

Okul Müdürlerinin Yönetimle İlgili Görüş ve Uygulamalarının Yönetim Kuramları Bakımından Değerlendirilmesi

Mustafa Yavuz*

Özet- Alan yazında yer alan örgüt ve yönetim kuramları yöneticilerinin uygulamaları, görüşleri ve araştırmalar tarafından şekillendirilmiş, ortaya çıkan bu görüş ve uygulamalar da yeni yöneticilerin uygulama ve davranışlarında yol gösterici bir rol üstlenmişlerdir. Okul müdürlerinin yönetim uygulama ve görüşlerinin yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yönetim uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada veriler, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi içerisinde yer alan “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, evrenden çok amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 14 ilköğretim okulu müdüründen oluşmaktadır.

Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamaları yönetim kuramları bakımından değerlendirildiğinde, müdürlerin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının daha çok klasik kuramların varsayımları ile paralellik taşıdığı görülmektedir. Bu çerçevede çeşitli değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler- Örgüt, Yönetim, Okul müdürü, Yönetim kuramları.

Giriş

Yönetim insan ilişkilerinin olduğu her yerde ve zamanda var olmuştur. Tarihçiler yönetim düşüncesinin ilkçağda yaşamış medeniyetlerde dahi var olduğunu

* Yard. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

nu ve zaman içerisinde gelişme gösterdiğini belirtmektedirler. Tarihçi Daniel A.Wren örgüt ve yönetim düşüncesinin başlangıcını MÖ. 5000’li yıllara kadar götürmektedir (Aktan, 2003, 1). Ancak yönetimin ayrı bir bilim dalı olarak incelenmesi son yüzyılın ürünüdür. Ure ve Babbage’ nin 1830’lardaki yazılarının yönetim biliminin başlangıcı olarak kabul edilse de genellikle, 20. yüzyılın başlarında, Amerika Birleşik Devletleri’nde Bilimsel Yönetim akımının başlamasıyla Ataerkil Yönetim Döneminin bittiği, Yönetimde Bilimsel Dönem’in başladığı varsayılır (Başaran, 1991; Can, 1999).

Yönetim anlayışlarını değiştiren ortaya atılan yönetim kuramları olmuştur. Kuram, yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araçtır (Bursalıoğlu, 1999, 17).

Yönetim kuramları işlevleri bakımından, klasik kuramlar (yapısal kuramlar, yönetsel kuramlar, nicel kuramlar), davranışsal kuramlar, sistem kuramları ve durumsallık kuramı (Başaran, 1991) toplam kalite yönetimi, z kuramı ve öğrenen örgüt yaklaşımı olmak üzere yedi ana başlıkta incelenebilir. Bunlardan Yapısal Kuramlar, Yönetsel Kuramlar, Nicel Kuramları Klasik kuramlar başlığı altında sınıflandırılabilir.

Klasik Kuramlar

Yapısal Kuramlar: Klasik kuramın örgütün anatomisini öne çıkaran yaklaşımıdır (Gürsel, 2003, 22). Klasik yönetim anlayışı merkeze örgütün yapısını almış, insanı, örgütün çevresini önemsememiş, insanı makinenin bir dişlisi olarak değerlendirmiştir (Başaran, 1991; Bursalıoğlu, 1999; Gürsel, 2003).

Yapısalcılık, örgütü makine metaforu ile açıklamaya dayanan bir yaklaşımdır. Temel anlayışı, hedef belirleme ve peşinden gitme, akılcı, verimli ve açık örgütlenme, örgütte herkesin yapacağı işin net olarak belirlenmesi ve sıkı bir denetimdir. Ancak mekanik örgüt yaklaşımı sadece makinelerin iyi işlemesi ile olumlu sonuçlar verebilir. İstikrarsız ortamlarda ve yaratıcılık gerektiren ortamlarda işlevsel değildir (Morgan, 1998, 27–40).

Yönetsel Kuramlar: Yönetsel kuramlar örgütün nasıl yönetileceğini araştırmışlardır. Bu kuramlar genel olarak, yönetimin işlevlerini, süreçlerini, ilkelelerini, örgütsel amaçları, örgütsel etkin işlevlerini konu edinmişlerdir (Başaran, 1991, 16; Şimşek, 1999, 45). Yönetsel kuramlar, yalnızca örgütteki yönetim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı ile ilgilenmiştir.

Örgütte çalışanlar ve örgütün çevresi bu kuramların ilgi alanının dışında kalmıştır.

Nicel Kuramlar: Nicel kuramlar, yönetimi matematik modellere bağlarken, örgütsel davranış üzerinde durmamışlardır. Yapısal kuramlarda olduğu gibi, işgörenin davranışları önceden kestirilebilir belli kalıplar içerisinde örgütsel amaçları gerçekleştirecek biçimde formüllere bağlanmalıdır. Matematik modeller, işgörenlerin davranışlarının, örgütsel amaçlar doğrultusundan sapmayacağı varsayımına dayanmaktadır (Başaran, 1991, 16-17).

Örgütler ve onların yönetimiyle ilgili 20. yy başlarında ilk sistematik bilgi kümesini oluşturan Taylor, Fayol ve Weber gibi yazarların eserleri ve görüşleri Klasik Yönetim Teorisi olarak bilinir. Bilimsel yöneticilik, Kapalı sistem, Makine veya X kuramı olarak da bilinen klasik yönetim teorisi temelde işçiye makinenin bir uzantısı olarak görmektedir. İşçileri daha çok çalışmaya teşvik etmek için onlara verilen ekonomik ödülleri artırmayı öngören bu yönetim teorisi, işçileri sadece daha fazla parayla ilgilenen tek boyutlu ekonomik varlıklar olarak görmektedir (Vural, 1998, 20–21). Klasik örgüt kuramının varsayımlarına göre; bir örgüt içindeki makamları hiyerarşi ve yetkiye göre düzenlemek verimlilikle sonuçlanır. Emir kumanda zincirinde güç en tepeye yerleştirilir. Görevleri yerine getirmenin en iyi yolunu kararlaştırmak için bilimsel işlem yolları kullanılır. Tanımlanan roller için uzmanlar işe alınır ve görev uzmanlaşmasına göre gruplanır. Bilimsel olarak sıralanmış iş akışı, akılcı olarak tanımlanmış bu yapı ve süreçler kullanılarak yerine getirilir. Bu kavramsal modelde birey olarak işçi, bürokratik makinenin bir parçası, bir nesne olarak görülür. Bu modele bazen Fabrika Modeli de denir (Meriwether & Duyar, 1997).

Mcgregor'e göre X kuramının varsayımları şunlardır (Eren, 1993, s.23):

- a) Ortalama (vasat) insan işi sevmez ve elinden geldiği ölçüde işten kaçma yollarını arar. Yönetim bu nedenle işten kaçma eğilimini önleyici tedbirler almalı, disipline önem vermeli ve işgöreni çeşitli cezalarla korkutmalıdır.
- b) İnsanlar yönetilmeyi tercih eder, sorumluluktan kaçır, hırslı değildir, güvenliğe olan tutkusu fazladır.
- c) İnsanlar bencildir, kendi arzu ve amaçlarını, örgüt amaçlarına tercih eder. Bu nedenle sıkı ve yakından denetlenmelidir.
- d) İnsanlar yaradılışı gereği yenilik ve değişiklikten hoşlanmaz ve bu tür olgulara direnir, isyan eder; alışkanlıklarına tutkusu fazladır.
- e) Ortalama insanın örgütsel sorunların çözümünde çok az yaratıcı yeteneği bulunur.
- f) İnsanlar parlak zekâlı değildir, kolayca kandırılabilir. Harekete geçmesini sağlamak için maddi bakımdan ödüllendirilmelidir.

Örgüt ve yönetim kuramlarındaki yaklaşımların etkisi eğitim örgütlerinde de hissedilmiştir. Bart (1990); son on beş yirmi yılda yapılan eğitim araştırmalarının büyük bir bölümü, okul başarısı için ölçüt olarak öğrencilerinin sınav sonuçlarını dikkate almıştır. Bu yüzden sınav sonuçlarında başarı gösteren okulların öğretmen davranışlarını diğer okullardaki öğretmenlerin de taklit etmesi istenmiştir (Seifert & Vorberg, 2002, 21). Okulun başarısını okulun içindeki kişiler değil, dışındaki kişiler belirlemeye çalışmıştır. Bu durum, McGregor'un X kuramının varsayımıdır. Dikkate alınması gereken nokta, bir okulu başarıya götüren etkenlerin diğer okul için ölçüt olamayacağıdır. Çünkü okullar birbirinden farklı çevre koşullarına sahiptir (Seifert & Vorberg, 2002, 21-22).

Davranışsal Kuramlar (Neoklasik Kuramlar) : 1900'lerin başında ortaya çıkan geleneksel örgüt ve yönetim kuramları, aşağı yukarı 1930'lara kadar gerek Amerika, gerekse kıta Avrupa'sında örgütlerin yapı ve işleyişine yön veren tek kuramsal model olarak süregelmiştir. Ancak, bir yandan 1929'da başlayıp, dünyayı sarsan ekonomik bunalımın etkisiyle bir yandan da işletmelerde çeşitli örgütlenme sorunlarının artması sonucu olarak geleneksel örgüt ve yönetim kuramının eksikleri ve yetersizlikleri her geçen gün daha çok duyulur hale gelmiştir (Şimşek, 1999, 73).

Neoklasik kuram olarak adlandırılan davranışçı kuramlar klasik kurama bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Klasik örgüt kuramının üzerinde durmadığı konulara eğilmiştir. Neoklasik örgüt kuramının temelinde, insan ilişkileri yaklaşımı yatmaktadır. İnsan ilişkileri yaklaşımı ile klasik örgüt kuramının eksiklerini tamamlayan görüş ve araştırmaların tümü "neoklasik örgüt kuramını" oluşturmaktadır (Aydın, 1998, 107). Klasik kuramın mekanik yaklaşımına ilk kez davranış bilimlerinin verilerini sokmaya çalışan neoklasik yönetim kuramı ile ilk kez bir örgüt içerisinde yer alan insan ve onun oluşturduğu sosyal ilişkilerin önemi vurgulanmış, işletmelerinde bir sosyal sistem olduğu ve bu sistemin en önemli ögesinin insan olduğu belirtilmiştir (Vural, 1998, 22). İnsanın örgüt yapısı içerisinde nasıl davrandığı ve neden o şekilde davrandığı ve yapı ile davranış arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Davranışsal yaklaşımın bir diğer özelliği de, örgütü yapısal bir süreç (klasik örgüt kuramcılarının bakış açısı) olmaktan çok, çeşitli gereksinmelere sahip insanların bir araya gelmesi ile oluşan "sosyal" bir yapı olarak görmesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Şimşek, 1999, 73). Ayrıca; örgütte insan faktörüne ve insan ilişkilerine önem verilmesi, örgütte yüksek performans için sosyal ve psikolojik faktörlerin (iletişim, liderlik, motivasyon, vs.) dikkate alınması, çalışanların yönetim kararlarına katılması, çalışanlar ve yöneticiler

arasında iletişim, iş zenginleştirmeye önem verilmesi, insanlara yetki ve sorumluluk verilmesi ve ücretlerin iyileştirilmesi anlayışı ön plana çıkmıştır (Aktan, 2003, 8). Bu nedenle; Mc Gregor ve Maslow, işgörenleri motive etmenin bir yolu olarak fiili katılımı benimsemiştir ki; bu katılım, daha az yapılaşmış bir örgütü ve daha özerk bireyi gerektirmektedir. Yani örgütte çok katı sınırlamalar olmayacak ve birey işini yapma konusunda daha fazla söz sahibi olacaktır. İnsanların örgüte faydalı olabilecek asıl öz kaynak olduğunu ve yöneticilerin insanları değerli varlıklar olarak görmeleri gerektiğini savunmaktadırlar (Vural, 1998, 22-23).

McGregor “Bireysel ve örgütsel amaçların kaynaştırılması” adını verdiği Y kuramının varsayımlarını şu şekilde belirlemiştir (Eren, 1993, s.23):

- a) İş yerinde işgörenin fiziksel ve düşünsel çaba harcaması oyun ya da dinlenmek kadar doğaldır. Ortalama insan işten nefret etmez. İş bir başarı ve tatmin kaynağıdır.
- b) İnsanlar örgüte bağlanır, işi ve iş arkadaşlarını severse, kendi kendini yönetme ve denetim yollarını kullanarak örgüte daha yararlı olmaya ve hizmet etmeye çalışır.
- c) Örgütsel amaçlara bağlılık, onların elde edilmesi ile ilgili ödüllere bağlıdır. En değerli olan ödül psiko-sosyal ve benliği doyurma gereksinmelerinin karşılanmasıdır.
- d) Elverişli koşullar sağlandığında normal insan sorumluluğu kabul etmekle kalmaz, onu aramayı da öğrenir. Sorumluluktan kaçınma, hırs yoksunluğu ve güvene aşırı önem verme genellikle kötü yönetim deneylerinin insanları olumsuz bir şekilde etkilemesinin sonucudur; yoksa doğuştan kazanılan hususlar değildir.
- e) Örgütsel sorunların çözümünde gerekli olan tahayyül = imgeleme, ustalık ve yaratıcılık yetenekleri insanlar arasında geniş ölçüde dağıtılmıştır. Ancak, bu nitelik ve yeteneklerin etkisi beşeri gereksinmelerin doyumuyla gerçekleşebilir.
- f) Çağdaş sanayi yaşantısının koşulları insanı ancak belirli bir konuda çalışma ve uzmanlaşmaya zorladığından, yetenek ve becerilerinin sadece bir kısmından yararlanabilmeyi sağlamaktadır.

Davranışçı kuram olarak da bilinen insan ilişkileri yaklaşımı eğitim yönetimine aşağıda sayılan katkıları yapmıştır (Alıç, 1996):

- a) Yönetici, örgütte uyumlu insan ilişkilerinin ve yüksek moral düzeyinin yaratılmasından birinci derecede sorumludur.

- b) Yönetim, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştıran bir araçtır.
- c) Karara katılma, demokratik yönetimin vazgeçilmez bir özelliğidir.
- d) Yönetimsel yetkinin kaynağı, yönetilen gruptur.
- e) İşgörenlerin psikososyal gereksinimlerinin karşılanması, iş doyumunu artırır.
- f) Eğitilenin toplumsallaşması ve çevreye uyumu öğretim programlarının odak noktasıdır.
- g) Liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel boyutları dikkate alınmıştır.
- h) Sosyo-politik çevrenin eğitime yönelik etkileri önem kazanmıştır.
- ı) Müfettişin görevlerinde ve rolünde önemli yenilikler olmuştur.

Sistem Kuramları: Bir bulut oluşur, gökyüzü kararır, yapraklar yukarıya döner ve biz yağmur yağacağını biliriz. Yağmurdan sonra yağışın kilometrelerce ötede yeraltı suyunu besleyeceğini ve havanın ertesi güne kadar açacağını da biliriz. Bütün bu olaylar zaman ve yer olarak birbirinden uzakta yer alır, ama yine de hepsi aynı örgü içerisinde birbirine bağlıdır. Her birinin ötekiler üzerinde gözle görülmeyen bir etkisi vardır. Bir yağmur fırtınası sistemini ancak bu olay örgüsünün tek tek parçalarını değil, tümünü birden düşünerek anlayabiliriz (Senge, 2002, 15).

Açık bir sistem olarak örgütler çevrelerindeki değişme ve gelişmelere gözlerini kapatamazlar. Bir sistemin iç düzenleme mekanizmalarının, üstesinden gelmeye çalıştığı çevre kadar çeşitlilik taşıması gerekir. Bir sistem gerekli çeşitliliği iç denetim mekanizmalarına katmak suretiyle, çevresinin dayattığı çeşitliliğin ve meydan okumanın üstesinden gelebilir. Çevredeki çeşitlilikten kendisini soyutlayan her sistem körelmeye, karmaşıklığını ve ayırt edici niteliğini kaybetmeye başlar. Bu nedenle zorunlu çeşitlilik, bütün yaşayan sistemlerin önemli bir özelliğidir (Morgan, 1998, 53). Sistem yaklaşımı, yönetimi parçaları bir araya getirerek incelemiş ve bütünün parçaların toplamından daha büyük olduğunu savunmuştur. Bir anlamda klasik ve neoklasikleri çevreyle ilişkide bulunmayan kapalı sistemler olarak gören sistem yaklaşımına göre, gerek örgütün dış çevre üzerindeki etkisi, gerekse de çevrenin örgüt üzerindeki etkileri göz ardı edilmemelidir. Çünkü örgütler, dış çevreyle etkileşim içerisinde olan açık sistemlerdir (Vural, 1998, 25-26).

Çağcıl örgüt kuramı olarak da adlandırılan “Sistem Yaklaşımı”, klasik kuramla neo klasik kuramın bir sentezi olarak düşünülebilir. Klasik ve neoklasik örgüt kuramlarının üzerinde durmadıkları bir nokta, “sistem yaklaşımında” vurgulanmaktadır. Bu nokta, formal bir örgütün kuramsal boyutu ile insan boyutu

arasındaki uyumsuzluktur. Örgütsel beklentilerle bireysel beklentiler, ussal olma ile ussal olmama, disiplin ile otonomi, formal ilişkilerle-doğal ilişkiler, yönetenle- yönetilen arasındaki zıtlıklar, sistem yaklaşımının üzerinde durduğu noktalardır. Bu zıtlıkların azaltılabileceği, ama ortadan kaldırılamayacağı görüşü savunulmaktadır (Aydın, 1998, 112).

Sistem Kuramları, örgüte, yapısı, yönetimi, işgöreni ve tüm alt sistemleri ile bir bütün olarak bakılması görüşünü getirmiştir. Böylece işgörenin davranışının bir bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği, örgütün teknik, sosyolojik ve ekonomik faktörlerin bir bütünlüğü içerisinde ele alınması gerektiği, örgüt ve yönetimde; sosyoloji, psikoloji, ekonomi, çevre bilimi, teknoloji vs disiplinlerden yararlanılması gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır (Başaran, 1991, 18; Aktan, 2003, 8).

Sosyal sistemler maddelerden çok olaylardan meydana gelir. Bu bakımdan biyolojik sistemlerde görülen anatomileri yoktur. Sosyal sistemlerin çeşitli görevleri arasında, eğitim sistemleri daha çok sürdürme ve uyum görevleri yaparlar. Bireyleri toplumdaki genel ve özel rollere hazırlayarak, toplumun sürmesini sağlarlar. Yeni bilgiler ve hünerler yaratmak yoluyla, toplumun değişen koşullara uymasını kolaylaştırırlar (Bursalıoğlu, 2000, 4).

İş dünyası ve tüm diğer insan çabaları da birer sistemdirler. Onlarda görünmeyen ve birbirleriyle ilişkili eylemler dokusuyla bağlıdır. Söz konusu eylemlerin birbiri üzerinde tam etkisini yaratması çoğu zaman yıllar alır. Bizde bu dantelin bir parçası olduğumuzdan, tüm değişim örgüsünü görmek iki kat daha zor olur. Bunun yerine sistemin birbirinden tecrit edilmiş parçalarının anlık fotoğrafları üzerinde odaklaşma eğilimi taşır ve en derin problemlerimizi neden bir türlü çözemediğimize şaşarız. Sistem düşüncesi bize tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmekte yardımcı olur (Senge, 2002, 15).

Günümüzde okullar, hızla değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır ve modası geçmiş sistemler olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, müdürler için okul geliştirme öncelikli bir faaliyet olarak önem kazanmaktadır. Eğitim örgütleri bu kadar kaçınılmaz olan değişim sürecinin dışında kaldıkları takdirde zamanla varlık nedenleri sorgulanmaya başlanacaktır. Çünkü eğitim örgütleri hem girdileri hem de çıktıları yoluyla sürekli çevreleri ile etkileşimde bulunur. Bursalıoğlu'na (1982) göre okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu yüzden, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir.

Eğitim örgütlerine uygulanacak modelin, açık sistem türünde olması zorunludur. Yani örgüt- çevre ilişkilerini ön planda tutması, örgütte dinamik bir denge sağlama, örgütü amaçlarına ulaştıracak değişik yollar getirmesi beklenir. Bütün bunların üstünde, örgütten çıkışın bir kısmı tekrar girişe dönüşerek sistemi beslemeli ve negatif entropi sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 1999, 88). Ayrıca okulun bir sistem olarak aşağıdaki niteliklere de sahip olması gerekir (Taymaz, 2000, 61):

1. Okul bütünü ile açık sistem olmalı, çevredeki sistemlerle etkileşimde bulunmalıdır.
2. Okul sistemi alt sistemleri ile bütünlük göstermeli ve uyumlu çalışmalıdır.
3. Alt sistemleri oluşturulan öğeler ahenkli ve işbirliği içerisinde çalışmalıdır.
4. Toplumsal çevresi ile ilişkileri dirik ve sürekli olmalıdır.
5. Çevredeki yenilik ve gelişmelere göre gerekli değişimleri sağlayabilmelidir.
6. Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktıları verebilmelidir.
7. Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.
8. Amaçlara ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekanizmasına sahip olmalıdır.

Durumsallık Kuramı: 1970’li yıllardan sonra yayılmasını artıran durumsallık kuramı, her örgütün kendine özgü bir yapısının ve yönetiminin olması gerektiğini; bir örgüt ve yönetim kuramının ancak örgütün amaçlarına, işgörenlerin niteliğine uygun düştüğünde uygulanabileceğini savunmaktadır. Bir başka deyişle değişik durum ve koşullar, yönetimde başarılı olmak için değişik kavram, teknik ve davranışları gerektirmektedir. Durumsallık kuramı, örgüte sistem yaklaşımını benimsemekte, örgütü ortak amaçlar için etkileşen bireylerin oluşturduğu yapılaşmış bir süreç olarak tanımlamaktadır (Başaran, 1991, 18; Vural, 1998, 26). Örgütler, iç ihtiyaçlarını karşılayıp dengelemek ve çevre koşullarına uyum sağlamak için dikkatli yönetim gerektiren açık sistemlerdir. Örgütlenmenin biçimleri çeşitlilik gösterir. Hangi biçimin uygun olduğu, görevin veya çevrenin türüne bağlıdır. Yönetim, her şeyden önce, uyuşma ve uygunluk sağlama kaygısı taşınmalıdır. Aynı örgüt içinde farklı görevleri yerine getirmek için yönetime farklı yaklaşımlar gerekebilir. Farklı çevre tiplerinde farklı örgüt tipleri veya “türleri” gerekir (Morgan, 1998, 56).

Klasik ve neoklasiklere göre, bir problem veya durumun çözümünde “en iyi tek bir yol” vardır (Vural, 1998, 26). Durumsallık kuramının temelinde ise; durumlar değişince, yönetim uygulamalarının da değişeceği anlayışı yatmaktadır.

Durumsallık yaklaşımı, geleneksel, davranışsal ve sistem yaklaşımlarının yerini alan yeni bir yaklaşım değil, ancak, onlarla birlikte ele alınan ve o yaklaşımların hangi durumlarda daha faydalı ve etkili olabileceklerini araştıran bir yaklaşımdır (Şimşek, 1999, 98).

Toplam Kalite Yönetimi: 1930’lu yıllardan itibaren kaliteli üretim için fabrikalarda kurulan kontrol birimleri II. Dünya Savaşı ile birlikte yerini “Kalite Kontrol” çalışmalarına bırakmıştır. 1980’li yıllarla birlikte de kalite çemberi, kalite güvencesi, kalite yönetimi, sıfır hatalı üretim kavramları örgütlerin gündemine girmiştir (Özalp, Koparal & Berberoğlu 1997, 318).

Toplam Kalite Yönetimi anlayışının öncülerinden olan Deming’ in ortaya koyduğu 14 madde toplam kalite yönetimi felsefesinin bir özeti gibidir (Deming, 1986, 23-24):

1. Hizmet ve ürün gelişimi için amaçlarda süreklilik yaratmak, kısa dönemli planlar yerine uzun dönemli planlar yapmak.
2. Yönetim ve çalışanlar tarafından benzer şekilde yeni bir toplam kalite ve sürekli gelişim felsefesi benimsenmesi.
3. Teftiş bağımlılığına son vermek, ürün ve süreçte kaliteyi ortaya koymak,
4. Düşük maliyetli tedarikçiler yerine kaliteli tedarikçiler seçin, hammadde sağlamada farklılıkları en aza indirin.
5. Planlama, üretim ve servis sistemlerini sürekli geliştirmek.
6. Çalışan ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim vermek.
7. Liderliği tesis etmek, işlerin daha iyi nasıl yapılacağı ile ilgili toplantılar düzenlemek.
8. Korkuyu yenmek, iletişimi artırmak.
9. Bölümler arasındaki engelleri kaldırmak, bölümler arasında iç müşteri ilişkisi ve takım çalışmasını oluşturmak.
10. Slogan, nasihat ve sınırlılıkları ortadan kaldırmak.
11. Kalitenin düşmesine sebep olabilecek iş kotalarını ortadan kaldırmak.
12. Çalışanların başarılarıyla gurur duymalarını engelleyen etkenleri ortadan kaldırmak.
13. Zenginleştirilmiş bir eğitim ve kendini geliştirmeyi teşvik etmek.
14. Üretim ve kalitede özellikle tepe yönetimi olmak üzere herkesin sorumlu olduğu düşüncesini geliştirmek.

Eğitim örgütlerinin temel kalite göstergelerini; öğretmen, öğrenci, fiziki ortam, teknoloji, yönetici ve program oluşturur (Ünal & Korkmaz, 1998). Bir eğitim örgütünün kalitesi bu altı değişkenin kalitesi ile sınırlıdır.

20. yüzyıl örgütleri ile 21. yüzyıl örgütlerini karşılaştırdığımızda aralarında hem yapı ve sistem bakımından hem de örgüt kültürü bakımından önemli farklılıklar vardır.

Yukarıdaki verilerden sonra 20. ve 21. yüzyıl örgütlerini karşılaştırdığımızda aşağıdaki sonuçlara ulaşabiliriz.

Tablo 1.

20. ve 21. yüzyıl örgütlerinin karşılaştırılması

20. Yüzyıl	21. Yüzyıl
Yapı	
Bürokratik	Azaltılmış kurallar
Hiyerarşi	Azaltılmış hiyerarşi
Yöneticilik	Liderlik
Çok fazla prosedür ve ilkenin yarattığı aşırı bağımlılık	Yetki devri
	Daha az iç bağımlılık
Sistem	
Bilgi ve iletişim sistemlerinin yetersizliği	Müşterilerin bilgilendirilmesi için çoklu bilgi ağı
Sadece yönetime sağlanan performans verileri	Müşterileri de içine alan herkesin ihtiyaç duyduğu performans bilgileri
Sadece tepe yöneticilerine eğitim ve destek hizmetleri	Örgütteki pek çok insan için eğitim ve destek
Kültür	
Örgüt içine odaklanma	Örgüt dışına odaklanma
Merkezileşme	Yetkilendirme
Yavaşlık	Hızlı karar verme
Politik davranış	Açıklık ve içtenlik
Riskten kaçınma	Risk alabilme

Kotter (1996)'dan alınmıştır.

Geleneksel yönetim paradigmalarında yönetimin amacının kişileri denetlemek, kuralları uygulamak ve sınırlamak olduğu düşünülürdü. Kişileri yönetmek ve sonuç almak için yukarıdan aşağıya işleyen hiyerarşi içinde denge ve verimlilik aranırdı. Demokrasiden uzak, herkesin kendisinden tam olarak ne beklediğini bilmesi esasına dayanırdı. Çağdaş yönetim paradigması ise; çağımızın yöneticilerinden çalışanların fiziksel gücünden yararlanmanın yanı sıra onların yüreklerini ve beyinlerini de işlerine bağlamayı beklemektedir. Çağdaş yönetici, demokratiktir, çalışanlarına değer verir, gücünü paylaşır ve yönetim anlayışı içerisinde (Bridge, 2003, 11-12).

Z Kuramı

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

Tablo 2.

Z Kuramı ve Okullarımızdaki Durum

Z Kuramı	Okullarımızdaki Mevcut Durum
Uzun dönem istihdam	Uzun dönemli istihdam. Sözleşmeli öğretmen uygulaması.
Yavaş değerlendirme ve terfi	Sınırlı terfi imkanları.
Orta vadede gelen kariyer basamakları	Yetersiz kariyer basamağı (Uzman ve başöğretmen uygulamaları)
Örtülü bir denetim mekanizması ve açık ve tam bir değerlendirme	Açık ve belirgin bir denetim mekanizması, açık bir değerlendirme
Görüş birliğine dayalı karar verme süreci	Çoğunlukla merkezi kararlar
Bireysel sorumluluk	Bireysel sorumluluk
Çalışana bütüncül yaklaşım	Çalışanı sadece iş ortamı içinde görme

Beycioğlu (2007) 'den değiştirilerek alınmıştır.

Tablo 2'ye göre özellikle uzun dönemli istihdam ve bireysel sorumluluk konularında Z kuramı ve okullarımızdaki mevcut uygulamalarının örtüştüğü görülmektedir. Ancak, özellikle Türk eğitim sisteminin çalışanı sadece iş ortamında görmesi, kararların merkezden alınması ve açık denetim sistemine sahip olması nedeniyle Z kuramı ile uyumlu olmadığı görülmektedir.

Öğrenen Örgüt

Araştırmalar, günümüz okul müdürlerinin okulu öğrenen bir örgüt haline getirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Coulson, 1980; Campell, 1985; Hesapçıoğlu, 1998; Seifert & Vorberg, 2002; Okutan, 2003; Bridge, 2003). Okul müdürlerinin; bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanması, onların başarıları için gelişim programları hazırlaması, öğretmenler için destek ve eğitim programları hazırlaması, akademik başarıları düşük olan öğrenciler için ek eğitim programları hazırlaması, akademik standartları tespit etmesi, uygulaması ve sonuçlarını

görmesi gerekir. Bir eğitim ve öğretim kurumu olan okulların müdürleri; bunun gereği olarak öğretime odaklanmalı, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve öğretimin nasıl yapılması gerektiğini bilmeli, öğrenmeyi sürdürme konusunda okulda bulunan herkese örnek olmalı, öğretmenlerin liderlik özelliklerini desteklemeli, bütün dikkatini okulunun her gün daha iyi olmasına odaklamalı ve öğrenen bir örgüt oluşturmalıdır (McEwan, 2003, 31-35).

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme aşamalarının gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Örgütsel öğrenme, bilgi edinme, dağıtım, yorumlama ve depolama aşamalarını kapsar (Dean & Snell, 1991; Zhang, Macpherson & Jones, 2006).

Alan yazında yer alan örgüt ve yönetim kuramları yöneticilerin uygulamaları, görüşleri ve araştırmalar tarafından şekillendirilmiş, ortaya çıkan bu görüş ve uygulamalar da yeni yöneticilerin uygulama ve davranışlarında yol gösterici bir rol üstlenmişlerdir. Bir yönetici olarak okul müdürlerinin de yönetim uygulama ve görüşlerinin yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın amacı; okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada veriler, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi içerisinde yer alan “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Örneklem ise, evrenden çok amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 14 ilköğretim okulu müdüründen oluşmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan okul müdürleri ile yüz yüze görüşerek, yaklaşık 90 dakika süren mülakat yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerine, toplanan verilerin araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilerek, soruları tam bir güven içinde yanıtlayabilmeleri için isimlerini belirtmemeleri istenmiş ve tüm görüşlerini içlerinden geldiği gibi ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme yapılan kişilerin tamamına sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Böylece, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği ile ilgili kendilerinin önemli gördükleri fikirlerini açıklamalarına ve görüşme konusundaki betimlemelerine olanak sağlanmıştır.

Tablo 3’de araştırma kapsamında görüşme yapılan okul müdürlerine ait kod ve branş değişkenlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin kodları ve branşları

Okul Müdürlerine verilen Kodlar*	Okul Müdürlerinin Branşları
(1,30,O)	Matematik
(2,22,İ)	Sınıf öğretmeni
(3,13,O)	Sınıf öğretmeni
(4,30,Öİ)	Fen Bilgisi
(5,24,İ)	Teknoloji ve Tasarım
(6,23,İ)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
(7,28,İ)	Fen Bilgisi
(8,11,İ)	Sınıf öğretmeni
(9,15,İ)	Tarih
(10,24,O)	Tarih
(11,20,İ)	Matematik
(12,15,İ)	Sınıf öğretmeni
(13,13,İ)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
(14,23,İ)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

* Parantez içerisindeki ilk rakam katılımcının numarasını, ikinci rakam mesleki kıdemini ve üçüncü sıradaki harf ise, müdürün görev yaptığı okul türünü göstermektedir. İ=İlköğretim Okulu, O=Ortaöğretim Okulu, Öİ=Özel İlköğretim Okulu)

Verilerin Toplanması

Okul müdürlerinin yönetim uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi amacıyla ilgili alan yazın incelenmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma formunun geçerliğini sağlamak için Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünden üç uzmanın okul müdürlerine yöneltilen sorularla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği ise, araştırmacı ve iki uzman tarafından temalar ayrı ayrı oluşturularak aralarında görüş birliğine varılan konular tespit edilerek sağlanmıştır. Karşılaştırma sonucunda hangi okul müdürü görüşlerinin hangi temalar arasında olması gerektiği ile ilgili olarak birinci uzmanla %93, ikinci uzmanla ise %94 oranında görüş birliğine varıldığı tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde çözümlenmektedir. Bu araştırmada, veriler “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin içeriğinin analizinde dört aşamalı olan nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005):

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Araştırmanın çözümlenmesi ve yorumlanmasında literatürde de sıkça kullanılan bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Bulgular bölümünde görüşme notları tırnak içerisinde verilmiş ve daha sonra parantez içinde görüşmenin hangi okul müdürüne ait olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Aşağıda içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili okul müdürlerinden yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

İşi Sevmeme, Sorumluluktan Kaçma

Öğretmenlerin işlerini ne kadar severek yaptıkları konusunda görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri, genel olarak öğretmenlerin işlerini severek yapmadıklarını ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

(1,30,O): “Ekonomik bakımdan rahat olmadıkları için mesleklerini severek yapmıyorlar. Öğrenciler karşısında kendilerini yetkisiz hissediyorlar. Herhangi bir olumsuzlukta medyanın ve yetkililerin kendilerini korumadıklarını, yalnız bırakıldıklarını düşünüyorlar. Öğrencilerde öğretmene karşı sevgi, saygı yok. Öğrenci öğretmenini hizmetli gibi görüyor, öğrenci rahat öğretmen kendisini kısıtlanmış hissettiği için mesleğinden soğuyor.”

(2,22,İ): “Dış etkenler insanları tembelleştiriyor. Diğer öğretmenler çalışkan öğretmenlerle alay ediyorlar. Bu yüzden başarılı öğretmenlerde gruba uyuyor. Öncü, kâşif öğretmen az, statükocu, sabotajcı öğretmen fazla, bazıları da göçebe, ortama göre ayak uyduruyor. Yeni gelen yaşlılara uyuyor. Çalışkana sen mi memleketi kurtaracaksın diyorlar. Gel benim sınıfı da düzene koy diyerek dalga geçiyorlar.”

(4, 30, Öİ): “Çok az kişi işini severek yapıyor. İş çıkmasını kimse istemiyor. Boşuna zaman harcamak olarak görüyorlar.”

(10,24,O): “Yeni başlayanlarda isteksizlik var. Kıdemli öğretmenler işlerini severek yapıyorlar. Eğitim fakültesinden isteksiz geliyorlar. Stajyerler isteksiz. İş garantisi var diye öğretmen olduklarını düşünüyorum.”

(11,20,İ): “Maalesef istekli değiller. Çoğu okula hiç gelmese daha memnun olur.”

(3,13,İ): “Ancak %30-40’ı severek yapıyor. Taşın altına ellerini sokmak istemiyorlar. Vazife olarak sadece dersi anlıyorlar. Ben o sınıfın dersine girmiyorum. O konu beni ilgilendirmez diyor. Ancak sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha gayretliler.”

Denetim İhtiyacı

Okul müdürlerinin öğretmenleri nasıl denetledikleri, denetim aksadığı durumlarda okulda öğretmen davranışlarında herhangi bir değişiklik gözleyip, gözlemedikleri sorulmuş, denetimle ilgili düşünceleri ve uygulamaları ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerinden, denetime çok önem verdikleri, denetimin aksadığı durumlarda işlerin de aksadığı düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır.

(2,22,İ): “Öğretmenler idareciye göre davranıyorlar. Müdüre göre şekil alıyorlar. Denetim olmazsa öğretmenlerin %5-10’u işlerini doğru yaparlar. İçsel denetim yok. Müdür bağıırır çağırırsa işlerini yapıyorlar. Ben kameradan bakarım. Sürekli denetlerim. Kameradan kontrol eder, uyarırım. Uyarılarım kararlı bir şekilde olur.”

(11,20,İ): “Denetim olmazsa işler aksar. Bu yüzden okuldan ayrılamıyoruz. Denetimin aksadığı durumlarda öğretmenlerin en fazla %40’ı işlerini doğru dürüst yaparlar. Bir şey bahane edip, öğretmenlerin sınıflarına girer, kontrol ederim. Pat diye sınıfa girerim.”

(13,13,İ): “Denetim eksikliği olursa işler aksayabiliyor. Müdür yoksa okulda pilav yapıp, yiyelim diyen öğretmen var.”

(4,30,Öİ): “Sürekli gözlem yaparım. Öğretmenin dışarıdaki, hareketlerine bakarım. Kapı camlarından sınıfa bakıyorum. Öğretmen olup da sınıf gürültülüyse öğretmen yeterli değildir.”

(1,30,O): “Denetim insanları belli bir noktaya getirir. Denetim sonunda da gereken yapılmalıdır. Denetim olmasa bile %50’si görevini yerine getirir. Müdür denetimlere başladı desinler diye denetim yapıyorum. İdareden öğretmenler biraz çekinmeli, biraz güvenmeli.”

İş Garantisinin Olumsuz Sonuçları

Okul müdürlerine öğretmenlerin performansları nasıl artırılabilir. Sorusu yöneltilmiş ve okul müdürlerinin çoğunluğunun öğretmenlerin iş garantilerinin olmasının performanslarını olumsuz olarak etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir.

(13,13,İ): “Hiçbir devlet memurunun iş garantisi olmamalı. İşe girerken ne iş olsa yaparım diyor. İşe girince çalışmıyor.”

(11,20,İ): “Türkiye’de devlet memurlarının iş garantileri var. Ancak işlerini kötü yapıyorlar. Şimdiki iş garantisinin fazla olduğunu düşünüyorum. Bu kadar olmamalı. Tembelliğe itiyor.”

(10,20,O): “Öğretmenlerin iş garantileri olmamalı. Öğrenciye tecavüz edenin iş garantisi mi olsun? Kendisine emanet edilen parayı yiyenin iş garantisi olmamalı. Adam deli işten atamıyorsun. Öğretmen olacak kişilerin ahlaki ve fiziksel olarak incelenmesi gerekir.”

(8,11,İ): “İş garantisi olmamalı. Sözleşmeli olmalı. Özel öğretim kurumlarında iş garantisi yok. Öğretmenlerle 2–3 yıllık sözleşmeler yapılmalı. Bu konuda bilimsel ölçütler dikkate alınmalı. Okulu yönetemeyen müdürler gitmeli.”

(7,28,İ): “Aslında iş garantisi bazı arkadaşlarda tembelliğe yol açıyor. Öğret-

menlerin performansı değerlendirilmeli ve ona göre sözleşme yapılmalı.”

(6,23,İ): *“Sözleşmeli hizmetliler daha verimli çalışıyor. Herkes sözleşmeli olursa verimlilik artar.”*

(5,24,İ): *“Ben özelleştirme taraftarıyım. Nasıl olsa işim garanti diye çalışmayanlar var.”*

Ancak bazı okul müdürleri öğretmenlerin iş garantileri olması gerektiğini belirtmişlerdir.

(12,15,İ): *“İş garantileri olmalı. İş garantisi okula olan bağlılıklarını artırır. Sözleşmeli öğretmenlerin iş garantisi olmadığı halde hiçbir yararı olmuyor.”*

Bir okul müdürü de konu ile ilgili kararsız olduğunu belirtmiştir.

(1,30,O): *“İş garantisinin artıları da var, eksileri de. Geçen gün çok ilginç bir olay yaşadım. İş garantisi olan bir hizmetli, ben sözleşmeli hizmetli kadar çalışmam. Onun ekmek parası. Ben fazla çalışırsam hasta olurum dedi. Memuru güvence versen işi aksatır, vermesen rahat olmaz. Zor bir konu bu.”*

Maddi Konuların Önemi

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin çoğunluğu, öğretmenlerin mesleği daha çok maddi beklentileri ön plana çıkararak yaptıklarını, bu nedenle de ücretlerin öğretmenlerin performanslarına göre belirlenmesinin yararlı olacağı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

(3, 13, İ): *“Özellikle başka bir şey olamadığı için öğretmen olanlar maddiyatı ön planda tutuyorlar. Okula fabrika gibi bakıyorlar.”*

(4, 30, PP): *“Kesinlikle para için yaptıklarını düşünüyorum. Öğretmenliği seyerek yaptıklarını düşünmüyorum.”*

(5,24,İ): *“Öğretmenlerden bazıları aldığım paraya göre çalışırım diyor.”*

(1,30,O): *“Ücretlerin performansa göre düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum. Ama bizde işler tersine gidiyor. Örneğin lisansüstü eğitim yapanların aldıkları ücretler kaldırıldı.”*

(3,13,İ): *“Ücretler kesinlikle performansa göre olmalı. Böyle bir şey olursa verimlilik artar. İnsanlar para için çalışıyor. İdealist olan az.”*

(4,30,Öİ): *“Öğretmenlerin performanslarının artırılmasında maddi ödüller daha etkilidir. Ancak yine de manevi ödüllerle birlikte olmalıdır. Ancak, performansa göre ücret verilmesinin özellikle devlet okullarında sakıncası olabilir. Bizde başarıya göre ücret veriliyor. Haziran ayında zarf içersinde öğretmene birinci ve ikinci dönem ne kadar ücret verileceği bildirilir. Özel okullarda performansa göre ücret başarı getiriyor.”*

(10,24,O): “Şu anda çalışanda yatan da aynı maaşı alıyor. Ancak, ücretleri performansa göre düzenlersek verimlilik artar.”

(11,20,İ): “Çalışanların ücretleri performansa göre düzenlense muhteşem olur. Tembel adam az para alacağı için çalışmak zorunda kalır. Ancak değerlendirme adil yapılmalıdır.”

Okul müdürleri öğretmenlerin performansını maddi ödüllerin artırabileceği konusunda neredeyse görüş birliği içerisindeyler. Ancak bazı okul müdürleri başarının hangi ölçütlere ve kimler tarafından belirleneceğinin net olarak ortaya konulmasının önemli olduğunu, aksi takdirde ciddi sorunların ortaya çıkacağını belirtmektedirler.

(6,23,İ): “Performansı ölçecek kişiler önemli. Okul müdürlerine bırakılırsa bu iş olmaz. Sevdiğim, dava arkadaşı olarak gördüğüm öğretmenleri kayırabilirim. Ancak herkese aynı ücret de adil değil. Bazı öğretmenler seminere saat 08.30’da bazıları ise saat 10.00’da geliyorlar.”

(7,28,İ): “Performansı tam ölçebilmek iyi olur. Ancak bunu yapamayız. Teşekkür belgesi alamayan öğretmenler bile ben boş mu duruyorum. Bana neden verilmiyor diye itiraz ediyor. Herkes iyi çalıştığını iddia ediyor. Söze baksan herkes iyi.”

Var olan ve Desteklenen Rekabet Ortamı

Görüşlerine başvuru okul müdürlerinin tamamı okullarında öğretmenler arasında rekabet olduğunu ve bu rekabet ortamını kendilerinin de istediklerini ve desteklediklerini belirtmişlerdir.

(1,30,O): “Rekabet başarıyı artırır. Her dönemin sonunda istatistiklerde başarısız olanlara soru sorarım. El altından rekabet var. Bir öğretmenin sınıfı başarılı olunca diğer öğretmende başarılı olmak istiyor. Tatlı rekabet her zaman başarıyı getirir.”

(2,22,İ): “Rekabet olmalı. Sınıf öğretmenleri arasında rekabet var. Branş öğretmenleri arasında rekabet yok. Ama rekabet artarsa öğretmenler arasında küslük olur.”

(5,24,İ): “Rekabet olmalı. Başarıyı olumlu etkiler. Ancak birbirini ortadan kaldıracak şekilde olmamalı. Bizde açık ve gizli bir rekabet ortamı var. Bu durum bazısını olumlu bazısını olumsuz etkiliyor. Bizde çok çalışan öğretmen sevilmaz. Çünkü diğerlerinin de çalışması gerekir. Bana bile sen çok çalışma biz de çalışmak zorunda kalıyoruz diyen müdürler var.”

(6,23,İ): “Maalesef okulda istediğim boyutta rekabet yok. Ben özellikle branş öğretmenleri arasında rekabet olmasını istiyorum. Branş öğretmenlerinde vurdumduymazlık var.”

(7,28,İ): “Rekabet başarıyı olumlu etkiler. Bizim okulda rekabet var. Öğretmenler kendi aralarında A şubesi şöyle, B şubesi böyle diyorlar. Sınıf öğretmenleri daha rekabetçi.”

(8,11,İ): “Rekabet kıskançlığa dönüşüyor. Karşılıklı küsmeler oluyor. Ama rekabet kaliteyi artırır. Bazen de kaprislerle uğraşıyoruz. Rekabeti destekliyorum. Rekabetin olmadığı yerde kalite olmaz.”

(9,15,İ): “Rekabet ilk beş sınıfta çok ciddi düzeyde var. Çoğunlukla olumlu oluyor. Ama ara sıra sorun çıkıyor. Rekabet olmalı. Ben bunu destekliyorum. Sonuçta ülkemizde her şey sınavla belirleniyor. Rekabet olmadan sınav başarısı olmaz.”

(4,30,Öİ): “Özellikle ortak sınavlardan sonra öğretmenler birinci kimden çıktı diye sınav sonuçlarına dört gözle bakıyor. Başarısızlar fırça yiyor.”

(11,20,İ): “Rekabet kaliteyi artırır. A ve B şubeleri birbirleriyle rekabet eder. Sınav sonucunda ilk 20’ye bakalım derim. Öğretmenlere sorarım. Rekabeti desteklerim. Her yerde olmalı.”

(14,23,İ): “Okulda rekabet var. Özellikle de veli baskısı nedeniyle. İlk beş sınıfta daha belirgin olarak rekabet var. Ancak altı, yedi ve sekizinci sınıflarda rekabet yok. Başarısızlık durumunda zaten bu sınıf başlangıçta da başarısızdı diyorlar.”

Bununla birlikte yalnızca bir okul müdürü, okulda rekabetin olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracağını belirtmiştir.

(3,13,P): “Rekabet sorunlar da getirebilir. Kıskançlık ortaya çıkarabilir. Problemler artabilir.”

Bir okul müdürü de okullarında rekabetin olmadığını, ancak rekabetin olmasını istediğini belirtmiştir.

(10,20,O): “Bizim okulda yeterince rekabet yok. Ama olsun isterim. A ve B şubeleri rekabet ederse başarı kendiliğinden gelir.”

İşbirliği (Takım Çalışması) Eksikliği

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin çoğunluğu, öğretmenlerin işbirliği içerisinde olmalarını istemelerine rağmen, işbirliğinin istenilen düzeyde olmadığı görüşünde birleşmektedirler.

(14,23,İ): “Maalesef okulda işbirliği çok yaygın değil. Aralarında işbirliği yapan az sayıda öğretmen var. Çoğunluğu bilmiyorlarsa da sormuyorlar. Ayıp olur diye birbirlerine bir şey sormuyorlar. Aslında yönetmeliklere göre özellikle zümre öğretmenler birbirleri ile iletişim halinde olması gerekiyor. Ama kâğıt üzerinde kalıyor.”

(6,23,İ): “Bana eğitim-öğretimle ilgili herhangi bir şey sormuyorlar. Ancak idealist öğretmenler birbirleri ile bilgi alışverişi içerisinde oluyorlar. Onlarında sayısı az.”

(2,22,İ): “Birlikte öğrenme ortamı oluşması için zorluyorum. Ancak birbirlerinden yararlanmıyorlar. Öğretmenler arasında iletişim yetersiz. Bilmediğim anlaşılmaz diye kimse kimseye bir şey sormuyor. Kendini yenileyen öğretmen az olunca kişisel gelişim sınırlı kalıyor. Bana gelip soran az. Gelişime açık olan öğretmenlere ulaşıyorum. Örneğin bir öğretmenin “Sayın müdürüm, sizden edindiğim en büyük kazanç mesleğimi sevmek oldu. Teşekkür ederim dedi.” Öğretmenler odasına kitaplık koydum. Ancak, çok az kişi okuyor.”

(8,11,İ): “Öğretmenler genel anlamda birbirlerinin bilgilerinden fazla yararlanmıyorlar. Eğitim-öğretimle ilgili bana fazla soru sormazlar. Eğitimden koptuk.”

Ancak bazı okul müdürleri özellikle ilköğretim okullarında ilk beş sınıfın öğretmenleri arasında işbirliğinin, birbirlerinden öğrenme durumunun olduğunu belirtmektedirler.

(12,15,İ): “Genelde sınıf öğretmenleri birbirlerine bir şeyler soruyorlar. Branş öğretmenleri arasında yok. Bu durumu son öğretmenler kurulu toplantısında söyledim.”

Geri Bildirimlerden Yeterince Yararlanmama

Okulun paydaşları tarafından okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler, diğer çalışanlar ve okulu bir bütün olarak nasıl değerlendirildiği ve bu konuda geri bildirimlerden nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Bu konuda görüşlerine başvuru okul müdürlerinin ara sıra bu değerlendirmeleri yaptıkları ancak değerlendirmelerin sistematik olmadığı görülmüştür.

(2,22,İ): “Bir defa öğretmenlere anket uyguladım. Beni değerlendirmelerini istedim. Sonucunu alamadım.”

(5,24,İ): “Benimle ilgili olarak öğretmenlerin geri bildirimlerinden yararlanıyorum. Ödüllendirmelerde haksızlık yaptığımı düşünüyorlar. Ancak ben onların görüşlerine katılmıyorum. Ben geri bildirimlere göre hata yaptığımı görmedim. Eksiğimi söyleyen bir veli ile karşılaşmadım.”

(6,23,İ): “İkili görüşmeler faydalı olmuyor. Hizmetlilerin başında bulunan bir

hizmetliden haber kaynağı olarak okul ve öğretmenlerle ilgili bilgi alıyorum.”

(7,28,İ): *“Dün öğretmen arkadaşlarla geziye gittik onlardan bilgi aldım. Anket yapmadım.”*

(8,11,İ): *“Bir defa okulu değerlendirmek için velilere anket yaptım. Yazılarını okuyamadım. Bir tane bile cümle kuramamışlar.”*

(10,24,O): *“Bugüne kadar öğretmenler ve kendimle ilgili bir değerlendirme çalışması yapmadım. 2004’te Milli Eğitim Bakanlığı yaptı. Soruşturma geçirdiğimde öğretmenler benim lehimde ifadeler verdi. Bundan daha iyi değerlendirme olur mu? Demek ki çalışmaları mı beğeniyorlar.”*

(12,15,İ): *“İlk iki sene beni sadece derslerine girdiğim öğrencilere değerlendirmelerini istedim. Öğretmenlere sormadım.”*

(13,13,İ): *“Değerlendirmeyi az yapıyorum. Zaten veli gelince anlatıyor.”*

Bununla birlikte bazı okul müdürleri düzenli bir şekilde olmasa da okulun paydaşlarının geri bildirimlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

(14,23,İ): *“Senede bir defa anket yapıyorum. Genel anlamda değerlendiriyorum.”*

Sınav Başarısına Odaklanma

Okul müdürlerine öğretmenlerin başarılarını hangi ölçütlere göre belirledikleri sorulmuş ve bazı okul müdürlerinin sınav başarısını önemli bir ölçüt olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir.

(9,15,İ): *“Özellikle sınavlara yönelik test soruları hazırlayan öğretmenlerin daha fazla ücret alması gerekir.”*

(8,28,İ): *“Öğretmenin başarı düzeyini anlamak için sınav sonuçlarına bakarım. Seviye Belirleme Sınavı sonuçları önemli bir göstergedir.”*

(8,11,İ): *“Öğrencilere yönelik yaptığım deneme sınavı sonuçları öğretmenin başarısını gösterir”*

(9,15,İ): *“Öğretmenlerin sınav ağırlıklı çalışmalarını istiyorum. Benim için deneme sınavı sonuçları çok önemlidir.”*

(11,20,İ): *“Senede altı tane sınav yaparım. A, B, C, D şubeleri var. Öğrencileri başarılarına göre sınıflara ayırıyorum.”*

Bununla birlikte sınav başarısının bir ölçü olmadığı görüşünü savunan okul müdürleri de vardır.

(14,23,İ): *“Başarı subjektiftir. Öğretmenin kendi işini severek yapması önemlidir. Sınav bir ölçü değil. Okuldaki sosyo-kültürel faaliyetlerine bakıyorum. Öğretmenlerin senede bir defa derslerini dinlerim. %70–80 başarıyı, başarısız ayırt ederim. Zaten belli oluyor.”*

Disiplin Cezalarına Başvurmama

Disiplin cezalarının uygulanmasının veya mevcut disiplin cezalarının artırılmasının öğretmenleri ve okulda çalışan diğer kişileri nasıl etkileyeceği ile ilgili görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri, disiplin cezalarının eğitim-öğretme hiçbir katkısının olmayacağını belirtmişlerdir. Örnekler:

(14,23,İ): “13 yıldır okul müdürüyüm, hiç kimseye disiplin cezası vermedim. Disiplin cezaları öğretmenlerin performansını artırmaz. Göstermelik olur. Öğretmenler okul müdürü birinci sicil amiri olmasına rağmen müfettişlerden daha fazla korkuyorlar.”

(3,13,İ): “Cezalar en son seçenek olmalı. Ancak ceza dilinden anlayanlarda olabilir. Bazen bir uyarı cezası işi düzeltebilir. Ancak ben ceza verilecek durumlar olduğu halde hiç ceza vermedim. Görüşmelerle hallettim.”

(2,22,İ): “Cezalar hiçbir şeyi çözmez. Seminer ve hizmet içi eğitimlerle zihniyet değişikliği gerekir.”

(4,30,Öİ): “Hiçbir şey ceza ile halledilmez. Ceza alan kişinin performansı düşer. Konuşmak gerekir. Belkide onun yaptığı doğru olabilir. 30 yıldır idareciyim. Hiçbir öğretmene ceza vermedim. Bu yüzden soruşturma geçirdim. 12 yıl aynı okulda görev yaptı hiç kimseye ceza vermedi diye. Sonunda okulunu evi gibi kullanıyor diye ben ceza aldım.”

(5,24,İ): “Cezanın faydasına inanmıyorum. Ceza en son başvurulacak yöntemdir. 10 yıl içerisinde dört öğretmene ceza verdim. O zaman 32 yaşındaydım. Şimdi 52 yaşındayım. Şimdi olsa vermem. Çaresiz kalınca ceza verdim. Şimdi olsa biraz daha zaman tanırım.”

(7,28,İ): “Ceza öğretmenlerin psikolojisini bozuyor. Uyarı cezasından daha fazla bir ceza vermedim. Ceza verdiğin zaman karşında bir cephe oluşturuyorsun. Ancak, bazı durumlarda gerekebilir.”

(8,11,İ): “Ceza ile bir sonuca varılmaz. Benim okula soruşturma sonucunda atanan öğretmenle hiçbir sorun yaşamadım. Hiçbir öğretmene soruşturma açmadım. Ceza vermedim.”

(9,15,İ): “Hiç disiplin cezası vermedim. Yaralı olacağını düşünmüyorum. Olay çok ciddiye tamam verilebilir. Şizofreni hastası öğretmenle bile çalıştım. Normal öğretmenler kadar olmadı ama yinede iyiydi. Sorun olursa konuşarak, tatlı yalanlarla çözmeye çalışıyorum.”

Ancak bazı okul müdürleri cezaların öğretmenlerin performansının artırılmasında yaralı olabileceğini belirtmiştir.

(1,30,O): “Mevcut cezalar yeterli ancak uygulanmıyor. Uygulanması işe yarayabilir. Silah, yerinde kullanılırsa iyi bir şeydir. Cezalar artırılır ve doğru zamanda kullanılırsa işe yarar”

(6,23,İ): “Cezanın artırılma şekli önemli. Uyarı, kınama dışında yaptırımı fazla olan cezalar getirilmeli. Görev yeri değiştirilebilir. Hak mahrumiyetleri getirilebilir.”

Görüşmeler sonucunda genel olarak, okul müdürlerinin disiplin cezalarına başvurmadıkları, sorunları ilgili kişiyle konuşarak çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Sözlü Uyarı

Okul müdürlerinin çoğunluğu disiplin cezalarına başvurmadıklarını belirtiyorlar. Ancak, bazı okul müdürleri hatalı olarak düşündükleri öğretmen davranışları karşısında sözlü olarak bazen de sert uyarılar yaptıklarını söylemektedirler.

(1,30,O): “Hata yapan öğretmeni çağırırım. Bazen bana öğretmenleri öğrencilerin yanında azarlıyorsun diyorlar ama hatayı görmezden gelemem. Odama çağırırım. İkinci defa olursa cezalandıracağımı söylerim. Bazı öğretmenler bunu tehdit olarak algılıyor. Ama amacım bağcıyı dövmek değil, üzüm yemektir. Yeri gelince hırpalıyorum. Sekiz-dokuz yıldır hiç kimseye idari ceza vermedim. Ama katı davranıyorum. Genelde personelin benden çekindiğini söylüyorlar. Suçlu olduğumu bilen ses çıkarmıyor. Karşı tarafı suçlu olduğuna inandırmak gerekiyor.”

(2,22,İ): “Hatanın büyüklüğüne göre davranışım değişir. Örneğin öğretmen kendi dersinde bir başka dersin ödevini yapan öğrencinin defterini dışarı pencereden dışarı atmış. Sonrada ödevini yapan öğrenciye değil, o öğrenciye ödevini yapsın diye defterini veren öğrenciye kızıyor. Sonra ödev yapması için defteri arkadaşına veren öğrenciye git defteri aşağıdan getir diyor, öğrenciyle dalga geçiyor. Öğrenci velisi bana bu olayı anlattı tabi bu durumda öğretmeni çağırıp, kızdım. Ama sonuç değişmiyor.”

(3,13,İ): “Öğretmen yaptığı hatanın bilincinde ise sorun değil. Ama hatanın farkında değilse uyarıyorum. Örneğin törene geç gelen öğretmenin gelip, mazeretini söylemesini isterim. Farkına varmadığını sanmasın.”

(2,28,İ): “Kendimin de geç kaldığı bir gündü. Bir öğretmen arkadaşı, 10 dakika geç kalmış olduğu için panikle sınıfa girerken gördüm. Arkasından onu telefonla aradım ve nerde olduğunu sordum. Sınıftayım dedi. Kendisinin geç kaldığını gördüğümü söyledim ve uyardım.”

(9,15,İ): “Hatasını gördüğüm öğretmenlerle konuşuyorum. Böyle devam ederse daha kötü olacağını belirtiyorum.”

(12,25,İ): “Örneğin öğretmen tören sırasında veli ile konuşmaya devam ediyor, törenle ilgilenmiyor. Böyle davran bir öğretmen elbette fırçalanır. Hata yapan öğretmenlere karşı ister istemez surat asıklığı oluyor.”

Bununla birlikte bazı okul müdürleri ise konuşarak ve özellikle de çay söyleyip konuşarak, sorunları çözdüklerini belirtmektedirler.

(5,24,İ): “Benim sürekli sorun çıkaran bir öğretmenim vardı. Nöbetine sürekli geç kalıyordu. Nöbetçi öğrenciyle çağırdım. Çay ısmarladım. Konuştuk, bir sıkıntı varsa giderelim dedim. Ondan sonra düzeldi.”

Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin işlerini ne kadar severek yaptıkları konusunda görüşlerine başvuru okul müdürleri, genel olarak öğretmenlerin işlerini severek yapmadıklarını ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. X Kuramının varsayımlarına göre, Tip X insanı olgun değildir, kararsızdır ve ilgisi zayıftır (Argyris, 1993). Ayrıca, McGregor’e göre, X Kuramının varsayımlarından bir tanesi de ortalama insanın işi sevmemesi ve işten kaçma eğiliminde olması durumudur (Eren, 1993). Bu araştırmada okul müdürleri öğretmenlerin işlerini sevmedikleri ve sorumluluk almak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonucun, okul müdürlerinin ortalama insanla ilgili varsayımlarının mı, gözlemlerinin mi bir sonucu olduğunu belirlemek oldukça güçtür. Ancak araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin genel olarak X Kuramının varsayımlarına paralel düşündükleri söylenebilir. Kocabaş ve Karaköse (2005) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, devlet okullarında çalışan öğretmenler sorunlarını açıkça okul müdürüyle konuşamadıklarını, kararlarda kendi görüşlerine yeterince başvurulmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Yıldırım (2008) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, müdürler öğretmenleri mükemmel derecede güdülediklerini belirtmelerine karşılık, öğretmenler bu konuda müdürlerle ayrı görüşte olmadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin isteksiz olma ve sorumluluk almak istememeleri sadece varsayım değil, gerçeğe yakın bir gözlem sonucu ise; okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme konusunda daha çok çaba göstermelerinin bir zorunluluk olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okul müdürlerinin öğretmenleri nasıl denetledikleri, denetim aksadığı durumlarda okulda öğretmen davranışlarında herhangi bir değişiklik gözleyip, gözlemedikleri sorulmuş, denetimle ilgili düşünceleri ve uygulamaları ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Okul müdürlerinin görüşlerinden, denetime çok önem verdikleri, denetimin aksadığı durumlarda işlerin de aksadığı düşüncesin-

de oldukları anlaşılmaktadır. Klasik kuramın örgütün anatomisini öne çıkaran yaklaşımı olan yapısalcılık örgütü makine metaforu ile açıklamış ve örgütte herkesin yapacağı işin net olarak belirlenmesini ve sıkı bir denetimi öne çıkarmaktadır (Morgan, 1998). Okul müdürlerinin öğretmenlerin işlerini sevmedikleri ve sorumluluk almaktan kaçındıkları düşünceleri de onların denetimle ilgili düşüncelerini etkilemiş olabilir. Öğretmenlerin işlerini sevmediklerini ve sorumluluk almaktan kaçındıklarını düşünen okul müdürleri denetimi öne çıkarmış olabilirler. Denetim, okulu bir bütün olarak geliştirmeye yönelik olmalıdır. Ancak, Özmen & Batmaz (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler okul müdürleri tarafından yapılan denetimin yeterince işlevsel olmadığını belirtmektedirler. Denetimin işlevsel olmadığı durumlarda amacından uzaklaşıp, okul müdürü ve öğretmenler arasında güven düzeyini olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Toplam kalite yönetimi anlayışının öncüllerinden olan Deming (1986)'e göre örgütlerde teftiş bağımlılığına son vermek gerekir. Bu durum toplam kalite yönetimi anlayışının bu boyutunun okul müdürleri tarafından benimsenmediğini de göstermektedir.

Okul müdürlerine “öğretmenlerin performansları nasıl artırılabilir?” sorusu yöneltilmiş ve okul müdürlerinin çoğunluğunun öğretmenlerin iş garantilerinin olmasının performanslarını olumsuz olarak etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ouchi (1983)'e göre İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Japon ekonomisindeki verimlilik ve üretim artışının sebeplerinden bir tanesi de uzun dönemli iş güvencesidir. Uzun dönemli iş güvencesine sahip olan çalışanların örgüte olan bağlılıkları artırılabilir. Ancak araştırmadan okul müdürlerinin bu düşünce de olmadıkları, iş güvencesinin olumsuz yönlerinin daha çok olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin çoğunluğu, öğretmenlerin mesleği daha çok maddi beklentileri ön plana çıkararak yaptıklarını, bu nedenle de ücretlerin öğretmenlerin performanslarına göre belirlenmesinin yararlı olacağı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Bilimsel yöneticilik, Kapalı sistem, Makine veya X kuramı olarak da bilinen klasik yönetim teorisi temelde işçiyi makinenin bir uzantısı olarak görmektedir. İşçileri daha çok çalışmaya teşvik etmek için onlara verilen ekonomik ödülleri artırmayı öngören bu yönetim teorisi, işçileri sadece daha fazla parayla ilgilenen tek boyutlu ekonomik varlıklar olarak görmektedir (Vural, 1998). Öte yandan Neoklasik Kuram olarak da adlandırılan Y Kuramına göre, örgütsel amaçlara bağlılık, onlara ulaşılması sonucu hak edilen ödüllere bağlıdır. En değerli ödül psiko-sosyal ve benliği

doyurma gereksinmelerinin karşılanmasıdır (Eren, 1993). Okul müdürlerinin görüşleri bu iki kuramla karşılaştırıldığı zaman okul müdürlerinin görüşlerinin daha çok Klasik kuramlarla uyumlu olduğunu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin maddi koşullarının iyileştirilmesinin, sadece performanslarının artırılması amacıyla değil, temel gereksinmelerini karşılayabilecek bir yaşam standardını yakalayabilmeleri amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin tamamı okullarında öğretmenler arasında rekabet olduğunu ve bu rekabet ortamını kendilerin de istediklerini ve desteklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin çoğunluğu, öğretmenlerin işbirliği içerisinde olmalarını istemelerine rağmen, işbirliğinin istenilen düzeyde olmadığı görüşünde birleşmektedirler. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu iki tema birlikte değerlendirildiğinde, müdürlerin öğrenen örgüt yaklaşımının temel ilkeleri ile paralel bir düşünce de olmadıkları söylenebilir. Çünkü öğrenen örgütler yaklaşımına göre, örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle bireysel öğrenme ve takım halinde aşamalarının gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Hâlbuki rekabetin olduğu ve desteklendiği bir ortamda takım çalışmasının yeterince sağlanamayacağı ve okulun öğrenen bir örgüt haline getirilemeyeceği öngörülebilir. Bu nedenle okullarda rekabet yerine işbirliği ve takım çalışmasının desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.

Araştırmada okulun paydaşları tarafından okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenler, diğer çalışanlar ve okulun bir bütün olarak nasıl değerlendirildiği ve bu konuda geri bildirimlerden nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Bu konuda görüşlerine başvurulmuş okul müdürlerinin ara sıra bu değerlendirmeleri yaptıkları ancak, değerlendirmelerin sistematik olmadığı görülmüştür. Sistem yaklaşımı, yönetimi parçaları bir araya getirerek incelemiş ve bütünün parçaların toplamından daha büyük olduğunu savunmuştur. Bir anlamda klasik ve neoklasikleri çevreyle ilişkide bulunmayan kapalı sistemler olarak gören sistem yaklaşımına göre, gerek örgütün dış çevre üzerindeki etkisi, gerekse de çevrenin örgüt üzerindeki etkileri göz ardı edilmemelidir. Çünkü örgütler, dış çevreyle etkileşim içerisinde olan açık sistemlerdir (Vural, 1998, 25–26). Okul müdürlerinin okulun paydaşları ile ilişki içerisinde olmaları okulun açık bir sistem olma özelliğinin bir sonucu olarak ve okulların varoluş amacı olan eğitim ve öğretimde belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için bir zorunluluktur. Ancak okul müdürlerinin okulun paydaşlarının geri bildirimlerinden yeterince faydalanmadıkları anlaşılmaktadır. Çelikten (2004) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de

okul müdürlerinin en az zaman ayırdıkları işlerden birisi de okul-çevre ilişkilidir. Ancak, Bursalıoğlu'na (1982) göre okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu yüzden, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Bu nedenle, okul müdürlerinin okulun paydaşları ile okulu geliştirme ve eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için etkili bir iletişim ağı kurması ve onların geri bildirimlerinden yararlanması okulları daha etkili örgütler haline getirecektir.

Okul müdürlerine öğretmenlerin başarılarını hangi ölçütlere göre belirledikleri sorulmuş ve bazı okul müdürlerinin sınav başarısını önemli bir ölçüt olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir. Nicel kuramlar, yönetimi matematik modellere bağlarken, örgütsel davranış üzerinde durmamışlardır. Yapısal kuramlarda olduğu gibi, işgörenin davranışları önceden kestirilebilir belli kalıplar içerisinde örgütsel amaçları gerçekleştirecek biçimde formüllere bağlanmalıdır. Matematik modeller, işgörenlerin davranışlarının, örgütsel amaçlar doğrultusundan sapmayacağı varsayımına dayanmaktadır (Başaran, 1991, 16-17). Okullarda başarıyı bir takım matematiksel modellerle bağlamanın, daha ölçülebilir hale getirmenin yollarından bir tanesi de sınav sonuçlarına bakarak başarıya karar vermedir. Bart'a (1990) göre; son on beş yirmi yılda yapılan eğitim araştırmalarının büyük bir bölümü, okul başarısı için ölçüt olarak öğrencilerinin sınav sonuçlarını dikkate almışlardır. Bu yüzden sınav sonuçlarında başarı gösteren okulların öğretmen davranışlarını diğer okullardaki öğretmenlerin de taklit etmesi istenmiştir. Bu durum Klasik Kuramlar içerisinde yer alan nicel kuramların bir sonucudur. Hâlbuki okul başarılarını sınavla ölçmek ve okulları sınav sonuçları doğrultusunda birbirleri ile karşılaştırmak doğru değildir. Okullar birbirinden farklı çevre koşullarına sahip olduğu için bir okulu başarıya götüren etkenler diğer okul için ölçüt olamaz (Seifert & Vorberg, 2002).

Disiplin cezalarının uygulanmasının veya mevcut disiplin cezalarının artırılmasının öğretmenleri ve okulda çalışan diğer kişileri nasıl etkileyeceği ile ilgili görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri, disiplin cezalarının eğitim-öğretme hiçbir katkısının olmayacağını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çoğunluğu disiplin cezalarına başvurmadıklarını belirtiyorlar. Ancak, bazı okul müdürleri hatalı olarak düşündükleri öğretmen davranışları karşısında sözlü olarak bazen de sert uyarılar yaptıklarını söylemektedirler. Okul müdürlerinin disiplin cezalarından yana olmamaları demokratik bir tutum olarak değerlendirilebilir. Özellikle ör-

gütlerde Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımının temelinde korkuları yenmek gerekir düşüncesi yer almaktadır. Bu duruma göre, sözlü uyarıların düzeyinin iyi ayarlanması koşuluyla, okul müdürlerinin disiplin cezalarına başvurmamaları toplam kalite yönetimi anlayışı ile uyumlu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamaları aşağıda verilen 10 tema altında toplanmıştır.

1. Öğretmenlerin işi sevmemesi, sorumluluktan kaçması
2. Çalışanların denetim ihtiyacının fazla olması
3. İş garantisinin olumsuz sonuçları
4. Maddi konuların önemi
5. Okulda işbirliği (takım çalışması) eksikliği
6. Okulda var olan ve desteklenen rekabet ortamı
7. Geri bildirimlerden yeterince yararlanmama
8. Sınav başarısına odaklanma
9. Disiplin cezalarına başvurmama
10. Sözlü uyarılarda bulunma

Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamaları yönetim kuramları bakımından değerlendirildiğinde, müdürlerin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının daha çok klasik kuramların varsayımları ile paralellik taşıdığı görülmektedir. Argyris'e (1993) göre Klasik Kuramların varsayımlarına uygun X Tipi insan pasif, bağımlı, sınırlı yeteneklere sahip, kararsız, sınırlı düzeyde ilgili, ufku dar, güçsüz, yönetilen mantığına sahip, potansiyelinin yeterince farkında olmayan insandır. Bu özelliklere sahip olduğu varsayılan insanlardan oluşan örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinin zor olduğu düşünülmektedir. Özellikle amacı eğitim ve öğretim olan örgütlerin öğrenen bir organizasyon haline gelebilmeleri, bireysel ve takım halinde öğrenmeyi sürdürebilmeleri gerekmektedir. Var olduğu düşünülen işi sevmeme, sorumluluktan kaçma, denetim bağımlılığı, maddiyatın öne çıkarılması, geri bildirimlerden yeterince faydalanmama, sınav başarısına odaklanma, sözlü uyarılar ve takım çalışmasındaki eksikliklerin giderilerek, okulun varoluş amaçlarına odaklanılmalıdır. Bu nedenle, öncelikle

müdürlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim programları ve lisansüstü eğitimlerle okul müdürlerinin bu düşünce ve uygulamalarını çağdaş örgüt ve yönetim kuramlarıyla yeniden değerlendirme imkânının tanınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Alıç, M. (1996). İnsan ilişkileri yaklaşımının eğitim yönetimine etkileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 173-182.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Argyris, C. (1993). *The individual and organization: Some problems of mutual adjustment*. New York: Irvington.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayını.
- Beycioğlu, K. (2007). Z kuramı ve okul yönetimine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 63-72.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Campbell, R. J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Can, H. (1999). *Yönetim bilimi ve tarihçesi* (Ed: S. Güney). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Coulson, A. A. (1980). *The role of primary head*. (In T. Bush, R. Glather and J. Goodey eds) *Approaches to School Management*, 48. Sheffield: Sheffield-City Polytechnic.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123–135.
- Dean, J.W., & Snell, S.A. (1991). Integrated manufacturing and job design: moderating effects or organizational inertia, *Academy of Management Journal* 34(4), 776-804.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi* (4. bs.). İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Postmodern çağda eğitim yönetimi ve eğitim örgütü. Türkiye’de eğitim yönetimi Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 79–93.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- McEwan, E. K. (2003). *10 traits of highly effective principals from good to great performance*. California: Corwin Press.
- Meriwether, C., & Duyar, İ. (1997). *Okul Yönetimi*. YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/okulyon.html> (erişim: 23.08.2005)
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (çev: Gündüz Bulut), İstanbul: Mess Yayınları.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin liderlik davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 157.
- Ouchi, W. G. (1982). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. New York: Avon Books.
- Özalp, İ., Koparal, C., & Berberoğlu, G. (1997). *Yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102–120.

- Seifert, E. H., & Vornberg, J.A. (2002). *The new school leader for the 21st century: The principal*. Maryland: Scarecrow Education.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin* (Çeviren: A. İldeniz, A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şerif, M. (1999), *Yönetim ve organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegema Yayınevi.
- Ünal, S., & Korkmaz, T. (1998). *Yönetici davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkileri*. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya.
- Vural, Z. B. (1998). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri (Tokat ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 132–140.
- Zhang, M., Macpherson, A., & Jones, O. (2006). Conceptualizing the learning process in SMEs: Improving innovation through external orientation, *International Small Business Journal*, 24(3), 299–323.

Evaluation of School Principals' Views and Practices on Management in Regard of the Management Theories

Mustafa Yavuz*

Abstract

Problem Statement: Management has always existed everywhere and every time which human relations happen. Historians state that management thought existed even in pre-historic ages and it developed gradually in the time cycle. Historian David A. Wren dates the beginning of organisation and management thought back to 5000 years. But the examination of the development of management in a separate science branch is the product of the last century. If Ure and Babbage's writings in 1830s are usually accepted as the beginning of management, it is assumed that with the beginning of scientific management movement, patriarchal management ended at the beginning of the twentieth century and scientific term in management started (Başaran, 1991; Can, 1999).

Management theories can be examined under seven main titles regarding their functions as constructive theories, managerial theories, qualitative theories, behavioral theories, system theories, contingency theory (Başaran, 1991) and Total Quality Management. We can classify constructive theories, managerial theories and Qualitative theories under classical theories title.

It is believed that the purpose of management in classical management paradigms was to supervise, carry out the rules and to constrain. In order to man-

* Asist Prof. Dr. Selçuk University Faculty of Education

* **Address for Correspondence-** Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı SÜ Meram Yerleşkesi, 42090, Meram Yeni Yol / Meram / Konya- Turkey. **E-mail:** mustafayavuz@selcuk.edu.tr

age people and get a favourable result, balance and efficiency were sought in hierarchical order which work from top to down. It both relied on a path far away from democracy and on the essence which everyone knows what they really expect from oneself. The modern management paradigm expects from present day managers to benefit from their employees' physical power as well as it expects the managers to fasten their employees' hearts and brains to their work. Modern manager is a democrat as well as he appreciates his employees, shares his power with them and he also adopts the understanding of governance (Bridge, 2003, 11-12).

Purpose of the Study: Organisation and management theories were shaped by the practices and views of the managers and the researches that take place in the literature. The views and practices which came into existence took the role on that direct the practices and behaviours of new managers. So the evaluation of the managerial practices and views of school principals in regard of management theories is thought to be important. For this reason, the purpose of the study is to evaluate the managerial practices of school principals regarding the management theories in the literature.

Method: The data in the study was collected with "semi-structured interview technique" exists in interview method, which is one of the data collection methods in qualitative studies and it was analysed with content analysis method. Some kinds of questions are prepared in order to use in all interviews of semi-structured interviews. The questions prepared are asked to the participants within the same order, but this is an interview technique which allows the participants to state his/her views to a larger extent.

The population of the study is the school principals working in Konya city in 2008-2009 education-instruction years. The sample of the study consists of 14 elementary school principals which were selected by maximum variation sampling method from the population of the study. The school principals in the sample group were interviewed by face-to-face interaction in approximately 90 minutes.

It was expressed to the participants that the data collected for the study would not be used for another purpose out of the research, then the principals were asked not to mention their names in the research in order to answer the questions in a full reliability and they were made to mention all their views freely in the study. The questions were asked in an order to all of the participants and the answers to the research questions of the participants were not restricted in this regard. Thus, teachers were made to state all their views and interpretations as they consider important on school principals' instructional leadership regarding the interview subject.

For the purpose of evaluating school principals' management practices regarding the management theories, the literature was examined and then the semi-structured interview form was prepared by the researcher. In order to sustain validity of the research form, three experts from Selcuk University, Ahmet Kelesoglu Education Faculty, Educational Sciences Department were consulted for their views on the questions prepared for school principals in this regard. The reliability of the study was sustained by the researcher himself and two other experts by creating the themes one by one and then reaching an agreement determining the subjects. At the end of the comparison of school principals' views on which theme they must take place, it was reached an agreement with the first expert by 93% rate and with the second expert by 94% rate.

Findings and Results: At the end of the research, the practices and views of the school principals were analysed with content analysis method. The managerial views and practices of the school principals participated in the study were gathered under 10 themes below and these themes were evaluated in regard of the organisation and management theories in the literature:

1. Teachers' dislike of their work and their getting away from responsibility
2. Supervision need of the employees in a greater extent
3. Negative results of work guarantee
4. Importance of materiality
5. Lack of cooperation (team work) at school
6. The competitive atmosphere both existing and supported at school
7. Not benefiting sufficiently from feedback
8. Focusing on the exam success
9. Not applying to discipline punishments
10. Giving verbal warnings

Conclusions and Recommendations: When school principals' managerial views and practices are evaluated in light of management theories in the literature, their managerial views and practices are seen to be paralleled with the classical management theories. For this reason, it is primarily thought to be beneficial that school principals should be educated with in-service training programmes and postgraduate education so that school principals will have chance to re-evaluate their current views and practices on management with modern organisation and management theories in the literature.

Key Words-Organization, Management, School Principal, Management Theories

Tanıtım ve Değerlendirme

Bitmeyen Beraberlik Modern Dünyada Din ve Devlet,
Ömer Çaha, İstanbul: Timaş Yayınları, 2008, 240 s.,
ISBN:9752636620

Din ve devlet arasındaki karşılıklı ilişkiler sadece siyaset bilimini değil, sosyoloji bilimi ve din bilimlerine kadar uzanan geniş bir alanı ilgilendirir. Yine, bu ilişki üzerinde etkili olan faktörlerin çok boyutlu olarak incelenmesi kadar, konunun yerel düzeyde kalmayıp, küreselleşmenin etkisini hesaba katarak global bir bakış açısıyla da değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Türk modernleşmesinin tarihi seyri içerisinde ortaya çıkan yaklaşımlar ve bu yaklaşımların dünyadaki yaklaşımlarla karşılaştırılması, modernizasyon sürecinde dünyadaki farklılıkları gözler önüne sermektedir. Ele aldığımız kitap bu noktada din-devlet ilişkilerini, modernleşmenin farklı iki yüzü olarak ele almakta ve Amerika ile Türkiye arasında mukayeseler yapmaktadır.

Kitap beş bölümden oluşmaktadır. “Modernleşme ve İki Farklı Yüzü” isimli birinci bölümde yazar, modernleşme ile birlikte dinin toplumsal ve siyasal hayatın dışına çıkacağına ilişkin beklentilerin suya düştüğüne ve modern dünyanın en önemli aktörlerinden biri olan ulus devletlerin yavaş yavaş modernleşmenin itici gücü olmaktan çıktığına vurgu yapmaktadır. Yazar, modernleşme ile birlikte, devlet, sosyal gruplara hâkim bir unsur olarak görülürken günümüzde bu durumun tam tersine döndüğünü belirtmektedir. Bu bölümde yazar siyasal modernleşmeyi “öze dönük” modernleşme ve “şekle dönük” modernleşme olarak ikiye ayırmaktadır. Şekle dönük modernleşme biçimsel, zamansal ve mekânsaldır. Öze dönük modernleşme ise değerlere ilişkindir. Zamansal ve mekânsal değil, geneldir. Yazarın bu ayrımın vurgulamak istediği şey; eğer dinî ve felsefî değerler, Batı’daki modernleşme sürecinde demokrasinin temel değerleri haline gelmiş ve bugün Batı’yı aşarak tüm demokrasilerin vazgeçilmez unsurları haline gelmiş ise, artık Batı tipi modernleşmeden söz edilmesinin doğru olmayacağıdır. Küreselleşen şey, artık anonim demektir.