educational Leadership**, 49, 8-12.
- Leithwood, Kenneth, Begley, Paul T. ve Cousins, Bradley. 2004. **Developing Expert Leadership for Future Schools**. London Washington D.C.: The Falmer Press
- Leithwood, Kenneth ve Sun, Jingping. 2012. The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-analytic Review of Unpublished Research. **Educational Administration Quarterly**, 48(3), 387-423. doi: 10.1177/0013161X11436268.
- Lutzker, Michael A. 1982. Max Weber and the Analysis of Modern Bureaucratic Organization: **Notes Toward a Theory of Appraisal**. **American Archivist**, 45(2), 119-130. doi:10.17723/aarc.45.2.n05v8735408776qh.

- MacKAY, D. A. 1966. Using Professional Talent in a School Organization. **Organization and Human Behavior: Focus on Schools**, ed. Thomas J. Sergiovanni & Fred D. Carver, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Madan, Amman. 2014. Max Weber's Critique of the Bureaucratisation of Education. **Contemporary Education Dialogue**, 11(1), 95–113. doi:10.1177/0973184913509754.
- Maele, Dimitri ve Houtte Mieke. 2011. The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. **Social Indicator Research**, 100 (1), 85–100. doi: 10.1007/s11205-010-9605-8.
- Marks, Hellen M. ve Printy, Susan M. 2003. Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. **Educational Administration Quarterly**, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/0013161X03253412.
- Mayer, Roger C., Davis, James H. ve Schoorman, F. David. 1995. An Integrative Model of Organizational Trust, **Academy of Management Review** 20(3), 709-734. doi: 10.2307/258792.
- Mayerson, Deborah. 2010. The Relationship Between School Climate, Trust, Enabling Structures, and Perceived School Effectiveness. Yayınlanmamış doktora tezi. St. John's University.
- McGuigan, Leigh. 2005. The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism in Academic Achievement Growth. Yayınlanmamış doktora tezi. The Ohio State University.
- McGuigan, Leigh ve Hoy, Wayne K. 2006. Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. **Leadership and Policy in Schools**, 5, 203–229. doi: 10.1080/15700760600805816.
- Meindl, James R. 1998. Invited reaction: Enabling Visionary Leadership. **Human Resource Development Quarterly**, 9(1), 21-24. doi: 10.1002/hrdq.3920090103.
- Merton, Robert K. 1965. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press
- Meyer, John W. 1975. Notes on the Structure of Educational Organizations. **Occasional Paper** No. 3.
- Meyer, John W. ve Rowan, Brian. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, 83(29), 340-363
- Mintzberg, Henry. 1979. **The Structuring of the Organizations**. Prentice-Hall.
- _____.1980. Structure in 5's: A synthesis of the Research on Organization Design. **Management Science**, 26(3), 322-341
- Mitchell, Roxanne M. 2018. Enabling School Structure & Transformational School Leadership: Promoting Increased Organizational Citizenship and Professional Teacher Behavior. **Leadership and Policy in Schools**. doi: 10.1080/15700763.2018.1475577

- Miyahara, Kojiro. 2000. Alvin W. Gouldner: Studies on Bureaucracy and the New Class Project. 関西学院大学社会学部紀要 , 84, 241 – 254.
- Morales, Jose L. 2016. School Bureaucracies That Enable: Principals' Perception of Their Experience in Creating and Sustaining Enabling School Structure. Yayınlanmamış doktora tezi. Azusa Pacific University.
- Moorhouse, Frank. 1993. **Grand Days**. (Aktaran Paul du Gay, Bürokrasiye Övgü: Weber-Organizasyon-Etik. çev. Engin Yıldırım, Serkan Bayraktar, Şuayip Çalış, İrfan Haşlak. İstanbul: Değişim Yayınları, 2002. XII).
- Morquin, David ve Ologeanu-Taddei, Roxana. 2016. Professional Facing Coercive Work Formalization: Vicious Circle of the Electronic Medical Record (EMR) Implementation and Appropriation. **Procedia Computer Science**, 100, 652-657. doi: 10.1016/j.procs.2016.09.207.
- Muijs, Daniel. 2004. **Doing Quantitative Research in Education with SPSS**. Sage Publications .
- Murphy, Joanne, Rhodes, Mary L., Meek, Jack W. ve Denyer, David. 2016. Managing the Entanglement: Complexity Leadership in Public Sector Systems. **Public Administration Review**, 77(5), 692-704. doi: 10.1111/puar.12698.
- Narenjithani, Fatemeh, Youzbashi, Alireza, Alami, Farnoosh ve Ahmadzadeh, Masaud. 2015. An Investigation into the Factor Structure of Academically Optimistic Culture, Enabling School Structure and School Mindfulness Scale. **Journal of Business Administration and Education**, 7(2), 158-176.
- Nyberg, David. 1993. **The varnished truth: Truth Telling and Deceiving in Ordinary Life**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ohashi, Rie. 2000. High/Low-cContext Communication: Conceptualization and Scale Development. Doktora Tezi, Michigan State University.
- Olsen, Johan P. 2005. Maybe It is Time to Rediscover Bureaucracy. **Journal of Public Administration Research and Theory**, 16, 1-24. doi: 10.1093/jopart/mui027.
- Ong, Chin L. 2013. Towards Positive Education: A Mindful School Model. University of Pennsylvania.
- Onwuegbuzie, Anthony J. ve Collins, Kathleen M. T. 2007. A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. **The Qualitative Report**, 12(2), 281-316.
- Ouchi, William. 1989. **Teori Z** (Çev. Yakut Güneri). İstanbul: İlgi Yayıncılık.
- Ömeroğlu, Özge. 2006. Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans ezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özer, N. 2010. İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Özer, Niyazi ve Dönmez, Burhanettin. 2013. Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Yeniden Değerlendirilmesi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 3(4), 57-68.

- Polat, Soner ve Celep, Cevat. 2008. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. **Educational Administration: Theory and Practice**, 54, 307-331.
- Parsons, Talcott. 1956. Suggestion for a Sociological Approach to the Theory of Organizations-I. **Administrative Science Quarterly**, 1(1), 63-65. doi: 10.2307/2390840.
- Paterson, Barbara L. 2012. It Looks Great But How Do I Know If It Fits?: An Introduction to Meta-Synthesis Research. **Synthesizing Qualitative Rresearch: Choosing The Right Approach** (1-20). Ed. Hannes, K. & Lockwood, C. Oxford: John Wiley & Sons.
- Pierce, Jon L. ve Delbecq, A ndre L. 1977. Organization Structure, Individual Attitudes and Innovation. **The Academy of Management Review**, 2(1), 27-37. doi: 10.2307/257602
- Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü, <http://www.psikolojisozlugu.com> [08.01.2019]).
- Punch, Keith F. 1969. Bureaucratic Structure in Schools: Towards Redefinition and Measurement. **Educational Administration Quarterly**, 5(2), 43-57. doi: 10.1177/0013131X6900500204.
- _____. 1972. The Study of Bureaucracy in Schools. **Australian Journal of Education**, 16(3), 254-261. doi:10.1177/000494417201600304
- Rainey, Hal G. 2009. **Understanding and Managing Public Organizations**. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rallis, Sharon F. ve Highsmith, Martha C. 1986. The Myth of the 'Great Principal: Questions of School Management and Instructional Leadership, **The Phi Delta Kappan**, 68(4), 300-304.
- Raadschelders, Jos, Vigoda-Gadot, Eran ve Kisner, Mirit. 2015. **Global Dimensions of Public Administration and Governance: A Comparative Voyage**. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ray, Joshua L., Baker, Lakami T. ve Plowman, Donde T. 2011. Organizational Mindfulness in Business Schools. **Academy of Management Learning & Education**, 10 (2), 188–203
- Reb, Jochen, Narayanan, Jayanth ve Chaturvedi, Sankalp. 2004. Leading Mindfully: Two Studies of the Influence of Supervisor Trait Mindfulness on Employee Well-Being and Performance. **Mindfulness**, 5(1), 36-45.
- Sacher, Arun. 2010. **Organisational Climate and Managerial Effectiveness**. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Santayana, George. 1955. **The Sense of Beauty: Being the Outline Aesthetic Theory**. New York: Dover Publications.
- Saldana, Johnny. 2011. **Fundamentals of Qualitative Research: Understanding Qualitative Research**. New York: Oxford University Press.

- Scott, David ve Morrison, Marlene. 2006. **Key Ideas in Educational Research**. New York: Continuum International Publishing Group.
- Scheerens, Jaap, Glas, Cees ve Thomas, Sally M. 2007. **Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach**. New York: Taylor & Francis Group.
- Selznick, Philip. 1948. Foundations of the Theory of Organization. **American Sociological Review**, 13(1), 25-35. doi: 10.2307/2086752.
- Sergiovanni, Thomas J. 1979. Is Leadership The Next Great Training Robbery? *Educational Leadership*, 36,388-39 (Aktaran: Brian Rowan & Charles E. Denk.1984. . Management Succession, School Socioeconomic Context, and Basic Skills Achievement. **American Educational Research Journal**, Vol. 21, No. 3, Pp. 517-537).
- Shurtleff, Mary G. 1998. **Building Trust: A Manager's Guide for Business Success**. Crisp Publications.
- Sinden, James E. 2002. Enabling Bureaucratic Behaviors and Structures in Schools. Yayınlanmamış doktora tezi. The Ohio State University.
- Smith, Kevin B. ve Larimer, Christopher W. 2004. A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. **Public Administration Review**, 64(6), 728-736. doi:10.1111/j.1540-6210.2004.00419.x.
- Steele, Michaela M. 2008. Leading High Reliability Schools: The Effects of Organizational Mindfulness on Collective Efficacy. Yayınlanmamış doktora tezi. University. The University of Texas.
- Stoner-Zemel, Madelyn J. 1988. Visionary Leadership, Management, and High Performing Work Units: An Analysis of Workers' Perceptions. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Massachusetts Amherst.
- Sutherland, Ian ve Gosling, Jonathan. 2010. Cultural leadership: Mobilizing Culture from Affordances to Dwelling. **The Journal of Arts Management Law and Society**, 40, 6-26. doi: 10.1080/10632921003603984.
- Sümbüloğlu, Kadir. 1993. **Biyoistatistik**. Ankara Özdemir Yayıncılık.
- Şağban, Şöhret. 2011. Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Tabachnick Barbara G. Ve Fidell Linda S. 2013. **Using Multivariate Statistics (sixth ed. Edition)** Pearson, Boston.
- Tahaoğlu, Fatma. Ve Gedikoğlu, Tokay. 2009. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. **Educational Administration: Theory and Practice**, 15(58), 274-298.
- Tarter, John. 2004. Theoretical and Empirical Foundations of Mindful School. **Educational Administration, Policy, and Reform: Research and Measurement**. ed. Hoy, W. K., Miskel, C. Information Age Publishing.

- Tekel, Esra ve Karadağ, Engin. 2019. School Bullying, School Mindfulness and School Academic Performance: A Structural Equation Modeling Study. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, doi: 10.1017/jgc.2019.10
- Theuvsen, Ludwing.2004. On Good and Bad Bureaucracies: Designing Effective Quality Management Systems in the Agrofood Sector Paper Presented at the 84th EAAE Seminar: Food Safety in a Dynamic World. <http://ageconsearch.umn.edu/record/24993>
- Thomas, A. Ross. 1976. The Organizational Climate of Schools. **International Review of Education**, 22(4), 441-463.
- Trice, Harrison M. ve Beyer, Janice M. 2015. Cultural Leadership in Organizations. **Organization Science**, 2(2), 149-169. doi: 10.1287/orsc.2.2.149.
- Tschannen-Moran, Megan. 2014. **Trust Matters: Leadership for Successful Schools**. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Tschannen-Moran, Megan ve Hoy, Wayne K. 1997. Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis. **Journal of Educational Administration**, 36(4), 334-352. doi:11.1108/09578239810211518.
- Tyler, William B. 1985. The Organizational Structure of the School. **Annual Review of Sociology**, 11, 49-73.
- Taylor, Colette M., Cornelius, Casey J. ve Colvin, Kate. 2014. Visionary Leadership and Its Relationship to Organizational Effectiveness. **Leadership & Organization Development Journal**, 35(6), 566-583. doi: 10.1108/LODJ-10-2012-0130.
- Tylus, Joseph. 2009. The Impact of Enabling School Structures on the Degree of Internal School Change as Measured by the Implementation of Professional Learning Communities. Yayınlanmamış doktora tezi. Virginia Commonwealth University.
- Udy, Stanley H. 1959. "Bureaucracy" and "Rationality" in Weber's Organization Theory: An Empirical Study. **American Sociological Review**, 24(6), 791-795. doi: 10.2307/2088566
- Vogt, W. Paul, Gardner, Dianne C. ve Haefele, Lynne. M. 2012. **When to Use What Research Design**. New York: Guilford Press.
- Vogus, Timothy J. 2011. Mindful Organizing Establishing and Extending the Foundations of Highly Reliable Performance. **The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship**. ed.Cameron KS and Spreitzer. New York: Oxford University Press, 664–676.
- Von Mises, Ludwig. 2000. **Bürokrasi**. çev. Feridun Ergin. Ankara: Liberte Yayınları.
- Watts, Donald M. 2009. Enabling School Structure, Mindfulness, and Teacher Empowerment: Test of a Theory. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Alabama.
- Weber, Max. 2017. **Bürokrasi ve Otorite**. çev. H. Bahadır Akın. Ankara: Adres Yayınları.

- Wells, Caryn M. 2015. Conceptualizing Mindful Leadership in Schools: How the Practice of Mindfulness Informs the Practice of Leading. *NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(1), 1-23.
- Weick, Karl E. 1995. **Sensemaking in Organizations**. Sage Publications.
- _____. 2007. Drop Your Tools: on Reconfiguring Management Education. **Journal of Educational Management**, 31(1), 5-16. doi:10.1177/1052562906293699.
- _____. 2005. **Making Sense of the Organization: The Impermanent Organization**. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Weick, Karl. E. & Sutcliffe, Kathleen M. 2011. **Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertainty**. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Willomson, Barry W. 2010. Organizational Health and Mindfulness as Predictors of School Effectiveness: Using The Balanced Scorecard. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Alabama.
- Willower, Donald J. ve Carr, Catherine F. 1965. The School as a Social Organization. **Educational Leadership**, 24(4), 251-255.
- Würtz, Elizabeth. 2006. Intercultural Communication on Web sites: A Cross-Cultural Analysis of Web sites from High-Context Cultures and Low-Context Cultures. **Journal of Computer-Mediated Communication**, 11, 274-299. doi:10.1111/j.1083-6101.2006.00013.x.
- Yamane, Taro. 2009. Temel Örneklem Yöntemleri. Çev. Alptekin Esin, M. Akif Bakır, Celal Aydın. İstanbul: Literatür Yayıncılık
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Ayça İ. ve Beycioğlu, Kadir. 2017. Okullardaki Bürokratik Yapıya İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(2).
- Yılmaz, Kürşad. 2008. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. **Educational Administration: Theory and Practice**, 15(59), 471-490.
- Zand, Dale E. 1997. **The Leadership Triad: Knowledge, Trust, and Power**. New York: Oxford University Press.
- Zepeda, Sally J. 2003. **Instructional Leadership for School Improvement**. New York: Taylor & Francis
- Zhou, Xueguang. 1993. The Dynamics of Organizational Rules. **The American Journal of Sociology**, 98(5), 1134-1166

EKLER

Ek-1: Araştırma İzin Belgesi

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 59090411-20-E.4019754	26/02/2018
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 14.02.2018 tarih ve 1802140688 sayılı yazısı. b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen. c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.02.2018 tarihli tutanağı.	
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülay ÖNGEL'in "Etkili Okul Bürokrasisi Kurma ve Sürdürme" konulu tezi kapsamında, ilimiz Beşiktaş, Arnavutköy, Çatalca ve Büyükçekmece ilçelerinde bulunan tüm özel/resmi lise ve ortaokullarda öğrenim gören öğrenci, görev yapan öğretmen ve yöneticilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir. Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Ömer Faruk YELKENCİ Millî Eğitim Müdürü	
OLUR 26/02/2018	
Ahmet Hamdi USTA Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek-1- Genelge 2- Komisyon Tutanağı	
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad. No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul E-Posta: sgb34@meb.gov.tr	
A. BALTA VHKİ Tel: (0 212) 455 04 00-239 Faks: (0 212) 455 06 52	
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 74cb-a009-3800-bb9d-c37b kodu ile teyit edilebilir.	



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.4163891
Konu: Anket Araştırma İzni

27.02.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 14.02.2018 tarih ve 1802140688 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 26.02.2018 tarih ve 4019754 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülay ÖNGEL'in "Etkili Okul Bürokrasisi Kurma ve Sürdürme" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sg34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meh.gov.tr> adresinden 9f92-dca6-3e9a-bac0-785e kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği

Değerli Katılımcılar;

Etkili okul bürokrasisi kurma ve sürdürme ile ilgili bir yüksek lisans çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlanan veri toplama araçları beş bölümden oluşmaktadır.

- Birinci bölümde (A) size ilişkin bazı bilgiler yer almaktadır.
- İkinci bölümde (B) okulunuzdaki bürokratik yapı ile ilgili sorular yer almaktadır.
- Üçüncü bölümde (C) okulunuzdaki bilinçli farkındalığa ilişkin sorular yer almaktadır.
- Dördüncü bölümde (D) okulunuzdaki örgütsel güven düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır.
- Beşinci bölümde (E) okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Her bir soruyu okuyarak cevapsız bırakmamanız ve tek bir seçenek işaretlemeniz ölçeklerin değerlendirmeye alınması için gereklidir. Verilen ifadeleri değerlendirirken lütfen beklentilerinizi ya da olması gerekenleri değil, okulunuzda var olan durumu göz önünde bulundurunuz.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

GÜLAY ÖNGEL
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: glynagl@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

() 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri

3. Mesleki kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4. Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

5. Görev yaptığınız okul türü:

() ortaokul () Lise () Diğer(.....)

6. Branşınız:

() Türkçe ve Sosyal Bilimler () Matematik ve Fen Bilimleri () Yabancı Dil () Diğer(.....)

7. Çalıştığınız kurum:

() Özel kurum () Kamu kurumu

KOLAYLAŞTIRICI OKUL VE YAPISI ÖLÇEĞİ

* Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği **(X)** işareti koyarak işaretleyiniz

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.	①	②	③	④	⑤
2	Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.	①	②	③	④	⑤
3	Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkân verir.	①	②	③	④	⑤
4	Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	①	②	③	④	⑤
5	Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	①	②	③	④	⑤
6	Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
7	Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	①	②	③	④	⑤
8	Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	①	②	③	④	⑤
9	Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.	①	②	③	④	⑤
11	Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	①	②	③	④	⑤
12	Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	①	②	③	④	⑤

Ek-3: Bilinçli Farkındalık Ölçeği

	BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Okul müdürüm, genellikle kısa sürede kararlar varır.					
2.	Bir kriz meydana geldiği zaman okul müdürü, eğitim öğretime devam edebilmemiz için duruma müdahale eder.					
3.	Bu okuldaki öğretmenler kendilerini geliştirmeye yönelik geri dönüşleri memnuniyetle karşılar.					

4.	Öğretmenler kendi hatalarını kabul edecek kadar müdüre güvenmezler					
5.	Bu okulun müdürü, öğretmenlerin görüşlerine değer vermez.					
6.	Okul müdürüm, öğrenme ve öğretme konusunda bir uzmandır.					
7.	Bu okuldaki öğretmenler kısa sürede kararlara varır					
8.	Bu okuldaki insanlar bilgiden çok güce saygı duyar.					
9.	Okulumdaki öğretmenler, hatalarından ders çıkarır ve aynı hataların tekrarlanmaması için kendilerini değiştirirler.					
10.	Okul müdürüm, fikirlerin çeşitliliğine zarar vermeden farklı fikirleri tartışır.					
11.	Okulumdaki öğretmenlerin çoğu işler kötüye gitmeye başladığı zaman pes eder.					
12.	Müdür, öğretmenlerden gelen itirazları memnuniyetle karşılar.					
13.	İşler kötüye gitmeye başladığı zaman öğretmenler hemen toplanır.					
14.	Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu değişime isteksizdir.					

Ek-4: Örgütsel Güven Ölçeği

	ÖRGÜTSEL GÜVEN ÖLÇEĞİ	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
1.	Okul müdürüne güvenirim					
2.	Bu okuldaki diğer öğretmenlere güvenirim					
3.	Bu okuldaki öğrencilere güvenirim					
4.	Öğrencilerimin ailelerine güvenirim					

5.	Okul müdürünün dürüstlüğüne güvenirim					
6.	Bu okuldaki diğer öğretmenlerden şüphelenmem					
7.	Bu okuldaki diğer öğretmenlerin sözlerine inanırım					
8.	Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdırlar					
9.	Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir					
10.	Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır					
11.	Bu okuldaki öğrencilere yaptıkları işlerde güvenirim					
12.	Bu okulun müdürü yaptığı işlerde yeteneklidir					
13.	Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktır					
14.	Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim					
15.	Bu okulun müdürü verdiği sözleri tutar.					
16.	Bu okuldaki öğretmenler bir şeyler söylediğinde ona inanırım					
17.	Müdür, öğretmenler ile kişisel bilgileri açıkça paylaşır					
18.	Öğrencilerimin söylediği sözlere inanırım					

19.	Bu okuldaki öğrenciler fırsat bulsalar bile öğretmenlerini aldatmazlar					
20.	Öğrencilerimin velilerinin söylediği sözlere inanırım					
21.	Öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım					
22.	Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır					

Ek-5: Liderlik Rollerı Ölçeği

	LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ SİZE GÖRE OKUL MÜDÜRÜNÜZ	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUN- LUKLA	HER ZAMAN
1.	Eğitim yılı başında okulun amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklar					
2.	Okulun amaçlarını her fırsatta dile getirir.					
3.	Okuldaki tüm personeli okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere motive eder.					
4.	Okulun tüm çalışanlarına okul vizyonunu açıklar.					
5.	Okulun amaç ve hedeflerini kendi misyonuyla bütünleştirir.					
6.	Okulun diğer okullar arasındaki yerini bilir ve gelecekte bu yerin daha üst seviyelerde olması için çalışır.					
7.	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceğine inanır					

8.	Okulun amaçlarını gözden geçirerek günün şartlarına göre yeniden belirler.					
9.	Okul çalışanlarının okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.					
10.	Okulun gelecekteki on yılını görür ve ona göre davranır.					
11.	Okulun mevcut imkanlarını kullanarak en üst düzeyde başarı elde etmeye çalışır					
12.	Yapılacak çalışmaların belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder					
13.	Sınıfları ziyaret ederek eğitim-öğretimi yerinde izler.					
14.	Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerlediklerini belirlemek için gerekli takibi yapar.					
15.	Öğretmenlerin branşları ile ilgili gelişme ve yeniliklerden haberdar olması için gerekli olanakları sağlar.					
16.	Öğrencilerin başarı durumlarını takip etmek için öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar.					
17.	Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirici çalışmalarını destekler.					
18.	Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksikliklerigidericiçalışmalarda öğretmenlerin görüşlerinin alır.					
19.	Okulda etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.					

20.	Toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki başarılarından ve belirgin güçlü yanlarından bahseder.					
21.	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu uyumlu olmasını sağlar.					
22.	Okulun genel gidişatına bakarak okul programlarında ve planlarında gerekli değişiklikleri yapar.					
23.	Zümre öğretmenlerinin ders plan ve programları arasında eşgüdüm sağlar.					
24.	Öğretmenlerin okulda zevkle çalışabilecekleri fiziki ortamları hazırlar.					
25.	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak geçirir.					
26.	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.					
27.	Problemleri tek başına değil, çalışanlarla daha etkili çözebileceğini bilir ve onların görüşünü alır.					
28.	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasındaki takım ruhunun oluşmasını sağlar.					
29.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ayırım yapmadan sağlıklı bir okul iklimi oluşturur.					
30.	Özel çaba ve başarı gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi için üstlerine öneride bulunur.					

31.	Okulda, ders dışı sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlerin yapılması için çaba gösterir.					
32.	Okul kültürünün gelişmesi için öğrenci ve öğretmenleri (satranç, voleybol, basketbol, futbol vb.)sosyal faaliyetlere yönlendirir.					
33.	Okulun çevrede daha iyi tanınması için çeşitli etkinlikler düzenler.					
34.	Okul ve çevresiyle sağlıklı bir iletişim ağı oluşturur.					
35.	Okul iklimini oluşturmada demokratik tutum sergiler.					
36.	Okula yeni başlayan öğretmen ve öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamalarında gereken kolaylığı sağlar.					
37.	Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır.					
38.	Yapılacak işlerde yüksek hedefler belirler.					
39.	Belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekirse risk alır.					
40.	Eğitimle ilgili yeni fikir ve görüşleri uygular					
41.	Özel çaba ve başarı gösteren öğretmenden övgü ile söz eder.					
42.	Zor bir sorun karşısında mücadeleci bir tavır sergiler.					

43.	Öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici çalışmalar yapar.					
44.	Öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar.					
45.	Eğitim ve öğretimle ilgili amaçların gerçekleştirilmesi konusunda çalışanlarına güvenir.					
46.	Çalışanların sorunlarını dikkatli bir biçimde dinler.					
47.	Herhangi bir risk durumunda hızlı karar alır ve gerekli dönüşümü sağlar.					
48.	Öğretim programlarının başarılı ve başarısız yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.					
49.	Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmaların nasıl yapılacağına ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.					
50.	Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalarda yüksek performans gösterir.					

Ek-6: Görüşme Soruları

1. Kolaylaştırıcı okul bürokrasisi oluştururken yaşadığınız deneyimleri nasıl yorumluyorsunuz?
2. Bu okulda bürokrasinin ne dereceye kadar bir sorun olduğunu söylediniz?
3. Sahip olduğunuz yetki öğretmenlerin mesleklerini verimli bir şekilde yapmalarına nasıl olanak sağlıyor?
4. Bu okulda öğretmenlerin mesleki kararlarının yerine ne dereceye kadar kurallar uygulanıyor?
5. Bu okuldaki idari ekip öğretmenlerin mesleklerini iyi yapmalarına nasıl olanak sağlıyor?
6. “Kolaylaştırıcı” biçimlendirme ve “kolaylaştırıcı” merkeziyetin özelliklerini nasıl uygularsınız?
7. Öğretmenleri mesleki kararlarını kullanmaya teşvik eden okul politikaları ve uygulamalarını tanımlayınız.
8. Şu anda siz ve öğretmen kadronuz arasında mevcut olan güven duygusu ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Lütfen bu güven duygusunun gelişimini nasıl sağladığınızı açıklayın.
9. Dürüstlük veya açık iletişim duygusunu nasıl oluşturabildiniz? Lütfen birkaç örnek veriniz.
10. Dürüstlük veya açık iletişim duygusunun devam etmesini sağlamak için neler yaptınız?
11. Müdür ve personel olarak kendine özgü rolleri birbirine karıştırmadan öğretmenlerle nasıl işbirliği yapıyorsunuz?
12. Sizinle ve öğretmen kadronuz arasında mevcut olan güven duygusu nasıl koruyorsunuz?
13. Ne tür uygulamalar okulunuzdaki dürüstlük / gerçek iletişim kültürünü kolaylaştırıyor?
14. Sizinle personel arasındaki işbirliğinin devamlılığını nasıl sağlıyorsunuz?
15. Öğretmenlerinize hatalarından ders almaları hususunda nasıl yardımcı oluyorsunuz?
16. Müdürler, görevlerini yaparken farkındalık unsurlarını nasıl uyguluyor?
17. Yeni bir politika oluştururken göz önüne aldığınız bazı unsurlar nelerdir?
18. İdari ekip öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini hangi şekilde destekliyor?

19. Bir lider olarak başarısızlık meselesini nasıl ele alıyorsunuz?
20. Sorunları öngörme, önleme ve düzeltme konusundaki becerinizle ilgili neler söylersiniz?
21. Olumsuz sonuçların üstesinden nasıl geliyorsunuz?
22. Konu karar almaya geldiğinde uzmanlığı okulunuzda ne şekillerde benimsiyorsunuz?
23. Henüz söylemediğiniz ve söylemek istediğiniz son bir şey var mı?

Ek-7: Ölçek Kullanım İzinleri

**NİYAZİ ÖZER** <niyazi.oz@inonu.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

10 Kas 2017 Cum 22:19 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar Gülay Hocam,
Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. Çalışmanızda söz konusu ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek maddeleri makale içerisinde verilmişti sanırım. Çalışmanızın sonuçları ile beni bilgilendirebilirseniz sevinirim. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**
Doç. Dr. Assoc. Prof. Dr.
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Inonu University, College of Education,
Eğitim Bilimleri Bölümü Department of Educational Sciences
Malazya, TÜRKİYE
Telefon/Phone: +90 422 377 45 67
E-mail: niyazi.oz@gmail.com & niyazi.oz@inonu.edu.tr

10 Kasım 2017 21:46 tarihinde Gülay Öngel <glyngl@gmail.com> yazdı:

...

 E-Posta Yaz

-  **Gelen Kutusu** 203
-  Yıldızlı
-  Ertelendi
-  Önemli
-  Gönderilmiş Postalar

←        ⋮

 **Tokay Gedikoğlu** <tokay.gedikoglu@kiu.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

Sayın Öngel,
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini isimli makalemizde kullandığımız anketi tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.
Prof. Dr. Tokay Gedikoğlu



Oturum aç

Oturum açtığınızda Google'daki Hangouts'ta da oturum açmış olursunuz
[Daha fazla bilgi edinin](#)



Prof.Dr.Tokay GEDİKOĞLU

Fen, Sosyal ve Sağlık Bilimleri
Enstitüsü Müdürü

T: +90 392 650 00 00

M: / VPN:

tokay.gedikoglu@kiu.edu.tr

Dr. Fazıl Küçük Cad. No. 80
Ozanköy, Girne – Kuzey Kıbrıs
www.kiu.edu.tr

 Gmail

kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

 E-Posta Yaz

 **Gelen Kutusu** 203

 Yıldızlı

 Ertelendi

 Önemli

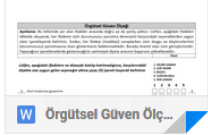
 Gönderilmiş Postalar



Oturum aç

Oturum açtığınızda Google'daki

**Kürşad Yılmaz** <kursadyilmaz@gmail.com>
Alıcı: ben
iyi çalışmalar



W Örgütsel Güven Ölç...

 Gmail

kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

 E-Posta Yaz

 **Gelen Kutusu** 210

 Yıldızlı

 Ertelendi

 Önemli

 Gönderilmiş Postalar



Oturum aç

Oturum açtığınızda Google'daki

**esra cakmak**
Alıcı: ben
Merhabalar,
Bilinçli Farkındalık ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar,
Esra TEKEL

Gönderen: Gülay Öngel <glyngl@gmail.com>
Gönderildi: 13 Mayıs 2019 Pazartesi 16:38
Kime: esracakmak88@hotmail.com
Konu:

ÖZ GEÇMİŞ

Eğitim Durumu

2004- Hüseyin Yıldız Anadolu Lisesi, İstanbul.

2008- Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Öğretmenliği

2019-Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Programı

İş Deneyimi

2011-2013 Cide Çok Programlı Lisesi, Kastamonu

2013-2019 Şehit Batuhan Ergin Anadolu Lisesi, İstanbul

İletişim Bilgileri

Görev Yaptığı Kurum: Şehit Batuhan Ergin Anadolu Lisesi

E-posta: glynglmail.com