

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL YÖNETİMİNDE BÜROKRASİ İLE
ÖĞRETMENLERİN OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Özge ÖMEROĞLU

**İzmir
2006**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL YÖNETİMDE BÜROKRASİ İLE
ÖĞRETMENLERİN OKULA İLİŞKİN TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Özge ÖMEROĞLU

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ**

**İzmir
2006**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02. 06. 2006

Özge ÖMEROĞLU

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün/...../2006 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özge ÖMEROĞLU' nun "Okul Yönetiminde Bürokrasi İle Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" konulu tezini incelemiş ve aday/...../2006 tarihinde saat 'da jüri önünde proje savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan projesini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek proje konusu, gerekse projenin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek projenin olduğuna oy ile karar verildi.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tez Yazarının

Soyadı: ÖMEROĞLU

Adı: Özge

Tezin Türkçe Adı: Okul Yönetiminde Bürokrasi İle Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Relationship Between Bureaucracy In School Management and Teachers' Attitudes Towards School

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi **Enstitü:** Eğitim Bilimleri **Yıl:** 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

Dili:Türkçe

- 1- Yüksek Lisans
- 2- Doktora
- 3- Tıpta Uzmanlık
- 4- Sanatta Yeterlilik

Sayfa Sayısı:.....109

Referans Sayısı: 59

Tez Danışmanınının

Unvanı Adı Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Bürokrasi-
2. Okul Yönetimi
3. Okula İlişkin Tutum

1. Bureaucracy
2. School Management
- 3- Attitude Towards School

Tarih: 02.06.2006

İmza:

ÖZET

Bu araştırmada okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da okullardaki yönetimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının yükseltilmesine dönük öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Genel tarama modelindeki bu araştırmada Buca'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada 374 ilköğretim okulu öğretmeni denek olarak yer almıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Okula İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Bürokratik Özellikler Ölçeği" kullanılmıştır. Okula ilişkin tutum ölçeği ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının belirlenmesine ve bürokratik özellikler ölçeği ile öğretmenlerin okul yönetiminde bürokrasi hakkında görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırma Süreci sonunda elde edilen sonuçlar özetle aşağıda verilmektedir.

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

ABSTRACT

This research aims to determine whether there is a significant relationship between the bureaucracy in school management and teachers attitude towards school, and to make suggestions to improve school management and teacher's attitude towards school in line with findings of the research.

The ideas of teachers working at the primary schools in the Buca were made use of in this general survey-type research 374 primary school teachers participated in the research. "Attitude towards school Scale" and "The Scale for the Bureaucracy" were employed to collect the data. The attitudes towards school were determined through "Attitude towards School" and the ideas of teachers about bureaucracy in school management were determined through "The Scale for the Bureaucracy".

The results of research are summarized below:

1. The teachers' attitudes towards school are at the "disagree" level,
2. The teachers' attitudes towards school are shown a significant difference in terms of seniority and branches, but not in terms of the other variables,
3. The ideas of teachers about bureaucracy in their schools are at the "disagree" level.
4. The ideas of teachers about bureaucracy in school management are shown a significant difference in terms the period with they have worked their schools, but not in terms of the other variables.
5. The schools of which teachers join the research are 34% low, 32% medium and 33% high in term of bureaucratic level.
6. The teachers' attitudes towards school are shown a significant difference in terms of bureaucracy..
7. There is a significant positive relationship between teachers' attitudes towards school and their ideas about bureaucracy in school management.

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okullarda bürokratik yönetim anlayışının öğretmenlerin okula ilişkin tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, buna dayanarak bürokratik yönetim anlayışının eksiklerinin ortaya çıkarılması bu eksiklerin giderilmesi için önerilerin ortaya atılması amacıyla yapılmıştır. Bilgi çağı olarak nitelendirilen çağımızda okulların, insanı bir makine olarak gören, insan ilişkilerini görmezden gelen bir yönetim anlayışıyla yönetilmesi, okulun kendisinden beklenenleri yerine getirememesine, hızla değişen çevre şartlarına uyum sağlayamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle okullar da bürokratik yönetim anlayışının bir kenara bırakılması daha demokratik bir işleyişin yerleşmesi, okulun bir üyesi olan öğretmen ve öğrencilerin de yönetimde söz hakkına sahip oldukları çağdaş yönetim anlayışının yerleşmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının okullarda ivedilikle gerçekleşmesi gereken yeniden yapılanma girişimlerine yön gösterici olması düşünülmektedir.

Araştırma süreci boyunca emeği geçen tüm insanlara, veri toplama aşaması sırasında okullarda yardımlarını esirgemeyen okul müdürlerine ve değerli zamanlarını ayırarak anketleri cevaplandıran öğretmenlere teşekkür ederim. Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar yaşadığım her türlü sorunda benimle beraber olan, desteklerini benden esirgemeyen arkadaşlarıma da bu uzun süreç içinde beni yalnız bırakmadıkları için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında ve hayatımın her anında arkamda olduklarını bildiğim, ulaştığım her başarıda bana verdikleri manevi desteğin büyük payı olan babam Mehmet Zeki Ömeroğlu, annem Ayşe Ömeroğlu ve kardeşim Fatma Ömeroğlu'na sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmada bana yol gösteren hocam Yaşar Yavuz'a bilgi ve deneyimlerini sabır, içtenlik ve hoşgörüsüyle benimle paylaştığı çalışmalarım sırasında beni motive ettiği, değerli katkı ve önerileriyle eksikliklerimi tamamlamama yardımcı olduğu için teşekkürlerimi sunarım

Haziran,2006

Özge ÖMEROĞLU

İÇİNDEKİLER

Tutanak	i
Yüksek Öğretim Kurumu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Giriş Formu.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
Önsöz.....	v
Çizelgeler Listesi.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Yönetim Kavramı.....	1
Yönetimin Tarihçesi.....	3
Yönetim Kuramları.....	5
Klasik Örgüt Kuramı.....	5
Neoklasik Örgüt Kuramı.....	6
Sistem Yaklaşımı Örgüt Kuramı.....	7
Bilimsel Yönetim.....	8
Yönetim Kuramı.....	9
Bürokrasi.....	10
Bürokrasi ve Tarihsel Gelişimi.....	10
Weber'e Göre Yetki Türleri.....	12
Bürokrasinin Özellikleri.....	13
Weber'e Getirilen Eleştiriler.....	15
Bürokrasinin Örgütsel Sorunları.....	16
Eğitim Yönetimi.....	17
Okul Yönetimi.....	19
Okulun Özellikleri.....	20
Okulda Bürokratik Yönetim.....	21
Tutum.....	31
Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları.....	32
Amaç ve Önem.....	34

Problem Cümlesi.....	36
Alt Problemler.....	36
Sayıtlılar.....	37
Sınırlılıklar	37
Tanımlar.....	37

BÖLÜM II

İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	39
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	53
Evren.....	54
Örnekleme.....	54
Veri Toplama Araçları.....	58
Okula İlişkin Tutum Ölçeği.....	59
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği.....	63
Verilerin Çözümlemesi.....	63

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	66
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	74
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	76
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	84

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	86
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	87
Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	88
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	90

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar.....	93
Öneriler.....	95
Uygulayıcı İçin Öneriler.....	95
Araştırmacı İçin Öneriler.....	96
Tartışma.....	96
KAYNAKÇA.....	100

EKLER

Veri Toplama Araçları.....	106
----------------------------	-----

ÇİZELGELER LİSTESİ	
Çizelge-1 Örneklem Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı	55
Çizelge-2 Örneklem Grubunun Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	55
Çizelge-3 Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	56
Çizelge-4 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	56
Çizelge-5 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	57
Çizelge-6 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı	57
Çizelge-7 Okula İlişkin Tutumun Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Çözümleme Sonuçları	59
Çizelge-8.A Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	60
Çizelge-8.B Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	61
Çizelge-8.C Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	62
Çizelge-8.D. Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları	63
Çizelge-9 Öğretmenlerin Okula İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	65
Çizelge-10 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T Testi Sonucu	68
Çizelge-11 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	69
Çizelge-12 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları (ANOVA)	69
Çizelge-13 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okula İlişkin Tutum Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	70
Çizelge-14 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri	70
Çizelge-15 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okula İlişkin Tutumlarının	

Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)	71
Çizelge-16 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okula İlişkin Tutum Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	71
Çizelge-17 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	72
Çizelge-18 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)	72
Çizelge-19 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	73
Çizelge-20 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)	73
Çizelge-21 Öğretmenlerin Bürokratik Sürece İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
Çizelge-22 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve T Testi Sonucu	78
Çizelge-23 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri	79
Çizelge-24 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları (ANOVA)	79
Çizelge-25 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Çizelge-26 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları (ANOVA)	80
Çizelge-27 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri	81
Çizelge-28 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)	82
Çizelge-29 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Puanlarının LSD Testi Sonuçları	82
Çizelge-30 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Soysa-Ekonomik Düzeyine	

Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri	83
Çizelge-31 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Soysa-Ekonomik Düzeyine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları	83
Çizelge-32 Öğretmenlerin Okullarına İlişkin Bürokratikleşme Düzeyi Algılarının Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları	85
Çizelge-33 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bürokratikleşme Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri	87
Çizelge-34 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bürokratikleşme Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)	88
Çizelge-35 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bürokratikleşme Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutum Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	88
Çizelge- 36 Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları İle Bürokrasiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	90

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi ile ilgili alanyazın incelenmekte, araştırmanın problemi ve alt problemleri verilmektedir. Araştırmanın problem durumu ortaya koyulurken öncelikle yönetim kavramı üzerinde durulmaktadır. Yönetim kavramının ortaya çıkış nedenleri ve yönetim ile ilgili yapılan farklı tanımlar üzerinde kısaca durulduktan sonra tarihsel gelişim sıralarına göre yönetim kuramları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma probleminin bir parçası olan bürokratik yönetim ise ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Öncelikle bürokrasi kuramının tarihsel gelişimi açıklanmakta sonra sırasıyla, Weber'in yetki türleri, bürokrasinin özellikleri, kurama getirilen eleştiriler ve bürokrasinin örgütsel sorunlarına yer verilmektedir. Ayrıca eğitim yönetimi ve okul yönetiminin özellikleri vurgulanmakta, ardından okullarda bürokratik yönetim vurgulanmaya çalışılmaktadır. Son olarak da tutum kavramı, tutumun özellikleri ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ele alınmıştır.

Problem Durumu

Yönetim Kavramı

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri insanlar kendi amaçlarını gerçekleştirmek için diğer insanların yardımına ihtiyaç duymuşlardır. Amacına ulaşmak için işbirliği yapan insan, üyesi bulunduğu grubun ortak ve düzenli bir

çalışma sonucunda ortaya koyduğu güç birliğinin ürünlerini alınca, düşündüklerini yapabilmek, dağınık ve değişik olanakları birleştirmek, bir uyum içinde ortak amaca varabilmek için bir koordinasyonun gerekli olduğuna inanmıştır. Böylece gerçekleştirilen güç birliği ile paralel olarak saptanan amaçlara yönelik çabaların sonuç alıncaya kadar düzenlemesi, kontrol edilmesi ve desteklenmesi gereği yönetim kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akat, 1984: 8).

Varoluşun her evresinde insan topluluk içinde yaşamakta, toplu yaşayırsa zorunlu ve kaçınılmaz olarak örgütlenmeyi ya da en azından yönlendirmeyi gerektirmektedir. Toplu çalışma örneklerine rastlanan ilk insanlardan beri insanlık tarihinin her evresinde insan ilişkilerinden doğmuş informal örgütlere ya da yazılı kurallarla belirlenmiş bir yapıdan oluşan formal örgütlere rastlanmaktadır (Fişek, 1979: 127).

Literatürde formal örgütle ilgili yapılmış çeşitli tanımlar yer almaktadır. Tanımlarda farklı ifadeler kullanılmış, farklı noktalar vurgulanmış olsa da bu tanımlar formal örgütlerin toplumsal varlıklar olmaları, belirli amaçlarının olması, ussal ve planlı girişimler olmaları, sürekliliğe sahip olmaları, ussal olarak eşgüdümelenen farklılaşmış işlevlerinin olması noktalarında birleşmektedirler. (Aydın, 2000: 13-14). Örgütler bir bireyin kendi başına gerçekleştiremeyeceği belli amaçlara ulaşabilmek için kurulurlar. Bu amaçlara ulaşmak örgüt içindeki bütün eylemlerin eşgüdümlemesi gerekmektedir. Ortak bir amaç doğrultusunda olan eylemler kendiliğinden eşgüdümlemez. Formal örgüt bir yapı olarak düşünülürse, yönetim bu yapının harekete geçirilme sürecidir (Aydın, 2000: 70).

Yönetimi tanımlayanların, yönetim biçimlerine ilişkin inançlarının değişik olması ve yönetilen örgütlerin amaçlarının birbirinden farklı olmasından dolayı yönetim değişik şekillerde tanımlanmaktadır (Başaran, 1989: 14). Binbaşıoğlu örgütün yapısını harekete geçiren yönetimi hem bir bilim hem de bir sanat olarak görmüştür. Yönetimi, örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve gereç gücünü, iyi bir eşgüdümleme -mevzuat ve yönetim ilkeleri çerçevesinde- en

etkili ve verimli bir şekilde çalıştırma bilimi ve sanatı olarak tanımlamıştır (Binbaşıoğlu, 1983: 23). Akat ise yönetimi işbirliği içinde bulunan bir grubu ortak bir amaca ya da amaçlar grubuna yöneltme süreci olarak tanımlayarak, yönetimin bir süreç olduğunu vurgulamıştır (Akat, 1984: 4). Herbert yönetimi daha geniş olarak ele almış; ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği eden kişi kümelerinin eylemlerinin yönetimi oluşturduğunu belirtmiştir (Herbert, 1983: 1). Başka bir tanıma göre ise yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için başlıca planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim süreçleri yoluyla tüm kaynakların eşgüdümlemesidir (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 4).

Yönetim tanımları. her ne kadar yönetimin biçimlerine ve örgütlerin amaçlarına göre değişik yapılırsa yapılsın, kimi öz öğelerde özdeşlik göstermektedir. Gross,(1964), Walton, (1969), ve Owens, (1981)'a göre elliye yakın yönetim tanımının ortaklaştıkları öğeler şunlardır:

1. Gerçekleştirilecek amaç ya da amaçların olması,
2. Bu amacı gerçekleştirecek insanların örgütlenmesi,
3. İşbölümü ile dağılan insan gücünün bütünleşmesi.

Bu üç öğeye göre “Yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip, eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir” şeklinde tanımlanabilir (Başaran, 1989: 14).

Yönetim bir süreç olduğu için, örgüt içinde ona yön veren birçok alt süreçte kapsar. Bu süreçler en küçük örgütten en büyük örgüte kadar temelde aynıdır; fakat niceliği değişiktir (Binbaşıoğlu, 1983: 30). Henri Fayol kitabında yönetim süreçlerini planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olarak sistematikleştirmiştir. Ancak Bursalıoğlu, Campbell ve Gregg'in görüşünü benimseyerek yönetim süreçlerini karar, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralamıştır (Bursalıoğlu, 2002: 80). Bu

öğelerin hiçbiri tek başına düşünülemez. Bu öğeler arasında organik bir ilişki vardır. Bir bütün olarak yönetim sürecini oluştururlar. Öğelerin hepsi aynı zamanda ve aynı etkinlikte yer alabilir (Aydın, 2000: 126).

Yönetimin Tarihçesi

Yönetim, insanların ihtiyaçlarını gidermek, maddi menfaatleri maksimize etmek amacıyla gelişmiştir (Massie, 1983: 29). En eski yönetim uygulamaları, toplum (kabile site devlet, vb.) yönetimi ve bununla yakından ilgi olmak üzere savunma örgütlerinde (ordu) meydana gelmiş, ekonomik çaba ve faaliyetlerdeki yönetsel uygulamalar daha sonra gelişmiştir (Tosun, 1984: 6).

Yönetim bilimine en önemli katkı M.Ö. 5000 yılında Sümerler tarafından ilk kez yazılı kayıtların tutulmasıyla başlamıştır. Günümüz yönetimlerinin temel ilkeleri olan planlama, örgütlenme ve kontrol gereksinmesi (M.Ö. 4000), yerinden yönetim, yönetimde dürüstlük (M.Ö. 2700), yazılı dilekçeyle başvurma ve danışman kullanma (M.Ö. 2000) Mısırlıların kayıtlarında görülmektedir (Kaya, 1991: 33). Eski Mısır ve Eski Çin kayıtlarında bürokratik devletlerin yönetimi ve örgütlenmesi hakkında bilgilere rastlanmakta, Atina Devleti'nin parlamentosuyla, adalet mekanizmasıyla ve memur yöneticileriyle bir bakıma yönetim fonksiyonlarına benzer bir çalışma düzenine sahip olduğu tarihte yer almaktadır. Roma devlet yönetiminde ise imparatorluğun önem derecelerine göre farklı bölgelere ayrıldığı, buralara atanan valilerin söz konusu önem derecelerine uygun yetkilerle donatıldığı ve bir bakıma örgüt ve hiyerarşik basamaklara benzer yetki ve sorumluluk dağıtımı yapıldığı görülmektedir (Akat, 1984: 9-10).

Batılı yazarlara göre Osmanlılar da başarılı örgütlenme ve yönetim eylemlerinde bulunmuşlardır. Farabi, Gazali ve Nizamülmülk yönetim alanında veya yönetime ilişkin olarak önemli eserler vermişlerdir (Bursalıoğlu, 1978: 3). Osmanlı'da devlet yönetiminde hiyerarşik bir otorite düzeni, bu otoriteyle orantılı olarak düzenlenmiş sorumluluk alanları bulunmaktadır. Üyelerinin her birinin ayrı

ayrı görevleri bulunmasına karşın, bir komite özelliği gösteren divan; devleti ilgilendiren tüm konularda söz sahibidir. Eyalet yöneticileri merkezden rasyonel usullere göre atanmışlardır (Akat, 1984: 10-12).

19. yüzyıl sonlarına kadar yönetim kavramına kuramcılardan fazla uygulamacılar katkı sağlamış, 20. yüzyıl başlarından itibaren ise yönetim kuramları ortaya atılmıştır.

Yönetim Kuramları

Yönetim bilimi üç döneme ayrılarak incelenmektedir. Bu dönemlerden genellikle yaklaşımlar olarak söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar; (1) yapıya ağırlık veren geleneksel ya da klasik yaklaşımlar, (2) insana ve yönetimin çevresiyle etkileşimine ağırlık veren davranışçı ve çevresel yaklaşımlar, (3) örgütü bir sistem olarak gören örgütsel ya da sistemci yaklaşımlar olarak adlandırılmaktadırlar. Henderson ise bu üç dönemi tez, antitez ve sentezci yaklaşımlar olarak tanımlamaktadır (Kaya, 1991: 51).

Bu kuramlar insan doğasıyla ilgili birtakım sayıtlılara dayanmaktadır. Klasik yönetim kuramında bu konuda kötümser bir görüş egemen iken; neoklasik kuramda iyimser bir görüş ağır basmaktadır. Sistemci yaklaşımlar ise bu konuda daha dengeli bir tutum benimsemektedir (Aydın, 2000: 70-117).

Klasik Örgüt Kuramı

Sanayi devriminden sonra daha önceleri elle ya da basit aletlerle yapılan işlerin birçoğu makinelerle yapılır hale gelmiştir. İnsani sorunların makineleşme ile birlikte hızla büyümesi daha çok örgütsel etkililik ve verimliliğin artırılmasına yönelmiş bulunan yönetsel tutum ve davranışların gelişmesine diğer bir ifadeyle klasik kuramın gelişmesine yol açmıştır (Eren, 1989: 10-11). İşin tüm aşamaları

üzerinde bilgi ve beceri sahibi olan ustalık sistemi yerini sadece üretimin belirli bir safhası hatta işlemin üzerinde uzmanlaşma olgusuna bırakmıştır.

Hicks ve Gullett'e göre klasik kuram daha çok örgütün yapısal yanı üzerinde durmaktadır. Klasik kurama göre formal örgüt "bireylerin birlikte çalıştıkları zaman oluşan ilişkiler, güç, hedefler, roller, etkinlikler, iletişim ve diğer etkenler yapısıdır (Aydın,2000: 87). Örgütlerde yetki ve sorumluluk karar verici olan en üst yöneticide toplanmaktadır. Örgütteki tüm işgörenlerin görevleri bellidir ve birbirine binişmemektedir. Her işgören sorumluluğuna denk yetkiye sahiptir. İşgörenler yaptıkları işte uzmanlaşmışlardır, en üst düzeyde edim gösterirler. Bir işgörene bir konuda yalnızca bir üst buyruk verir. Böylece aynı işi yapan görevlilere farklı emirlerin verilmesi engellenmektedir. Her üst işin niteliğine göre belli bir sayıda astı denetler. Katz ve Kahn, (1966), Luthans (1973)'e göre işgörenin görevlerini en iyi şekilde yapması için özendirilmesi gerekir. En iyi özendirme aracı ise paradır (Başaran, 1989: 60-61). Örgütlerde klasik yapı görev desteklemede güçlü, psikolojik desteklemede zayıftır (Davis, 1982 : 279).

Klasik örgüt kuramının gelişmesinde bilimsel yönetim, yönetim kuramı ve bürokrasi olarak adlandırılan üç düşünce akımı rol oynamaktadır. Birbirlerinden bağımsız gelişmiş olan üç düşünce akımı da örgütleri büyük ölçüde mekanik yapılar olarak algılamışlardır.

Neoklasik Örgüt Kuramı

Neoklasik örgüt kuramı insan ilişkileri yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır. Neoklasik kuramın ortaya çıkışında yatan bir dizi araştırma, örgütlerin sadece formal yapılar olmadığını, iş görenlerin inançlarının, tutum ve beklentilerinin örgütün verimliliği üzerinde etkisi olduğunu açıkça ortaya koymuş, klasik kurama bir tepki olarak insan ilişkileri yaklaşımının doğmasını sağlamıştır.

Bu yaklaşıma göre;

1. İnsanlar örgütle bütünleşmek ve üst düzey gereksimlerini burada doyumak isterler.
2. İnsan işi sevebilir. Bunun ortaya çıkması için yöneticinin teşviki gerekir. Fazla yakından denetim insanları sıkabilir.
3. İnsanlar doğal örgütün kurallarına formal örgütün kurallarından daha fazla uyma eğilimindedirler. Bu yüzden doğal örgüt biçimsel örgütün amaçlarına ulaşılmasında kullanılmalıdır.
4. İnsanlara işlerini yapabilecek kadar sorumluluk verilir sonuçları denetlenmelidir.
5. İnsanlar grup içinde yalnız olduklarından daha farklı davranırlar buna grup dinamiği denir.
6. Yönetilenler belli ölçüde kararlara katılırlar. Cezanın olumsuz yönlerinin giderilmesi daha maliyetli olduğu için çok zor durumda kalınmadıkça ceza kullanılmamalıdır (Akat, 1984: 27-28).

Sistem Yaklaşımı Örgüt Kuramı

Sistem yaklaşımı kuramı çağcıl örgüt kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Sistem yaklaşımı örgütün iç ve dış öğelerini, bu öğelerin birbirleriyle ilişkilerini ve etkileşimlerini inceleyerek örgüt ve yönetimsel sorunlara çözüm aramıştır. Çağcıl yaklaşıma göre yönetim; çevre, toplum, ve toplumdaki sayısız etkenden oluşan bir bütünün parçasıdır. Bu bütün sistem kavramı ile açıklanmaktadır (Kaya, 1991: 82-83).

Genel sistem teorisi 1951'de Ludwig von Bertalanffy tarafından ortaya atılmıştır. Genel anlamda sistem karmaşık ve bütünleşmiş parçaların bütünleşmiş bir topluluğudur (Bursalıoğlu 1978: 56). Her sistem alt sistemlerden oluştuğu gibi başka bir sisteminde alt sistemidir. Bir sistem olarak örgüt beş temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; girdi, süreç, çıktı, geridönüt ve çevredir. Yapıdan çok bu beş temel öğenin etkileşimi vurgulanmaktadır. Çağcıl kuram örgüt üyelerinin amaçlara ulaşmak için

bir araya geldiğini kabul etmekle beraber bu amacın tek bir amaç olacağını kabul etmemektedir (Aydın, 2000: 116).

Klasik örgüt kuramının gelişmesinde rol oynayan bilimsel yönetim, yönetim kuramı ve bürokrasi olarak adlandırılan üç düşünce akımının özellikleri aşağıda verilmektedir.

I. Bilimsel Yönetim

Öncüsü Frederich W. Taylor olan bilimsel yönetim kuramı iki önemli soruyu yanıtlamaya çalışmaktadır.

(1) Verimlilik nasıl artırılabilir?

(2) İşgörenler nasıl güdülendirilebilirler?

Taylorizm' e göre bu soruların cevabı başka bir ifadeyle yöneten-yönetilen arasında uzlaşmanın sağlanmasında en etkili yöntem "özendirici ödeme sistemi" dir (Aydın, 2000: 103). Taylor her işin parçalara ayrılabilmesini (işbölümü) ilkesini ileri sürmektedir. Her parçanın yapılışındaki verimliliğin ölçülüp daha verimli yapmak için yöntemler geliştirilmeli, uygun araçlar seçilmelidir (Kaya, 1991: 55-56). İşgörenlerin önceden belirlenmiş ilke ve kurallara uygun olarak seçilmesi, görevlerine uyumlarının sağlanması, işlerin nasıl yapılacağını en ince detaylarına kadar planlanması ile daha verimli bir örgüt elde edileceğini belirtmektedir (Başaran, 1989: 61-62).

Taylor, yönetimde insan ögesini, çevresinin etkisini ve örgütsel davranışın mekanik olmayan yönlerini yeterli derecede hesaba katmamaktadır. Bu durumun ortaya çıkardığı makine benzeri bir verimlilik anlayışı insanların işlerinde çok az doyum elde etmelerine neden olduğu için bilimsel yönetim kuramı eleştirilmektedir. Buna karşın bu ilkeler bugün pek çok kamu kuruluşunda uygulanmaktadır (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 13).

II. Yönetim Kuramı

Yönetim kuramının öncüsü Henri Fayol'dur. Gross'a göre Taylor ve Fayol'un düşüncelerindeki temel farklılık Taylor'un işçilerden beklediğini Fayol'un yöneticilerden beklemesidir (Bursalıoğlu, 1978: 17). Yönetim kuramının odak noktası uygulama ve uygulamanın geliştirilmesidir. Fayol bunun için örgüt yöneticisi ve örgüt birimlerinin başındaki yöneticilerin yapması gereken ilke ve kuralları açıklamıştır. Bu ilke ve kurallar: personele nesnel ve adil davranmaya çaba gösterme, iyi bir cezalandırma ve ödül sistemi kurma, örgütün genel amaç ve çıkarlarını, birimsel ya da kişisel amaç ve çıkarlardan üstün tutma, örgütte maddi ve manevi tüm üretim araçlarına etkin ve verimli olabilmeleri için bir yer tayin etme, personelin devamlılığını sağlama, düzenli ve dengeli bir iş verimini gerçekleştirme, öngörü ve girişim ruhuna sahip olma, tüm çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlama olarak özetlenebilir (Eren, 1989: 17-18).

Fayol ve bu kuramı inceleyen Mooney, Railey, Guilick, Graicunas, Urwick, insanı duygusuz bir araç ya da robot olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum kuramın davranışsal bir sorun kaynağı olmasına neden olmuş, kuramın başarıya ulaşmasını engellemiştir.

III: Bürokrasi

Bürokrasi ve Tarihsel Gelişimi

Bürokrasi üzerine yapılan çalışmalar iki yönde gelişmiştir. İlk olarak bürokrasi, iktidarın ve otoritenin merkezileşmesi, belli niteliklere sahip dairelerin kuruluşu, bunların fonksiyon ve otoritelerinin yürütülüş şekilleri ve bunları düzenleyen kuralların neler olduğu açısından incelenmektedir. Bu inceleme tarzı, bir örgüt yapısını ele alma olarak ortaya çıkmakta ve yönetim biliminde biçimsel (formal) yaklaşım terimi ile adlandırılmaktadır. İkinci yaklaşımda ise bürokrasi sosyolojik bir süreç olarak ele alınmakta, bürokrasinin sınıfsal niteliği, toplumsal değişim içindeki yeri, bürokratik davranış ve değerler gibi konular incelenmektedir (Şaylan, 1986: 22).

Bir örgüt ve yönetim biçimi (Aydın, 2000: 88) olan bürokrasi kelime anlamı olarak, Latince “burra” ve Yunanca “kratos” sözcüklerinden türetilmiştir. “Burra” masaları örtmekte kullanılan koyu renkli kumaş; “kratos” ise egemenlik, yönetim anlamına gelmektedir. Buna göre bürokrasi, masaların ya da büroların egemenliği olarak açıklanabilmektedir (Eryılmaz, 1993b: 2)

Modern kamu yönetimi bürokrasiyi incelemek için hareket noktası olarak Alman sosyal bilimci Max Weber’ in bürokrasi modelini seçmiştir (Eryılmaz, 1993a: 26). Bürokrasi Weber tarafından en etkili yönetsel örgüt biçimi olarak nitelendirilmektedir. Bürokrasinin temelinde insan örgütlerinin belli bir yapıya, düzene ve kararlılığa kavuşma isteğinin diğer bir değişle karışıklıktan ve kararsızlıktan kurtulma isteğinin yattığı vurgulanmaktadır (Aydın, 2000: 88). Bürokrasi farklı yazarlar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır.

Budak (1982)’ın aktardığına göre Loski bürokrasiyi, “sıradan vatandaşların özgürlüklerinin bir sistem dahiline kontrol edildiği bir süreç”; Herman, “resmi ellerle yönetimin tümü”; Shorp “profesyonel yöneticiler tarafından güç uygulaması”, Warnotteise “örgütteki resmi kişilerin artan etkileri olarak tanımlamışlardır. Büyük Lorraine (1986) sözlüğünde ise bürokrasi “ işlerin yürütülmesinde idarenin gücü ve etkisi” olarak tanımlanmıştır” (Öztürk, 2001: 2).

Bürokrasi olarak adlandırılmamış da olsa örgütler binlerce yıldan beri var olmuşlardır (Hicks ve Gullett, 1975: 125). Bu gün bildiğimiz anlamda kamu yönetiminin binlerce yıl önce Mezopotamya’da görüldüğü söylenebilir. Mezopotamya’da kurumlaşmış bir yönetim ya da önderlik yapısına rastlanmamış olmasına rağmen, toplum üyeleri arasında görev bölümü yapan biçimsel bir yönetim uygulaması bulunmaktadır. Daha sonraları (Ergun ve Polatoğlu, 1984 42). Eski Mısır, Çin ve Roma İmparatorluğunda ismi bürokrasi olmasa da gelişmiş bürokrasilere rastlanmaktadır (Hicks ve Gullett, 1975: 126).

Bürokrasi, yönetimle ilgili bir kavram olduğu için, ortaya çıkışı ve gelişimi Batı’daki idari siyasi kurumların evrimiyle paralellik gösterir. Bu kavramın batıda ortaya çıkışı 18. yüzyıla rastlar. Bürokrasi kavramının ilk olarak, 1745 yılında

Fransız iktisatçı Vincent da Gournay tarafından kullanıldığı belirtilir (Eryılmaz, 1993a:21).

Orta çağın sonlarında, henüz bürokrasi olarak isimlendirilmemekle beraber bir yönetim sistemi gelişmeye başlamıştır. Krallık otoritesinin güçlenmesi ve daimi gelir kaynaklarının bulunması matbaanın bulunması ve diğer teknik ilerlemelerin bu gelişmede önemli bir rolü olmuştur. Yeni gereksinimler yeni örgütlerin kurulmasını zorunlu kılarken, kurulmuş olan eski örgütler nüfus artışı, teknik gelişmeler gibi nedenlerle genişlemekte ve büyümektedir (Tortop ve diğer, 1993: 205-206).

Avrupa'da 18. yüzyılda Amerikan ve Fransız devrimlerinin gerçekleşmesinden sonra devlet anlayışı önemli sayılabilecek derecede değişmiştir. Devleti yönetmek için gerekli erk, yani bütün toplumu ilgilendiren otoriter kararlar verme gücü, tüm toplumun katıldığı seçimler sonucu seçilen üyelerden oluşan parlamentolara geçti. Böylece bu devrimler geleneksel güç dengesinde köklü bir değişime sebep oldular. Fransız devriminin düşünsel ürünlerinden "İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi", modern kamu hukukunun en temel esaslarından biri olan siyasal özgürlüğü sağlamakla kalmamış aynı zamanda ekonomik amaçların gerçekleştirilmesine de geniş bir serbestlik getirmiştir. Yurttaşlar devlet örgütünün bozuklukları ve yakınmalarını düzeltmek için yapılan etkinliklerde, kendi özdeksel çıkarlarının daha üst düzeye çıkarılmasını istemeye başlamışlardır.. Bu isteklere yanıt vermek zorunda kalan devlet, kamu örgütlerini geliştirmek ya da yeni örgütler kurmak zorunda kalmıştır. Böylece devlet bürokrasisi gelişmiştir (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 48-49). Avrupa'da 18. yüzyılda liberal ekonomi ile liberal siyasal görüş 19. yüzyılda ulusal devlet görüşü ile ulusçuluğun gelişmeye başlaması bürokrasiyi yönlendirmiştir (Başaran, 1989: 48).

Weber feodal yapıları toplumların siyasi örgütlenmelerinde de bürokrasinin var olduğunu belirtmektedir.

Freund'a göre modern toplumun ortaya çıkışıyla şu değişkenler bürokrasiyi etkilemeye ve nitelene başlamıştır. (a) işbölümü genişlemiş,

uzmanlık alanları belli olmuş; (b) işbölümünün genişlemesi sonucu toplumsal ilişkiler kişisel olmayan kanunlara ve kurallara göre düzenlenmeye başlamış; (c) belli amaçları gerçekleştirmek için iş bölümüne dayanan rasyonel hiyerarşi ve örgüt biçimleri ortaya çıkmış; örgütler içinde düzenli maaş ve terfi sistemleri kurulmuştur (Şaylan 1986:, 23).

Bürokrasinin tarihsel gelişimi göz önüne alındığında üç ayrı anlamda kullanıldığı görülmektedir. (1) **Devlet İdaresi:** Kamu yönetiminde egemen olan örgütle yönetsel işleri yöneten tüm görevlilere verilen ad. (2) **Yönetim ve Örgütlenme Biçimi:** İş bölümü, uzmanlaşma, örgütlenme, hiyerarşik bir yapı planlama çerçevesinde büyük grupların disiplinli bir biçimde yönetilmesidir. (3) **Kırtasiyecilik:** Bir örgütün gerçekleştirmekle görevli olduğu amacı unutup, körleşmesi, giderek artan ölçüde bir otorite ve mükemmelliğe erişmeğe çalışması, kuralların ve formalitelerin önem kazanması demektir (Ertekin, 1986: 73). Nitekim Türk Dil Kurumu da, bürokrasiye “kırtasiyecilik” anlamı vermektedir (Eryılmaz ve diğer, 1993b: 2).

Weber’e Göre Yetki Türleri

Weber’in örgüt incelemelerinin temelinde meşruluk kavramı bulunmaktadır. Bu kavram haklı bulunan yetkinin kabulünü belirtmektedir. Üç tip yetki üç tip yasallık üzerine dayanmaktadır (Bursalıoğlu, 1978: 19).

1. Geleneksel Yetki: Burada yönetim gücü geleneksel olarak bir ailenin elindedir. Bu aile soyludur ve belirli bir toplumu yönetmektedir (Eren, 1989: 19). Bu egemenlik tipinde gelenekler her şeyin üstündedir. Geleneksel egemenlik geçerliliğini her zaman sürdürmüş olan otoritenin meşru olduğu inancına dayanır. Önderler kendilerine miras yolu ile geçmiş olan kişisel otoritelerini kullanırlar. Yönetsel yapı kişisel ve keyfi bir yönetime olanak sağlar, ancak keyfilik ya da kişisellik gelenekler ile sınırlandırılmıştır (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 55-56).

2. **Karizmatik Yetki:** Kahramanlık, kutsallık, büyücülük ve benzer üstün kişisel beceri ve niteliklere dayanır. Karizmatik güce sahip kimse kendine inanan ve bağlanan kimselerden bir astlar grubu oluşturur. Karizmatik gücünü oluşturan nitelikleri değişmediği sürece yetkesi devam eder (Eren, 1989: 19). Böyle bir önderin yönetiminde önder her şeyin mutlak egemenidir ve her türlü etkinlik önderin kişisel isteklerinin bir ürünüdür. Bu yüzden bu tür yönetim tamamıyla önderin kişiliğine özgü özellikler gösterir, başka bir deyişle kişisel ve keyfi bir yönetimdir (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 55).

3. **Rasyonel Yetki:** Demokratik, akılcı ve yasal düzenlemelerin olduğu toplumlardaki yetki türüdür. Akılcı düzenlemeler ve bunların dayandığı yasal dayanak ve kurallara yöneticilerde dahil olmak üzere herkes uymak zorundadır (Eren, 1989: 19). Yasal egemenlikte yöneticiler yasal işlemlerle işbaşına gelirler. Bireyler yasalara uyarlar çünkü yasaların uygun bir işlem ile konulduklarına inanırlar. Weber'in bürokrasi kuramı da yasal egemenlik türüne uygun olarak oluşturulmuştur (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 56). Yasal ussal egemenlik keyfiliği, duygusallığı, olağanüstülüğü en aza indiren egemenlik ve yönetim türüdür. Bireysel nitelikleri tanımaz. Ortada birey yoktur, bireye yasanın verdiği tanım vardır. Yasalarda bireyi kendi tanımlamaları çerçevesinde görür, tanır ve bilir. Bireyin yasalara uyma zorunluluğu, emrin ancak yasalarca belirtilmiş bir alanda ve yine yasal olarak donatılmış yetkiliden gelmesi durumunda söz konusudur. Yetkilide yetkisini ancak yasaların gösterdiği kadar kullanabilir (Oktay, 1997: 35).

Bürokrasinin Özellikleri

Kökü tarihin binlerce yıl derinliğinde olan bürokrasi, Max Weber tarafından yeniden ele alınarak çağdaştırılmıştır (Başaran, 1989: 63). Weber'e göre bürokrasi, işbölümü, otorite hiyerarşisi, yazılı kurallar, yazışmaların ve faaliyetlerin dosyalanması, kişisellikten uzak, disipline olmuş bir yapı ve resmi pozisyonlardan oluşan bir örgüt biçimidir (Eryılmaz, 1997: 189). Geniş gruplar halinde birlikte çalışan insanlar belirli bir ölçeği aştıktan sonra ussal ilkelere göre örgütlenip

yönetilmektedirler. Başka bir deyişle bürokratik bir şekilde örgütlenmeleri gerekmektedir (Ergun ve Polatoğlu, 1984: 39).

Lunenburg ve Ornstein,' e göre Max Weber bürokrasiyi tanımlamamakta onun yerine bürokrasinin özelliklerini belirtmektedir. Bu özellikler:

1. Tüm işlerde çalışacak bireylerin yüksek derecede uzmanlaşması ve işleriyle ilgili olarak sorumluluk yüklenmelerine ilişkin bir işbölümü,
2. Tüm görevlerin yeterli ve somut kurallara dayandırıldığı ve böylece standart uygulamaların sağlandığı kurallar ve düzenlemeler,
3. En alttan en üste açık ve görülebilir hiyerarşik bir otorite yapısı,
4. Karar vermenin yansız olması ve ussallığın göstergesinin temeli sayılan nesnellik,
5. Yeterlilik esasına dayalı işe alma ve terfiler (Öztürk 2001: 8).

Hiyerarşik Bir Otorite Yapısı: Bürokraside her makamda yapılacak işler, ayrıntılı olarak belirlenmeli ve yazılmalıdır. Her makama gönderilecek yetki yazılı olarak gönderilmelidir. Makamların yetki ve sorumlulukları birbirine denk olmalıdır. Yetki en üst makamdan en alta doğru azaltılarak yapılmalıdır.

İşlevsel Uzmanlaşma: İşlerinde uzman olmayan makam sahipleri işlerini yeterli düzeyde yapamayarak örgüte zarar verirler. Bu yüzden her makama atanacak kişi makamın gerektirdiği uzmanlığa sahip olmalıdır.

Kural ve Düzenlemeler: Makamlarca yapılacak işler yazılı yönergelerle ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Örgütün ussallığı davranış kurallarının önceden belirlenmesini gerektirir. Böylece makam sahiplerinin örgütçe istenmeyen davranışları yapması engellenir. Aynı zamanda hizmet verdikleri kişiler arasında ayırım yapmadan yansız ve örgütün geleneklerine uygun davranması sağlanır.

Kayıt ve Dosyalar: Bürokraside her eylem, işlem ve etkinlik yazılı belgelere dayandırılır. Yazılı belgeler dosyalanarak saklanır. Bu belgeler, makam sahiplerinin

davranışlarındaki seçenekleri azaltmak ve güvenceye almak için gereklidir (Başaran,1989: 65).

Weber bu ilkelerin ussal karar vermeyi ve yönetsel etkinliği en üst düzeye çıkarmayı sağladığını belirtmektedir. “İşbölümünün sağladığı uzmanlaşma, teknik olarak doğru karar vermeyi olanaklı kılmakta, soyut kurallar tarafından yönetilen, disipline edilmiş, otorite hiyerarşisi tarafından eşgüdümlemiş kontrollü bir uygulama, ussal olarak örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlar” (Aydın, 2000: 90).

Bürokrasi bir kısmı uygulamada işlemeyen, bir kısımda Weber’in ağırlık verdiği verimle çelişkili görünen özelliklerinden dolayı eleştiriye uğramıştır (Kaya, 1991: 59).

Weber’e Getirilen Eleştiriler

1. Eleştirilerden ilki birbirine zıt görünen hiyerarşi ilkesi ile uzmanlığı nasıl bağdaştırdığıdır. Çünkü hiyerarşi disiplin, katılık ve üstlerin astlara egemen olmasını; uzmanlık ise işi bilmeyi gerektirmektedir. Ancak uzman hiyerarşik olarak en alt sırada olup, işi bilmeyen yöneticiden emir alma durumunda olabilmektedir.

2. Weber’ e getirilen ikinci eleştiri ise rasyonellik ve katılık arasındaki ilişkiden kaynaklı olarak örgüt yapısı ile örgüt görevleri arasındaki ilişkinin uyumsuz olabileceği durumudur (Çevik, 2004: 70-74). Bürokrasi aşırı şekilci olması, katılık ve değişmezliği ile yaratıcı insan davranışına aykırı düşmekte, örgütlerde esnekliği azaltmaktadır (Eren, 1989: 21).

3. Üçüncüsü; Weber’ in tanımladığı bürokrasi tipine tam olarak uyan bir örgütün bulunamayacağıdır. Çünkü Weber bürokrasiyi var olan tüm bürokrasilerin özelliğini taşımayan, hepsini temsil etmeyen “ideal tip” örgüt olarak ele almaktadır.

4. Dördüncüsü; Weber örgütleri formal yapıları, yasalar ve idari düzenlemelerle tanımlamakta, örgüt içindeki informal ilişkileri ve uygulamaları ihmal etmektedir. Oysaki örgütlerdeki bu informal ilişkiler ve uygulamalar, bazen

resmi ilişkilerden daha önemli ve güçlü hale gelebilmektedir (Eryılmaz, 1993a: 41-42).

5. Beşincisi; Weber bürokrasinin temel ilkelerinin örgüt için olumlu doğurguları üzerinde durmakta ancak olumsuz doğurgulardan bahsetmemektedir İşbölümü uzmanlık yaratsa bile can sıkıntısı da yaratabilmekte, nesnellik karar vermede ussallığı geliştirmekte ancak bu durumun örgütte yarattığı atmosfer moral düşmesine neden olabilmekte, otorite hiyerarşisi eşgüdümü arttırmakta ancak hiyerarşinin her düzeyinde iletişim tıkanmasına ya da engellenmesine yol açabilmekte, kural ve yönetmelikler süreklilik ve tekdüzeliği olanaklı kılarken amaç ve araçların yer değiştirmesine, katılığa neden olabilmekte meslek yönelimi işgöreni güdülemekte, örgüte bağlanmalarını ve daha çok çaba harcamalarını sağlamakta ancak yükselmenin başarı ve kıdeme dayalı olması uyum sorununu doğurmaktadır (Aydın, 2000: 91-93).

Bürokrasinin Örgütsel Sorunları

Bürokrasi bir örgüt bilimi olarak örgütsel (yapısal) ve işlemsel sorunlardan meydana gelmektedir. Bürokrasinin örgütsel sorunları dört başlık altında toplanabilmektedir.

1. Merkeziyetçilik
2. Örgütsel büyüme
3. Yönetimde gizlilik ve dışa kapalılık
4. Yönetimde tutuculuk

Merkeziyetçilik: Merkeziyetçilik, kamusal kaynakların ve yetkinin başkent örgütleri tarafından kullanılmasıdır. Yerel sorunların çözümü tamamen başkentteki bakanlıklara aktarılmaktadır. Taşra yönetim birimleri ise halkla merkezi yönetim arasındaki yazışmaları yürüten ve ilişkileri sağlayan aracı kurumlar olarak çalışmaktadırlar. Bu işleyiş düzeni, kırtasiyeciliği arttırmakta, işlemlerin uzamasını sağlamakta ve yönetimde verimsizliğin temel kaynağını oluşturmaktadır. Yönetimde yetki devri ve imza yetkisi aktarılması çok sınırlı düzeyde ve genellikle üst kademelerin kendi içinde uygulanan bir yönetim ilkesidir. Bu durum, üst düzey

yöneticilerinin zamanlarının çoğunu alt birimlerden gelen yazıları imzalamak ve onlara cevap yazmakla geçirmelerine neden olmaktadır. Aynı zamanda otoritenin hep üstlerde toplanması ve yetki devrinin azlığı astların her türlü konuyu üstlerine aktarması ve gelecek cevaba göre hareket etme eğiliminde olmalarına, sorumluk yüklenmekten kaçınmalarına neden olmaktadır.

Örgütsel Büyüme: Bir kamu kurumunun bütçe, personel sayısı, araç-gereç ve hizmet üniteleri bakımından kantitatif olarak gelişmesidir. Her kamu kurumu hizmetin kalitesini yükseltmekten çok, var olan örgütsel yapıyı, bütçe olanakları, personel sayısı, sosyal tesisler ve hizmet araçları bakımından büyütmek ve diğer kurumlarla bu alanlarda rekabet etmek için çalışır hale gelmektedir.

Yönetimde Gizlilik ve Dışa Kapalılık: Ülkemizde kamu bürokrasisi, yapı ve işleyiş bakımından “gizlilik” ve “resmi sır” esasına göre örgütlenmiştir. Yönetimde gizliliğin en önemli sebebi, yönetici ve memurların kendilerini kamuoyu ve halkın eleştirilerine karşı korumak istemeleridir. Yasalar, gizliliği ve resmi sır kavramını, memurların kendi amaçları doğrultusunda kullanmalarına olanak vermektedir. Neyin gizli ve neyin açık olması gerektiğine söz konusu kurumun yöneticisi ya da personeli karar vermektedir.

Yönetimde Tutuculuk: Yöneticilerin ve memurların öteden beri yapı geldikleri işlemleri ve alışkanlıkları yeni şartlara göre değerlendirmekten kaçınmaları, eski yapı ve uygulamalara sıkı bir şekilde bağlanmalarındır. Bu yüzden kamu kuruluşlarında yapılan reform çalışmaları istenilen sonuçları göstermez (Eryılmaz, 1993b: 21-29).

Eğitim Yönetimi

Eğitimin her düzey ve türünün genel ve kendine özgü bir çok işlevi bulunmaktadır. Eğitim ulusun kültürel mirasını oluşturan her şeyi kuşaktan kuşağa iletip, araştırmalar yoluyla var olan mirası zenginleştirerek ulusun bütünleşmesini sağlar. Bireylere ortak davranışlar ve değerler kazandırarak onları toplumla bütünleştirir; aynı zamanda da onlara gelecekteki toplumsal ve mesleki statülerini belirleyen farklılıkları kazandırır. Ekonomik kalkınmanın temel taşı olan gerekli sayı ve nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesi de eğitim ile sağlanmaktadır (Adem, 1997:

4-8). Weber'e göre eğitimin esas görevi, kişinin ileride toplumsal yapıda ulaşacağı yere ulaşması için kişileri ve grupları hazırlamaktır. Yani eğitim, kişilerin ve grupların, bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde ileride alacakları yere hazırlama çalışmalarıdır (Ergün, 1987: 6). Eğitim yönetimi de bu amaca hizmet etmelidir.

Bir ülkenin gelişmesi başta ekonomik büyüme olmak üzere her türlü toplumsal, siyasal, yönetsel gelişmeyi içermektedir. Bu gelişmelerin temelinde ise özgür bir toplumda demokratik yaşama bilinci uyandıran eğitim yatmaktadır (Kaya, 1991: 11-13). Simon'a göre eğitim kişiyi değiştirerek kendi kendini yönetme yeteneği, ortak amaçlar doğrultusunda bağımsız eylemlerde bulunma isteği oluşturur. Bu özelliklere sahip bireyler üyeleri oldukları örgütlerin gelişmesine katkıda bulunurlar (Kaya,1991: 14). Bugün en karlı yatırım olarak düşünülen eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için gerek bir bütün olarak sistemin gerekse sistemi oluşturan her bir kurumun yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim yönetimi toplumun eğitim gereksinmelerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir. Eğitim yönetiminin ilk amacı eğitim olanaklarını eğitimi gereksinen ve eğitim görmesi gereken her yurttaşın yararlanabileceği biçimde yaymaktır. Bu amaç T.C Anayasası'nda ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. İkinci amacı ise Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak, eğitimi geliştirerek daha nitelikli öğrenciler yetiştirmektir (.Başaran, 1994: 12-13). Eğitimin bu amaçları, eğitim yönetiminin diğer yönetimlerden onu ayıran bazı özelliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Campbell eğitim ve eğitim yönetiminin özellikleri ile ilgili aşağıdaki görüşleri ileri sürmektedir.

- Eğitimin doğrudan doğruya insanlarla ilgili bir hizmet olması yani insanlarda değişikliklerin oluşmasını sağlaması, eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmalara yol açabilir.

- Eğitim in insanlarda eleşt irel bir tutum gelişt irmesi çoğu kez eğitim örgütlerinin kurulu düzene karşı insanlar yetişt irmekle suçlanmasına neden olur.
- Eğitim örgütlerinin başarılarının yeterli olarak değerlendirilmesi güçtür. Çünkü eğitim politikaları öylesine soyuttur ki başarı ölçütleri gelişt irmekte kullanılamazlar.
- Eğitim onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan anne-babaların değer işik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değer işik baskılar altında bulunurlar.
- Öğretmenlerin yönetici kadar eğitime sahip olması yöneticilerin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını daraltır.
- Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesinde diğer kurumlardan farklı olarak her bir kurumun ülke çapına yayılmış olan bir sistemin parçası olma durumunun dikkate alınması gerekmektedir (Kaya, 1991: 45-46).

Aynı zamanda eğitim in yönünün belirlenmesi toplumsal kurumlar tarafından gerçekleştirilir. Bu durum tüm kurumların sorumluluklarının eğitimsel boyutunu paylaşan eğitim ile diğer toplumsal kurumlar arasında içten sürekli bir dayanışmayı ve işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemi girdilerini toplumdan aldığı gibi çıktılarını da toplumsal kurumlara verir (Aydın, 2000: 169-171).

Okul Yönetimi

Okul, eğitim sisteminin en kritik ve en etkili alt sistemidir (Yavuz, 2001: 1). Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Gürsel, 25003: 50). Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2002: 5). Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Bunun için okuldaki insan ve madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması gerekmektedir. Ancak her örgütün kendine özgü

özellikleri olduğu gibi okulları da diğer örgütlerden ayıran kendine özgü özellikleri vardır ve okul yönetiminde bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Okulun Özellikleri

1. Okulun üzerinde çalıştığı hammadde toplumdan gelen ve topluma giden insandır. Bu yüzden birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir.

2. Okulda birbirinden farklı değerler bulunmakta ve bu değerler birbiriyle çatışabilmektedir. Okulun başlıca görevi içinde ve dışında bulunan sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmek olduğuna göre okul yönetiminin görevi kamu yararına sadık kalarak bu değerleri uzlaştırmaktır.

3. Okul örgütünün ürününü değerlendirmek güçtür. Okulun amaçlarının karmaşık olması, insan davranışlarındaki değişikliklerin gözlenmesinin uzun zaman alması okulun değerlendirilmesini güçleştirmektedir.

4. Okul yaratılmış özel bir çevredir. Okulda çevresinde var olan ama istenmeyen kavram ve süreçlerin bulunmaması, olması istenenlerin ise yer alması gerekmektedir. Okul yönetimi çevre ile okul arasında bir köprü kurmalı ve bu köprüyü daima açık bulundurmalıdır.

5. Okul, çevresindeki formal ve informal örgütlerce yönlendirilir yada bu örgütlerden etkilenir. Okul çevre örgütlere insan kaynakları hazırlayan bir örgüttür ve okul ile bu örgütler arasında karşılıklı bir yön verme ve etkileşim söz konusudur. Okulun kaynak olarak diğer örgütlere hazırladığı insan bir süre sonra okul üzerinde söz ve etki sahibi olacaktır.

6. Düzenlenmiş gruplar okulun amaçlarını ve görevlerini kendi yararlarına araç etmeye çalışırlar. Bu grupların oluşturdukları eğitim politikaları birbirleriyle çatışabilir. Bu çatışma eğitim politikasına da yansımaktadır. Bu grupların başarılarında okulu bir araç olarak kullanmalarını engellemek için okul yöneticisinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

7. Okul kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Ancak bu konuda farklı görüşler bulunmaktadır. İlki okulun sosyal mirası aşulamakta olması, ikincisi ise sosyal düzende gerekli düzeltmelerin yapılmasına yardımcı olmasıdır.

8. Okul bürokratik bir kurumdur.

9. Okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Bu kişilik örgüt iklimindedir (Bursalıoğlu, 2002: 33-36).

Okul eğitimsel hedeflerin ve beklentilerin gerçekleştirilmesi yönünde öğrencilerin, öğretmenlerin, anne-babaların, okul yöneticilerinin etkileşim içinde oldukları ve gerek bu etkileşim gerekse de katılan üyeler açısından birinin diğerine benzemediği örgütlerdir (Yavuz, 2001: 11)

Okulda Bürokratik Yönetim

Okulun örgüt olarak özelliklerinden biri bürokratik bir örgüt olmasıdır. Eğitim örgütlerinde uygulanan yönetim biçimlerini dört başlık altında birleştirmek olanaklıdır. Bunlar otokratiklikten, demokratikliğe doğru yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimleridir. Okullarda bu yönetim biçimlerinden hiç biri tek başına görülmemektedir. Ancak içlerinden biri daha baskındır. Ülkemizde de yetkeci yönetim biçimi okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Başaran, 1994:144). Ancak Caldwell (1990), Cheng (1996); Karsten ve Meijer (1999)'a göre 1980'li yıllardan bu yana okul ile dış çevre arasında uyumu sağlamak ve bu uyumu iç yapıda da sürdürebilmek için okul yönetimlerinde reformlar hız kazanmıştır. Açıkgöz'e göre bu reformların yönü, giderek otoriter yaklaşımdan demokratik yaklaşıma, merkeziyetçilikten yerelliğe doğru olmaktadır (Yavuz 2001; 18). Reformların merkeziyetçilikten yerelliğe doğru gitmesinin nedeni merkeziyetçiliğin okul yönetimini ve okul yöneticilerini çeşitli yollardan etkilemesidir (Bursalıoğlu, 2002: 71).

Bray merkezden yönetimi, yönetim gücünü bir merkezde toplayarak, bu gücün kullanımını yetkilendirdiği elemanlar aracılığıyla kullanımını ifade eden ve

tüm bölgeler üzerinde büyük bir kontrolün sağlanması stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Merkezden yönetim, klasik yönetim anlayışının bir ürünü olarak bürokratik yönetim anlayışıyla benzer özellikler göstermektedir. Aşağıda merkezden yönetimin odak noktalarını belirleyen bir kaç özelliği verilmektedir.

- Dışardan denetim
- Amaçlarda bir örneklilik
- Amaçlara ulaşmada standart yöntem ve işlemler
- Basit ve değişmeyen eğitim ortamı
- Niceliğe önem verem eğitim
- Sıkı bürokratik işleyiş
- İnsanı, tembel, çıkarıcı, işi sevmeyen biri olarak görme
- Sadece belirlenen amaçları gerçekleştirmeye uğraşan yönetici
- Sadece emirleri alan ve uygulayan öğretmen
- Sunulan eğitim hizmetlerini alan okula yabancı veli
- Öğretimin hedefi, edilgen öğrenci (Yavuz, 2001: 25).

Lunga 'ya göre Weber'in bürokrasisi eğitimin amaçlarına ulaşabilmede hala en iyi organizasyon şeklidir. Ancak (Williams ve Blackstone, 1983, p.94) eğitimde bürokratik modelin avantajları olduğu gibi profesyonel çalışanların merkeziyetçiliklerinden dolayı eğitime uygulanmasında yaşanan güçlükler vardır (Bush, 1995: 37). Merkezden yönetimin yarattığı çelişik politika kararları, farklı iletişim engelleri, merkezden yönetimin aşırı eğilimleri, yetki sorumluluk dengesizlikleri okul yönetimini etkileyen etmenlerin başında gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 71).

Merkeziyetçiliğin yarattığı bu sorunlar okullarda yerinden yönetim anlayışının doğmasına neden olmuştur. Yerinden yönetim, yönetim ilkeleri doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlenen ve okulun tüm üyelerinin (yönetim kurulu üyeleri, müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler) katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan, merkezi yönetimden görece bağımsız sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır. Cadwell (1990),

Champman (1996), Cheng, (1996), Leithwood ve Menzies (1998) ve Aytaç (2000) okulda yerinden yönetim anlayışının özelliklerini vermektedirler. Bunlar;

- Okulda Yerinden Yönetim (OYY) insan ve örgütü birlikte düşünür. Örgütsel amaçlar ve yükümlülükler tanımlanmış olduğu sürece örgütsel yapı ile insan birlikte daha etkili olur. OYY insan etkeninin örgütsel etkililik üzerindeki önemini vurgulayarak insanların değerli bir örgütlenme kaynağı olduğunu, etkin katılımı sağlamak için insan kaynağını geliştirmenin okulun görevi olduğunu benimser.
- OYY yaklaşımında eşamaçlar ilkesi gereği birden çok amaç vardır ve bu amaçlara ulaşmada farklı yöntemlerin olabileceği düşünülür.
- OYY yaklaşımında okul, kendi kendini yönetme ilkesi içinde çalışır. Edilgen bir yürütme sisteminden kendini yöneten etkin bir sisteme dönüşü simgeler.
- OYY yaklaşımında okul, sorumluluk yüklenir. Eğitim sürecinde olası sorunları çözmeye etkindir ve gerekli kararı vermede insiyatif alınır.
- OYY yaklaşımında insan ilişkilerine önem verilir.
- OYY yaklaşımı açık yapısal sisteme sahiptir. Kuralları açık ve paylaşılr. Kişilerin rol ve sorumlulukları açık biçimde tanımlanmıştır.
- OYY yaklaşımında çalışanlar uzmanlık alanlarında yetkin kılınır. OYY yaklaşımında öğretmen değerlendirmeleri açık biçimde yapılır (Yavuz, 2001: 21-22).

OYY yaklaşımı ile okulların kendi özel koşullarına göre öğretim amaçlarını ve yönetim stratejilerini geliştirme, sorunlarını farketme ve çözüme, amaçlara ulaşmada belli temel politikalar üretme gibi yönetsel etkinliklerde başarılı olmaları beklenmektedir (Yavuz, 2001: 22). Eğitim örgütlerinde yerinden yönetim yaklaşımının ortaya çıkması geleneksel yönetim anlayışının olumsuzlukları sonucunda olmuştur. Ancak eğitim örgütlerinde merkezden yönetim anlayışı ve bürokratik yönetim baskınlığını sürdürmeye devam etmektedir.

Eğitim sisteminin yapıtaşları olan okullar belirli bir amaca yönelik formal örgütlerdir. Günlük yaşamda örgün olmayan, rastgele bir eğitim değildir. Gün, belirli devrelere bölünmekte ve bu devreler içerisinde zamanın kullanımı özel bir şekilde ayarlanmaktadır. Herkesin belirli bir zamanda belirli bir yerde olup belirli eylemlere katılıyor olması gerekmektedir (Tezcan, 1988: 303).

Okullarda bürokratik yapı kavramı Hall (1963) ve Punch (1965) tarafından tanımlanmaktadır. Punch (1965) hiyerarşinin, kuralların, prosedürlerin ve nesnellüğün okullardaki bürokratik yapının önemli boyutları olduğunu ortaya koymaktadır. Yani kontrolün merkezileşmesi (hiyerarşi) biçimsellik ve nesnellik okullarda bürokratik yapının 3 boyutudur (Gaziel and Weiss, 1989: 1).

Merkezileşmenin temelinde üstlerin kusursuz bir biçimde yerine getirilmesini istediği görevlerin yapılması için astlarına verdiği özgürlük alanı ile astların örgüt için çok önemli olan kararların alınmasında bu sürece katıldıkları alanın varlığı yatar (Gaziel and Weiss: 1989: 1-4). Ülkemizde kamu yönetimi merkeziyetçilik, egemen bir yönetim düzenidir. Okullarda kamu hizmeti veren örgütler olarak merkezi yönetim düzenine sahiptir. Yönetimsel kararların çoğu merkezi birimlerde alınmaktadır. Bu durum memurlara çok az girişim olanağı tanımakta dolayısıyla memurlar kendilerini üstlerinin isteklerine göre ayarlamak zorunda kalmaktadır (Ertekin, 1986: 73).

Okullardaki bürokratik yapının ikinci boyutu biçimseliktir. Toplumsal sistemlerde biçimsel rol kalıpları vardır ve bu kalıplar örgüt içinde işbölümünün olması, rollerin işlevsel özelleşmesi ile sonuçlanır. Böylece toplumsal örgütler, rolleri; başka gruplardan daha çok, gelenekçilik, kişisel yükümlülük ve karizma öğelerinden arınmış olarak kullanırlar (Katz ve Kohn, 1977: 53-54). Biçimsellik sadece çalışanların işlerini yaparken uymak zorunda olduğu kuralları ve prosedürleri değil, çalışanların gözlemlediği ve kural ihlallerinin kontrol edildiği seviyeyi belirtir (Gaziel and Weiss, 1989: 1-4). Biçimsellik okula öyle yerleşmiştir ki okul içinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ayrı ayrı yerleri, araç ve odaları vardır (Tezcan, 1988: 303).

Okullardaki bürokratik yapının üçüncü boyutu nesnelliktir. Toplumsal örgütler içindeki roller, emredilen veya standartlaştırılan eylem biçimlerini temsil ederler. Örgütün biçimsel yapısını oluşturan rol sistemi, içinde sistem mevkilerinin sahiplerinden beklenen karşılıklı bağımlı davranışları tanımlayan kuralların açıklıkla

oluşturulduğu ve bu kuralları uygulamak için yaptırımların uygulandığı, rol sahiplerinin kişiliklerinden ve rol ilişkisini engelleyecek özel her türlü duygusal bağlantıdan tümüyle arınmış bir sistemdir. Bireyin kendisinden beklenen görevi yerine getirmekten hoşlanıp hoşlanmamasının bir önemi yoktur (Katz ve Kohn, 1977: 53-54). Okullarda da öğretmenlerin ve yöneticilerin kurallarla belirlenen rol davranışları bulunmaktadır. Bu rol davranışları onların kişiliklerinden, kişisel istemlerinden değil buldukları mevkilerden kaynaklanmaktadır. Duygusal bağlantıdan uzak olan bu roller arası iletişimde kendilerinden beklenen görevi yerine getirmeyen öğretmenler ve yöneticilere çeşitli yaptırımlar uygulanır.

Abbot, okulların benimsediği bürokratik özelliklere örnek olarak bir liste sunmuştur. Bu listede yer alan özellikler aşağıda verilmektedir.

- Okul örgütü, işbölümü ve uzmanlaşma gereksiniminden doğrudan etkilenmektedir. Okulun birincil ve ikincil bölümlere ayrılması bunun göstergesidir. Yani eğitimsel ve yönetsel işlerin birbirinden ayrılması ile fen, matematik, müzik ve diğer bölümler ile rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışmanların birbirinden ayrılması gibi.

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

- Okul örgütü, yetkilerin sınırını kurallarla açık ve net olarak çizmektedir. Çalışanların davranışlarını kontrol altına almada kuralları kullanmak ve performans geliştirmek için belirli standartlar oluşturmaktadır.

- Okullar Weber'in nesnellik ilkesini yaygın bir biçimde uygulamaktadırlar. Kişisel olmayan ilişkiler büyük ölçüde genelleşmiş değerlere dayandırılmaktadır.

- Eğitim örgütlerindeki memuriyet, mesleki yeterlilik temeline dayanmaktadır. Atama ve yükselmeler kıdem ve başarıya göre yapılmaktadır. İşgörenler yaşam boyu iş güvencesi bulmakta ve emeklilik hakları garanti edilmektedir (Öztürk, 2001:15).

Bush'da, bürokrasinin temel özelliklerini ve bunların okullardaki uygulanışını şöyle belirtmektedir:

- Bürokrasi farklı konular arasında hiyerarşik bir otorite yapısı oluşturmaktadır. Bu yapıda komuta kademesindeki konularda bulunan bireylere yetkiler verilmektedir. Bu kişiler üstlerine karşı sorumludurlar. Okullarda da öğretmenler müdürlerine karşı sorumludurlar.

- İkinci özellik olarak, Weber'in bürokrasi modeli, örgütsel amaçların uyumunu vurgulamakta, yazılı amaçlar dışındaki okulun amaçları da genelde okul müdürleri tarafından belirlenmektedir ve okul çalışanları tarafından kabul edilmektedir.

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

- Dördüncüsü, bürokrasilerde karar ve davranışlar kişisel olmaktan çok yasa ve yönetmeliklere dayandırılmaktadır. Kurallar ise eylemlerde tekdüzeliği sağlamak ve otorite ile birlikte eşgüdümü olanaklı kılmaktadır. Aynı zamanda kurallar öğretmen davranışlarına rehberlik etmekte ve öğrenci dosyalarını düzenlemeyi sağlamaktadır.

- Beşinci olarak, bürokrasiler, ilişkilerde nesneliliği vurgulamaktadır. Bu karar vermede yansızlığı sağlamak ve bireyselliğin etkisini en aza indirmektedir. Okullar bu anlamda kişisel olmayan ilişkilere yönelmekte, öğrenci ve öğretmenler arasında bir mesafenin olmasını istemektedirler.

- Son olarak, bürokrasilerde memur alımı ve yükselmelerde liyakat esas alınmaktadır. Okullarda bu özelliği göstermektedirler (Öztürk, 2001:15).

Bİdwell'e göre okul hiyerarşik bir sıralamanın, tümüyle hukuksal olarak ifade edilmiş iletişim kalıplarının, yetki kalıplarının, işlevsel işbölümünün bulunduğu bürokratik bir örgüttür. Bu bürokratik örgütün yapısı çalışanların rol yapısına göre bir piramide benzetilebilir. Müdür, bu piramide benzeyen rol hiyerarşisinin en

üstünde bulunmaktadır. Müdürün rolü, uzlaştırıcı ve arabulucu olmaktır. Bu yüzden okulun iç ve dış ilişkilerini düzenler. Bu rol özellikle okullarda değişimin hızlandığı ve bunalımın hakim olduğu dönemlerde önem kazanmaktadır. Öğretmenler ise terfi, ceza ödül gibi konularda müdüre bağılıdır, ödüllendirilmeleri başarıya değil yıllara ve kıdeme göre yapılmaktadır. Devlet memuru oldukları için kendileri ile ilgili konularda karara katılamamaktadırlar. Yönetimin örgütlenmesi konusunda da söz sahibi değillerdir. Bu yüzden yönetici ile ilişkileri formaldır. Okullarda çoğunluğu oluşturan öğrenciler bu çoğunluğa rağmen okul hiyerarşinin en alt basamağında yer almaktadırlar ve söz hakları bulunmamaktadır (Tezcan,1988: 309-311). Okuldaki rol yapısı bize hangi makamda yer alan kişilerin kimlere karşı sorumlu olduğu, en geniş yetkinin hangi makama ait olduğu gibi örgütteki işleyiş hakkında genel bir bilgi vermektedir.

Okul örgütlerini de etkileyen bürokrasi kuramı örgütlerde rol yapısını gösteren bu tarz biçimsel açıklamalara önem vermekle beraber bu biçimsel kalıplar okulların işleyişi konusunda yanıltıcı olabilmektedirler. Örgüt şemaları aynı olan iki okul birbirlerinden farklı işleyişler gösterebilmektedir. Çünkü yetkiyi kademelendiren piramit örgüt şemaları, yetkinin gerçek dağılımını göstermeyebilir. Şemalar var olan yetkiyi gösterir ama bu yetkinin ne derece kullanıldığı şemalardan anlaşılabilir. Okul müdürünün şemada kendisine tanınan yetkiyi ne derece kullandığını göstermez. Aynı zamanda aynı işi yapan kişilerin etkileme güçleri de birbirinden farklı olabilir. Farklı çevrelerde çalışan iki okul müdürünün bağlı buldukları amiri etkileme güçleri farklıdır. Hatta aynı okul içinde müdürden fazla etki sahibi olan müdür yardımcısı ya da öğretmenlerde bulunabilmektedir (Bursalıoğlu, 1978: 26).

Bürokratik bir kurumda hiyerarşi dikey, işbölümü ise yatay işlevsel farklılaşmayı ifade etmektedir. Hiyerarşinin üst basamaklarından alt basamaklara inildikçe verilen kararlar genelden özele, soyuttan somuta doğru sıralanmaktadır. Genel yöneticilerden uygulayıcılara doğru inildikçe ilke ve karar geliştirme faaliyetleri azalmakta, buna karşılık uygulama faaliyetleri artmaktadır. Bu bakımdan

hiyerarşi dikey bir iş bölümüdür (Heper, 1973: 53). Eğitim kurumlarında da bakanlık, milli eğitim müdürlükleri ve okullar arasında dikey bir hiyerarşi bulunmakta, milli eğitim müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar ise kendi aralarında aynı hiyerarşik düzeyde bulunmaktadır. Okullarda da öğretmenler arasında branşlarından kaynaklı bir işbölümü yani yatay işlevsel farklılaşma müdür ve öğretmenler arasında ise dikey bir hiyerarşi bulunmaktadır.

Okul hiyerarşisinin en üstünde bulunan müdürler okulda en geniş yetkiye sahip kişilerdir. Bu durum müdürlerin karar vermesine; hiyerarşik sıralamada daha alt basamakta olan öğretmenlerin karar vermekte sınırlanmasına neden olmaktadır (Kidd, 1967: 4-6). Bu yönetme biçiminde yönetme yetkisinin dayanağı daha çok yasalar ve makamdır. Yönetici, astlarının üstünde uzmanlık yetkisine sahiptir yani en iyi bilendir. Karar vermek yöneticinin uygulamak ise astların görevidir (Başaran, 1994: 144-145). Okullarda kişi ya da grupların bir yana itilmesi problemleri azaltmaktan çok artırmaktadır. Bürokratik yetki ve görevlerin dayalı olduğu rasyonellik kavramı da eleştiriye açıktır. Meyer'e göre formal örgüt yapısı rasyonelliğin ya da rasyonel aktivitelerin ifadesidir. Yasallığın örgütlerde var olması için rasyonelliğin 3 boyutunun göz önüne çıkması gerekir. Birincisi amaçlar açık ve ölçülebilir olmalı ikincisi organizasyonlar yönetim yapılarını geliştirmeliler ve ikna edici açıklamalar verebilen prosedürleri amaçlara ulaşmada kullanmalıdırlar. Üçüncü olarak ise örgütler kontrol altında olan yasal kaynaklara inanmalıdırlar (Sergiovanni ve Starratt, 1993: 41-42). Ancak oluların amaçlarına ulaşip ulaşmadığının tespit edilmesi hem uzun zaman almakta hem de kolay olmamaktadır. Bununla beraber kurallara ve düzenlemelere olan katı bağlılık çoğu zaman kurallara uymanın amaca ulaşmakta bir araç olmaktan çok amaç olmasına neden olmaktadır.

Weber'in bürokrasi kuramına göre tüm bürokratik örgütlerde olduğu gibi okullarda da kararların kaynağı kural ve düzenlemelerdir. Problemlerin çözümünde verilen kararlar için yönetici üstlerine başvurmakta, kuralları uygulamakta ya da düzenlemeler yapmaktadırlar. Okullarda kararların alınmasında kural ve düzenlemelere olan katı bağlılık monotonluğun oluşmasına neden olabilmektedir

(Kidd, 1967: 4-6). Okulun yönetim biçiminin bağlı olduğu bakanlığın yönetim biçiminden ayrı bir nitelik göstermesi elbetteki olanaksızdır. Ancak bir okul müdürü, ülkeye ve bakanlığa egemen olan yönetim biçiminin sınırlarını aşmamak koşuluyla, kendi görüşüne göre yönetim biçiminde genele uymayan yönetim uygulamaları yapabilmekte (Başaran 1994: 143), kural ve düzenlemeleri yorumlayabilmektedir. Bazı durumlarda yöneticinin kendisinde kurallar koyabilmektedir. Bir sorunun çözümünde var olan kurallar içerisinde kendisine yardım edecek bir kural yok ise o zaman duruma uygun kurallar belirler. Okullar büyüdükçe karşılaşılan problemlerin artması, kural ve düzenlemelere duyulan güven ihtiyacını attırmaktadır (Kidd, 1967: 4-6).

Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan, 2001: 397-398). Balcı'ya göre okulların çevrelerindeki değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmesi onların öğrenen örgütler olarak örgütlenmelerini gerektirmektedir. Böylece sistem içinde bütünün parçaları yönetmesi ve yönlendirmesi şeklindeki geleneksel anlayış yerini bütünün parçaları olduğu gibi parçalarında bütünü yönetme ve yöneltmesine bırakacaktır. Çağdaş okul ne tam bir mekanik-bürokratik yapılanmak ne de tam bir "gevşek yapılanmak" durumundadır. Okulda her şeyi bir kurala prosedüre bağlamak, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün olmamaktadır (Balcı, 2004: 109-119). Ancak eğitim örgütlerinin bürokratik kurumlar olması onların diğer kurumlara göre daha yavaş değişimleri ve değişime daha az açık olmaları sonucunu doğurmaktadır. Bu yüzdendir ki okullar hızla gelişen bir kültürün parçası olan öğrencilerin isteklerinin gerçekleşmesini sağlamakta güçlük çekmektedirler (Tezcan, 1988: 420-421).

John Cubb ve Tery Moe (1990)'e göre bürokratik yönetim okuldaki demokratik ortamın doğal bir sonucudur. Ancak okul performansını olumsuz

etkilemektedir. Bürokratik yönetim öğretmenlerin eğitim sorunlarına yeni çözümler getirmelerini engellemekte; bu durum okullarda performans düşüklüğüne neden olmaktadır. Bu fikrin altında yöneticilerin okul problemlerini anlayamadıkları yatmaktadır. Eğitim daha çok öğretmen öğrenci ilişkisine dayanmaktadır. Yöneticiler ise öğretimin temel işlerine çok az etki etmektedirler. Bu yüzden öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarını belirlemede öğretmenlere oranla dezavantajlıdır (Bohte, 2001: 92). Bürokrasi dolaylı olarak okul performansını etkilemektedir. Çünkü bürokrasi öğrencilerden çok okul müdürlerine odaklıdır. Okulun kurumlaşmasında heterojen ve karmaşık çalışma çevresi nedeniyle farklı istekler oluşmaktadır. Çoğunlukla çelişkili olan bu isteklerin üstesinden gelmek için eğitimde bürokrasi artmaktadır. Eğitim ağır bir hiyerarşinin, rol kuşatmasının olduğu katı bir sistem haline gelmektedir. Bu durum öğretmenler ve yöneticiler arasında bir mesafe oluşmasına neden olmaktadır (Smith ve Larimer , 2004: 729).

Ronald G. Corwin eğitimde büyüklük, maliyet, merkezileşme, uzmanlaşma, departmanlaşma ve standartlaşmayı incelemiş, bu incelemenin sonucunda bu değişkenlerin eğitim sisteminde gittikçe artan bürokratikleşmeyi yönetmekte olduğu ve öğretimde öğretmenlerin problemlerine sebep oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenler okullarda standartlaşmanın ilkelerine mi uymaları gerektiği yoksa öğrencilerin bireysel beklentilerini mi karşılamaları gerektiği konusunda ikileme düşmekte ve bir seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bunun yanında öğretmenler çalışma ortamları olan sınıflarda yalnızdırlar. Bu durum öğretmenlere otoritelerinin derecesini kendileri belirleme fırsatı verse de öğretmen kararları okul kural ve düzenlemelerinden etkilenmektedir. (Prigmore, 1968: 5-9).

Bürokratik yönetimde biçimsel haberleşmenin büyük bir çoğunluğu yazılıdır. Ancak memurlar kendilerine verilen bilgi tarzından memnun görünmemekte ve görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için gereken bütün verilere sahip olmadıklarından yakınmaktadırlar (Bernard, 1971: 202-203). Bu durum eğitim örgütleri içinde geçerlidir. Eğitim örgütleri için alınan kararlar merkez birimlerde alınmakta, alınan kararlar yazılı olarak uygulayıcılar olan öğretmenlere

bildirilmektedir. Ülkemizde bir çok okul gelişimi çalışması bu bilgi akışının yarattığı olumsuzluklarında etkisiyle istenilen başarıyı gösterememektedir.

Eğitim sistemimizde öğretmen ve yöneticilerin istihdam edilmesinde belirli diplomaların elde edilmesini, belirli unvanlara sahip olunmasını, belirli süre şartlarına ve kadro gereklerine uyulmasını yeterli sayan biçimsel kriterler esas alınmaktadır. Bu durum kalite odaklı yönetim anlayışının gerektirdiği, performansa, beceri geliştirmeye, işlevselliğe, etkenliğe, motivasyona ve ödüllendirmeye dayalı kamu yönetiminin alt yapısının gereklerini karşılamaktan uzaktır. Yasanın sağladığı memnuniyet güvencesi kişilerin biçimsel gereklilikleri yerine getirmeyi, hedefleri gerçekleştirmekten daha önemli saymasına neden olmaktadır (Saran, 2004: 262-263).

Tutum

Tutum günlük yaşamda sık sık kullandığımız bir kavramdır. Bireyin herhangi bir olaya ya da objeye ilişkin tutumları onların gösterebilecekleri olası davranışlar için belirleyici etmenlerdir. İnceoğlu (1993: 15) tutumu “tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” olarak ifade etmektedir. Smith’in tutuma ilişkin tanımlaması ise “bir bireye affedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” şeklindedir. Tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığını ve o bireye affedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz demek ki tutu gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988: 84).Allport (1967: 11-14) tutumu, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, bireyin ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu olarak ifade etmektedir.

Tutumların üç bileşeni vardır. merkezi bileşeni bir nesne ile görelî olarak devamlı bir “duygu”dur. “Bilişsel” bileşen bireyin tutumun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir tutumun inanç yönü ile duygu yönü karşılıklı olarak birbirini etkilerler. Son olarak “davranışsal” bileşen, duygu ve kaniya uyum olarak hareket etme eğilimidir. İnsanlar her zaman çeşitli nedenlerle duygularına uyum bir şekilde davranmazlar, ancak duygularına uygun hareket etme eğilimi vardır (Morgan, 1988,: 363-364).

Kağıtçıbaşı (1999: 106) tutumlarla ilgili olarak bazı özellikler sıralamıştır:

1.Tutumlar doğuştan gelmez sonradan yaşanarak kazanılır. Tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

2.Tutumlar geçici değildirler belirli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3.Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını, öğrenme sürecinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasını kolaylaştırırlar.

4.İnsan-obje ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.

5.Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6.Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlarda vardır.

7.Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8.Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tavşancıl'a (2002 : 81) göre insanlar belirli tutumlarla doğmakta, gözlem, operant, tepkisel koşullanma ve bilişsel öğrenme olarak sayabileceğimiz farklı yollarla edinilmekte ve sosyal deneyimlerle şekillenmektedir. Davidoff (1987: 569) insanların sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen tutumların değişime direnç gösterme eğiliminde olduğunu fakat bu dirence rağmen yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe tutumların değiştiğini öne sürmektedir. Görüldüğü üzere tutum fikirden daha derin ve daha zor değiştirilebilir. Şunu da açıkça belirtmek gerekir ki tutum daima olumlu ya da olumsuz bir biçimde ifade edilir.

Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları

Kamu kurumlarında çalışan memurların tutumlarından bahsederken memurun bulunduğu gruba karşı olan tutumları yani teşkilata ve bir meslek sınıfına ait olma zihniyeti ve hizmetin amaçlarına karşı olan tutumları olmak üzere iki çeşit tutumdan bahsedilebilir.(Bernard, 1971: 170 171). Öğretmenlerin tutumlarını da

onların okula ve mesleklerine olan tutumları ile okulun amaçlarına ilişkin tutumları olarak inceleyebiliriz. Ancak bu tutumlar birbirlerinden bağımsız değildirler. Örgüt amaçlarına karşı olumlu tutuma sahip olmayan öğretmenlerin amaçların gerçekleşmesinde bir araç olan okul ve mesleklerine karşıda olumlu tutum beslemesi düşünülemez. Ancak tutumların olumsuz olması davranışlarında olumsuz olacağı, tutumların olumlu olması davranışlarında olumlu olacağı anlamına gelmez. Çünkü tutumlar davranışların oluşmasında önemli bir etken olmasına rağmen bu etkenlerden yalnızca biridir. Öğretmenlerin okulda gösterdikleri davranışlarda onların tutumlarının tam yansımaları değildir. Yinede öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum sahibi olmaları için gerekli koşulların sağlanması, okulun amaçlarına ulaşması için gerekli olan davranışları göstermeleri açısından önem taşımaktadır.

Okullar öğretmenlerin günlerinin önemli bir kısmını geçirdikleri çalışma ortamlarıdır. Bu yüzden okula karşı tutumları onların mesleklerine ve okul amaçlarına karşı olan tutumlarının şekillenmesinde yer sahibidir. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları okul ikliminden, öğretmenlerin okuldan sağladıkları mesleki ve bireysel doyumdan, okulun öğretmenler için çekiciliğinden, okuldaki formal ve infomal iletişimden, okul yönetiminden etkilenmektedir.

Okul iklimi okulu yansıtan bir kimliktir. Okulu diğer kurumlardan ayırıp okulun çalışanlarının davranışları belirler. Okullarda saygının olması, müdür ile öğretmenler ve öğretmenler ile öğretmenler arasında işbirliğinin bulunması okulda açık bir iklim bulunduğunun göstergesiyken, öğretmenler ve müdürün duyarsız ve ilgisiz davranışlarda bulunması kapalı okul ikliminin özellikleridir. Açık iklim özelliklerine sahip olan okullarda öğretmenler buldukları kurumda çalışıyor olmaktan daha çok zevk alırlar, kendilerini daha rahat ifade ederler, okulu benimserler, okula adanmışlık düzeyleri artar. başka bir deyişle okula ilişkin olumlu tutuma sahip olurlar. Kapalı iklim ise öğretmenlerin okulda kendilerini mutsuz hissetmelerine, sorumluluktan kaçınmalarına neden olur.

Okullarda öğretmenlerden beklenen, görevlerini yerine getirmeleridir. Buna karşılık öğretmenlerde okuldan bireysel ve mesleki anlamda doyum elde etmek

isterler. Okulda kendilerini güvende hissediyor olmaları, saygı görmeleri, kendilerini okula ait hissetmeleri, kendilerini gerçekleştirebiliyor olmaları ve mesleklerinde özerklik sahibi olup, kendilerini göstermelerine olanak sağlanması onların okula ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için önemlidir.

Okullarda yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ve öğretmenlerin kendi aralarındaki formal ve informal iletişimin doğru bir şekilde gerçekleşmesi bireylerin birbirlerini anlamasını, tanımlarını, kendilerinden beklenen rolleri kavramalarını sağlar. Öğretmenlerin kendilerinden beklenenleri net bir şekilde bilememeleri, okulda informal gruplardan hiç birinde kabul görmemeleri çalışma ortamlarında olumsuz bir atmosferin oluşmasına neden olur ki; bu durum öğretmenlerin kendilerini okul ortamında huzursuz hissetmelerine yol açabilir. Bu duyguya sahip öğretmenler okula ilişkin olumsuz tutumlara sahiptirler.

Tüm bu etkenler sonucunda şekillenen öğretmen tutumları, okulun etkililiğinin artmasını belirlemektedir. Mesleklerini gereğince yerine getirmek isteyen öğretmenlerin bu duyguları okulla ilgili olumlu tutumları ile beraber öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında etkili bir rol oynamasını sağlar. Örgütsel adanmışlığın yeterli düzeyde olması ancak örgüte duyulan tutumun olumlu olması ile gerçekleşir. Okulda buldukları zamanlarda tedirgin olan, okulun sahip olduğu özelliklerden hoşnutsuz olan, okulu benimseyemeyen öğretmenlerin bu koşullar altında verimli olabilmeleri olanaklı görünmemektedir. Bu durumda okul yöneticileri iyi birer gözlemci olmalı ve okullarında öğretmenlerin tutumlarını olumsuz olarak etkileyen etmenleri değiştirebilmeli ve onları olumlu olarak etkileyenlerin ise sürekliliğini sağlayabilmelidir.

Amaç ve Önem

Bu araştırma ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşmeye ilişkin görüşleri ile okullarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sorusuna cevap aramaktadır.

Bu sorunun cevaplanması eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü okullar eğitim sistemini oluşturan alt sistemlerdir ve okulların amaçlarına ulaşması eğitim sisteminin başarılı olması anlamına gelmektedir. Ancak örgütlerin başarılı olması onların amaçlarına uygun bir şekilde yapılandırılmalarını gerektirmektedir. Bu yapının harekete geçirilme süreci ise yönetim olarak tanımlanmaktadır. Bugüne kadar yönetim ile ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlardan her birinin verimliliği artırıcı yönleri olduğu gibi, eleştiri alan özellikleri de bulunmaktadır.

Okullar klasik kurama yön veren düşünce akımlarından biri olan bürokratik yönetimin özelliklerini taşımaktadırlar. Okullarda bürokrasinin işbölümü ve uzmanlaşma, otorite hiyerarşisi, kural ve düzenlemelere bağlılık, nesnellik, atama ve yükselmelerin kıdeme ve çalışma süresine göre yapılması ilkeleri görülmektedir. Bu ilkeler örgütlerde ussal karar verilmesine ve yönetsel etkililiğin en üst düzeye çıkmasına neden olsa da (Aydın, 2000: 90) bürokrasinin işlemsel ve yapısal özelliklerinden kaynaklı olumsuzlukları bürokrasinin rasyonel olarak işlemesini engellemektedir (Eryılmaz, 1997 202). Bürokratik yönetim, örgütlerde kuralların amaçların yerini almasına, can sıkıntısına, moral düşmesine, katılığa ve monotonluğa neden olabilmektedir (Aydın, 2000: 90). Bürokrasinin örgütlerde yarattığı bu olumsuzluklardan okulun üyesi olan tüm bireyler çeşitli şekillerde etkilenmektedirler. Özellikle insan davranışlarının belirleyicilerinden olan tutumların bu ilkelerden nasıl etkilendiklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü okulun üyelerinin okula ilişkin tutumları onların amaçlara ulaşmada harcayacakları çabanın bir göstergesidir.

Bu araştırmada da okulun çalışanları olarak öğretmenlerin okul bürokrasisi ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu saptamak, onların tutumlarına bürokratik ilkelerin etki edip etmediği belirlenerek sorunların çözümüne öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Buradan elde edilen sonuçlar eğitim yöneticileri için yol gösterici olacaktır. Yöneticiler böylece bürokratik ilkelerin okulda sonuçlarını kestirebilecekler, ilkelerin işlevsel sonuçlarını nasıl arttırabilecekleri, ve olumsuz sonuçlarını nasıl azaltabilecekleri konusunda fikir sahibi olacaklardır. Hoy ve

Miskel'e göre önemli olan bürokratik özelliklerin hangi koşullarda işlevsel olduklarının ve hangi koşullara olumsuz sonuçlar yarattıklarının bilinmesidir (Aydın, 2000: 93).

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşmeye ilişkin görüşleri ile okullarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

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

- 1) Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları nedir?
- 2) Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları onların;
 - (a) Cinsiyetlerine,
 - (b) Mesleki kıdemlerine,
 - (c) Branşlarına,
 - (d) Çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine,
 - (e) Çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin görüşleri nedir?
- 4) Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri onların;
 - (a) Cinsiyetlerine,
 - (b) Mesleki kıdemlerine,
 - (c) Branşlarına,
 - (d) Çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine,
 - (e) Çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre okullarındaki bürokratikleşme düzeyi nedir?

6) Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları bürokratikleşme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7) Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile

- (a) Otorite hiyerarşisi,
- (b) Kural ve düzenlemeler,
- (c) Nesnellik,
- (d) Prosedürel özellikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

1. Öğretmenler her iki ölçekte de yer alan maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. Uygulamada kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına uygundur.

Sınırlılıklar

1. Araştırman İzmir İli Buca ilçesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma, M.E.B. bağlı resmi gündüzlü ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

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

Tutum (attitude): Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi (İnceoğlu, 1993)

BÖLÜM II

İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Bu bölümde bürokrasi ve tutum ile ilgili yurt dışında ve yurt inde yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar

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

- Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımları açısından lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yönetim yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir, yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde, bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık var mıdır?

- Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda karar verme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerinde bazı değişkenlere ve yönetim yönelimlerine göre anlamlı farklılık var mıdır? Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri kendilerinin okulda karar verme davranışını etkilemekte midir?

Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde bulunan 73’ü genel, 18’İ Anadolu Lisesi olmak üzere 91 lisede çalışmakta olan 4165 lise öğretmeni ile bu liselerde çalışmakta olan 91 müdür ve 250 müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetle verilmektedir.

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

- Hem lise yöneticileri hem de lise öğretmenleri kendileri için Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını “Pek Çok” düzeyde önemli olarak değerlendirmektedirler. Lise yöneticileri Merkezden Yönetim yaklaşımını “Orta Düzeyde Önemli”, lise öğretmenleri “Az” düzeyde önemli olarak değerlendirmektedirler.

- Lise yöneticileri okulda öğretmenleri kararlara “Çok” düzeyde kattıklarını, “Pek Çok” düzeyde katmak istediklerini, lise öğretmenleri ise okulda kararlara “Az” düzeyde katıldıklarını, “Çok” düzeyde katılmak istediklerini belirtmektedirler.

- Hem lise yöneticileri hem de lise öğretmenleri Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ve Merkezden Yönetim yaklaşımına ilişkin görüşlerinde ve karara katma-katılma durumu ile karara katma-katılma isteği görüşlerinde bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı düzeylerde farklı görüş içindedirler.

- Lise yöneticileri ile öğretmenleri okulda karar katma-katılma durumu ve karara katma-katılma isteği boyutlarında öğretim konulu kararlar üzerinde ortak görüşü paylaşmaktadırlar.

- Lise yöneticilerinin yönetim yönelimleri, kendilerinin okulda öğretmenleri karara katma durumu ve karara katma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemezken, lise öğretmenlerinin yönetim yönelimleri, kendilerinin okulda karara katılma durumu ve karara katılma isteğine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

- Yönetim yönelimi Okulda Yerinden Yönetim olan lise öğretmenleri, okulda karara katılma durumu ve karara katılma isteği boyutlarında yönetim yönelimi Merkezden Yönetim yönelimli olan lise öğretmenlerine göre daha istekli ve katılımcı oldukları görüşündedirler.

Öztürk (2001), “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri,” adlı doktora tezinde ,ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme ve kendi stres düzeyine ilişkin algılarını saptayıp, bu algılara bazı değişkenlere göre betimlemiştir.

Araştırmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılında İzmir il sınırları içerisinde bulunan 73 genel, 22 kız meslek, 19 endüstri meslek, 19 ticaret meslek ve 11 imam hatip lisesi ile 18 özel lise ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıda özetlenmektedir.

- Öğretmenler okulları genelde düşük ve orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak görmektedir.
- Bürokrasinin boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. okullardaki bürokrasi bu boyutlarla üniter bir yapı görüntüsü vermektedir.
- Öğretmenlerin kendi stres düzeyleri ile okullardaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle okulların bürokratikleşme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin stres düzeyleri düşmektedir.

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

- Okullarda işlerin bürokratik olarak yürütülmesi okul gelişimi açısından okul müdürlerinin %50,9’u tarafından olumsuz, % 9,1 tarafından çok olumsuz % 27,9’u tarafından olumlu olarak bulunmuş, müdürlerin % 10,3.ü ise okul gelişimini etkilemediğini belirtmiştir.
- Okul müdürlerinin % 47,3’ü kırtasiye ilerinin okul gelişimini olumlu, % 34’1 i olumsuz, % 6,1’i çok olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.
- Okul müdürlerinin %57,9,’u aşırı bürokrasi ve rutin ilerin doyumlarını olumsuz, % 18,2’si çok olumsuz yönde etkilediğini, % 8,8 ‘i olumlu yönde etkilediğini belirtirken, % 14,8’i bürokrasi ve rutin ilerin doyumlarını etkilemediğini belirtmiştir.
- Okul müdürlerinin % 61,3’ü karar yetkilerinin bakanlık merkez örgütünde toplanmasının kız meslek ve teknik liselerin gelişimini olumsuz, % 21,1’i olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Müdürlerin % 10’u ise etkilemediği yönünde görüş belirtirken, %6’sı çok olumsuz, % 1,5’i ise çok olumlu seçeneği işaretlemiştir (Öztürk, 2001: 36).

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

Araştırma sonuçları kısaca şöyledir.

Türk, siyasal sistemi, çevrenin beklentilerini yerine getirebilecek kamu hizmetlerinin üretmede yetersiz olup, bunun sonucunda aracı kullanma, rüşvetin artması ortaya çıkmakta ve bir yandan yetersiz diğer yandan yozlaşan yönetimin çevre saygınlığı giderek azalmaktadır. Bu durum ise meşruiyet tartışmalarına zemin hazırlamaktadır (Öztürk, 2001: 37).

Tutum İle İlgili Araştırmalar

Yavuz (2003) çalışmasında üniversite çalışanlarının mesleki tutumları ile kamu emekçileri sendikalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir’de bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü’nde çalışmakta olan 207 akademik personel ile 161 destek personelden oluşan 368 kişi oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmektedir.

- Mesleki tutuma ilişkin verilen özelliklere akademik personel çok, destek personel orta düzeyde katılmaktadır.
- Hem akademik personelin hem de destek personelin çalışma koşulları ve mesleki doyumlarına ilişkin tutumları, meslek tutumu genel ortalamasının altındadır.
- Akademik personel kendi meslek formasyonunu yeterli algılamakta, destek personel yetersiz olarak algılamaktadır. Akademik personelin % 65’i üst düzeyde (olumlu), ve % 30’u alt düzeyde (olumsuz) mesleki tutuma sahipken, destek personelin % 34’ ü üst düzeyde(olumlu), % 65’i alt düzeyde (olumsuz) mesleki tutuma sahiptir.
- Üniversite çalışanlarının Kamu Emekçileri sendikalarına üye olup olmamaları, mesleki tutumları için ayırıcı bir etken değildir.
- Akademik personelin mesleki tutumları, Kamu Emekçileri sendikalarını değerlendirmelerine önemli bir etken değilken, destek personel için çok önemli bir etkidir.

- Destek personelin kamu emekçileri sendikalarına olan onların mesleki etiğe verdikleri önem ve mesleki doyumları ile ilişkilidir. Mesleki etiği önemsedikçe ve mesleki doyumunu arttıkça sendikaları daha olumlu olarak değerlendirmektedirler.

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

- Okul türleri açısından öğretmenlerin mesleki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

- Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, toplam hizmet ve okul hizmet süresi değişkenleri açısından mesleki tutumlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

- Branş değişkeni açısından mesleki tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Sırası ile olumlu tutum düzeyinden olumsuz doğru branşlar şöyledir; Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Mesleki Eğitim, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimleri, Yabancı Diller ve Diğer Branşlar.

- Her iki okul türünde de öğretmenlerin mesleki tutum düzeyleri “yüksek”, “orta” ve “düşük” dereceleri arasında birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Kız Meslek Liselerinde öğretmenlerin % 30,9’u “yüksek”, % 36,5’i “orta”, % 31,9’u “düşük tutum düzeyine sahipken; genel lise öğretmenlerinin % 31,5’i “yüksek”, % 40,9 ‘u “orta” ve % 27,6 ‘sı “düşük” tutum düzeyine sahiptir.

- Öğretmenlerin yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında meslek tutum düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- Kız Meslek Liselerinde; “orta” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenler “yüksek” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenlere oranla Okul Merkezli Yönetim yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.

- Genel Liselerde; “yüksek” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenler “orta” ve “düşük” düzeyde mesleki tutuma sahip öğretmenlere oranla Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımını daha çok benimsemektedirler.

• Mesleki tutum alt boyutları ile yönetim yönelimleri alt boyutları arasındaki ilişki;

○ Kız Meslek Liselerinde genel mesleki tutum düzeyleri ile Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı “demokratiklik” alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunurken; Genel Liselerde Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ile Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı ile “üyeler” “öğretim” ve “demokratiklik” alt boyutlarında pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.

○ Kız Meslek Liselerinde “Mesleki Formasyon” mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ve Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı “üyeler” alt boyutu arasında pozitif yönde bir farklılaşma bulunurken; Genel Liselerde yalnızca Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “üyeler” alt boyutunda pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.

○ Kız meslek Liselerinde “İletişim Becerileri” mesleki tutum alt boyutu ile yönetim yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; Genel Liselerde, Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı ile Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “yapı” “öğretim” ve “demokratiklik ve Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı“üyeler” boyutlarında pozitif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır

○ Kız meslek Liselerinde “Mesleki Doyum” mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “üyeler” Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı “demokratiklik” alt boyutunda negatif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır. Genel Liselerde, bu mesleki tutum alt boyutu ile yönetim yönelimleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

○ Kız meslek Liselerinde mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Yönetim Merkezden yaklaşımı ile Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı“yapı” “öğretim” ve “demokratiklik alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunmakta iken; Genel Liselerde, bu mesleki tutum alt boyutu ile Okulda Merkezden Yönetim yaklaşımı ve Okulda Yerinden Yönetim yaklaşımı “öğretim” alt boyutu arasında negatif yönde bir farklılaşma bulunmaktadır.

Şahin, (2005) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev

yapan öğretmenlerin mesleki tutumları ile kendi okullarındaki okul iklimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeyi ve bu belirlemeye dayanarak da öğretmenlerin mesleki tutumlarının, okul örgütü içindeki yerini saptayabilme ve okul iklimi geliştirebilme yollarını açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evreninin İzmir İlinin merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulunda görev yapan 13117 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine çalışmakta oldukları okullardaki hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Kadın öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, erkek öğretmenlere göre daha üst düzeydedir.

- Öğretmenlerin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri, toplam hizmet sürelerine, çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine, yaşlarına, öğretmenliğe esas öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyetle göre farklılaşmamaktadır. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Kadın öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri, erkek öğretmenlere göre daha üst düzeydedir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, % 31,6 'sı yüksek, % 38,2'si orta ve % 30,2 'si düşük mesleki tutuma sahiptir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutum düzeyleri farklılık göstermektedir.. ilköğretim öğretmenlerinin % 31' i üst, % 38'İ orta ve % 3,' uda alt düzeyde mesleki tutuma sahiptirler.

- Araştırma sonuçları, her üç ilköğretim okulu öğretmeninden birinin mesleğine ilişkin olarak olumsuz bir tutum içinde olduğunu göstermektedir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutuma ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, kendi okullarının okul iklimine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutum alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile okul iklimi alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında da aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutum alt boyutlarından “ mesleki formasyon”, “mesleki etik”, “çalışma koşulları”, “mesleki doyum” alt boyutuna ilişkin görüşleri olumsuz yönde arttıkça, öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından “demokratiklik ve karara katılma, örgütsel görüntü, iletişim ve insan ilişkileri” alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar

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

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

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

- Yaygın şekilde kabul edilen bürokratik model gerçekte yoktur ve bürokrasinin boyutları aynı düzeyde gerçekleşmemektedir (Öztürk, 2001: 42).

Punch, “Okullardaki Bürokratik Yapı: Yeniden Tanımlanması Ve Ölçülmesi” adlı çalışmasında “bürokratik yapı” kavramının açıklanmasına ilişkin deneysel çözümlenmeleri, kavramları yeniden tanımlayıp, ölçme biçimlerini belirleyecek seçenekler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

- “Örgütsel Envanter”, uzmanlaşma ve teknik yeterlik boyutlarının diğerlerine göre daha az tatmin edici olmasına karşın, örgütsel bürokratikleşmeyi ölçmek için uygundur.

- Okullarda bürokratik yapı, yalnızca otorite hiyerarşisi, kurallar prosedürel özellikler ve nesnellik boyutlarıyla homojen olarak kavramlaştırılabilir.

- Uzmanlaşma teknik yeterlik boyutlarını içeren bir yapı iki faktördür ve tek bir kavram değildir.

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

- İşe yabancılaşma düzeyi, okulun merkezileşme derecesi ile doğrudan etkileşerek değişecektir.

- Görülen, dışa vurulan ilişkilere yabancılaşma, okulun merkezileşme düzeyiyle değişecektir.

- Öğretmenin işe yabancılaşma düzeyi, okul örgütünün biçimsellik düzeyiyle doğrudan etkileşerek değişecektir.

- Öğretmenin görünen, dışa vurulan ilişkilere yabancılaşma düzeyi, okul örgütünün biçimsellik düzeyiyle doğrudan etkileşerek değişecektir.

Çalışmanın örneklemini, öğrenci sayısının 200 ile 800 arasında değiştiği 31 ilköğretim okulundaki 520 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

- Araştırmanın hipotezlerinde yer almamasına karşın, büyük okulların daha merkezîyetçi bir yapı içerdikleri,

- Kontrolün merkezileşmesinin ve biçimselliğin, öğretmenlerin yabancılaşması ile ilgili olduğu hipotezi gerçekleştirmiştir.

- Merkezileşme, iş sınıflamasına oranla, kural gözlemiyle daha kuvvetli bir korelasyon göstermektedir. Merkezileşme aynı zamanda görülen ilişkilere

yabancılaşmaya oranla, işe yabancılaşma konusunda daha güçlü korelasyon oluşturmuştur.

- Okul örgütleri, yüksek düzeyde işe yabancılaşma ve dışa vurulan davranışlarda memnuniyetsizlik sonuçları veren hiyerarşik düzenlemelere bel bağlamışlardır.

- Biçimselliğin her iki özelliği de öğretmenlerin işe yabancılaşmasında etkilidir.

- Okullardaki bürokratik boyutlar işe yabancılaşmanın her iki türüyle de pozitif yönde bir ilişki içinde iken, kontrol alanı ile ölçülen öğretmenlerin kişiliği, yabancılaşmanın bu iki türüyle negatif bir ilişki göstermiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen üç temel bulgu şöyle özetlenebilir.

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

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

- Biçimselliğe oranla daha az bir etkiye sahip olan merkezileşmenin öğretmen yabancılaşmasında önemli bir faktör olduğu saptanmıştır (Öztürk, 2001: 42).

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

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

Araştırmanın örneklemini kuruluştaki üretim işçileri, gözetimciler, bakım işçileri ve yöneticiler oluşturmaktadır. Yönetim grubunda, genel düzenleme planlama ve satışlarla ilgili bir müdür, üretimden

Sorumlu bir müdür yardımcısı, makine-bina bakımından sorumlu bir teknik uzman ve işgören yönetimiyle ilgili bir denetmen olmak üzere dört kişi vardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir:

- Çatışma durumlarını özünde bir çeşit erk savaşı vardır..
- Hiyerarşide yer alanların çatışmayı önleyici güçleri yoktur.
- Örgütlerde yöneticilerin, çatışmaya girmelerini gerekli kılan hatta bu durumu ödüllendiren garip bir güç, saygınlık ve görev karışımı vardır(Öztürk, 2001: 45).

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

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

Bu formülasyonda, otorite hiyerarşisi, yönetici personel ve işe göre farklılaştırılmış ödüller formal örgütün bürokratik öğelerini şekillendirirken,

sınırlanan hedefler, performansın önemi, bölünmüş katılım ve tamamlayıcı ödüller formal örgütün rasyonel öğeleri olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyledir:

- Bürokratik grupta bulunan öğeler birbiriyle, rasyonel öğeler de birbirleriyle olumlu ilişkiler göstermektedir ve iki grup arasında olumlu bir ilişki yoktur.

- Bürokratikleşme derecesiyle rasyonelleşme derecesi birbirinden göreceli olarak bağımsızdır ve aslında grupların birbiriyle ters olma eğilimi vardır (Öztürk, 2001: 42).

Kidd (1967), “Okul Bürokrasisi İle İlgili Olarak Okul Müdürlerinin İnanç Sistemleri ne Kural Yönlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma” adlı doktora tezinde araştırmasını gerçekleştirdiği okullarda öğretmenler tarafından algılanan bürokrasinin hangi düzeyde algılandığını ve bu algının okul müdürlerinin belirli davranışlarından etkilenip etkilenmediğinin ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

Araştırma örneklemini ortaöğretim okullarında çalışan 565 öğretmen ve 12 okul müdürü ile, ilköğretim okullarında çalışan 557 öğretmen ve 34 okul müdür oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler şöyle özetlenebilir.

- Açık inanç sistemlerine sahip yöneticiler daha az kural yönelimli olmaya eğilimli iken kapalı inanç sistemine sahip yöneticiler daha fazla kural yönelimli olmaya eğilimlidirler. açık inanç sistemine sahi olan;; müdürlerin karar vermekte kurallara olan güveleri ne daha azdır, bede bireysel kaygıları daha fazladır.

- Okullarda öğretmenler tarafından algılanan bürokrasinin müdürlerinin inanç sistemleri ve kural yönelimlerinden etkilenmediği bulunmuştur.

- Okullardaki bürokratik normlar okuldan okula değişmektedir. Ancak bunların müdürlerin inanç sistemleri ve kural yönelimleri ile ilişkisi bulunmamaktadır.

- İlköğretim müdürleri ile ortaöğretim müdürlerinin inanç sistemleri ya da kural yönelimleri arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

Prigmore (1968), çalışmasında ortaöğretim okullarındaki bürokratik yapı içinde öğrenci beklentilerini karşılamadaki öğretmen yeteneklerinin öğretmenden öğretmene çeşitlilik göstermesinin nedenlerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırmanın örneklemini Oklahama'da bulunan liselerde çalışan 55 öğretmen ve 880 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmektedir.

- Kurallara sıkı bağlı olduğunu düşünen öğrenmeler müdürlerinin daha kuralcı olduğunu algılama eğilimlidirler, kurallara daha az bağlı olduğunu düşünen öğretmenler ise müdürlerinin daha da az kuralcı olduğunu düşünmektedirler.
- Kurallara bağlılığın öğrencilerinin beklentisini karşılama üzerinde etkisi ya çok az yada hiç yok çıkmıştır. Bununla birlikte, kişiler arası ilişkiler ve örgüt etkililiği arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu iki boyutta daha az kuralcı olan öğretmenlerin öğrencilerinin beklentilerini karşılamada daha başarılı oldukları görülmektedir.
- Müdürlerini düşük düzeyde kuralcı olduğunu düşünen öğretmenler öğrencilerinin beklentilerini karşılamada daha başarılıdır.
- Örgütün baskısını daha az hisseden öğretmenler öğrencilerinin beklentilerini daha yüksek boyutta karşılayabilmektedir.

“Bohte (2001), “Yerel Seviyede Okul Bürokrasisi ve Öğrenci Performansı” adlı çalışmasında Amerikan eğitim sistemindeki başlıca tartışma konusu olan bürokrasinin eğitim performansını şekillendirmesi üzerinde çalışmaktadır. Amerikan eğitim sisteminde. okul yandaşları eğitimdeki bürokrasilerin devlet okullarında dramatik seviyede başarısızlık getirdiğini düşünürlerken, diğer bir görüş eğitim bürokrasisinin bir çok problemi ortadan kaldırdığı ve öğretmenleri sadece öğretmeye odaklandığı için yararlı olduğu yönündedir. Bu çalışmada öğrenci performansındaki bürokrasi etkisiyle ilgili bu iki iddiayı incelemektedir.

Araştırmanın sonuçları aşağıda kısaca özetlenmektedir.

- Değişik modellerden toplanan bulgular bürokrasi (hem merkez, hem de kampüs yönetimi seviyesindeki) ve öğrenci performansı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bürokrasinin tüm seviyelerdeki öğrencilerin temelde

okuma, aritmetik, ve yazma sınavlarında oluşan geeme notlarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Smith ve Larimer (2004) “Karmaşık Bir İlişki: Bürokrasi ve Okul Performansı” adlı araştırmalarında bürokrasi ve eğitim politikalarında sıkça rapor edilen okul bürokrasisi ve okul performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda kısaca özetlenmektedir.

- Düşk gelir ve azınlık olma ile düşk geeme notları devamsızlık ve okulu bırakma arasında pozitif bir ilişkinin olduğu
- Eğitim harcamaları ile geeme notu ve devam oranı arasında da pozitif bir ilişki okul bırakmayla ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler konularında bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli araştırmalarından genel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelleri çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Burada, genel tarama modelleri ile örnekleyici taramaları olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır: (Karasar, 2004: 77). Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004: 79).

Araştırmada öğretmenlerin görev aldıkları okullardaki bürokrasi düzeyine ilişkin algıları ve okullarına ilişkin tutumları saptanıp, bu algı ve tutumların bazı değişkenlere göre betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma için gerekli veriler bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarından elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul bürokrasisine ilişkin algıları ve okullarına ilişkin tutumları bağımlı, cinsiyet, mesleki kıdem, buldukları okuldaki çalışma süreleri, branşları ve çalıştıkları okulların soysa-ekonomik düzeyi bağımsız değişken

olarak ele alınmıştır. Ancak öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları ile okullarındaki bürokratikleşme düzeyi arasındaki ilişki incelenirken öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları bağımlı, okullarındaki bürokratikleşme düzeyi ise bağımsız değişken olarak, öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenirken okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutları olan otorite, kural ve düzenlemeler, nesnellik, prosedürel özellikler bağımsız, öğretmenlerin okula ilişkin tutum ise bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.

Evren

Bu araştırmanın evreni 2005-2006 öğretim yılında İzmir İli Buca İlçe Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Bu ilköğretim okullarında toplam 1780 öğretmen bulunmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, oranlı küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Küme örnekleme evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemedir (Karasar,2004: 112).

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken İlköğretim Denetmenlerinin görüşlerine başvurularak Buca İlçe Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı okulların sosyo-ekonomik düzeyleri belirlenmiştir. Bu görüşlere göre Buca' da bulunan 43 ilköğretim okulundan 11'inin alt sosyo-ekonomik düzeyde, 25'inin orta sosyo-ekonomik düzeyde, 7' sinin ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre Buca' da bulunan ilköğretim okullarının %26'sı alt sosyo- ekonomik düzeyde, %58'i orta sosyo-ekonomik düzeyde ve %16'sı üst sosyo-ekonomik düzeydedir. Araştırmanın evrenini oluşturan 1780 öğretmenden %20' ([1780/100].20)si olan 356'sına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan örnekleme alınacak öğretmen sayıları şöyle belirlenmiştir:

Alt Sosyo-ekonomik düzeydeki okullar; $[356/100].26 = 93$

Orta Sosyo-ekonomik düzeydeki okullar; $[356/100].58 = 206$

Üst Sosyo-ekonomik düzeydeki okullar; $[356/100].16 = 57$

Örnekleme oluşturacak 356 kişinin belirlenmesinde tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan öğretmenlere ölçekler ulaştırılmıştır. Geri dönen anketler içinden bazıları çeşitli nedenlerle geçersiz sayılmış, 374 anket ise değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin okullara göre dağılımı çizelge 6'da verilmiştir. Aşağıda çizelgelerde örneklem ile ilgili bulgular verilmektedir.

Örneklem grubun oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge-1 Örneklem Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	242	64,7
Erkek	132	35,3
Toplam	374	100

Çizelgede incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin %64,7'sinin kadın, % 35,3'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Örneklem grubun oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Çizelge-2'de verilmektedir.

Çizelge-2 Örneklem Grubunun Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	79	21,1
6-10 yıl	99	26,5
11-15 yıl	65	17,4
16-20 yıl	54	14,4
21 yıl ve üstü	77	20,6
Toplam	374	100

Çizelge incelendiğinde örneklem grubunun %21,1'inin 1 ile 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, %26,5'inin 6 ile 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, %26,5'inin 6 ile 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, %17,4' ünün 11 ile 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, %14,4' ünün 16 ile 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ve %20,6'sının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Örneklem grubun oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Çizelge-3'te verilmektedir.

Çizelge-3 Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	n	%
Sınıf Öğretmenliği	203	54,3
Sosyal Bilimler Öğrt.	71	19,0
Fen- Matematik Bilimleri Öğrt.	49	13,1
Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar Öğrt.	51	13,6
Toplam	374	100

Çizelgedeki veriler incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin %54,3'ünün sınıf öğretmenlerinden, %19'unun sosyal bilimler öğretmenlerinden, %13,1'inin fen- matematik bilimleri öğretmenlerinden ve %13,6'sının beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenliğinden oluştuğu görülmektedir.

Örneklem grubun oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki sürelerine göre dağılımı Çizelge-4'te verilmektedir.

Çizelge-4 Örneklem Grubunun çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine Göre Dağılımı

Okullardaki hizmet süreleri	n	%
1-3 yıl	179	47,9
4-6 yıl	77	20,6
7-9 yıl	45	12,0
10-12 yıl	36	9,6
13 yıl ve üstü	37	9,9
Toplam	374	100

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunun %47,9'unun çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri 1 ile 3 yıl arasında, %20,6'sının çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri 4 ile 6 yıl arasında, %12'sinin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri 7 ile 9 yıl arasında, %9,6'sının çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri 10 ile 12 yıl arasında, %9,9'unun ise çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri 13 yıl ve üstüdür.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı Çizelge-5'te verilmektedir.

Çizelge-5 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Sosyo-ekonomik Düzey	Öğretmen	%
Düşük sosyo-ekonomik düzey	91	24,3
Orta sosyo-ekonomik düzey	233	62,3
Yüksek sosyo-ekonomik düzey	50	13,4
Toplam	374	100

Çizelgede görüldüğü gibi örnekleme yer alan öğretmenlerin %24,3'ü sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda, %62,3'ü orta sosyo-ekonomik düzeyde okullarda ve % 13,4' ü sosyo ekonomik düzeyi yüksek okullarda çalışmaktadır.

Örneklem grubunun çalıştıkları okullara göre dağılımı Çizelge 6'da verilmektedir.

Çizelge-6 Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımı

Çalışılan Okul	N	n	%
Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeyde Olanlar			
Müşerref-Mahmut Tınas İlköğretim Okulu	52	18	4,8
Kozağaç İlköğretim Okulu	28	22	5,9
Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu	45	15	4,0
Burhan Özfatura İlköğretim Okulu	15	12	3,2
Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu	26	11	2,9
Çamlıkule İlköğretim Okulu	45	13	3,5
Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Olanlar			
Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu	51	22	5,9
Sh. Aystubay Ümit Başaran İlköğretim Okulu	57	10	2,7
Ege İhracatçı Birlikleri İlköğretim Okulu	36	20	5,3
Süleyman Bilgen İlköğretim Okulu	45	11	2,9

Gazi İlköğretim Okulu	56	12	3,2
Ali Kuşçu İlköğretim Okulu	40	12	3,2
30 Ağustos İlköğretim Okulu	66	34	9,1
Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim Okulu	31	21	5,6
Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu	31	9	2,4
İrfan Nadir İlköğretim Okulu	22	18	4,8
Ufuk İlköğretim Okulu	40	10	2,6
Dirayet Süren İlköğretim Okulu	36	18	4,8
Recep Ersayın İlköğretim Okulu	54	25	6,8
Kb. Şh. Yzb. Cengiz Topel İlköğretim Okulu	23	11	2,9
Yüksek Sosyo-Ekonomik Düzeyde Olanlar			
Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu	57	25	6,8
Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu	83	13	3,5
Saadet Emir İlköğretim Okulu	70	12	3,2
Toplam	1009	374	100

Çizelge-6’da örneklem grubunun okullara göre dağılımı görülmektedir. Çizelgeden de anlaşılacağı gibi toplam 374 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden 50 tanesi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlere, 233 tanesi sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullarda çalışan öğretmenlere, 91 tanesi ise sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda çalışan öğretmenlere aittir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” (Ek 1) ile “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır. “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” okullarda bürokratikleşme düzeyini otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler olmak üzere dört boyutta, “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” ise öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarını okulun çekiciliği, bireysel doyum, benimseme ve okul iklimi boyutlarında ölçmektedir.

Veri toplama araçlarından okullarda bürokrasinin düzeyinin belirlemek için kullanılan “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” Öztürk (2001) tarafından geliştirilmiştir. “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Okula İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğini geliştirmek amacıyla öncelikle tutum ile ilgili kaynaklar taranarak tutum ve tutum ölçeği hazırlama konusunda bilgi edinilmiştir. Daha sonra rastgele seçilen 25 öğretmenden okula ilişkin görüşlerini kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiş, onların görüşleri doğrultusunda okula ilişkin tutumun özellikleri çıkarılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak 84 maddelik deneme ölçek taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak Buca Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan 123 öğretmene uygulanmıştır. Buradan elde edilen verilerle gerekli istatistiksel çözümlenmeler (güvenirlilik, faktör çözümlenmeleri) yapıldıktan sonra ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçek 44 maddeden oluşmakta olup likert tipindedir. Ölçek "tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (2)" ve "kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde tam tersi şekilde puanlama yoluna gidilmiştir.

Ölçeğin son hali araştırma sürecinde oluşturulan örneklem grubuna uygulandıktan sonra SPSS 11.0 for Windows paket programı kullanılarak gerekli istatistiksel çözümlenmeler yeniden yapılmıştır. Yapılan güvenirlilik çalışması sonucu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,9593 olarak bulunmuştur.

Aşağıdaki çizelgede okula ilişkin tutum ölçeğiyle ilgili istatistiksel çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular verilmektedir. Çizelge 7'de ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik çözümlenmesi sonuçları verilmektedir.

Çizelge-7 Okula İlişkin Tutumun Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Güvenirlilik Çözümleme Sonuçları

Alt boyutları	Alpha Katsayısı
Okulun Çekiciliği	,90
Bireysel Doyum	,91
Benimseme	,88
Okul İklimi	,81

Okula ilişkin tutum ölçeğinde dört alt boyut bulunmaktadır. Çizelgede bu alt boyutların Alpha katsayıları görülmektedir. Buna göre okulun çekiciliği alt boyutunun Alpha katsayısı 0,90, bireysel doyum alt boyutunun Alpha katsayısı 0,91, benimseme boyutunun Alpha katsayısı 0,88, ve okul İklimi alt boyutunun Alpha katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur.

Okula ilişkin tutum ölçeğinin güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör çözümlemesi birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2003: 117)Yapılan Faktör çözümlemesi sonucunda “okulun çekiciliği”, “bireysel doyum” “benimseme” ve “okul iklimi” olmak üzere dört boyuttan oluşan “Okula “İlişkin Tutum Ölçeği” oluşturulmuştur. . Ölçek için dört faktör düşünülmekteydi.. Aşağıdaki çizelgelerde okula ilişkin tutum ölçeği için uygulanan faktör çözümlemesi sonuçları verilmektedir.

Çizelge-8. a’da okula ilişkin tutum ölçeğinin okulun çekiciliği alt boyutuna ilişkin bulgular verilmektedir.

Çizelge-8.a Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 1 Okulun Çekiciliği			Eigen Değeri :12,77		
Güvenilirlik (Alpha): 0,90			VAR :26,60		
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Yüğü	r
1	8	Okulda kendimi baskı altında hissediyorum	,802	,691	,6883
2	10	Okulda kendimi birey olarak değersiz hissediyorum..	,793	,698	,6869
3	7	Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum.	,802	,654	,6099
4	67	Okulun Saygın Bir Kurum Olduğunu düşünüyorum.	,660	,482	,5940
5	13	Okulda geçirdiğim zamanı boşa harcanmış hissediyorum.	,658	,523	,5784
6	48	Okulun kariyerimi engellemesi beni mutsuz ediyor.	,640	524	,6270
7	12	Her sabah uyandığımnda keşke bugün okul olmasa diyorum.	,637	,584	,6314

8	20	Okuldayken özel hayatımdan daha sınırlı olduğumu hissediyorum	,636	,515	,6499
9	3	Okula geldiğimde kendimi gergin hissediyorum.	,627	,526	,6322
10	21	Okuldayken sorunlarımın arttığını düşünüyorum	,621	,585	,6555
11	66	Okulda çalışıyor olmamamın toplumdaki saygınlığımı azalttığını düşünüyorum.	,619	,427	,3522
12	4	Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.	,615	,289	,6755
13	19	Okulda geçirdiğim sürede kendimi tanıyamıyorum.	,538	,335	,3871
14	27	Okul yönetimiyle ilişki kurmaktan kaçınıyorum.	,532	,400	,5076
15	9	Bayramlar, resmi tatiller gibi okulun olmadığı günleri ipe çekiyorum.	,515	,352	,5115
16	65	Okulda iletişim zorluğu çekiyorum.	,498	,347	,5177
17	28	Okuldaki yöneticilerin otoriter tavrı okulda kendimi gergin hissetmeme neden oluyor.	,497	,368	,4944
18	25	Okulda yapılan etkinliklerde görev almaktan hoşlanmıyorum.	,496	,300	,3840
19	17	Okulda çalışmak yerine özel bir eğitim kurumunda çalışmak isterdim	,471	,284	,4625

Çizelgede okula ilişkin tutum ölçeğinin okulun çekiciliği alt boyutu oluşturan maddelerin, faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre ölçeğin bu faktörü 19 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (,802) ölçek numarası 8 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (,471) ölçek numarası 17 ile belirlenen madde olmuştur.

Çizelge-8.b'de okula ilişkin tutum ölçeğinin bireysel doyum alt boyutuna ilişkin bulgular verilmektedir.

Çizelge-8.b Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 2. : Bireysel Doyum			Eigen Değeri :4,70		
Güvenilirlik (Alpha): 0,91			VAR :9,80		
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yükü	Toplam Yük	r
1	4	Okulun mesleğime karşı motivasyonumu arttırdığını düşünüyorum.	,780	,657	,3319
2	3	Okulun kişisel gelişimime katkısı olduğunu	,748	,567	,3275

3	5	düşünüyorum. Okulun mesleksel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	,708	,555	,3824
4	2	Okulun hayatıma yeni bakış açıları getirdiğini bilmek beni mutlu ediyor.	,605	,526	,3826
5	2	Her gün okula gelmekten heyecan duyuyorum.	,588	,513	,4845
6	3	Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.	,575	,460	,4713
7	2	Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.	,546	,460	,4906
8	9	Okulda düşüncelerimi rahatça açıklayabiliyor olmak eni mutlu ediyor.	,483	,349	,4242
9	2	Okulun yaratıcılığımı azalttığını düşünüyorum	,439	,357	,5123
10	46	Okulun kişisel gereksinimlerimi karşıladığını görmek beni mutlu ediyor.	,402	,336	,4004

Çizelgede okula ilişkin tutum ölçeğinin bireysel doyum alt boyutu oluşturan maddelerin, faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre ölçeğin bu faktörü 19 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (,780) ölçek numarası 54 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (,402) ölçek numarası 46 ile belirlenen madde olmuştur.

Çizelge-8. c'de okula ilişkin tutum ölçeğinin benimseme alt boyutuna ilişkin bulgular verilmektedir.

Çizelge-8.c Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 3. : Benimseme			Eigen Değeri	:2,47	
Güvenilirlik (Alpha)			VAR	:5,16	
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yükü	Toplam Yük	r
1	16	Okulda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	,749	,608	,3598
2	23	Okulla ilgili yeni yayınları takip etmekten zevk duyuyorum.	,662	,529	,2973
3	33	Gün geçtikçe okulu daha çok benimsiyorum.	,633	,436	,3607
4	14	Gün geçtikçe okul hakkında daha olumlu düşünüyorum.	,617	,490	,4356
5	11	Okulda çalışıyor olmak kendimi iyi hissetmeme neden oluyor.	,580	,413	,4371
6	24	Okul için başlatılan her yeni proje beni heyecanlandırır.	,571	,368	,3203

7	15	Okulun huzurla çalışabileceğim tek kurum olduğunu düşünüyorum	,552	,471	,4372
8	40	Okulun sosyal kişiliğime ket vurulduğunu düşünüyorum	,388	,268	,4403
9	44	Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.	,307	,186	,3525

Çizelgede okula ilişkin tutum ölçeğinin benimseme alt boyutu oluşturan maddelerin, faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre ölçeğin bu faktörü 19 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (,749) ölçek numarası 16 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (,307) ölçek numarası 44 ile belirlenen madde olmuştur.

Çizelge-8.d'de okula ilişkin tutum ölçeğinin okulun iklimi alt boyutuna ilişkin bulgular verilmektedir.

Çizelge-8.d. Okula İlişkin Tutum Ölçeği Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 4.: Okulun İklimi			Eigen Değeri	:2,12	
Güvenilirlik (Alpha) :0,81			VAR	:4,42	
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yükü	Toplam Yük	r
1	81	Okul atmosferi okul hakkındaki düşüncelerimi olumsuz etkiliyor.	,690	,570	,4537
2	78	Okulda hakkettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum	,628	,487	,4719
3	75	Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.	,615	,508	,5225
4	72	Okuldaki denetim yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	,592	,462	,3223
5	71	Okuldaki otoritenin yetersiz olması beni rahatsız ediyor.	,589	,395	,3538
6	76	Okulda sorumluluğum dışındaki bir görevi yapmak beni sinirlendirir.	,337	,273	,3244

Çizelgede okula ilişkin tutum ölçeğinin okulun iklimi alt boyutu oluşturan maddelerin, faktör yükleri, her bir maddenin toplam yükleri ile her bir madde ile ölçek arasında r (korelasyon) katsayıları verilmektedir. Buna göre ölçeğin bu faktörü 19 maddeden oluşmaktadır. En yüksek faktör yükü (,690) ölçek numarası 81 ile belirlenen madde ve en düşük faktör yükü (,337) ölçek numarası 76 ile belirlenen madde olmuştur.

Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği

Ölçek okullardaki bürokratik özelliklerini ve okullardaki bürokratikleşme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öztürk (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı 0,94'tür. Ölçek beşli likert tipinde olup tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (2)" ve "kesinlikle katılmıyorum (1)" olarak puanlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS 11.0 for Windows paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada her alt problem ile ilgili aritmetik ortalama (\bar{X}), Standart Sapma (S_x) değerleri bulunarak çizelgelerde verilmiştir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde parametrik testler (t, F), değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Aşağıda, araştırma probleminin çözümü için başvuru olan istatistiksel teknik ve yöntemlerin hangi durumlarda kullanıldıkları belirtilmiştir.

- Bağımsız iki grubun arasındaki farkın önemliliğinin test edilmesinde grupların homojen olduğu durumlarda, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi, (t istatistiği)
- Üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde gruplar homojen olduğunda tek yönlü varyans çözümlemesi, (F istatistiği).(Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1997; BMJ Çalışma Grubu, 1998).
- Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa yönünü ve derecesini belirlemede Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı,
- Varyans çözümlemesi sonucunun önemli olduğu durumlara farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe ve LSD çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen alt problemlerin istatistiksel çözümlere ilişkin bulguları ve ilgili yorumlarına yer verilmektedir. Her bir alt problem için yapılan istatistiksel çözümlerin bulguları çizelgelerde belirtilmiş, alt problemlerle ilgili yapılan yorumlar ise alt problemden hemen sonra verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları nedir?” biçiminde belirlenmiştir. Aşağıdaki çizelgede öğretmenlerin tutumlarının dağılımları verilmektedir.

Çizelge-9 Öğretmenlerin Okula İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	S
1	Okulda kendimi baskı altında hissediyorum.	1,87	,98
2	Okulda kendimi birey olarak değersiz hissediyorum	1,63	,79
3	Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum	1,66	,82
4	Okulda çalışıyor olmamamın toplumdaki saygınlığımı azalttığını düşünüyorum.	1,70	,88
5	Okulun saygın bir kurum olduğunu düşünüyorum.	2,00	1,12
6	Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.	1,85	,95
7	Okulda çalışmak yerine özel bir eğitim kurumunda çalışmak isterdim	1,95	1,00
8	Okulda geçirdiğim sürede kendimi tanıyamıyorum.	1,91	,85
9	Okul yönetimiyle ilişki kurmaktan kaçınıyorum.	1,87	,89
10	Okuldaki yöneticilerin otoriter tavrı okulda kendimi gergin hissetmeme neden oluyor.	2,10	1,09
11	Okulda yapılan etkinliklerde görev almaktan hoşlanmıyorum.	2,26	1,09
12	Okuldayken özel hayatımdan daha sınırlı olduğumu hissediyorum	2,45	1,21
13	Okuldayken sorunlarımdan arttığını düşünüyorum	2,17	1,09
14	Her sabah uyandıgımda keşke bugün okul olmasa diyorum.	1,99	,978
15	Okulda geçirdiğim zamanı boşa harcanmış hissediyorum	1,64	,720
16	Okula geldiğimde kendimi gergin hissediyorum.	2,08	,96
17	Bayramlar, resmi tatiller gibi okulun olmadığı günleri ipe çekiyorum.	2,36	1,06
18	Okulun kariyerimi engellemesi beni mutsuz ediyor.	2,18	1,02
19	Okulda iletişim zorluğu çekiyorum.	1,97	,91

20	Okulun hayatıma yeni bakış açıları getirdiğini bilmek beni mutlu ediyor.	2,39	1,02
21	Okulun kişisel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.	2,37	,99
22	Okulun mesleğime karşı motivasyonumu arttırdığı düşünüyorum	2,44	,99
23	Okulun mesleksel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	2,48	1,03
24	Okulda düşüncelerimi rahatça açıklayabiliyor olmak eni mutlu ediyor.	2,48	1,02
25	Okulun kişisel gereksinimlerimi karşıladığını görmek beni mutlu ediyor.	2,75	1,03
26	Okulun yaratıcılığımı azalttığını düşünüyorum	2,55	1,10
27	Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.	2,66	1,09
28	Okulun yaratıcılığımı yeterince kullanmama olanak sağlaması beni mutlu ediyor.	2,80	1,03
29	Her gün okula gelmekten heyecan duyuyorum.	2,59	1,00
30	Okulla ilgili yeni yayınları takip etmekten zevk duyuyorum.	2,42	,92
31	Okul için başlatılan her yeni proje beni heyecanlandırır.	2,38	,89
32	Okulda çalışıyor olmak kendimi iyi hissetmeme neden oluyor.	2,27	,88
33	Gün geçtikçe okul hakkında daha olumlu düşünüyorum.	2,50	,981
34	Okulun huzurla çalışabileceğim tek kurum olduğunu düşünüyorum	2,71	,063
35	Okulda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	2,33	,985
36	Gün geçtikçe okulu daha çok benimsiyorum.	2,44	,98
37	Okulun sosyal kişiliğime ket vurulduğunu düşünüyorum	2,34	1,00
38	Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.	2,32	,96
39	Okuldaki otoritenin yetersiz olması beni rahatsız ediyor.	2,70	1,14
40	Okuldaki denetim yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	2,75	1,19
41	Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.	2,83	1,18
42	Okulda sorumluluğum dışındaki bir görevi yapmak beni sinirlendirir.	2,69	1,17
43	Okulda hakkettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum.	2,48	1,07
44	Okul atmosferi okul hakkındaki düşüncelerimi olumsuz etkiliyor.	2,60	1,10
Toplam		2,29	,580

Çizelge-9 incelendiğinde öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamalarının 2,29 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları nedir? biçiminde belirlenmişti. Bu alt problem için toplanan veriler ile yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okullarına ilişik tutumlarının ölçekteki “Okulda geçirdiğim zamanı boşa harcanmış hissediyorum.” “Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum.” “Okulda çalışıyor olmamamın toplumdaki saygınlığımı azalttığını düşünüyorum.” “Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.” “Okuldaki denetim

yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” maddelerinde en yüksek düzeyde, *“Okulun kişisel gereksinimlerimi karşıladığını görmek beni mutlu ediyor.”* *“Okulun yaratıcılığımı yeterince kullanmama olanak sağlaması beni mutlu ediyor.”* *“Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.”* *“Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.”* maddelerinde ise en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu maddeler göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının düşük düzeyde çıkması aşağıdaki şekilde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının düşük düzeyde çıkması çalıştıkları okulların örgütsel iklimlerinden kaynaklı olabilir. Çünkü örgütsel iklim, örgüte kimliğini kazandıran, insanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir (Ertekin, 1978 Taymaz 2003: 73’ten alıntı). Tutumlarda bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimlerdir (Smith, 1968 Kağıçbaşı, 1988: 84’ten alıntı). Tanımdan da anlaşıldığı gibi tutumlar gözlenebilen özellikler değil, davranışlardan dolaylı olarak varsayılan özelliklerdir (Kağıçbaşı, 1988:84). Dolayısıyla örgütsel iklim öğretmenlerin davranışlarının oluşumunu etkilediğine göre öğretmenlerin okula ilişkin davranışlarının oluşumunda önemli bir yere sahip tutumlarını da etkilemektedir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimiyle ilgili bir bilgiye sahip değiliz. Ancak okullar açık örgüt iklimine sahip değiller ise bu durum öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının da olumlu yönde olmasını engelliyor olabilir.

Bursalıoğlu’ na göre kalkınan bir memleket ve ulus olarak bizim toplumlumuzda öğretmenlerin rolü gitgide artmakta, buna karşılık çeşitli nedenlerle statüsü azalmaktadır. Bunun başında meslek ile devletin kasıtlı fakat gereksiz sürtüşmeleri gelmektedir. İkincisi, yönetime politikanın girmesi sonucunda, öğretmenlerinin problemlerini yöneticiden çok politikacıya götürmesi ve karşılığında mesleksi bağımsızlıklarından özveride bulunmak zorunda kalmalarıdır (Bursalıoğlu, 2002: 43-44). Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının “katılmıyorum” düzeyine çıkması toplumda giderek artan rollerine rağmen mesleklerinin toplumda gereken statüde bulunmamasından kaynaklı olabilir.

Bireyler örgüte girerken kendi gereksinimleri ve amaçlar örüntülerini de beraberinde getirirler (Aydın, 2000: 58). İnsan gereksinimlerini hiyerarşik bir yapı içinde açıklamaya çalışan Maslow' un kuramına göre insan gereksinimleri hiyerarşisi insanın fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik, ait olma ve sevmeye, saygınlık kendini gerçekleştirme olarak aşağıdan yukarıya doğru sıralanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 220). Öğretmenlerin bu ihtiyaçların bir çoğunu karşılamaları için maddi olarak doyum elde etmeleri gerekmektedir. Emek, insanın mal ve hizmet üretiminde kullandığı, harcadığı bilgi, beceri ve yeteneklerle fiziksel, ruhsal vb. tüm gücüdür ve her emek bir ücret karşılığıdır (Adem, 1997: 36). Ancak öğretmenler harcadıkları emeğin karşılığını alamadıkları inancındadırlar. Dolayısıyla hiyerarşinin alt sıralarındaki ihtiyaçlarını karşılamakta bile zorlanmaktadırlar. Öğretmenlerin okullara ilişkin tutumlarının düşük olmasının bir nedeni de okulda çalışıyor olmanın onları maddi açıdan tatmin etmiyor olması olabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “ öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları ile, a)cinsiyetleri b)mesleki kıdemleri c)branşları d)çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri e) çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre çözümlenmesi çizelge 10'da verilmektedir.

Çizelge-10 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Kadın	242	2,29	0,57	372	,203	P=0,839
Erkek	132	2,30	0,60			
Toplam	374	2,29	0,58			Fark Önemsizdir.

Çizelge 10 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının ortalamaları 2,29 ve 2,30, standart sapmaları ise 0,57 ve 0,60 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda bulunan p

değeri 0,839'dur. Sonuç olarak öğretmenlerin okula ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi çizelge 11'de verilmektedir.

Çizelge-11 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Kıdemler	n	\bar{X}	SS
1-5 yıl	79	2,48	,64
6-10 yıl	99	2,32	,54
11-15 yıl	65	2,31	,65
16-20 yıl	54	2,19	,43
21 yıl ve üstü	77	2,13	,53
Toplam	374	2,29	,58

Çizelge-11 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamalarının azaldığı görülmektedir. 1 ile 5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının ortalamaları 2,48 olarak bulunurken bu değer öğretmenlerin kıdemleri arttıkça azalmış ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde 2,13 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans çözümlemesi (ANOVA) testi yapılmıştır. Çözümleme sonuçları çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge-12 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Toplamı	Derecesi	Ortalaması	Değeri	Denetimi
Gruplar Arası	5,248	4	1,312	4,013	P=0,003
Gruplar İçi	120,629	369	,327		
Toplam	125,877	373			Fark Önemli

Çizelge-12 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile onların okula ilişkin tutumları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemleri ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları çizelge 13'te verilmektedir.

Çizelge-13 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okula İlişkin Tutum Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	Mesleki Kıdem	Ortalama Farkı	Önem Denetimi
1-5 yıl	21 yıl ve üstü	,3429	,008

Çizelge 13 incelendiğinde öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının branşlarına göre çözümlenmesi çizelge 14'te verilmektedir.

Çizelge-14 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri

Branşlar	n	\bar{X}	SS
Sınıf Öğrt.	203	2,21	,51
Sosyal Bilimler Öğrt.	71	2,46	,70
Fen-Matematik Bilimleri Öğrt.	49	2,38	,54
Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar Öğrt.	51	2,32	,60
Toplam	374	2,29	,58

Çizelge-14'e göre, sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları 203, standart sapmaları 2,21, sosyal bilimler öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları 71, standart sapmaları 2,46, fen-matematik bilimleri öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları 49,

standart sapmaları 2,38 ve beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları 51, standart sapmaları 2,32'dir. Öğretmenlerin branşlarına göre okula ilişkin tutumlarının ortalamalarındaki bu farklılığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde önemli olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Bu çözümlemenin sonuçları çizelge-15'te verilmektedir.

Çizelge-15 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları (ANOVA)

	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Toplamı	derecesi	Ortalaması	Değeri	Denetimi
Gruplar Arası	3,780	3	1,260	3,818	P=0,010
Gruplar İçi	122,097	370	,330		
Toplam	125,877	373			Fark Önemli

Çizelge-15 incelendiğinde, branşlarına göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Branşları ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumların arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları çizelge-16'da verilmektedir.

Çizelge –16 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okula İlişkin Tutum Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Branş	Branş	Ortalama Farkı	Önem Denetimi
Sosyal Bilimler Öğrt.	Sınıf Öğrt.	,2494*	P=0,020

Çizelge-16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarının, sosyal bilimler öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre çözümlenmesi çizelge-17'de verilmektedir.

Çizelge-17 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Süre	n	\bar{X}	SS
1-3 yıl	179	2,29	,60
4-6 yıl	77	2,35	,58
7-9 yıl	45	2,32	,51
10-12 yıl	36	2,18	,52
13 yıl ve üstü	37	2,30	,55
Toplam	374	2,29	,58

Çizelge 17'ye göre 1 ile 3 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 179 standart sapmaları 2,29, 4 il 6 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 77 standart sapmaları 2,35, 7 il 9 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 45 standart sapmaları 2,32, 10 il 12 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 36 standart sapmaları 2,18, 13 yıl ve üstü okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 37 standart sapmaları 2,30 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre okula ilişkin tutumlarının ortalamalarındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde önemli olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Bu çözümlemenin sonuçları çizelge-18'de verilmektedir.

Çizelge-18 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,749	4	,187	,552	P=0,698
Gruplar İçi	125,128	369	,339		
Toplam	125,877	373			Fark Önemsiz

Çizelge-18 incelendiğinde, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre çözümlenmesi çizelge 14'te verilmektedir.

Çizelge-19 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Düzye	n	\bar{X}	SS
Yüksek	50	2,28	,58
Orta	233	2,30	,57
Düşük	91	2,39	,60
Toplam	374	2,29	,58

Çizelge-19'a göre sosyo ekonomik düzeyi yüksek okullardaki öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalaması 2,28 standart sapması 0,58, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullarda çalışan öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalaması 2,30 standart sapması 0,57, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda çalışan öğretmenlerin ise okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalaması 2,39 standart sapması 0,60 olarak belirlenmiştir.

Çizelge-20 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları (ANOVA)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,012	2	,006	018	P=0,982
Gruplar İçi	125,865	371	,339		
Toplam	125,877	373			Fark Önemsiz

Çizelge-20 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “ öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları ile, a)cinsiyetleri b)mesleki kıdemleri c)branşları d)çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri e) çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti.

Araştırmanın bu alt problemi için toplanan veriler ile yapılan çözümlenmeler sonucunda öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının cinsiyete, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine ve çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre bir farklılık göstermez iken öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarından daha yüksek olduğu, sosyal bilimler öğretmenlerinin tutumlarının da sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Terzi ve Kurt (2005)'a göre kıdem genellikle olumlu iş tutumlarının oluşmasına neden olmaktadır. Ancak yapılan araştırmada bulunan sonuç Terzi ve Kurt'un bu görüşleri ile ters düşmektedir. İki araştırma arasında bulunan bu farklılığın bir sonuca bağlanabilmesi için öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin incelendiği başka araştırmalarında yapılması gerekmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin görüşleri nedir?” biçiminde belirlenmiştir. Üçüncü alt problemle ilgili bulgular çizelge 19'da verilmektedir

Çizelge-21 Öğretmenlerin Bürokratik Sürece İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S
1	Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.	3,47	1,02
2	Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.	3,45	0,97
3	Bu okulda, herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz	3,37	1,05
4	İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zaman bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.	3,65	0,92
5	Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.	3,23	1,03
6	Herhangi bir kurala aykırı davranana herkes, aynı yaptırımla karşılaşır.	2,81	1,03
7	İdareciler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.	3,28	1,09
8	Öğretmenlerden bazılarının idarecilerle yakın ilişkiler içinde olması, işleyişte aksamalara neden olmaktadır.	3,41	1,05
9	Bu okuldaki öğretmenleri anlamak oldukça zordur.	3,52	0,98
10	Bu okuldaki hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.	3,15	1,04
11	Okul müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.	3,36	1,12
12	Kurallar okuldaki herkes için geçerlidir.	3,59	0,98
13	Okul müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.	3,42	1,03
14	İdareciler, bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.	3,34	1,06
15	Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.	3,70	0,96
16	Bir karar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınmaktadır.	3,66	0,95
17	Nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.	3,68	1,04
18	Resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.	3,71	0,93
19	Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.	3,32	1,02
20	Öğretmenler kurulu toplantıları, önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.	3,97	0,86
21	Yapılacak bir işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.	3,60	0,86
22	Bu okulda, prosedüre uygun olmayan hiçbir iş kabul edilmez.	3,44	0,95
23	Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.	3,47	0,94
24	Yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul idaresi tarafından önceden belirlenmektedir.	3,60	0,94
25	Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedüre uydurulmaktadır.	2,43	0,92
26	Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.	3,82	0,85
27	Bu okulun tüm çalışanları aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.	3,31	0,97
28	Bu okuldaki herkes kafasına göre iş yapmaktadır.	3,69	0,92
29	Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.	3,43	0,90
30	Okulda uyulması gereken davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.	3,37	0,98
31	Bu okulda yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden belirlenmektedir.	3,58	0,83
32	Yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi	3,55	0,86

	verilmektedir.		
33	Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.	2,86	1,12
34	Bu okulda başarılı her çalışan takdir edilir.	3,25	0,99
35	Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.	2,67	1,07
36	Bu okulda hakkeden herkese takdir ve teşekkür verilir.	3,07	1,00
37	Bu okulda ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.	3,35	1,00
38	Okul müdürümüz olaylara akılcı davranmaktadır.	3,57	0,90
39	Okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.	3,47	0,94
40	Öğrenci disiplin işleri Disiplin Yönetmeliğine uygun olarak yapılır.	3,57	0,95
41	Öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.	3,58	0,85
42	Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenir.	3,87	0,71
Toplam		2,57	0,43

Çizelge-21 incelendiğinde öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin ortalamasının 2,57 olarak bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algıları “katılmıyorum” düzeyindedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt problem için yapılan istatistikler sonucunda ortalamaları diğerlerine göre daha düşük olan dört madde dışında ölçek maddelerinin birbirine yakın ortalamalar verdiği görülmüştür. Ölçek genelinde ise öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin “katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin algılarının ölçekteki “Öğretmenler kurulu toplantıları, önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.” “Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenir.” “Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.” “Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır” maddelerinde yüksek“ “Bu okuldaki herkes kafasına göre iş yapmaktadır”. “Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.” “Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.” “Herhangi bir kurala aykırı davranan herkes, aynı yaptırımla karşılaşır.” “Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.” “Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedüre uydurulmaktadır.”maddelerinde ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Öztürk, (2001)'ün “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin bürokratikleşmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ve düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Öztürk' ün çalışmasında bulunan bu sonuçlar yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada öğretmenlerin “*Herhangi bir kurala aykırı davranan herkes, aynı yaptırımla karşılaşır.*”ve “*Okuldaki herkes kafasına göre iş yapmaktadır*” maddelerine ilişkin görüşlerinin kararsızım düzeyinde bulunması onların okuldaki nesnelliğe olan güvenlerinin düşük olduğunun bir göstergesidir. Nitekim Öztürk' ün araştırmasında da öğretmenlerin bürokrasinin nesnellik boyutuna ilişkin görüşlerinin onların cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeden orta yada düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öztürk'ün bulguları araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin “*Öğretmenler kurulu toplantıları, önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.*” ve “*Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenir.*” maddelerine ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde bulunması şaşırtıcı değildir. Çünkü bürokrasi yapılacak işlerde izlenecek yolları önceden ortaya koymakta, bir düzen getirmektedir. Böylece öğretmenler belirsizlik içinde kalmaktan kurtulmaktadırlar.

Başaran(1989: 65).’a göre Örgütün ussallığı davranış kurallarının önceden belirlenmesini gerektirmektedir. Kurallar öğretmenlerden beklenen davranışları açık ve net bir biçimde ortaya koyar. Öğretmenlerin hangi durumda ne yapmaları gerektiği konusunda yön gösterici rol oynar. Bu durum öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algılarının yüksek çıkmasının bir nedeni olabilir. Ancak kuralların uygulanmasında öğretmenler arasında adil davranılmaması, sıkı sıkıya kurallara bağlılık, kuralların olumlu yönlerinin üstünü örtebileceği gibi aynı zamanda amaçlara ulaşılmasından yaradan çok zarar da sağlayabilir. Böylece bürokrasinin nesnelliğine ve işlevselliğine olan inanç azalabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okula ilişkin algılarının katılmıyorum düzeyinde çıkması okullarda bürokrasinin boyutlarının bürokrasi kuramında

belirtildiği gibi işlemeyişinden kaynaklanıyor olabilir. Hall (1963) bürokratikleşmeyi, uzmanlaşmaya dayalı bir işbölümü, iyi tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi, görevlilerin haklarını ve görevlerini gösteren kurallar sistemi, işle ilgili kural ve yönetmeliklerden oluşan prosedürel sistem, ilişkilerde bireysel değerlerin bir yana bırakıldığı nesnellik ve teknik yeterliliğe dayalı işe alma ve terfiler olmak üzere bürokrasinin altı merkezi ögesi üzerinde ölçmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, yaygın bir şekilde kabul edilen bürokratik modelin gerçekte var olmadığını ve bürokrasinin boyutlarının örgütlerde aynı düzeyde gerçekleşmediğini belirlemiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri a)cinsiyetlerine b)mesleki kıdemlerine c)branşlarına d)çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine e) çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre çözümlenmesi çizelge-22’de verilmektedir

Çizelge-22 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları Ve T Testi Sonucu

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	SD	T	Önem Denetimi
Kadın	242	2,57	0,44	372	,175	P=0,533
Erkek	132	2,57	0,41			Fark önemsiz

Çizelge-22 incelendiğinde kadın öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin ortalamasının 2,57, standart sapmasının 0,44, erkek öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin ortalamasının 2,57, standart sapmasının 0,41 olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Mesleki kıdemlerine göre Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi çizelge-23’te verilmektedir

Çizelge-23 Öğretmenlerin Mesleki kıdemlerine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Kıdemler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Sx</i>
1-5 yıl	79	2,63	,44
6-10 yıl	99	2,60	,43
11-15 yıl	65	2,59	,41
16-20 yıl	54	2,54	,40
21 yıl ve üstü	77	2,47	,45
Toplam	374	2,57	,43

Çizelge-23'te görüldüğü gibi, 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 79 standart sapmaları 2,63, 6 ile 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 99 standart sapmaları 2,60, 11 ile 15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 65 standart sapmaları 2,59, 16 ile 20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 54 standart sapmaları 2,54, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 77 standart sapmaları 2,47 olarak bulunmuştur. Mesleki kıdemlerine göre Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarındaki bu farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Çözümlemenin sonuçları çizelge-24'te verilmektedir.

Çizelge-24 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,218	4	,304	1,62	P=,173
Gruplar İçi	70,143	369	190		
Toplam	71,361	373			Fark Önemsiz

Çizelge-24 incelendiğinde, mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Branşlarına göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi çizelge-25'te verilmektedir

Çizelge-25 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Branşlar	n	\bar{X}	SS
Sınıf Öğrt.	203	2,55	,43
Sosyal Bilimler Öğrt.	71	2,63	,44
Fen-Matematik Bilimleri Öğrt.	49	2,60	,43
Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar Öğrt.	51	2,53	,45
Toplam	374	2,57	,43

Çizelge 25'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 203, standart sapmaları 2, 55, sosyal bilimler öğretmenlerinin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 71, standart sapmaları 2, 63, fen-matematik öğretmenlerinin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 49, standart sapmaları 2, 60, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenlerinin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 51, standart sapmaları 2,53 olarak bulunmuştur. Branşlara göre bürokrasiye ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarında oluşan farklılığın istatistiksel anlamda önemli olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Çözümlemenin sonuçları çizelge-26'da verilmektedir.

Çizelge-26 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları(ANOVA)

	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Toplamı	derecesi	Ortalaması	Değeri	Denetimi
Gruplar Arası	,473	3	,141	,736	P=0,531
Gruplar İçi	70,938	370	,192		
Toplam	70,361	373			Fark Önemsiz

Çizelge-26 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre okula ilişkin tutumlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır.Çalıştıkları okuldaki sürelerle göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi çizelge 27’de verilmektedir

Çizelge-27 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Süre	n	\bar{X}	SS
1-3 yıl	179	2,51	,45
4-6 yıl	77	2,64	,44
7-9 yıl	45	2,73	,42
10-12 yıl	36	2,54	,39
13 yıl ve üstü	37	2,58	,34
Toplam	374	2,57	,43

Çizelge-27’deki sonuçlara göre 1 il 3 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 179 standart sapmaları 2,51 4 il 6 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 77 standart sapmaları 2,64, 7 il 9 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 45 standart sapmaları 2,73, 10 il 12 yıl arasında okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 36 standart sapmaları 2,54, 13 yıl ve üstü okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 37 standart sapmaları 2,58 olarak bulunmuştur.Çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarındaki bu farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır Çözümlemenin sonuçları çizelge-28’de verilmektedir.

Çizelge-28 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Toplamı	derecesi	Ortalaması	Değeri	Denetimi
Gruplar Arası	2,127	4	,532	2,835	P=0,024
Gruplar İçi	69,234	369	,188		
Toplam	71,361	373			Fark Önemli

Çizelge-29 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre okula ilişkin tutumlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır.

Çalıştıkları okuldaki sürele göre Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan LSD Testi Sonuçları çizelge 29' da verilmektedir

Çizelge-29 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Puanlarının LSD Testi Sonuçları

Süre	Süre	Ortalama Farkı	Önem Denetimi
4-6 yıl	1-3 yıl	,1271	,032
7-9 yıl	1-3 yıl	,2159	,003

Çizelge-29 incelendiğinde öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinde çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre 1 ile 5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 6 ile 10 yıl hizmet süresine ve 11 ile 15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha az olduğu görülmektedir.Çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi çizelge-30'da verilmektedir.

Çizelge-30 Çalıştıkları Okulların Soysa-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

Ekonomik Düzey	n	\bar{X}	SS
Yükse düzeyde sosyo-ekonomik	50	2,69	,48
Orta düzeyde sosyo-ekonomik	233	2,56	,42
Düşük düzeyde sosyo-ekonomik	91	2,53	,42
Toplam	374	2,57	,43

Çizelge-30'da görüldüğü gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,69, standart sapması 0,48, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okullardaki öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,56, standart sapması 0,42 sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,57, standart sapması 0,43 olarak bulunmuştur. Çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre bürokrasiye ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarında oluşan farklılığın istatistiksel anlamda önemli olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Çözümlemenin sonuçları çizelge 31'de verilmektedir.

Çizelge-31 Çalıştıkları Okulların Soysa-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Bürokrasiye İlişkin Görüşlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Toplamı	Derecesi	Ortalaması	Değeri	Denetimi
Gruplar Arası	,918	2	,459	2,417	P=0,091
Gruplar İçi	70,443	371	,190		
Toplam	71,361	373			Fark önemsiz

Çizelge 31 incelendiğinde, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinde $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri a)cinsiyetlerine b)mesleki kıdemlerine c)branşlarına d)çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine e) çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt problemin verilerine göre yapılan istatistiksel çözümler sonucunda öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algılarının cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branş ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre ise görüşlerinde farklılıkların var olduğu görülmüştür. Buna göre 1 ile 3 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin okullarını, 4 ile 6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 7 ile 9 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde bürokratik olarak algıladıkları saptanmıştır.

Öztürk (2001)'ün “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” adlı araştırmasında da öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermediğini bulunmuştur. Ancak Öztürk' ün araştırmasında farklı olarak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarında farklılıklar belirlenmiştir. Kidd (1967) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin bürokratikleşmeye ilişkin algıları cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kadın öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algılarının işbölümü, kurallar ve uzmanlaşma alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, kıdemleri yüksek olmayan öğretmenlerin kurallar boyutunda, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ise işbölümü boyutunda okulları daha bürokratik olarak algıladıkları belirlenmiştir. Buna göre Kidd'in çalışmasının sonuçları ile araştırmanın sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmaların sonuçları arasında bulunan bu farklılıkların belirli bir sonuca ulaşması için öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin onların cinsiyetlerine,branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili yapılan araştırmaların tekrarlanması gerekmektedir. Ancak çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri 1 ile 3 yıl arası olan öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin

görüşlerinin 4 ile 6 yıl arasında ve 7 ile 9 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha düşük olarak bulunması öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki bürokratik süreci zamanla daha iyi bir şekilde gözlemleyebilmeleri, daha fazla bürokratik engelle karşılaşmaları olabilir.

Aydın (2000)'e göre okullar bürokratik örgütlerdir. Bürokrasi bireysel inanç ve değerlerin formal örgüt değerleri ile uyumlu olmalarını sağlamak için, bireylerin davranışlarını sistemli olarak biçimlendirir. Başka bir deyişle üyelerini değerler, beklentiler, özendiriciler ve bürokratik yaptırımlar ile zorunlu rol değişimi konusunda ikna eder. Hoy ve Miskel'inde belirttikleri gibi işgörenlerin rollerindeki deneyimleri artıkça onlardan beklenen bürokratik role uyumları da artmaktadır. Buna göre çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri daha yüksek olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere göre bürokratikleşme düzeyini yüksek bulmalarının nedeni çalıştıkları okullardaki bürokratik süreci zamanla daha net olarak hissetmeleri olabilir. Araştırmada on yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise bürokratikleşme düzeyine olan algılarında hizmet süresi az olanlara göre bir farklılığın bulunmaması bürokratik rollerin zamanla bireysel inanç ve beklentilerin yerini alması ve öğretmenler tarafından benimsenmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre okullarındaki bürokratikleşme düzeyi nedir?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyi ile ilgili çözümlenmeler 32’de verilmektedir

Çizelge-32 Öğretmenlerin Okullarına İlişkin Bürokratikleşme Düzeyi Algılarının Frekans Ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Bürokratikleşme Düzeyi	F	%
Düşük bürokratikleşme düzeyi	127	34
Orta bürokratikleşme düzeyi	123	32
Yüksek bürokratikleşme düzeyi	124	33
Toplam	374	100

Çizelge 32'deki bulgulara göre öğretmenlerin %34'ü okullarını düşük düzeyde bürokratik, %32'si orta düzeyde bürokratik ve %33'ü yüksek düzeyde bürokratik bulmaktadırlar.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin kendi görüşlerine göre okullarındaki bürokratikleşme düzeyi nedir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt problem için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda öğretmenlerin %34'ünün okullarını düşük düzeyde bürokratik, %32'sinin orta düzeyde bürokratik ve %33'ünün yüksek düzeyde bürokratik bulmaktadırlar. öğretmenlerden %34' ünün okullarındaki bürokratikleşmeyi düşük düzeyde, %32'sinin okullarındaki bürokratikleşmeyi orta düzeyde ve %33'ünün okullarındaki bürokratikleşmeyi yüksek düzeyde bürokratik buldukları belirlenmiştir.

Okutan (2003) 'a göre eğitim yöneticiliği sınavı ve eğitim yöneticiliği kursu, öğretmenler için yönetim uygulamalarını değerlendirmede önemli bir etkidir. Eğitim yöneticiliği kursundan geçerek “okullu” olan öğretmenler, teori uygulama çelişkilerini daha rasyonel bir şekilde değerlendirmektedir. Buna göre; öğretmenlerin farklı düzeylerde bürokratik olarak algılamalarının nedeni öğretmenlerin eğitim yöneticiliği kursundan geçip, geçmemesine yada eğitimleri sırasında eğitim yöneticiliği dersi alıp almamaları ile ilgili olabilir. Çünkü mevcut durumda bazı eğitim fakülteleri eğitim yöneticiliği dersi açarken bazıları açmamaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin her birinin eğitim yöneticiliği ile ilgili yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olduğundan bahsetmek güçtür. Öyleyse araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin eğitim yöneticiliği konusunda eğitim almış olup olmadıkları bu alt problemin sonucu için önem taşımaktadır. Öğretmenlerin tümü bu konuda bir eğitimden geçmiş olsaydı okullarını birbirlerine takın düzeyde bürokratik bulabilecekleri düşünülmektedir.

Okulların örgütsel yapılarını standart bürokrasi kavramı ile açıklamak gerçekçi olmamaktadır. Çünkü okullar katılığı ve düzenliliği çağrıştıran standart bürokrasilere göre daha esnek, değişken ve karmaşık yapısal özellikler

göstermektedir (Yavuz, 2001,15). Aynı zamanda okullardaki biçimsel yapıyı gösteren örgüt şemaları yanıtıcı olabilmektedir. Aynı örgüt şemasına sahip okullarda işleyişler farklı olabilmektedir. (Bursalıoğlu, 1978: 26). Öyleyse öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyin ile ilgili farklı görüşlere sahip olmaları okullarındaki işleyiş farklılıklarından ve okulların esnek, değişken ve karmaşık yapılarından kaynaklı olabilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları bürokratikleşme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. Bürokratikleşme düzeylerine göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile ilgili çözümler çizelge 33’te verilmektedir

Çizelge-33 Çalıştıkları Okulların Bürokratikleşme Düzeyine Göre Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	SS
Düşük bürokratik düzey	127	1,89	,43
Orta bürokratik düzey	123	2,31	,47
Yüksek bürokratik düzey	124	2,70	,52
Toplam	374	2,29	,58

Çizelge-33 incelendiğinde düşük düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamasının 1,89, standart sapmasının 0,43, 1 orta düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamasının 2,31, standart sapmasının 0,47, düşük düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamasının 2,70, standart sapmasının 0,58 olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar çizelge 34’te verilmektedir.

Çizelge-34 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bürokratikleşme Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutumlarının Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	41,107	2	20,553	89,952	0,00
Gruplar İçi	84,770	371	,228		
Toplam	125,877	373			Fark önemli

Çizelge-34'e göre okullarının bürokratikleşme düzeyine göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları çizelge-35'te verilmektedir.

Çizelge-35 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bürokratikleşme Düzeyine Göre Okula İlişkin Tutum Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Bürokratikleşme Düzeyi	Bürokratikleşme Düzeyi	Ortalama Farkı	Önem Denetimi
Orta	Düşük	,4235	P=0,00
Yüksek	Düşük	,8090	P=0,00
Yüksek	Orta	,3855	P=0,00

Çizelge 35'te sonuçlarına göre; düşük düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının, orta düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlere ve yüksek düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlere göre $p < 0,05$ düzeyinde daha düşük, orta düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının ise yüksek bürokratik okullarda çalışan öğretmenlere göre $p < 0,05$ düzeyinde daha düşük olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları bürokratikleşme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde

belirlenmişti. Araştırmanın bu alt boyutu için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda düşük düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının, orta düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlere ve yüksek düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük, orta düzeyde bürokratik okullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının ise yüksek düzeyde çalışanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyi arttıkça, okula ilişkin tutumları da artmaktadır.

Weber'e göre memurun görevi onu tek işidir ve iş güvencesi vardır.. Memurun işi normal durumlarda emekli oluncaya kadar devam eder. memur kurum ya da yönetici karşısında kişisel olarak hürdür, köle değildir. Görevi yasalarla belirlenen kişisel olmayan görevleri yerine getirmektir. Memurun işe alımı diploma ve özel sınavlarla olur. Memur kariyer sistemi sayesinde göreve başladığı basamaktan daha üst basamaklara doğru yükselir Aylık maaşa ve genellikle emeklilik hakkına sahiptirler. Maaşı hiyerarşideki yerine ve kıdeme göre tespit edilir (Eryılmaz, 1993a: 42-43). Öğretmenlerde memur statüsünde çalışan insanlardır. Memuriyet onlara iş güvencesi, emeklilik, kıdemlerinde yükselme şansı sağlar. Araştırmada da öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyi arttıkça okula ilişkin tutumlarının da artıyor olarak bulunması onlara memuriyetin sağladığı bu haklardan kaynaklı olabilir.

Aydın'a göre bürokrasi ussal karar vermeyi en üst düzeye çıkarır. İşbölümü uzmanlaşmayı, nesnellik ussal karar vermeyi sağlar Otorite hiyerarşisi eşgüdümü arttırır, kural ve düzenlemeler sürekliliği, eşgüdümü, kararlılığı, tekdüzeliği olanaklı kılar, prosedürel özellikler ise yol göstericidir. Bürokrasinin bu işlevlerinin ön plana çıktığı can sıkıntısı, moral düşmesi, iletişim tıkanması, katılık, kuralların amaçlarla yer değiştirmesi, gibi olumsuz yönlerinin ise yöneticiler tarafından en aza indirildiği ya da yok edildiği okullarda öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arttıkça okullarına ilişkin görüşlerinin de artmasına neden olabilir. Bunun yanında toplumumuzun geleneksel yapıda olması bu toplumun birer üyesi olan öğretmenlerin bürokrasiye karşı oluşturduğu bu olumlu tablonun bir nedeni olabilir. Çünkü bürokratik yönetim geleneksel yönetim anlayışı içinde yer almakta, otorite

hierarchy, rules like characteristics and also put it clearly on the table. Because of this, bureaucratic organizations in schools have this traditional structure of teachers' attitudes towards the school.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

The researcher's seventh sub-problem is "Teachers' attitudes towards the school bureaucracy's characteristics (a) authority, (b) rule and regulations, (c) objectivity, (d) procedural characteristics: is there an important relationship between them?" This has been determined in the following way. Teachers' attitudes towards the school bureaucracy's characteristics and their views on the school bureaucracy's characteristics are related to each other. This relationship is discussed in the 34th table.

Çizelge- 36 Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları İle Bürokrasiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Bürokrasinin Özellikleri	Tutum
Tutum	1
Otorite Hiyerarşisi	,359**
Kural Ve Düzenlemeler	,538**
Nesnellik	,488**
Prosedürel Özellikler	,539**

As seen in Table 36, teachers' attitudes towards the school bureaucracy's characteristics and their views on the school bureaucracy's characteristics are related to each other. This relationship is discussed in the following way.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

The researcher's seventh sub-problem is "Teachers' attitudes towards the school bureaucracy's characteristics (a) authority, (b) rule and regulations, (c) objectivity, (d) procedural characteristics: is there an important relationship between them?" This has been determined in the following way.

This sub-problem's data shows that teachers' attitudes towards the school bureaucracy's characteristics and their views on the school bureaucracy's characteristics are related to each other. This relationship is discussed in the following way.

aynı yönde olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle öğretmenler okullarında otoritenin, kural ve düzenlemelerin, nesnelliğin, prosedürel özelliklerine ilişkin görüşleri olumlu yönde artarken, okula ilişkin tutumları da olumlu yönde artmaktadır.

Smith ve Meier bürokrasinin okul yönetimi için pozitif bir araç olabileceği kanısındadır. Çünkü okul çevreleriyle bir bütündür, çevrelerindeki sorunlardan etkilenir. Okulların çevrelerinden kaynaklı sorunların çözümleri yöneticilerin görevleridir. Eğer okulda yöneten ve yönetilenler olmasaydı yönetilen olan öğretmenler zamanlarını öğretmek yerine bu sorunların çözümü için harcayacaklardı. Chubb ve Moe ise bu konuda Smith ve Meier ile çelişmekte, bürokrasinin okul performansı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler (Bohte, 2001: 92-93). Görüldüğü gibi bürokrasinin okulun amaçlarına ulaşmasını engelleyici etkisi olduğunu savunanlar olduğu gibi bürokrasinin okul yönetimine olumlu etkisi olduğu düşüncesinde olan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bunlar farklı bakış açılarıdır ve bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin hangi bakış açısına sahip olduğu bu alt problem için önem taşımaktadır. Bürokratik yönetimin okulun amaçlarına ulaşması için gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin, bürokrasinin özelliklerinin onlar için yarattıkları olumsuzlukları göz ardı edip bundan rahatsızlık duymamaları, okula ilişkin tutumlarının yüksek olması söz konusu olabilir.

Aydın (2000)'e göre bürokratik özelliklerin işlevleri ve olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Araştırma sonucunda okula ilişkin bürokratik görüşleri yüksek olan öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının da yüksek olması bürokratik özelliklerin işlevlerinden duydukları memnuniyetten kaynaklanıyor olabilir. İşbölümü, okullarda öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmalarını sağlamaktadır. Böylece öğretmenler mesleki açıdan daha fazla başarı elde etme olanağı bulurlar. Nesnel yönetim, okulda ussal kararların verilmesini sağlar. Nesnelliğin hakim olduğu okullarda öğretmenler yönetim karşısında eşittirler. Benzer olumsuz davranışları gösteren her öğretmen benzer yaptırımlarla, benzer başarıları gösteren öğretmenlerde benzer ödüller ile karşılaşılırlar. Otorite hiyerarşisi, örgütlerin amaçların ulaşması için gerekli olan

eşgüdümün sağlanmasında önemlidir. Aralarında uyumu yakalamış ve eşgüdümlü bir şekilde çalışan öğretmenler örgütün etkililiğinde süreklilik sağlarlar. Kuralların açıklayıcı, etkileyici ve koruyucu işlevleri bulunmaktadır. Okullarda kurallar öğretmenlerin belirli yükümlülüklerini kesin olarak özlü bir biçimde açıklar. Yetki açısından yönetici ve astlar arasında bir tampon rolü oynar. Herkese benzer biçimde uygulanabilmesi ise eşitlik anlamı taşımaktadır. Kişilere verilecek ödüller ve cezalarda kurallar tarafından belirlendiğinden bu konuda öğretmenlerin önceden bilgi sahibi olmalarını olanaklı kılar. Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri yükseldikçe okullarına ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde ilerlemesi bürokrasinin bu işlevlerinden kaynaklı olabilir. ancak bunun yanında bürokrasinin özelliklerinin oluşturabileceği olumsuzluklar da bulunmaktadır. Bunlar can sıkıntısı, moral düşmesi, iletişim tıkanması, katılık ve kuralların amaçların yerini alması, ve başarı ile kıdem arasında çatışmanın oluşması olarak özetlenebilir. Bürokrasinin olumlu işlevlerinden ziyade bu olumsuzlukları ile karşılaşan bireylerin bürokratik sürece ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde çıkmış olması, buna bağlı olarak ta okullarına ilişkin tutumlarının da düşük olması olasıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yar verilmektedir.

Sonuçlar

Bulgulara yönelik elde edilen sonuçlar sırasıyla, önce öğretmenlerin okullara ilişkin tutumları, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, kıdemlerinin, branşlarının, çalıştıkları okuldaki toplam hizmet sürelerinin ve okullarının sosyo-ekonomik düzeylerinin, okullara ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı, sonra öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki bürokratik sürece ilişkin algıları, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki bürokratik sürece ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, çalıştıkları okuldaki toplam hizmet sürelerine ve okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, öğretmenlere göre okullarındaki bürokratikleşme düzeyi, okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı, ve son olarak öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları ile bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, prosedürel özellikler ve nesnellik özellikleri arasındaki ilişki özetlenerek verilmektedir.

1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları “katılmıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları düşük düzeydedir.

2. Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarında cinsiyet, çalıştıkları okullardaki toplam hizmet süresi, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, kıdem ve branşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır.

a. 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okula ilişkin tutumları, 21 yıl ve daha üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

b. Sosyal bilimler öğretmenlerinin okula ilişkin tutumları, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.

3. Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algıları “katılmıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Buna göre okullarındaki bürokrasiyi düşük olarak algılamaktadırlar.

4. Öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin algılarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, çalıştıkları okuldaki toplam süreye göre fark bulunmaktadır.

a. 3 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algıları, 7 ile 9 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha düşüktür.

b. 3 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algıları, 4 ile 6 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha düşüktür.

c. 4 ile 6 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algıları, 7 ile 9 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha düşüktür

5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 34’ ü çalıştığı okulu düşük düzeyde bürokratik, % 32’ si orta düzeyde bürokratik ve % 33’ ü yüksek düzeyde bürokratik bulmaktadır.

6. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının bürokratikleşme düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmaktadır.

a. Bürokratikleşme düzeyleri yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları, bürokratikleşme düzeyi orta ve düşük olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.

b. Bürokratikleşme düzeyleri orta olan okullarda çalışan öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları, bürokratikleşme düzeyi düşük olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.

7. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasiye ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

a. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasinin “otorite hiyerarşisi” alt boyutu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

b. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasinin “kurallar ve düzenlemeler” boyutu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

c. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasinin “nesnellik” boyutu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

d. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasinin “prosedürel özellikler” alt boyutu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının olumsuz yönde değişmemesi için okullarda önlemler alınmalı, var olan tutumlarının yükseltilmesi içinde çalışmalar yapılmalıdır.

2. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okullarına ilişkin tutumlarının düştüğü görülmektedir. Bu yüzden okul yöneticileri öğretmenlerin tutumlarındaki bu düşüşü engellemek için önlemler almalı ve bu durumu engelleyecek yeniden yapılanmalara gidilmelidir.

3. Okullarda, öğretmenlerin yönetimde nesnelliğe olan güvenlerini arttırmak için, yöneticiler çalışanlara adil davranma, kural ve düzenlemelerin herkese aynı şekilde uygulanması gibi konularda titiz davranmalıdır.

4. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arttıkça bürokrasiye ilişkin algılarında bir artış olmaması için yönetim anlayışında değişikliklere gidilmesi gerekmektedir.

5. Klasik yönetim anlayışının bir ürünü olan bürokratik yönetimin okullarda yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakması gerekmektedir.

6. Okullarının bürokratiklik düzeyi öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkiliyor olsa bürokratik yönetimin okullarda yarattığı olumsuzluklar da göz önüne alınarak gerekli değişimlerin yapılması gerekmektedir.

7. Öğretmenlerin eğitim yönetimi hakkına daha fazla bilgi sahibi olması için hizmet-içi seminerler düzenlenmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarını etkileyen etmenler araştırılabilir.
2. Öğretmelerin okula ilişkin tutumları ile mesleki tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi daha geniş gruplar üzerinde tekrarlanabilir.
4. Okullarda bürokratik yönetim ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenebilir.
5. Müdürlerin okullardaki bürokratik yönetime ilişkin görüşleri incelenebilir.

Tartışma

Okullar formal örgütlerdir. Gerçekleşmesi istenilen bir amaç bu amacı gerçekleştirmek için istekli bireylerden oluşmaktadır. Bireylerin amaçları gerçekleştirmede harcadıkları çabanın ve maddi kaynakların eşgüdümlemesi ise örgütün amacına ulaşmasında onu diğer gruplardan ayırır. Ancak bu eşgüdümleme kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Örgütlerde eşgüdümü sağlayan yönetimdir. Yönetim insanlık tarihinin başlangıcından bu yana vardır. Amaçlarına ulaşmak için diğer insanlarla işbirliği yapan insanlar zamanla yapılan işbirliğinin eşgüdümlemesi gereğini duymuşlardır. Böylece yönetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Modern toplumun ortaya çıkışıyla beraber yeni örgütlerin kurulması zorunlu hale gelmiş, kurulu olan eski örgütler ise genişlemiş ve büyümüşlerdir. Bu durum kaçınılmaz olarak örgütlenmelerde bürokrasinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bürokratik örgüt yönetiminin sahip olduğu temel ilkeler hiyerarşik bir otorite yapısı, işbölümü ve uzmanlaşma, nesnellik, kural ve düzenlemelere bağlılık, yazılı belgelere dayalılık

olarak sıralanabilir. Bu ilkelerin örgüt işleyişine sağladığı yaralar bulunduğu gibi bürokratik yönetim insan ilişkilerini göz ardı etmesi, ideal tip bürokrasinin örgütlerde tam olarak var olamayacağı gibi bir çok konuda eleştiriye de uğramıştır. Ancak bu gün bir çok kamu kuruluşunda olduğu gibi okullarda bürokratik yönetim ilkelerine göre yönetilmektedir.

Okullarda hiyerarşik bir otorite yapısı bulunmaktadır. Müdürler okullarda hiyerarşik yapının en üst düzeyinde bulunurlar. Öğretmenler müdürlere karşı sorumludurlar. Okulların bir üyesi olan öğretmenler, öğrenciler ve veliler ise okul yönetimine katılamamaktadır. Okullarda işler yönetsel ve eğitimsel olarak ikiye ayrılır. Eğitimsel işlerle uğraşanlar ile yöneticiler arasında bir işbölümü vardır. Aynı zamanda öğretmenler kendi branşlarında birer uzmandırlar. İşleyişte, çalışanların davranışlarını kontrol altına almada belli kurallar kullanılmakta çalışanların sahip olduğu yetki ise yine bu kurallarla açık ve net olarak çizilmektedir. Kurallar aynı zamanda nesnelliği de beraberinde getirmektedir. Her şey kurallara göre yürütülür ve duygulara yer yoktur. Atama ve yükselmeler kıdem ve başarıya göre yapılmakta, çalışanların yaşam boyu iş güvencesi ve emeklilik hakları garanti edilmektedir.

Yukarıda eğitim sisteminin yapıtaşları olan okullarda bürokratik yönetim kısaca özetlenmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokratikleşmeye ilişkin algıları belirlenmiş, bazı değişkenlere göre tutum ve algılarında oluşan değişiklikler ortaya konmaya çalışılmış ve okula ilişkin tutumları ile bürokratik yönetime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda araştırmada elde edilen bulgulara göre bazı önemli noktalar tartışılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okula ilişkin tutumları düşük düzeyde çıkmıştır. Okullar formal yapılar olsalar bile her örgütte olduğu gibi informal grupları da içermektedirler. Çoğu zaman okullarda, öğretmenler arasında yeteri derecede eşgüdümün sağlanamaması, beraber çalışma ruhunun öğretmenlere benimsetilememesi okul içinde grupların birbirleri ile çatışmalarına neden olmaktadır. Yaratılan bu huzursuz ortam okul iklimini de etkilemekte öğretmenlerin

okulda geçirdikleri sürede kendilerini rahat ve huzurlu hissedememelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu atmosfer onların okula ilişkin tutumlarında olumsuzluklara yol açabiliyor olabilir.

Okullar öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirdiği kurumlardır. Onların mesleklerinden sağladıkları doyum mesleklerine ilişkin tutumlarını etkileyebileceği gibi okullarına ilişkin tutumlarını da etkileyebilir Öğretmenlerin hak ettikleri karşılıklı alamama duygusu içinde olmaları onların tutumlarını etkileyen bir diğer faktör olabilir Günümüzde öğretmenlik mesleğinin bir çok açıdan öğretmenleri doyuramadığı açıktır. Var olan durum içinde öğretmenlerin önemli bir bölümü harcadıkları emeğin karşılığını maddi olarak alamadıklarını dile getirmektedirler. Bu durum bazı öğretmenlerin ek geçim kaynakları bulmalarına neden olmakta, onları zor duruma sokmaktadır.

Bunun yanında öğretmenlik mesleği giderek toplumsal statüsünü kaybetmektedir. Oysaki öğretmenler toplumda önemli rollere sahip olan bir meslek grubunun üyesidirler. Kendilerinden gerçekleştirmeleri beklenen roller giderek artmakta iken toplumsal statüleri giderek azalmaktadır. Oluşan bu tezatlık öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara karşı olan tutumlarını azaltıyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyi arttıkça okullarına ilişkin tutumları da artmaktadır ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları bürokrasinin özellikleri olan otorite hiyerarşisi, kural ve düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler ile pozitif ilişki göstermektedir. Bulunan bu sonuç şaşırtıcı değildir. Çünkü bürokrasinin onlara sağladığı güvenceler ve belirlediği davranış kalıpları vardır. Öncelikle öğretmenler emeklilik garantisine sahiptirler. Önceden belirlenmiş süreyi dolduran öğretmenler isteklerine göre emekliliğe ayrılabilirler. Bunun yanında kurallar onların davranışlarına yön verir. Kuralların belirlediği davranış kalıplarının dışına çıktıklarında hangi yaptırımlarla karşılaşacakları, örgütten istediklerini elde edebilmek için hangi işlemleri nasıl bir sırayla yerine getirmeleri gerektiği gibi bir çok durumda kurallar onlar için yol

gösterici olmaktadır. Bu durum onların bürokratik yönetimde duydukları memnuniyeti arttırıyor bir başka deyişle tutumlarını arttırıyor olabilir.

Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin tutumlarını olumlu yönde olmasının bir nedeni de karar verme sorumluluğuna sahip olmamaları olabilir. Eğitim sisteminde kararlar merkez örgütler tarafından, okullarda ise alınması gereken kararlar okul müdürleri tarafından alınır. Karar alma sorumluluğunu kendilerine yük olarak gören öğretmenler için bu durum hoşnut edicidir. Onlar örgütteki işleyiş ya da kendileri hakkında alınan kararların sadece uygulanmasından sorumludurlar. Uygulama sonucunda alınmış olan karardan dolayı ulaşılabacak istenmeyen onların sorumluluğu değildir.

Ancak öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının prosedürel özellikler ile de pozitif ilişkili olması şaşırtıcıdır. Çoğu zaman prosedürel işler ulaşılması istenilen amacı geciktirmekte, zaman kaybı olmakta ve öğretmenleri uğraştırmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Adem, M (1997). **Eğitim Planlaması**. Ankara: Şafak Matbaacılık

Akat,İ. (1984). **İşletme Yönetimi**. İzmir: Üçel yayımcılık

Allport, G.W. ve Fishbein, M. (Ed). (1967). **Attitudes, Regardings in Attitude Theory and Measurement..** New York: John Willey&Sons

Aydın, M. (2000.) **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları

Baransel, A. (1993). **Çağdaş Eğitim Düşüncesinin Evrimi**, I. Cilt, İstanbul: Avcıol Basım Yayın. İşletme Fakültesi Yayın No: 257

Başaran, İ. E. (1994). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası

Başaran,İ.E.(1989) **Yönetim**. Ankara: Gül Yayınevi

Bernard G. (1971). **Yönetim Bilimine Giriş**. (çev: İhsan Kuntbay) Ankara: Sevinç Matbaası

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

Bohte, J.(2001). School Bureaucracy And Student Performance At The Local Level *Public Administration Review*; Jan/Feb 2001; 61, 1; ProQuest Education Journalspg. 92

Bursalıoğlu, Z. (1978). **Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Bursalıoğlu, Z. (2002). **Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pagem A Yayıncılık

Bush, T. (1995) **Theories of Educational Management**, Paul Chapman Publishing Ltd. 144, Liverpool Road London. N1 1 1A

Büyüköztürk, ř. (2003). **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pagem A Yayıncılık

Çevik, H: (2004). **Türkiye’de Kamu Yönetimi Sorunları**. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Davidoff, L. L.(1987). **Introduction to Psychology**. 3rd Edition. New York: Mc Graw Hill International Book Company.

Davis, K. (1982). **İşletmede İnsan Davranışları**. (çev: Kemal Yosun ve diğerleri). İstanbul: İstanbul Matbaası

Eren, E. (1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayın No: 205

Ergun,T. , Polatoğlu, A. (1984). **Kamu Yönetimine Giriş**. Ankara: Sevinç Matbaası

Ergün, M. (1987). **Eğitim ve Toplum** (Eğitim Sosyolojisine Giriş). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 1

Ertekin, Y. (1986). **Halkla İlişkiler**. Ankara: Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 1215

Eryılmaz, B. (1993a). **Bürokrasi**. İzmir: Anadolu Matbaacılık

Eryılmaz, B., Erken, M. (1993b). **Kamu Bürokrasisi**. İzmir: İzmir Ticaret Odası

Eryılmaz, B.,(1997). **Kamu Yönetimi**. Adapazarı: Erkam Matbaacılık

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

Heper, M. (1973). **Modernleşme ve Bürokrasi**. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları G-3 Sevinç Matbaası

Herbert, S. (1983). **Kamu Yönetimi**. (çev: Cemal Mihçioğlu) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi ve Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi

Hoy, W. K., C. G. Miskel (1982). **Educational Administration**. (çev: Abdurrahman Tanrıöğen): Random House, New York

İnceoğlu, M. (1993). **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Verso Yayıncılık

Gaziel H. H. ve I. Weiss (1989) “ School Bureaucratic Structure” Locus of Control and Alienation Among Primary Schoolteachers”, **Research in Education**, Edinburgh: No:44, s. 57-58

Gürsel, M. (2003) **Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)**. Konya: Eğitim Kitabevi

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Basım Yatım Dağıtım

Karasar N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Katz, D., R. Kahn, I. (1997). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. (Çev: Halil Can, Yavuz Bayer) TODAİE No: 167. Ankara: Doğan Basımevi.

Kaya, Y.K.(1991). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Set Ofset Matbaacılık

Kidd, J. L.(1967). A Study Of Principals' Belief System And Rule Orientation As Related To School Organization Bureaucracy, PhD Thesis, The University of Oklahoma, Education Administration

Massie J.L. (1983) **İşletme Yönetimi**. Eskişehir: Baytes Yayıncılık

Morgan, C. T. (1988). **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. (çev: Sibel Karakaş). Ankara: Meteksan A.Ş.

Oktay, C. (1997). **Siyasal Sistem ve Bürokrasi (Yükselen İstemler, Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi)**. İstanbul: Der Yayınları

Okutan, M. (2003). Okul .Müdürlerinin. İdari Davranışları. **Milli Eğitim Dergisi** Sayı: 157 Kış

Öztürk, N. (2001). Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir

Prigmore, C. T. (1968). A Study of Teachers' Fulfillment Of Student Expectations As Related To Scholl Organization Bureaucracy. PhD Thesis, The University of Oklahoma, Education Administration

Punch, R. H. (1969). Bureaucratic Structure in School: Towards Redefinition And Measurement **Educational Administration** Quartle, s. 43-45

Saran A. (2004). **Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma** (Kalite Odaklı Yaklaşım). Ankara: Atlas Yayınları

Sergiovanni, T. J ; Starrat, R. J. (1993). **Supervision A Redefinition**. New York: Mc Graw-Hill inc., ISBN: 0-07-056339-X, s. 40-50.

Smith K. B., Larimer C. W. (2004). A Mixed Relationship: Bureaucracy And School Performance. *Public Administration Review*; Nov/Dec 2004; 64, 6; **ProQuest Education Journals**

Sümbüloğlu, K.;V. Sümbüloğlu (1987). **Biyoistatistik**, Ankara: Çağ Matbaası

Şahin, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir

Şaylan G: (1986). **Türkiye’de Kapitalizm, Bürokrasi ve Siyasal İdeoloji**. Ankara: Başarı Matbaası

Şenol, G: (2004). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Okul Yönetimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki Düzeyleri, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Taymaz, H. (2003). **Okul Yönetimi** Ankara: Pagem A Yayıncılık

Terzi, A.R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 166. (Bahar, 2005).

Tezcan M. (1988). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Olgaç Matbaası

Tortop, N., İşbir, E.G. ve Aykaç, B.(1993) **Yönetim Bilimi**. Ankara: Yapı Yayınları

Tosun, K. (1984). **İşletme Yönetimi**. İstanbul: Mars Yayınları

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

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

Ek 1

OKULA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, öğretmenlerin okula karşı tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Vereceğiniz bilgilerin gerçeği yansıtması araştırma için çok önemlidir. Toplanan veriler gizli tutulacak ve yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Lütfen yanıtlarınızı ilgili boşluğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz ve tüm soruları cevaplandırınız.

Teşekkür ederim.
Özge Ömeroğlu

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili maddeler yer almaktadır.

1. Cinsiyetiniz.....() Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz....() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl
3. Branşınız..... () Sınıf Öğretmenliği
() Sosyal Bilimler Öğretmenliği
() Fen- Matematik Bilimleri Öğretmenliği
() Beden Eğitimi Ve Güzel Sanatlar Öğretmenliği(Resim İş, Müzik Öğrt.)
4. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz**a)** 1-3 yıl **b)**4-6 yıl **c)** 7-9 yıl **d)** 10 12 yıl
e)13-15 yıl **f)** 16 yıl ve yukarısı

BÖLÜM II

	Bu bölümde okula karşı tutumunuz ile ilgili maddeler yer almaktadır.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okulda kendimi baskı altında hissediyorum.					
2	Okulda kendimi birey olarak değersiz hissediyorum					
3	Okula karşı hiçbir şey hissetmiyorum.					
4	Okulda çalışıyor olmamın toplumdaki saygınlığımı azalttığımı düşünüyorum.					
5	Okulun saygın bir kurum olduğunu düşünüyorum.					
6	Her gün okula giderken ayaklarım geri geri gider.					
7	Okulda çalışmak yerine özel bir eğitim kurumunda çalışmak isterdim.					
8	Okulda geçirdiğim sürede kendimi tanıyamıyorum.					
9	Okul yönetimiyle ilişki kurmaktan kaçınıyorum.					
10	Okuldaki yöneticilerin otoriter tavrı okulda kendimi gergin hissetmeme neden oluyor.					
11	Okulda yapılan etkinliklerde görev almaktan hoşlanmıyorum.					
12	Okuldayken özel hayatımdan daha sinirli olduğumu hissediyorum.					
13	Okuldayken sorunlarımın arttığını düşünüyorum.					

		Tamamen katliyorum	Katliyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
14	Her sabah uyandıgımda keşke bugün okul olmasa diyorum.					
15	Okulda geçirdiğim zamanı boşa harcanmış hissediyorum.					
16	Okula geldiğimde kendimi gergin hissediyorum.					
17	Bayramlar, resmi tatiller gibi okulun olmadığı günleri ipe çekiyorum.					
18	Okulun kariyerimi engellemesi beni mutsuz ediyor.					
19	Okulda iletişim zorluğu çekiyorum.					
20	Okulun hayatıma yeni bakış açıları getirdiğini bilmek beni mutlu ediyor.					
21	Okulun kişisel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.					
22	Okulun mesleğime karşı motivasyonumu arttırdığı düşünüyorum					
23	Okulun mesleksel gelişimime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.					
24	Okulda düşüncelerimi rahatça açıklayabiliyor olmak beni mutlu ediyor.					
25	Okulun kişisel gereksinimlerimi karşıladığını görmek beni mutlu ediyor.					
26	Okulun yaratıcılığımı azalttığını düşünüyorum.					
27	Okul atmosferinin beni mesleğime karşı motive ettiğini düşünüyorum.					
28	Okulun yaratıcılığımı yeterince kullanmama olanak sağlaması beni mutlu ediyor.					
29	Her gün okula gelmekten heyecan duyuyorum.					
30	Okulla ilgili yeni yayınları takip etmekten zevk duyuyorum.					
31	Okul için başlatılan her yeni proje beni heyecanlandırır.					
32	Okulda çalışıyor olmak kendimi iyi hissetmeme neden oluyor.					
33	Gün geçtikçe okul hakkında daha olumlu düşünüyorum.					
34	Okulun huzurla çalışabileceğim tek kurum olduğunu düşünüyorum.					
35	Okulda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.					
36	Gün geçtikçe okulu daha çok benimsiyorum.					
37	Okulun sosyal kişiliğime ket vurduğunu düşünüyorum.					
38	Okulun sorunlarıyla uğraşmak istemem.					
39	Okuldaki otoritenin yetersiz olması beni rahatsız ediyor.					
40	Okuldaki denetim yetersizliğinin okul atmosferini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.					
41	Okulda mesleğimdeki çabamın önemsenmediğini görmek beni mutsuz ediyor.					
42	Okulda sorumluluğum dışındaki bir görevi yapmak beni sinirlendirir.					
43	Okulda hakkettiğim değeri görmediğimi düşünüyorum.					
44	Okul atmosferi okul hakkındaki düşüncelerimi olumsuz etkiliyor.					

EK 2

OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

	Aşağıda bürokratik özelliklerle ilgili maddeler yer almaktadır. Seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.					
2	Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.					
3	Bu okulda, herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz					
4	İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zaman bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.					
5	Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.					
6	Herhangi bir kurala aykırı davranana herkes, aynı yaptırımla karşılaşır.					
7	İdareciler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
8	Öğretmenlerden bazılarının idarecilerle yakın ilişkiler içinde olması, işleyişte aksamalara neden olmaktadır.					
9	Bu okuldaki öğretmenleri anlamak oldukça zordur.					
10	Bu okuldaki hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.					
11	Okul müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.					
12	Kurallar okuldaki herkes için geçerlidir.					
13	Okul müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.					
14	İdareciler, bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
15	Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.					
16	Bir karar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınmaktadır.					
17	Nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.					
18	Resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.					
19	Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.					
20	Öğretmenler kurulu toplantıları, önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.					
21	Yapılacak bir işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.					
22	Bu okulda, prosedüre uygun olmayan hiçbir iş kabul edilmez.					

	Aşağıda bürokratik özelliklerle ilgili maddeler yer almaktadır. Seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
23	Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.					
24	Yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul idaresi tarafından önceden belirlenmektedir.					
25	Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedüre uydurulmaktadır.					
26	Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.					
27	Bu okulun tüm çalışanları aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.					
28	Bu okuldaki herkes kafasına göre iş yapmaktadır.					
29	Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.					
30	Okulda uyulması gereken davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.					
31	Bu okulda yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden belirlenmektedir.					
32	Yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.					
33	Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.					
34	Bu okulda başarılı her çalışan takdir edilir.					
35	Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.					
36	Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.					
37	Bu okulda ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.					
38	Okul müdürümüz olaylara akılcı davranmaktadır.					
39	Okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.					
40	Öğrenci disiplin işleri Disiplin Yönetmeliğine uygun olarak yapılır.					
41	Öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.					
42	Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenir.					